

# **ABRALIN**

**BELÉM - PA**

**2015**

**IX Congresso Internacional da ABRALIN  
25 a 28 de fevereiro de 2015**

## **ANAIS**

**Universidade Federal do Pará  
Belém - Pará - Brasil**

**Vol. 1**

**<http://ixcongresso.abralin.com.br>**



# **ANAIS DO IX CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN**

## **Organizadores**

Larissa Lima

Marília Ferreira

Eunice Braga

Jaqueline Reis

Zerben Aguiar

**Belém-PA  
2015**







Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –  
Biblioteca do ILC/ UFPA-Belém-PA

---

Congresso Internacional da Abralín (9.: 2015: Belém, PA)  
C749 Anais do IX Congresso Internacional da Abralín / Larissa Lima [et al.]  
[organizadores]. --- Belém : ABRALIN; PPGL. UFPA, 2015.  
1 CD-ROM : color. ; 4<sup>3/4</sup> pol.

Congresso realizado na Cidade Universitária Professor José da Silveira  
Netto da Universidade Federal do Pará, no período de 25 a 28 de janeiro de 2015.  
Texto em português.  
Inclui bibliografias.  
ISSN: 2179-7145  
1. Linguística - Congressos. I. Lima, Larissa, org. II. Título.

CDD-22. ed. 410

---





## COMISSÃO ORGANIZADORA DOS ANAIS

Dra. Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira (UFPA)  
Presidente da Associação Brasileira de Linguística  
Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras e da Faculdade de Letras  
Vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras

Profa. MsC. Eunice Braga Pereira (UFPA)  
Docente da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Pará  
Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras

Jaqueline de Andrade Reis (UFPA)  
Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Pará  
Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras

Larissa Wendel Afonso de Lima (UFPA)  
Graduanda em Letras da Universidade Federal do Pará  
Bolsista PIBEX/UFPA

Zerben Nathaly Wariss de Aguiar Barata (UFPA)  
Graduanda em Letras da Universidade Federal do Pará  
Bolsista PET/FNDE





## **COMISSÃO ORGANIZADORA - SECRETARIA**

Danilo Mercês Freitas – UFPA  
Fabíola Azevedo Baraúna - UFPA  
Gabriela de Andrade Batista – UFPA  
Izadora Cristina Ramos Rodrigues – UFPA  
Jaqueline de Andrade Reis – UFPA  
Larissa Wendel Afonso de Lima – UFPA  
Murilo Coelho de Moura – UFPA  
Pedro Teixeira Lisboa Neto – UFPA  
Sara Vasconcelos Ferreira – UFPA  
Sérgio Wellington Ferreira da Silva – UFPA  
Sheyla da Conceição Ayan – UFPA  
Tereza Tayná Coutinho Lopes – UFPA  
Veridiana Valente Pinheiro – UFPA

## **COMISSÃO DE APOIO**


Aliny Cristina Ramos de Sousa - UFPA  
Beatriz Nazaré Pessoa – CESUPA  
Bianca Castro Rodrigues - UFPA  
Caio Mendes Aparício Fernades - UFPA  
Diego Michel Nascimento – UFPA  
Elaine Patrícia do Nascimento Modesto –UFPA  
Jeniffer Yara Jesus da Silva - UFPA  
José Aduino Santos Bitencourt Filho - UFPA  
Luciana Renata dos Santos Vieira - UFPA  
Marília Fernandes Pereira de Freitas – UFPA  
Nandra Ribeiro Silva – UFPA  
Natali Nóbrega de Abreu – UFPA  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Andréa Oliveira - UFPA  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ângela Fabíola Alves Chagas – UFPA  
Prof<sup>ª</sup>. MSc. Eunice Braga Pereira – UFPA  
Prof<sup>ª</sup> MSc. Maria de Nazaré Moraes da Silva  
Zerben Nathaly Wariss de Aguiar Barata – UFPA





## COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof. Dr. Abdelhak Razky - UFPA  
Prof. Dr. Adair Bonini - UFSC  
Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves - UFGD  
Prof. Dr. Alcides Fernandes de Lima - UFPA  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alessandra del Re - UNESP  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt - UFRJ  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Paula Scher - USP  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Vilacy Galúcio - MPEG  
Prof. Dr. Antonio Carlos dos Santos Xavier - UFPE  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmem Lúcia Reis Rodrigues - UFPA  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristina Martins Fargetti - UNESP/Araraquara  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Del Carmen Daher - UFF  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliana Melo Machado Moraes - UFG  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Enilde Leite de Jesus Faulstich - UNB  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Flávia Bezerra de Menezes Hirata-Vale - UFSCar  
Prof. Dr. Frantomé Pacheco - UFAM  
Prof. Dr. Gabriel de Avila Othero - UFRGS  
Prof. Dr. Geraldo Vicente Martins - UFMS  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gessiane de Fátima Lobato Picanço - UFPA  
Prof. Dr. Guilherme Fromm - UFU  
Prof. Dr. Hugo Mari - UFMG  
Prof. Dr. José Carlos Cunha - UFPA  
Prof. Dr. José Sueli Magalhães - UFU  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Juciane dos Santos Cavalheiro - UEAM  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Karylleila Andrade Klinger - UFT  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Kazuê Saito Monteiro de Barros - UFPE  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Kristine Stenzel - UFRJ  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Laura Maria Silva Araújo Alves - UFPA  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Leonor Cabral Scliar - UFRJ  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lindinalva Chaves - UFAC  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Luciana Racanello Storto - USP  
Prof. Dr. Márcio Martins Leitão - UFPB  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Candida Drumond Mendes Barros - MPEG  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria da Glória di Fanti – PUC - RS  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria das Graças Soares Rodrigues - UFRN  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria do Carmo Lourenço Gomes - UFRJ  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Eulália Sobral Toscano - UFPA  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Irma Hadler Coudry - UNICAMP  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Odileiz Sousa Cruz - UFRR  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marinalva Vieira Barbosa - UFTM  
Prof. Dr. Mario Eduardo Viaro - USP  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mónica Graciela Zoppi Fontana - UNICAMP







Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Myriam Crestian Chaves da Cunha - UFPA  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Nilsa Brito Ribeiro - UNIFESSPA  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Raynice Geraldine Pereira da Silva - UFAM  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Regina Célia Fernandes Cruz - UFPA  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rita de Cássia Aparecida Pacheco Limberti - UFGD  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosângela Hammes Rodrigues - UFSC  
Prof. Dr. Sidney Facundes - UFPA  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Silvana Aguiar dos Santos - UFSC  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Telma Vianna Magalhães - UFAL  
Prof. Dr. Tony Berber Sardinha – PUC-SP  
Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto - USP  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vanderci de Andrade Aguilera - UEL  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vanice Maria Oliveira Sargentini - UFSCar  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vera Lúcia Vasilévski Santos - UEPG  
Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva - UFT  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Walkyria Alydia Grahl Passos Magno e Silva - UFPA  
Prof. Dr. Xóan Carlos Lagares Diez – UFF





**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**Prof. Dr. Carlos Edilson de Almeida Maneschy**  
**Reitor**

**Prof. Dr. Horacio Schneider**  
**Vice-Reitor**

**Profa. Dra. Maria Lúcia Harada**  
**Pró-Reitoria de Ensino e Graduação**

**Prof. Dr. Emmanuel Zagury Tourinho**  
**Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação**

**Prof. Dr. Fernando Arthur de Freitas Neves**  
**Pró-Reitoria de Extensão**

**Prof. MSc. Edson Ortiz de Matos**  
**Pró-Reitoria de Administração**

**João Cauby de Almeida Júnior**  
**Pró-Reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoal**

**Prof. Dr. Erick Nelo Pedreira**  
**Pró-Reitoria de Planejamento**

**Instituto de Letras e Comunicação**

**Prof. Dr. Otacílio Amaral Filho**  
**Diretor Geral**

**Profa. Dra. Fátima Pessoa**  
**Diretora Adjunta**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**Dra. Germana Maria Araújo Sales**  
**Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras**

**Dra. Marília de N. de Oliveira Ferreira**  
**Vice-Coodenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras**





**Universidade Federal do Pará**

**Instituto de Letras e Comunicação**

**Programa de Pós-Graduação em Letras**

**Cidade Universitária Professor José da Silveira Neto**

**Rua Augusto Corrêa, 01, Guamá.**

**CEP 66075-900, Belém-PA**

**Fone-Fax: (91) 3201-7499**

**E-mail: [mletras@ufpa.br](mailto:mletras@ufpa.br) Site: [www.ppgl.ufpa.br](http://www.ppgl.ufpa.br)**





## APRESENTAÇÃO

Os Anais ora publicados reúnem 249 trabalhos completos resultantes de comunicações individuais apresentadas nos simpósios temáticos e de pôsteres dos diferentes Eixos existentes no IX Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN).

A publicação dos presentes Anais do IX Congresso Internacional da ABRALIN marca a gestão de 2013-2015, quando, pela primeira vez, em seus 46 anos de existência, a Diretoria da ABRALIN esteve sediada na Região Norte do Brasil, na Universidade Federal do Pará, em Belém.

Os textos aqui apresentados foram elaborados por graduandos, graduados, especialistas, mestrandos, mestres, doutorandos, doutores e professores pesquisadores, cuja atenção está centrada em algum aspecto da linguagem, que reflete as inúmeras possibilidades de estudo desse fenômeno tão inerente à humanidade.

A Diretoria da ABRALIN, gestão 2013-2015, tem a alegria de partilhar esta publicação com todos os participantes do IX Congresso Internacional da ABRALIN e com toda comunidade acadêmica da área de estudos da linguagem.

**Profa. Dra. Marília de N. de O. Ferreira**  
**Presidente da ABRALIN**  
**(Gestão 2013-2015)**








# SUMÁRIO

<b>AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM DE REVISÃO E REESCRITA: PROCESSOS DE INTERAÇÃO NO PIBID UNESPAR</b> Adriana Beloti Renilson José Menegassi	<b>15</b>
<b>#BOMDIA #POSITIVIDADE #ALEGRIA: MANIFESTAÇÕES DE OTIMISMO NO FACEBOOK</b> Aline de Caldas Costa dos Santos Edvania Gomes da Silva	<b>27</b>
<b>VOO PARA A MORTE</b> Ana Caroline de O. Bortoletto Ariana Aparecida L. Cavalheiro Camila Fernanda Loureiro Capps Giane Marine da Silva Estevan Lucas Alves Machado Maria Valéria de Barros Luz Élide Garcia Silva Vivan	<b>39</b>
<b>COMPREENSÃO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS: REESCRITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL</b> Antonia Valdelice de Sousa	<b>49</b>
<b>NOÇÕES DE GRAMÁTICA E ANÁLISE LINGUÍSTICA NO DISCURSO DE PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA DO ENSINO BÁSICO NA CIDADE DE ARAGUAÍNA TOCANTINS</b> Aurílio Soares da Silva Janete Silva dos Santos	<b>65</b>
<b>DE OBJETOS DE ENSINO À CONSTITUIÇÃO DE IMAGENS DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS</b> Bruna Dias da Silva Nilsa Brito Ribeiro	<b>80</b>
<b>FÁBRICA DE TEXTOS: A PRODUÇÃO TEXTUAL A PARTIR DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS</b> Bruna Kellen Almeida Tavares Kelren Gomes Nascimento Uriel Jonathas Freitas da Silva Penha	<b>94</b>
<b>ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: EXPERIÊNCIAS DOS PROJETOS “ESCOLIBRAS” E “NA PALMA DA MÃO”</b> Carlos Rodrigo Moraes de Souza	<b>103</b>





Huber Kline Guedes Lobato  
Arlete Marinho Gonçalves

**O EXAME DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA (EPLP)  
NAS GRADUAÇÕES DA PUCPR: OBJETIVOS INSTITUCIONAIS E  
PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

Cristina Yukie Miyaki

111

**VARIAÇÕES E MUDANÇAS LINGUÍSTICAS NA LÍNGUA  
BRASILEIRA DE SINAIS: UM ESTUDO DAS TRANSFORMAÇÕES E  
DA RESISTÊNCIA AO NOVO NA COMUNIDADE SURDA**

Fernanda Grazielle Aparecida Soares de Castro  
Terezinha Cristina da Costa Rocha  
Rosani Kristine Paraíso Garcia

127

**A LÍNGUA COMO BEM CULTURAL E IDENTITÁRIO: A  
MULTIPLICIDADE DE SISTEMAS A SERVIÇO DAS AULAS DE  
LÍNGUA PORTUGUESA**

Geysa Andrade da Silva

139

**ALTEAMENTO DAS VOGAIS MÉDIAS PRETÔNICAS NO  
PORTUGUÊS DA AMAZÔNIA PARAENSE: O DIALETO DOS  
MIGRANTES MARANHENSES FRENTE AO DIALETO FALADO EM  
BELÉM/PA**

Giselda da Rocha Fagundes

153

**ANÁLISE DE INFERÊNCIAS LINGUÍSTICAS CULTURAIS EM  
INTERPRETAÇÕES PARA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS**

Hector Renan da Silveira Calixto

166

**MÉTODO DE ENSINO DE AMPLIAÇÃO DE VOCABULÁRIO DA  
LIBRAS: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE LETRAS LIBRAS /  
PORTUGUÊS (L2)**

Huber Kline Guedes Lobato  
José Anchieta de Oliveira Bentes

177

**PRÁTICAS DE ESCRITA DE FANFICTIONS NA ESCOLA:  
CAMINHOS ALTERNATIVOS PARA ATIVIDADES DE PRODUÇÃO  
TEXTUAL**

Larissa Giacometti Paris

188

**PUBLICIDADE HÍBRIDA E HUMOR POLÍTICO: O RISO COMO  
ESTRATÉGIA MULTISSEMIÓTICA PARA ENTRETER, PERSUADIR  
E MOTIVAR A INTERAÇÃO**

Leonardo Mozdzenski

206

**O LÚDICO NA PRÁTICA DE PROFESSORES DE LÍNGUA  
PORTUGUESA: UMA ANÁLISE**

Mara Sílvia Jucá Acácio

225



<b>AS VOGAIS PRETÔNICAS NOS FALARES NORDESTINOS: DADOS DO ALÍB</b> Maria do Socorro Silva de Aragão	<b>242</b>
<b>ACÚSTICA versus PROSÓDIA: UM ESTUDO DO PORTUGUÊS FALADO EM MOCAJUBA</b> Maria Sebastiana da Silva Costa	<b>257</b>
<b>UMA GRAMÁTICA PARA A LEITURA E PARA A ESCRITA NA EJA</b> Maria Teresa Gonçalves Pereira	<b>268</b>
<b>DISCURSO COMO CONJUNTO DE ESTRATÉGIAS: A PERSPECTIVA FOUCAULTIANA EM A VERDADA E AS FORMAS JURÍDICAS</b> Najara Neves de Oliveira e Silva	<b>282</b>
<b>EXPRESSIVIDADE ORAL DE LEITURA: AVALIAÇÃO ATRAVÉS DE UMA ESCALA MULTIDIMENSIONAL</b> Nair Sauaia Vansiler	<b>300</b>
<b>GÊNEROS TEXTUAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA PROPOSTA PARA REFLETIR, DESENVOLVER E IMPLEMENTAR SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUAS</b> Paulo da Silva Lima Tânia Maria Moreira	<b>314</b>
<b>POR UMA ABORDAGEM ENUNCIATIVA DO DISCURSO RELATADO</b> Paulo Eduardo A. de Sá Barreto Batista	<b>326</b>
<b>A CARTOGRAFIA FUNCIONAL DA SENTENÇA E OS UNIVERSAIS LINGUÍSTICOS: PROJEÇÕES DE CATEGORIAS VERBAIS NO CAMPO DO IP</b> Paulo Pereira	<b>340</b>
<b>LETRAMENTO VISUAL EM CURSOS ONLINE: UMA PRÁTICA DEMANDADA NA ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO</b> Regina Cláudia Pinheiro	<b>352</b>
<b>ANÁLISE DIATÓPICA E DIASTRÁTICA PARA “CIGARRO DE PALHA” E “TOCO DE CIGARRO” NO ATLAS LINGUÍSTICO DO AMAPÁ</b> Romário Duarte Sanches Abdelhak Razky	<b>370</b>
<b>A IDENTIDADE DOS MIGRANTES INTERIORANOS DO ESTADO DO AMAZONAS A PARTIR DO LÉXICO: UM ESTUDO SOCIOGEOLINGUÍSTICO</b> Sandra Maria Godinho Gonçalves	<b>381</b>

**ESCRITA PROCESSUAL DE UMA REVISTA POR PROFESSORES EM FORMAÇÃO** 398

Sara de Paula Lima  
Vlândia Maria Cabral Borges

**TENSÕES ENTRE AS LÍNGUAS DE TIMOR-LESTE EM PRÓLOGOS DO DICIONÁRIO PORTUGUÊS-TÉTUM E DO CATECISMO DA DOUTRINA CRISTÃ EM TÉTUM** 413

Simone Michelle Silvestre

**MOTIVAÇÕES E ATITUDES DE UMA EDUCADORA DE ESCOLA PÚBLICA: REALISMO CRÍTICO E ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO** 425

Solange Maria de BARROS

**OPERAÇÕES DE PRESSUPOSIÇÃO E O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA TECNOLOGIA DA ESCRITA** 438

Suelen Érica Costa da Silva

**SAÍMOS DO FACEBOOK: UMA ANÁLISE DOS EFEITOS DAS REDES SOCIAIS VIRTUAIS NAS MANIFESTAÇÕES DE JUNHO DE 2013 NA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE/CAOS** 426

Valdir Silva  
Rodrigo De Santana Silva

**CIRCUITO CURRICULAR MEDIADO POR GÊNEROS: PRÁTICAS DE LEITURA E ANÁLISE LINGUÍSTICA** 439

Vera Barros Brandão Rodrigues Garcia  
Wagner Rodrigues Silva

**A COMPREENSÃO DO MITO POR MEIO DAS NARRATIVAS POPULARES DA CULTURA INDÍGENA** 454

Walmir Nogueira Moraes

**CIRCUITO CURRICULAR MEDIADO POR GÊNEROS: PRÁTICAS DE LEITURA E ANÁLISE LINGUÍSTICA** 468

Vera Barros Brandão Rodrigues Garcia  
Wagner Rodrigues Silva

**A COMPREENSÃO DO MITO POR MEIO DAS NARRATIVAS POPULARES DA CULTURA INDÍGENA** 483

Walmir Nogueira Moraes





## AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM DE REVISÃO E REESCRITA: PROCESSOS DE INTERAÇÃO NO PIBID UNESPAR


Adriana Beloti<sup>1</sup>  
Renilson José Menegassi<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este trabalho reflete sobre a formação teórico-metodológica das práticas de linguagem de revisão e reescrita na formação docente inicial com acadêmicos do PIBID, a fim de compreender os elementos internalizados por tais sujeitos em relação às práticas pedagógicas de trabalho com a escrita no ensino e aprendizagem. O escopo teórico sustenta-se na teoria enunciativa discursiva e na concepção dialógica de linguagem, dos trabalhos do Círculo de Bakhtin; na linguagem como processo de interação, quando pensada nas práticas discursivas no processo de ensino e aprendizagem; na concepção de escrita como trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991); nas reflexões sobre revisão e reescrita, a partir de estudos de Menegassi (1998) e Ruiz (2010). A metodologia ancora-se nas proposições da Linguística Aplicada e da pesquisa-ação, devido às reflexões teóricas e encaminhamentos metodológicos e práticos quanto à escrita junto aos participantes. Neste trabalho, analisamos as atividades de escrita preparadas pelos acadêmicos para serem realizadas nas turmas do PIBID nas escolas parceiras, considerando: a) a relação entre o planejamento e as atividades e b) as diferentes versões das propostas: a primeira, sem intervenções, a segunda, após orientações da supervisora, e a partir da terceira, com apontamentos da coordenadora. Para tais análises, consideramos as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008) e as pesquisas sobre o trabalho com a escrita, estudadas nos encontros de formação. A partir deste trabalho, observamos como os participantes do PIBID conseguem posicionar-se e atuar como professores e como os encontros de formação e as intervenções da coordenadora ainda são necessários e levam ao desenvolvimento dos conceitos atrelados às práticas de escrita. Contribuímos com estudos sobre o trabalho de escrita em sala de aula e com as reflexões sobre a formação docente inicial, refletindo sobre as interações estabelecidas pelo projeto.

**PALAVRAS-CHAVE:** PIBID. Formação teórico-metodológica. Revisão e reescrita.

### 1. Introdução

Neste trabalho, refletimos sobre a formação teórico-metodológica das práticas de linguagem de revisão e de reescrita na formação docente inicial com acadêmicos participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, do subprojeto de Língua Portuguesa do Curso de Letras, da Unespar/*Campus* de Campo Mourão. O objetivo é compreender os elementos internalizados por tais sujeitos em relação às práticas pedagógicas de trabalho com a escrita no processo de ensino e aprendizagem. Nossa pesquisa permite-nos observar como os participantes do PIBID conseguem posicionar-se e atuar como professores e como os encontros de formação e as intervenções da coordenadora ainda são necessários e levam ao desenvolvimento dos conceitos atrelados às práticas de escrita. Assim, buscamos contribuir com estudos



sobre o trabalho de escrita em sala de aula e com as reflexões sobre a formação docente inicial, refletindo sobre as interações estabelecidas pelo projeto.

Esta pesquisa ancora-se sobre a teoria enunciativo-discursiva e a concepção dialógica de linguagem, enunciada pelo Círculo de Bakhtin; a concepção de escrita como trabalho, discutida por Fiad e Mayrink-Sabinson (1991); os processos de revisão e de reescrita, conforme Menegassi (1998), e os tipos de correção estudados por Ruiz (2010). Além disso, quando pensamos no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, recuperamos a concepção de linguagem como processo de interação (GERALDI, 2004) e as orientações das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008), documento norteador do trabalho pedagógico nas escolas em que os participantes desta pesquisa atuaram como docentes.

Em relação à metodologia do trabalho, nosso ponto de sustentação é nas proposições da Linguística Aplicada – LA (MOITA LOPES, 1996), desenvolvendo uma pesquisa-ação, conforme as proposições de Thiollent (2005) e Tripp (2005). Os dados deste trabalho foram gerados e coletados no período de março a outubro de 2014, a partir dos encontros de formação teórico-metodológica do PIBID e dos materiais, planejamento e atividades, produzidos por uma dupla de professores em formação inicial, que integram o grupo e constituem-se como sujeitos da pesquisa. Neste trabalho, analisamos as atividades de escrita preparadas por tais professores para serem realizadas nas turmas do PIBID nas escolas parceiras, considerando: a) a relação entre o planejamento e as atividades; b) as diferentes versões das propostas.


A partir de nossos objetivos, expomos na sequência, a constituição do nosso objeto de estudo, sistematizando o processo de geração e de coleta de dados; em seguida, marcamos o escopo teórico da pesquisa, destacando os principais conceitos que proporcionam nossas reflexões; por fim, apresentamos os dados, analisando-os em dois momentos: da produção do planejamento e da produção das atividades.

## **2. As atividades de escrita como objeto de estudo: os caminhos da pesquisa**

Para a constituição do objeto de estudo deste trabalho, lançamos mão das proposições da LA, caracterizando a pesquisa como qualitativo-interpretativa, de cunho etnográfico e aplicado, e da pesquisa-ação, devido às reflexões teóricas e encaminhamentos metodológicos e práticos realizados junto aos participantes.

A vinculação à LA explica-se pelo fato de estudarmos a linguagem em situação social determinada, considerando o contexto aplicado dos sujeitos participantes. Assim, além de gerar e coletar os dados, os descrevemos e analisamos, para além de uma perspectiva quantitativa. Por esse caráter aplicado, qualitativo e interpretativo, os dados são interpretados pelo pesquisador, tomando, especialmente, como aspecto necessário o contexto de investigação.

Nesse sentido, o viés etnográfico está presente, porque as interações entre pesquisadora/coordenadora<sup>1</sup> e professores em formação inicial, participantes do PIBID, constituem o processo de geração dos dados e são consideradas para as análises. Assim, a pesquisa-ação também sustenta a base epistemológica de desenvolvimento da



pesquisa, pois há um caráter mediador nesse processo, que proporciona reflexões teóricas, encaminhamentos metodológicos e práticos com os participantes.

A partir de tal sustentação, para refletirmos sobre a formação teórico-metodológica das práticas de linguagem de revisão e de reescrita na formação desses sujeitos, com o objetivo de compreendermos os elementos internalizados em relação às práticas pedagógicas de trabalho com a escrita no processo de ensino e aprendizagem, constituímos como objeto de estudo, neste trabalho, as atividades de escrita preparadas pelos participantes do PIBID para serem realizadas nas turmas do Programa nas escolas parceiras.


O período total de geração e coleta dos dados é compreendido entre os meses de março de 2014 a julho de 2015. Para as análises empreendidas neste trabalho, consideramos: a) a relação entre o planejamento e as atividades e b) as diferentes versões das propostas: a primeira, sem intervenções; a segunda, após orientações da supervisora, e a partir da terceira, com apontamentos da coordenadora. Para tais análises, tomamos as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008) e as pesquisas sobre a prática discursiva de escrita, estudadas nos encontros de formação. Assim, os meses de março a setembro de 2014, que compõem o momento de formação teórico-metodológica, e o mês de outubro de 2014, período de desenvolvimento do planejamento e das atividades, marcam o intervalo específico do objeto de análise deste trabalho.

Do processo de formação, destacamos os conceitos e textos estudados no período, na sequência: inicialmente, discutimos sobre aspectos gerais da educação, a partir do texto *Sobre a natureza e especificidade da educação* (SAVIANI, 2003); estudamos os documentos oficiais relacionados à educação: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – n. 9394/1996 (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica – DCE (PARANÁ, 2008); trabalhamos com textos teórico-metodológicos sobre as concepções de linguagem (ZANINI, 1999; PERFEITO, 2010); estudamos sobre o processo de produção textual, incluindo as concepções de escrita (GERALDI, 2004; KOCH; ELIAS, 2011; SERCUNDES, 2004; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991) e sobre os processos de revisão e de reescrita (ANTUNES, 2006; RUIZ, 2010; JESUS, 2004).

Ao considerarmos os encontros de formação, além de justificarmos a perspectiva metodológica da pesquisa, entendemos a influência do contexto aplicado para a compreensão de como tem sido a formação teórico-metodológica das práticas de linguagem de revisão e de reescrita dos sujeitos participantes. Todo esse contexto de geração, descrição e análise de dados possibilita-nos observar como os participantes posicionam-se e atuam como professores.

Os materiais que analisamos neste trabalho foram produzidos pelos professores em formação inicial, com o objetivo de desenvolverem atividades de escrita nas escolas participantes do PIBID. Para isso, era preciso estabelecer a relação entre teoria e prática constantemente, recorrendo aos encontros de formação para desenvolverem suas propostas. O primeiro elemento, a relação entre o planejamento e as atividades, mostra-se pertinente pelo fato de possibilitar-nos a reflexão, justamente, quanto à relação teoria e prática: o planejamento retrata qual concepção de escrita? Como as práticas de





linguagem de revisão e de reescrita são abordadas no planejamento? Os objetivos apresentados no planejamento efetivam-se nas atividades propostas?

Por tais perguntas, analisamos, destacadamente, as concepções de escrita, de revisão e de reescrita, a partir dos objetivos, dos conteúdos propostos e da descrição das atividades a serem realizadas. A partir dessa observação, relacionamos às atividades e, então, temos condições de analisar como o aporte teórico é considerado na prática proposta.

Em seguida, torna-se relevante olharmos para as diferentes versões das atividades, que nos dá a possibilidade de analisar: como os participantes do PIBID conseguem posicionar-se e atuar como professores? Como os encontros de formação e as intervenções da coordenadora ainda são necessários e levam ao desenvolvimento dos conceitos atrelados às práticas de escrita?

Para alcançar nossos objetivos, analisamos os materiais preparados por uma dupla<sup>1</sup> de professores em formação inicial. Partimos das quatro versões do planejamento, fazendo uma descrição e análise de como foi desenvolvido ao longo desse processo e destacando, para exemplo, alguns aspectos mais relevantes, que evidenciam a relação entre teoria e prática. Em relação às propostas de atividades, tomamos as cinco versões, realçando como os participantes foram constituindo as práticas de escrita, revisão e reescrita, a fim de compreender os elementos internalizados no processo.

### **3. Dialogismo e escrita como trabalho**


O escopo teórico deste trabalho ancora-se, inicialmente, na concepção dialógica de linguagem, a partir da perspectiva enunciativo-discursiva, proposta pelo Círculo de Bakhtin (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926; BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006). Entendemos que nos estabelecemos/constituímos como sujeitos na e pela linguagem e, portanto, esta é o instrumento que possibilita a interação entre sujeitos, sócio, histórico e ideologicamente constituídos.

Essa concepção, que considera a historicidade, leva-nos a compreender a sala de aula como espaço de interação, de produção de enunciações, que consideram o caráter dialógico das situações de interação verbal social. Nesse sentido, concebemos a escrita como um processo de interação verbal entre sujeitos que têm reais necessidades para escrever e, na sala de aula, como um processo contínuo de ensino e aprendizagem e, então, pela concepção de escrita como trabalho, constituída, também, pelas práticas de linguagem de revisão e de reescrita.

Por tais concepções, olhamos para todo o processo como momentos de interação, estabelecida e mantida pelas práticas de linguagem, de escrita, revisão e reescrita, revelando o caráter dialógico da linguagem. Dessa forma, os conceitos de interação, dialogismo e escrita como trabalho são fundantes para esta pesquisa.

### **4. Planejamento e atividades: relação teoria e prática**

O planejamento e as atividades em análise foram produzidos no início de outubro de 2014. Para a organização dos dados, coletamos a primeira versão, produzida



exclusivamente pelos professores em formação inicial. A segunda deveria conter orientações de revisão da professora supervisora, porém, não houve alterações, pois a supervisora considerou o material adequado. Então, passamos a intervir e orientar o planejamento das atividades a partir da segunda versão, cujo processo foi finalizado na quarta.

No decorrer de nossas orientações, fizemos correções resolutivas e textual-interativas (RUIZ, 2010), em arquivo digital, e realizamos uma orientação presencial, para explicação dos apontamentos feitos e de como a proposta deveria ser revisada e reescrita.

Na primeira versão, o tópico do planejamento focava no trabalho voltado para a prática discursiva de leitura, pois objetivava apresentar uma discussão a respeito do tema – *cotas raciais nas universidades brasileiras* – e de aspectos linguístico-discursivos. Todos os objetivos eram relacionados ao gênero discursivo a ser estudado: Entrevista. Para nós, a perspectiva do planejamento indica que os professores em formação inicial já demonstravam certa constituição em relação à prática de leitura, porque marcaram como foco a necessidade de desenvolver a criticidade dos estudantes sobre a temática das aulas. O estudo do tema é um dos aspectos a ser considerado no trabalho com gêneros discursivos, pois se refere ao conteúdo temático, um dos elementos para a produção textual.


Quanto à produção textual, não havia objetivo relacionado à escrita, conteúdo que deveria ser o aspecto principal das aulas. Apenas ao fim da descrição das atividades, é que marcavam a prática de produção textual:

*“Após a leitura, reflexão e análise dos textos, os alunos assistirão a um vídeo acerca do tópico da aula, e, posteriormente darão início a sua produção escrita, que passará pelo processo de revisão e reescrita.”*

Na primeira intervenção da professora, em relação ao tópico, foi orientado que se caracterizava mais como objetivo e deveria dizer sobre o conteúdo principal das aulas, que era a produção textual. Em relação aos objetivos, o apontamento dizia da relevância do que havia sido abordado – o trabalho com o gênero em estudo, porém faltava abordar o estudo sobre o tema, que deveria ser deslocado do tópico para os objetivos, além do objetivo da prática de escrita.

Esses dados mostram-nos que os professores internalizaram o conceito de ter o que dizer, contemplado no tópico, e saber como dizer, mostrado nos objetivos (GERALDI, 1993; PARANÁ, 2008), para a produção textual. Observamos, ainda, que em todo o planejamento era considerado, apenas, o gênero Entrevista, a ser estudado. Entretanto, os alunos produziram, ao final das aulas, um Comentário, a partir do trabalho desenvolvido. Considerando os conteúdos e atividades descritas, as correções já feitas em cada item do planejamento – tópico, objetivos, conteúdo e atividades – a coordenadora apresentou o seguinte apontamento:

*“Professor J e Professor F, de fato, o que estava percebendo que falta, pela descrição das “atividades”, realmente falta: trabalho com o gênero a ser*



*produzido. Vocês terão que dar conta disso: ensinar a produzir, a escrever, o gênero comentário. Então, como farão? Devem levar exemplos de textos desse gênero, devem discutir as funções sociais e comunicativas, as características do gênero, elaborar o comando de produção, dando todas as condições necessárias para configurar a escrita como trabalho. Falta isso... a proposta é boa, mas precisa ser complementada.”.*


Esta primeira versão do planejamento indica-nos a compreensão, por parte dos professores em formação inicial, de que os textos usados para o trabalho em sala devem ser estudados considerando o gênero discursivo, suas características e funções. Por outro lado, sinaliza uma lacuna quanto ao que deveria ser o principal objetivo das aulas: trabalhar com a prática discursiva de escrita, na concepção de escrita como trabalho, incluindo as etapas de revisão e de reescrita, pensando no desenvolvimento das habilidades de escrita dos estudantes. Isso pode ser explicado pelo fato de apresentar maior ênfase no trabalho com a prática de leitura e não de escrita. Para nós, isso significa que o encaminhamento feito, nos encontros do PIBID, ainda precisava ser retomado, a fim de marcar o objetivo principal. Essa retomada justifica-se por não ter havido, nesse momento, compreensão pela dupla sobre qual era a finalidade primeira das aulas. Uma possibilidade de entendimento dessa falta de compreensão, a partir de nossa práxis e do conhecimento do contexto aplicado da pesquisa, é pelo fato de, até então, os professores em formação inicial terem realizado trabalhos que focavam mais a leitura, a discussão sobre o tema. Por outro lado, quando descrevem a parte final das atividades, há marcas de aspectos já proporcionados pelos encontros de formação do PIBID: “[...] *produção escrita, que passará pelo processo de revisão e reescrita.*”, ou seja, a descrição de parte das atividades contempla as etapas de revisão e reescrita, possibilitadas pela concepção de escrita como trabalho.

Ao considerarmos o objetivo principal da proposta, entendemos que, por meio de nossas intervenções nos materiais preparados pelos professores, além de orientar em termos de conteúdo, também proporcionamos a constituição de sua escrita, possibilitando práticas de revisão e de reescrita e dando exemplos de como podem ser feitos os apontamentos. Então, além de estudar os conceitos teórico-metodológicos, nossas práticas também funcionam como mecanismo de desenvolvimento desses conceitos na perspectiva da práxis.

Na terceira<sup>1</sup> versão do planejamento, após os primeiros apontamentos da coordenadora, os participantes do PIBID conseguiram atender às orientações feitas. O tópico contemplava os gêneros a serem estudados e a temática. Os objetivos marcavam o trabalho com a temática, o gênero em estudo, os recursos linguístico-discursivos, entretanto ainda não havia objetivo delimitado para a prática de produção textual. Embora não houvesse tal objetivo, a descrição das atividades, já desde a primeira versão, e dos conteúdos, após as orientações, atendia à necessidade, especificando:

*“Conteúdo [...]”*

*Produção textual escrita de um comentário, para propiciar a exposição do posicionamento e dos argumentos do aluno de acordo com a temática;*



*Reescrita, após revisão e apontamentos realizados pelas professoras, tendo em vista a adequação do texto às condições de produção.”*

Observamos que a concepção de escrita como trabalho subsidia a proposta materializada no planejamento, incluindo as etapas de revisão e de rescrita, desde a primeira versão, sendo melhor especificada nas demais. Os objetivos, os conteúdos e a descrição das atividades correspondem à linguagem como processo de interação, que deve nortear as aulas de Língua Portuguesa nas escolas, conforme orientação das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008). Essa proposta do planejamento indica como os encontros do PIBID têm refletido na constituição desses professores, especificamente, quanto à prática discursiva de escrita. Após os apontamentos de revisão da coordenadora, é retratada a concepção de escrita como trabalho, que inclui as etapas de revisão e de reescrita no processo e, ainda, os objetivos apresentados condizem com as atividades propostas, considerando o mesmo percurso de produção: apresentação da proposta e revisão das atividades, conforme as orientações da coordenadora.

## **5. Produção das atividades: o que o processo mostra?**

No processo de preparação das atividades, a professora supervisora, em conversa com os participantes do PIBID, orientou para que uma pergunta, relacionada ao texto em estudo fosse acrescentada. No mais, tudo foi mantido, de acordo com o planejamento e a primeira versão apresentada.

Pelo fato de o planejamento e as atividades serem produzidos concomitantemente, as orientações feitas no planejamento iam sendo incorporadas às atividades, com o objetivo de fazer os dois materiais de maneira coerente, tanto na proposta quanto na fundamentação teórico-metodológica que sustentaria a prática dos professores em sala de aula.

No geral, os apontamentos da coordenadora, na segunda versão, correspondiam à necessidade de informação da fonte dos conteúdos e aspectos de formatação. Em relação às questões, que orientavam a leitura e análise dos textos em estudo, as quais tratavam da temática e, então, serviriam de conteúdo e orientação para a produção escrita, as intervenções, destacadamente, por questionamentos e comentários, visavam orientar a revisão das perguntas, a fim de deixá-las mais adequadas ao estudo do gênero e da temática, porque trabalhavam, apenas, com aspectos mais estruturais e superficiais, sem relacionar às funções, às significações dos elementos identificados. Ao final das perguntas, a professora apresentou o seguinte comentário:

*“Professor J e Professor F, realmente vocês precisam, ainda, aprofundar um pouco as questões. Há muito foco na estrutura, na identificação de aspectos. Procurem estabelecer relações, pensar nas funções, na finalidade de um ou outro aspecto que perguntam. Pelas nossas discussões de escrita, vocês podem, ainda, aprofundar esse trabalho. Além de identificar, o que mais? Como essa identificação do gênero, por exemplo, é importante para compreender o texto? Como interfere nas reflexões?”*



A organização das atividades iniciava com questões sobre o gênero discursivo Entrevista, depois havia perguntas que encaminhavam a leitura e compreensão dos textos que tratavam do tema em estudo, em seguida, aquelas que relacionavam os textos, aspectos do gênero, como tema e linguagem, por fim, após o vídeo de uma entrevista, o encaminhamento para a produção textual.

O principal aspecto a ser revisado nas atividades era em relação às condições para a produção escrita: pelo encaminhamento, haveria condições para dizer do tema, um dos elementos que compõem o gênero discursivo e, portanto, deve ser trabalhado, contudo, o gênero a ser produzido, o Comentário, não era contemplado no decorrer das atividades. Além disso, as perguntas direcionavam para uma reflexão mais superficial, como por exemplo: “*O texto II apresenta alguma opinião explícita a respeito da atitude do aluno da Escola Municipal de Nova Iguaçu? Por quais motivos isso se justifica?*”. Nossos apontamentos visavam orientar para leituras que considerassem as relações entre os textos, considerando o gênero em estudo e aquele a ser produzido, Entrevista e Comentário, e elementos linguísticos conforme o contexto das aulas, tanto para a leitura quanto para a escrita.

Diante dos materiais, observamos que havia relação entre o planejado e o que seria realizado em sala de aula. Diferente do planejamento, que focava mais no estudo do gênero Entrevista, as atividades levavam a um trabalho de leitura, que possibilitava reflexões sobre o tema em discussão. Destacamos, ainda, o fato de considerar alguns elementos da língua e suas funções, os sentidos que produziam. Abaixo, a primeira versão de uma atividade relacionada a esse conteúdo e o respectivo apontamento da professora, transcrito na sequência:

D. “PINTEI DESSA COR”, DIZ ALUNO NEGRO QUE CANSOU DE NUNCA SE VER EM PERSONAGENS BRANCOS.

EXPLICA	RECLAMA	AFIRMA	CRITICA
---------	---------	--------	---------

Substitua o verbo sublinhado no título do texto II pelos verbos apresentados nas caixas e explique as alterações de sentido que você pode perceber nos diferentes contextos de uso:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

[A11] Comentário: Rever.

[A12] Comentário: Vocês não tratam de diferentes contextos de uso. Vocês tratam de diferentes usos, no mesmo contexto. Penso que seja preciso discutir isso, entrando, por exemplo, na questão da sinonímia verdadeira (que, na verdade, não há). É preciso especificar melhor: há diferenças de sentidos ao mudar o verbo? Por quê? Quais diferenças? Como esses diferentes verbos interferem nos sentidos e na compreensão do texto? Repensem...

Figura 1: recorte do arquivo digital da primeira versão das atividades.

*“Vocês não tratam de diferentes contextos de uso. Vocês tratam de diferentes usos, no mesmo contexto. Penso que seja preciso discutir isso, entrando, por exemplo, na questão da sinonímia verdadeira (que, na verdade, não há). É preciso especificar melhor: há diferenças de sentidos ao mudar o verbo? Por quê? Quais diferenças? Como esses diferentes verbos interferem nos sentidos e na compreensão do texto? Repensem...”*

Enfatizamos, dessa atividade, o trabalho com a linguagem conforme as diferentes enunciações e, por conseguinte, os diversos sentidos. Pelos estudos realizados nos encontros do PIBID, relacionamos essa finalidade às discussões teórico-metodológicas sobre concepções de linguagem, em que marcamos a concepção de linguagem como processo de interação e a necessidade de estudo da língua de maneira contextualizada, trabalhando com a linguagem. Embora alguns pontos da pergunta devessem ser revisados, havia um objetivo estabelecido ao encontro dos estudos feitos, caracterizando, já nesse momento, certa constituição da formação proporcionada pelo PIBID.

A partir da primeira intervenção da coordenadora, os professores em formação inicial apresentaram a seguinte pergunta, revisada e reescrita:

D. *“PINTEI DESSA COR”, DIZ ALUNO NEGRO QUE CANSOU DE NUNCA SE VER EM PERSONAGENS BRANCOS.*

<i>EXPLICA</i>	<i>RECLAMA</i>	<i>AFIRMA</i>	<i>CRITICA</i>
----------------	----------------	---------------	----------------

*Substitua o verbo sublinhado no título do texto II pelos verbos apresentados nas caixas e EXPLIQUE as alterações de sentidos que você pode compreender em cada uso, de acordo com os seguintes critérios:*


- ✓ *Há diferenças na produção de sentidos ao mudar o verbo?*
- ✓ *Quais as possíveis diferenças que você pode perceber com o uso de cada verbo?*
- ✓ *Os diferentes verbos interferem ou influenciam na compreensão do texto?”.*

Com a questão reescrita, a coordenadora fez, ainda, uma complementação no último questionamento: *“Como direcionam as possíveis interpretações dos leitores?”*. Diante da atividade, nessa terceira versão, observamos a compreensão da revisão feita pela coordenadora, ao atenderem aos apontamentos e questionamentos e apresentar esta pergunta reescrita.

Em relação à constituição das práticas de linguagem de escrita desses professores em formação inicial, desde a primeira versão das atividades, embora não constasse especificamente no planejamento, com objetivos delimitados, a prática de produção textual seguia as orientações da escrita como trabalho, marcando, no comando de produção, os elementos que dão condições para a escrita do aluno:

*“O tema cotas raciais é amplamente discutido pela sociedade brasileira, desde a sua implantação no ano de 2000. O texto II, que lemos nesta aula, foi amplamente divulgado na internet, sendo que no Facebook já ultrapassou 3 mil compartilhamentos.*

*Você provavelmente já ouviu falar sobre esse assunto em outros momentos e nessa aula você teve contato com a opinião de diversas pessoas, por meio do gênero entrevista. Assim sendo, enquanto estudante que está prestes a*



*ingressar em um curso superior, escreva um comentário, de no mínimo 10 e no máximo 15 linhas, que poderá ser publicado em uma rede social, respondendo à seguinte questão: As cotas raciais são importantes para a inclusão da população negra no ensino superior?” (destaques no original).*

A coordenadora fez duas correções resolutivas, quanto a concordância e pontuação. No encaminhamento para a escrita, podemos observar como os estudos realizados nos encontros de formação do PIBID proporcionaram a esses professores em formação inicial compreenderem as concepções que podem orientar o trabalho com a escrita e, assim, encaminharem a atividade de forma a contribuir com o desenvolvimento dos alunos, que produzem textos, na escola, com funções, e não simplesmente como mais uma atividade a ser cumprida.


## **6. Conclusão**

No processo de desenvolvimento do planejamento e das atividades para serem realizadas na escola participante do PIBID, podemos perceber que os professores em formação inicial apresentam constituições do Curso de Letras, de outras etapas de sua formação, quando focam, em um primeiro momento do planejamento, no trabalho de leitura, e também do que foi proporcionado pelo PIBID, ao conseguirem atender aos apontamentos de revisão da professora coordenadora, além de outras atividades que revelam a relação entre os estudos teórico-metodológicos e as práticas propostas.

Há, tanto no planejamento quanto nas atividades, uma preocupação em estabelecer a relação entre teoria e prática, pensando no processo de ensino e aprendizagem. Desde a primeira versão do planejamento, a atividade de escrita contemplava revisão e reescrita. Com as orientações no decorrer do processo de produção do material, essas práticas de linguagem foram mais bem especificadas, tanto nos objetivos, quanto no conteúdo e nas atividades, marcando qual a finalidade, então, de trabalhar na concepção de escrita como trabalho, perspectiva retratada tanto no planejamento quanto nas atividades. Assim, as práticas de revisão e de reescrita são consideradas, como processuais e recursivas, e os objetivos do planejamento efetivam-se nas atividades, que buscam encaminhar as condições para a produção escrita.

Entendemos que os participantes do PIBID posicionam-se como professores, pois preparam atividades com objetivos estabelecidos e apresentam uma proposta que vai ao encontro das concepções estudadas. Destacamos, ainda, a importância das intervenções da coordenadora e dos encontros de formação do projeto, pois proporcionam o desenvolvimento e a constituição desses professores, especificamente, em relação à prática discursiva de escrita. Ao tomarem seus materiais com apontamentos de revisão pela coordenadora, não só revisam e reescrevem a proposta, como também têm condições de desenvolverem a própria prática de revisão e reescrita, o que, conseqüentemente, interfere na maneira como trabalharão com esse processo durante as aulas.

Dessa forma, compreendemos o PIBID como um espaço de formação teórica, metodológica e prática, que possibilita a práxis e, assim, constitui nos professores em



formação inicial as práticas de linguagem de revisão e reescrita, como etapas necessárias para o processo de produção textual escrita, que vise trabalhar com funções sociais e comunicativas dos textos produzidos na escola.

### Referências

ANTUNES, I. **Avaliação da produção textual no ensino médio**. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 163-180.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991. p. 54-63.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

JESUS, C. A. de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 99-117.


KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita de textos: operações e níveis linguísticos na construção do texto**. 1998. 265 f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Assis, 1998.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.





PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: MENEGASSI, R. J.; SANTOS, A., R. dos; RITTER, L. C. B. (Org.). **Concepções de linguagem e ensino**. Maringá: Eduem, 2010. p. 11-40. (Coleção formação de professores EAD, v. 41).

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2010.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. p. 11-22.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 75-97.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortz, 2005.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. In. **Acta Scientiarum**, 21(1), Maringá, 1999, p. 79 – 88.

VOLOCHINOV, V. N; BAKHTIN, M. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre poética sociológica). 1926. Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo.

## #BOMDIA #POSITIVIDADE #ALEGRIA: MANIFESTAÇÕES DE OTIMISMO NO FACEBOOK

Aline de Caldas Costa dos Santos<sup>1</sup>  
Edvania Gomes da Silva<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo analisar narrativas de otimismo compartilhadas na rede social *Facebook*. O estudo apresenta resultados parciais da pesquisa de doutorado em andamento, a qual relaciona o otimismo a quadros sociais de memória religiosa na internet. artigo, analisa as frases curtas referentes aos cumprimentos diários que, por vezes, se estendem a votos positivos para o mês vindouro. Essas formulações, aparentemente estabilizadas no lugar comum da formalidade cotidiana, permitem, nos materiais analisados, a observação de discursivos apontando para distintas leituras ou deslizamentos de sentido acerca do otimismo elementos imagens. O estudo se fundamenta nos aportes teóricos da Escola Francesa de Análise de Discurso, especialmente nas reflexões apresentadas por Michel Pêcheux acerca do discurso como estrutura e acontecimento. Todos os materiais que compõem o *corpus* foram coletados em perfis impessoais ou comunidades de acesso público na referida rede social. Os resultados mostram que há deslizamentos de sentido entre os textos e as imagens dos materiais do *corpus*. Tais deslizamentos ora funcionam como discursos de resistência ao pessimismo; ora como posicionamentos indiferentes ao pessimismo em favor da praticidade solução de problemas; ora como discursos ligados a uma necessidade ou a uma obrigação de ser feliz.


**PALAVRAS-CHAVE:** Otimismo. Interdiscurso. Acontecimento discursivo. Redes sociais.

### 1. Introdução

Acerca dos discursos, há que se ter na lembrança a advertência de Michel Pêcheux sobre aquilo que costumamos considerar como “óbvio” ou tomar como “certezas” (1997), uma vez, que, ainda segundo o referido autor, o sentido nunca é óbvio, já que surge da relação entre língua e história, e está, portanto, sujeito aos equívocos, às falhas, ao acontecimento. Ainda nessa perspectiva, em sua obra “O discurso: estrutura ou acontecimento” (2006), Pêcheux apresenta ponderações que levam o analista de discurso a reconhecer a existência de muitas versões do “real” em funcionamento.

O estudo apresentado se debruça sobre narrativas de otimismo compartilhadas por perfis impessoais na rede social *Facebook*, coletadas ao longo do ano de 2014, as quais são parte do *corpus* de estudo da pesquisa de doutorado intitulada “Memória, otimismo e discurso religioso nas redes sociais em tempos de ética pós-moderna”. A referida pesquisa encontra-se em andamento junto ao *Programa de Pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade* da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Partindo das ponderações teóricas de Pêcheux, a hipótese apresentada neste artigo é de que as frases curtas utilizadas cotidianamente, principalmente nas redes



sociais da internet, como ferramentas de cordialidade, embora apresentem sentidos aparentemente estabilizados e sempre iguais, produzem sentidos não-estabilizados, os quais se relacionam com o acontecimento e, portanto, com o novo.

As rupturas com o sentido instituído *a priori* foram observadas nos materiais do *corpus* ora como ligadas a uma memória coletiva, que alimenta e é alimentada por um conjunto de pessoas afiliadas a certa visão de mundo, expressando uma imagem de si, ora compondo um conjunto de máximas que refletem caminhos para encontrar a felicidade.

## 2. O ciberespaço, o discurso e a memória coletiva


Antes de apresentar o *corpus*, é importante situar o contexto em que o fenômeno em estudo se manifesta. De acordo com Stuart Hall (2002), um dos traços mais marcantes da modernidade é a compressão espaço-tempo, impulsionada pela expansão dos meios de comunicação e de transporte. De posse de pequenos aparatos tecnológicos, foi possível superar o efeito das distâncias entre as pessoas e borrar as fronteiras, que então deixaram de limitar a sociabilidade e os deslocamentos, inclusive identitários. A intensificação das trocas alterou as formas de percepção sensíveis, especialmente as que se referem à percepção da passagem do tempo, o qual recebeu um efeito de aceleração.

Um dos locais onde esse efeito pode ser bastante notado é a internet. Um simples aparelho de *smartphone* atualiza aos indivíduos sobre os acontecimentos quase que em tempo real. Não raro, nos portais de informação, ao clicar em “notícias mais antigas”, o internauta encontra na “linha do tempo” apenas as postagens da semana passada. Fatos ocorridos em um intervalo maior que dois anos podem não ser mais tão facilmente encontrados, pois são considerados demasiadamente antigos e acabam caindo em literal esquecimento na rede mundial de computadores.

Mas é possível encontrar diversas versões para os mesmos acontecimentos. Nesse sentido, tanto o *smartphone* como outros aparelhos permitem aos usuários compartilharem informações e opiniões com milhares de outros sujeitos conectados a qualquer momento. Seja por meio de *blogs*, canais ou páginas em redes sociais, a “cadeira” de emissor se popularizou (LEMOS, 2004).

Vale destacar esse traço do que se chama cibercultura: o rompimento com a ideia de um emissor-instituição que fala, em um formato padrão, para milhares de receptores. A formalização jurídica da fonte não é mais um requisito para produzir e difundir informações. No espaço virtual, qualquer usuário de redes sociais pode produzir e compartilhar conteúdos.

E quanto mais conteúdo se produz, mais se alimenta um comportamento “exo-orientado”, uma construção do eu voltada para os outros, impulsionada na forma de um espetáculo a ser amplamente “curtido” nessa mídia. Paula Sibília, em sua obra intitulada *O show do eu* (2008), apresenta com riqueza de detalhes esse posicionamento, cujo traço mais evidente é a exposição da intimidade como forma de constituir uma personalidade que não é mais “endo-orientada”, mas forjada para amealhar “seguidores”.



Notícias de interesse coletivo são apresentadas em meio a experiências de desconhecidos. Mais e mais espaços são criados para divulgar em texto, imagem e vídeo as vivências do homem comum, narrativas de pessoas “normais” em seu cotidiano, opiniões de não especialistas sobre os acontecimentos do dia a dia.

Esse fenômeno de colocar-se em posição de enunciador por parte do homem comum instaura um novo espaço de fala. Em meio à tradição enunciativa que parte do lugar institucional ou, ao modo de Michel de Certeau, do lugar “próprio” (1998), surge um sujeito que não necessariamente comporta atributos específicos – formação educacional, cargo profissional, *status* ou notório saber, por exemplo –, mas que fala e faz representar um grupo que o segue e multiplica o alcance de seu discurso. Mais uma vez partindo de Certeau como referência, esse sujeito estabelece uma espécie de “tática”, uma forma de driblar as “estratégias” dos poderes institucionais e, assim, põe em funcionamento outros efeitos de sentido sobre certas formulações discursivas que circulam intensamente nas redes sociais, ainda que por um intervalo de tempo relativamente curto.


No que diz respeito à relação entre estabilidade e desestruturação, Pêcheux (2006) faz alguns apontamentos teóricos, chamando de “estrutura” o sentido “logicamente estabilizado”, o qual constitui, por exemplo, a língua como sistema autônomo. Nesse sentido, no caso tanto do linguístico quanto do histórico, a estrutura diz respeito ao sentido ideologicamente marcado, aquele que comparece na forma do instituído.

Em paralelo a esse efeito de estabilidade dos sentidos, há que se considerar uma espécie de zona de desconforto que, inesperada e inevitavelmente, pode ocorrer na forma de uma falha na elaboração linguística, pela ação, entre outros fatores, do inconsciente. Os atos falhos, os chistes e outras formas de ruptura com o sentido estável da língua são formas de equívoco que levam a uma quebra da aparente estabilidade da língua. A essa novidade, Pêcheux chama de “acontecimento”.

Nesse sentido, para o referido autor, a questão problema é a de compreender o funcionamento dos discursos nessa dupla ação: no cruzamento entre objetos supostamente estáveis, porém, inevitavelmente sujeitos ao equívoco (PÊCHEUX, 2006).

Nesse estudo, analisamos o *corpus* considerando a relação entre estruturas linguísticas (aliadas às imagens), que estão ligadas a uma memória coletiva; e o meio virtual em que essas formulações se inscrevem, o qual funciona como o novo, a atualidade que se encontra com a memória para constituir o que Pêcheux (2006) chama de acontecimento. Tal relação faz emergir nesse *corpus* um jogo entre cristalização e desestruturação. Nesse sentido, as frases aqui analisadas se aproximam, em alguma medida, do que Krieg-Planque (2010) chama de fórmula, pois, para a autora, as fórmulas são “um conjunto de formulações que, pelo fato de serem empregadas em um momento e em espaço público dados, cristalizam questões políticas e sociais que essas expressões contribuem, ao mesmo tempo para construir” (2010, p. 9). As frases do *Facebook* não são fórmulas, no sentido explicado por Krieg-Planque, pois não têm todas as propriedades das fórmulas estudadas por ela, como, por exemplo, “Purificação étnica” ou “globalização”, mas apresentam um caráter formulaico, pois, como dito





anteriormente, tendem a uma cristalização, mesmo que temporária, já que o meio em que circulam, é, como dissemos, bastante efêmero, e também porque se apresentam como referentes sociais, por isso são citadas tantas vezes e “curtidas” por tantos internautas. Contudo, é preciso esclarecer que, na maioria dos casos que analisamos, a cristalização não é consequência da citação no *Facebook*, ela é sua causa. Ou seja, as frases são “trazidas” para as redes sociais, porque já são célebres, porque já circulam em outros campos, como, por exemplo, o literário, o científico e o filosófico.

Esse funcionamento pode ser explicado por uma citação da Krieg-Planque em relação às fórmulas. Para a autora, “se a fórmula é originária de uma formação discursiva, deve sair dela. Ela é posta no cadinho comum do universo discursivo para entrar em conflito com o sentido que ela tem alhures ou com outros termos” (KRIEG-PLANQUE, 2010, p. 96). O repertório teórico da AD é muito mais desafiador do que o exposto, porém, tendo em vista o objetivo do estudo, importa destacar apenas mais um conceito, dessa vez, oriundo do constructo foucaultiano, a saber, a “posição de sujeito”.


As *selfies*, as críticas ou defesas públicas e os conteúdos compartilhados a partir de *fã-pages* caracterizam modelos de personalidades ou, ao modo de Foucault (2008), “posições de sujeitos”, lugares que podem vir a ser ocupados por distintos sujeitos, em distintos lugares e momentos. Não se trata do ego, do indivíduo, mas do lugar de onde um discurso pode ser dito.

Cada posição de sujeito carrega consigo um *status* – no caso do presente estudo, o *status* de um sujeito conectado, autorizado a expressar-se publicamente, único responsável por suas opiniões. Essas posições implicam também uma modalidade enunciativa ou um modo de enunciar que, no caso das redes sociais, pode ser por *posts* ou compartilhamentos de conteúdos de terceiros.

Ainda a respeito do conceito de *status*, vale visitar a obra “Arqueologia do saber” (1997, p. 57), na qual Foucault expõe uma série de questões a respeito da formação das modalidades discursivas, expondo a ideia de *status* como uma condição que legitima o que pode e deve ser dito. O exemplo escolhido pelo autor é o do médico, que carrega em seu *status* determinada linguagem, forjada por um conjunto de “critérios de competência e saber”; assim como um “sistema de diferenciação e de relações” por meio de atributos, hierarquias etc.; e ainda determinadas marcas que “definem seu funcionamento em relação ao conjunto da sociedade”. O domínio desse conjunto de características, procedimentos e práticas comuns permitem ao médico ocupar essa posição de sujeito, subjetivando-se nesse lugar institucional e ser assim identificado pelos demais através de um *status* específico.

Não se trata de enquadrar a totalidade dos usuários das redes sociais na instância do otimista, do pessimista etc., mas de perceber o funcionamento dos “marcos sociais de memória” apresentados por Maurice Halbwachs. Halbwachs foi seguidor de Emile Durkheim, bem como foi aluno de Henri Bergson, embora tenha apresentado críticas à teoria deste último em relação à memória.

Em seu livro *Os marcos sociais de memória* (2004a), o autor apresenta uma elaboração teórica acerca da memória em semelhança ao conceito durkheimiano de “fato social”: os marcos de memória são “exteriores”, ou seja, são criados em algum momento e então passam a funcionar de maneira autônoma, de modo que, ao



nascermos, já nos deparamos com eles, prontos, exercendo sobre os coletivos um tipo de “coerção” de comportamento ou visão de mundo. Eles sempre apresentam uma ação coletiva, pois afetam a um e a todos em dado grupo social.

Nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem (2004b, p. 26).

Para ele, sequer nos sonhos a memória poderia se manifestar de modo individual, pois até nessas manifestações do inconsciente existe o enquadramento da linguagem, ou da língua, que é um fato social, portanto, de natureza e ação coletiva. Seus estudos se debruçam sobre três instâncias sociais para ilustrar sua teoria: a família, a religião e as classes sociais.

Neste artigo, o conceito de memória coletiva é usado para explicar o funcionamento dos grupos da internet, os quais alimentam a circulação de determinadas formulações, subjetivando-se, assim, em dada posição de sujeito. Esses grupos apresentam em seus “posts” as condições para a existência das desestabilizações que caracterizam o equívoco e os diferentes efeitos de sentido relacionados ao tema do otimismo. Vejamos, a seguir, como esses elementos teóricos podem contribuir para análise do *corpus* selecionado para este estudo.

### **3. Do otimismo e suas manifestações no *Facebook***

Quando o termo otimismo é aqui abordado, trata-se do estudo realizado por Artur Schopenhauer sobre eudemonologia - o estudo dos valores e das virtudes – resultando em um trabalho bastante apartado do restante de sua obra, a qual tem caráter marcadamente pessimista.

No texto *Aforismos para a sabedoria de vida* (2006), Schopenhauer faz uma apropriação da divisão tripartite do homem, explicada por Aristóteles: o que o homem *é*, sua personalidade, valores etc.; o que ele *tem*, seu conjunto de bens ou patrimônio; o que ele *representa* face aos demais, sua “honra, posição e glória” (SCHOPENHAUER, 2006, p. 5, grifos do autor). Para o autor, investir apenas sobre o *ter* e o *aparentar* seria uma tentativa de encobrir com a imagem de felicidade o que em verdade “emerge da pobreza e vacuidade mentais”. Ainda segundo Schopenhauer, priorizar o *ser*, ou seja, o intelecto, a educação e o modo de se colocar para o mundo seria o caminho mais apropriado para superar os males que a ênfase sobre as demais instâncias podem causar: “o vazio de suas vidas interiores, a obtusidade de suas consciências e a pobreza de suas mentes” (p. 5). Por fim, no texto de Schopenhauer, há uma referência a Homero, quando sugere deixar o futuro ao “colo dos deuses”, ou seja, concentrar-se sobre o momento presente e considerar influências divinas sobre os acontecimentos vindouros.

Esses três âmbitos da vida, acrescentada da visão de mundo que concebe uma influência metafísica sobre o desenrolar dos acontecimentos, assim como os pontos de consonância com a memória coletiva são mostrados nos dados deste artigo, com o auxílio do aparato teórico-metodológico da Análise de Discurso de linha francesa.

O *corpus* foi coletado em perfis impessoais do *Facebook* durante o ano de 2014. Com o uso do mecanismo de pesquisa da rede social, foram selecionadas três páginas, a saber: *Hierophant*, *Caminho de otimismo* e *Quer café?*.

Os materiais aqui tratados como narrativas são um conjunto formado por texto e imagem. A imagem aparece compondo um plano de fundo para uma pequena frase ou *hashtag*<sup>1</sup>; às vezes, há uma espécie de legenda de apresentação do *post*. O primeiro material que integra o *corpus* foi coletado na página *Hierophant*.



Figura 1: o otimismo como simplicidade

Na imagem, um café servido em pote de vidro comum, cuja tampa serviu de pires onde repousa a colher. Um pingo da bebida aparece sobre a superfície, desprotegida de toalha ou outro aparato equivalente. Todos os elementos da imagem sinalizam, em um primeiro momento, uma despreocupação com as formalidades.

Na formulação: “a alegria vibra na frequência das coisas mais simples”, o otimismo se apresenta através da marcação do foco do enunciador sobre um caminho para a felicidade (alegria), destacando a categoria do *ser*, que é preconizada em relação ao *ter* e ao *aparentar*, ao modo de Schopenhauer.

O uso da *hashtag* indica a transformação do cumprimento em uma espécie de aforização, pois mostra que se trata de um tema central. Além disso, o enunciado apresenta caráter generalizante, nele não há mudanças de planos enunciativos, e a enunciação está centrada no Locutor. Segundo Maingueneau (2010, p. 13-11), todas essas são características da enunciação aforizante. Outra característica da aforização presente no enunciado sob análise é que o locutor do texto é alguém que “afirma valores e princípios perante o mundo” e “dirige-se a uma comunidade que está além dos alocutários empíricos que são seus destinatários” (MAINGUENEAU, 2010, p. 15). Embora esse estudo não se enverede pelos caminhos quantitativos, há que se chamar atenção para o grupo que mantém esse material em circulação: na data da coleta, esse *post* contava com 643 “curtidas” e 755 compartilhamentos. São números relativamente



pouco expressivos quando se toma uma rede social em evidência mundial, mas esse dado assegura uma filiação grupal por afinidade com esse enunciado, portanto, revela uma memória coletiva em atuação.

Texto e imagem cooperam para uma leitura de que o “simples” corresponde a um modo de vida cujas escolhas seriam mais seguras para encontrar a felicidade. Nesse elemento do *corpus*, escolher o mais simples é um ato de desconfiança sobre a aparência e de garantia de alegria.

É oportuno reportar aos apontamentos de Michel Foucault, em especial os colocados na obra *A ordem do discurso* (2006) acerca da rarefação dos discursos. O autor explica que a circulação dos discursos é limitada, ora por mecanismos externos que limitam a fala, ora por mecanismos internos que limitam a circulação. Dentre os últimos, o “princípio do comentário” envolve o enunciado em ares de novidade, embora se trate de fato de algo já dito. No caso do material em estudo, a advertência pela escolha do mais simples remonta, em sua dispersão discursiva, à Antiguidade Grega, quando Hesíodo (1995) e Ésquilo (2005) narram a trajetória de Prometeu para enganar Zeus: Prometeu coloca à escolha de Zeus, de um lado, um asqueroso estômago de boi recheado com as mais apreciadas partes da sua carne e, de outro lado, os inúteis ossos escondidos sob a brilhante e atraente gordura do animal; Zeus, julgando-se o mais inteligente entre os seres, escolhe a segunda opção e cai na armadilha da ilusão.

Guiar-se pela aparência, tanto no *post* quanto na história de Prometeu e Zeus, é optar por caminho perigoso. Todavia, escolher a maneira mais simples de viver - no caso do *post* sob análise, desde a primeira atividade do dia – é saber ser feliz, aproveitando o essencial, em qualquer condição material. O segundo material foi coletado na página *Caminho de otimismo*.



Figura 02: o otimismo como a escolha pelo essencial

Observa-se aqui uma formulação semelhante ao *post* anterior, caracterizando o otimismo sob a perspectiva da resistência ao excesso e à aparência, sobretudo, secundarizando os âmbitos do *ter* e do *aparentar*. O que é colocado em evidência é o discernimento, a capacidade de fazer boas escolhas e atentar para a “duração” desse estado, não só no pontual “bom dia”, mas também na continuidade, marcada pela expressão “ótima semana”.



A formulação marca um discurso segundo o qual o importante é priorizar apenas o necessário no campo do patrimônio, apenas o essencial. A imagem associada reforça que no campo do essencial não estão bens materiais, mas os bens da natureza, os mais simples e sem custos: o pôr do sol e uma flor do campo. Tal discurso é atravessado por uma posição de sujeito de alguém que sabe fazer escolhas seguras, felizes e duráveis. O terceiro material que integra o *corpus* foi coletado na página *Quer café?*



Figura 03: o otimismo como praticidade

Na imagem, vê-se uma personagem de tirinhas dos anos 50, criada por Charles Schulz, que ficou bastante popular com a adaptação para desenho animado durante a década de 80. Snoopy é um cão de imaginação aguçada que vive em um universo de fantasias extraordinárias, a despeito do pessimismo e da baixa estima que marcam seu dono, Charlie Brown. Inteligente, conhecedor dos pensamentos e reações das personagens com quem interage, Snoopy sempre sai das situações tensas do cotidiano com uma opção inusitada, prática e divertida para os problemas enfrentados.

Essa característica é reforçada pelo texto “Não faça drama. Faça café”, que compõe a narrativa, acompanhada da fórmula “BOM DIA! Sem dramas... vamos começar esta segunda-feira”, presente na legenda.

Com expressão de serenidade e vestido com elegância, Snoopy carrega consigo uma xícara de café quente, demonstrando seguir para a esquerda, ou seja, no sentido de quem sai de cena ou a encerra. A narrativa, apresentada de forma assertiva, de fato materializa efeitos de sentido reconstruem uma memória coletiva acerca do otimismo, , mas também é possível verificar um ponto de deriva que permite que o texto seja interpretado com base nos ideais do sujeito iluminista: a racionalidade e o humanismo (HALL, 2002). Aqui, o otimista é aquele que ocupa a posição de sujeito de quem domina suas emoções e age racionalmente, com praticidade, sem recorrer a forças metafísicas, sorte ou coisa do gênero, pois confia e faz pleno uso de suas capacidades intelectuais e criativas. O mesmo se verifica no material a seguir, coletado na página *Caminho de otimismo*.




Figura 04: o otimismo como uma escolha racional

O sujeito racional conhece as adversidades da rotina e do caminho, mas age a partir de sua liberdade e acredita em sua capacidade de tomar decisões acertadas, preferencialmente, aquelas que suscitem uma imagem de si voltada para o intelectual, como sugere a autoria da frase destacada. Já o último material selecionado rompe com as perspectivas anteriores.



Figura 05: o otimismo como obrigação

Se os primeiros materiais apontam para uma posição de sujeito otimista na forma de uma opção pela simplicidade e os materiais seguintes caracterizam um otimista indiferente aos problemas cotidianos, a última narrativa apresenta um otimista por obrigação. O enunciado "Nos piores momentos lembre-se: quem é capaz de sofrer intensamente, também é capaz de ser feliz intensamente" marca um locutor (e não um enunciador, já que se trata de uma espécie de aforização) que reconhece a realidade contemporânea como sendo repleta de dores e males, mas compele o leitor a transitar para a instância oposta. Vemos também a presença de um cumprimento rotineiro, Boa noite! Trata-se de uma fórmula que marca uma forma de cumprimento e que materializa uma memória da noite como momento de recomposição das energias pelo descanso e pela desconexão com as dificuldades vividas durante o dia.



A imagem da noite com estrelas funciona enquanto metáfora de reflexão e renovação da crença em tempos melhores. Contudo, é interessante atentarmos para o deslizamento de sentido que se dá entre esse conjunto (texto, fórmula e imagem) e a narrativa de Hesíodo sobre Pandora. Em *Os trabalhos e os dias*, Hesíodo apresenta o instante em que Pandora abre o jarro e espalha pelo mundo todos os males. Todavia, ela o tampou antes que a Antecipação também escapasse de seu interior. A passagem do texto épico é significativa, pois, mesmo convivendo com toda sorte de mazelas, aos homens não foi dada a capacidade de conhecer o porvir, de saber como se dará o futuro, que fica então resguardado na escuridão do vaso. Em uma leitura vulgar, a prisão da Antecipação foi interpretada como a razão para o surgimento da “esperança”, pois, contrariando a existência dos males, permaneceu entre os mortais a capacidade de acreditar que o futuro seria melhor do que o presente.

Nesse sentido, o otimista por obrigação é uma posição de sujeito que, diante de incontáveis adversidades cotidianas, tem como principal estratégia de sobrevivência a fé (e a necessidade dela) enquanto recurso mobilizador de forças para prosseguir vivo e alcançar a felicidade.

#### 4. Considerações finais

As narrativas analisadas apontam para diferentes leituras possíveis desses materiais, observando a existência de sentidos múltiplos funcionando em relação. Por vezes, o sentido imediato, aquele da “estrutura”, vincula-se, tacitamente, a sentidos que funcionaram em distintas epistemes, permitindo perceber o “acontecimento” de seu retorno atualizado.

Ao mesmo tempo, na medida em que circulam, tais narrativas ganham respaldo de olhares coletivos, intensificando a circulação dessas aforizações, o que alimenta memórias coletivas, as quais congregam mais e mais pessoas ao grupo.

Ao observar memórias coletivas em funcionamento, é possível verificar a imagem de si que se cristaliza junto à posição de sujeito do otimista. Esse ora apresenta o *status* de um resistente, ora de um intelectual pragmático, ora ainda o de um coagido, alguém que age compelido pela obrigação de ser otimista.


As relações entre memória e discurso não se esgotam tão rapidamente, mas, por hora, a rápida leitura apresentada serviu de subsídio para pensar a circulação de certos enunciados em meio virtual.

#### REFERÊNCIAS

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: artes de fazer. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1998

ÉSQUILO. *Prometeu acorrentado*. Tradução: J. B. de Melo e Souza. Clássicos Jackson, Volume XXII, 2005





FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, -7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. Loyola, São Paulo, Brasil, 2006.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HALBWACCS, M. *Los marcos sociales de la memoria*. Traducción: Manuel A. Baeza y Michel Mujica. Rubí (Barcelona): Anthropos Editorial; Concepción: Universidad de la Concepción; Caracas: Universidade Central de Venezuela, 2004, 2004a.

\_\_\_\_\_. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2004b.

HESÍODO. *Os trabalhos e os dias*. Edição, tradução, introdução e notas: Alessandro Rolim de Moura. Curitiba, PR: Segesta, 2012.

KRIEG-PLANQUE, Alice. *A noção de “fórmula” em análise do discurso: quadro teórico e metodológico*. Trad. Luciana Salazar Salgado e Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

LEMOS, A. *Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2004.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. Trad. Cecília P. de Souza e Silva, Décio Rocha. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MAINGUENEAU, D. *Aforização: enunciados sem texto?* Tradução: Ana Raquel Motta. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P. de.; POSSENTI, S. (Orgs.). *Doze conceitos em Análise do Discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 9-24.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad.: EniPulcinelliOrlandi. 3ª Ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997

\_\_\_\_\_. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni P. Orlandi. 4ª Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006

SIBILIA, Paula. *O show do eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SILVA, E. G. da. *Os (des)encontros da fé : análise interdiscursiva de dois movimentos da Igreja Católica* / Edvania Gomes da Silva. Campinas, SP: [s.n.], 2006. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000408569>. Acesso Jan 2014





SCHOPENHAUER, Arthur. *Aforismos para a sabedoria de vida*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.





## VOO PARA A MORTE

Ana Caroline de O. Bortoletto<sup>1</sup>  
Ariana Aparecida L. Cavalheiro  
Camila Fernanda Loureiro Capps  
Giane Marine da Silva Estevan  
Lucas Alves Machado  
Maria Valéria de Barros Luz  
Élide Garcia Silva Vivan<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este trabalho analisa um texto jornalístico publicado da revista *Veja* acerca da morte de Eduardo Campos, candidato à Presidência da República em 2014, e verificar o posicionamento dessa mídia jornalística e, os aspectos de sua linha editorial alinhada à direita política, apesar de não assumir. A análise foi fundamentada na teoria de Norman Fairclough (2008 e 2009), a *Análise do Discurso Crítica*. A ADC considera o discurso como forma de representar o mundo, e tem três efeitos construtivos (a construção das identidades sociais, a contribuição para “a construção dos sistemas e crenças” e a formação das relações sociais). Além disso, a relevância da obra *Language and Globalization* (FAIRCLOUGH, 2006) reside na construção de nova versão da ADC, que contempla a prática social e o texto em uma perspectiva transdisciplinar, – uma vez que transdisciplinar consiste em buscar os métodos de análise de uma área para serem usados em outra. É possível perceber no texto a ideologia de seus autores e os efeitos pretendidos. A escolha de imagens saúda ao político e discursa mostrando essa ideologia. A análise foi realizada por meio da leitura da matéria, buscando evidências que identificasse a ideologia e posicionamento da mídia sobre o evento, em plena corrida eleitoral, com as escolhas lexicais utilizadas na descrição do fato. Ao fim, considerou-se que a, *Revista Veja* se mostrou parcial na divulgação, tratando-o como um “salvador da pátria”, quando na utilização de elementos linguísticos poéticos. Para Bahia (1990) “O jornalismo é uma literatura sob pressão (...)”, (...) sofre a pressão do tempo a ser cumprido, pois as notícias tem prazo de validade, depois de algum tempo perdem seu impacto; dessa forma é imprescindível que os acontecimentos do momento sejam escritos de imediato para que possam ser apresentados como notícia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ideologia. Análise Social do Discurso. Eduardo Campos. Mídias jornalísticas.

---

<sup>1</sup> Estudantes concluintes da licenciatura em Letras pela Universidade Paulista, Campus Sorocaba, orientados pela professora Élide Vivan. Ana Carolina: carol\_bortoletto@live.com; Ariana Cavalheiro: ariana.cavalheiro@gmail.com; Camila Capps: camilacapps@yahoo.com.br; Giane Estevan: giane\_estevan@hotmail.com; Lucas Machado: lks.am@hotmail.com; Valéria Luz: mvbluz@gmail.com.

<sup>2</sup> Professora Dra. Élide Garcia Silva Vivan: vivanelide@uol.com.br; este trabalho foi realizado na Disciplina de Análise do Discurso Crítica com alunos do 6º. Semestre da Universidade Paulista-UNIP

## 1. Introdução

Todo discurso é carregado de ideologia (FAIRCLOUGH, 2008). Nesse sentido o discurso é um modo de ação, uma forma de representar o mundo e agir sobre ele e a sociedade. Partindo do pressuposto que o discurso é mais do que o uso da linguagem, mas sim o uso da língua como prática social, este trabalho tem como objetivo identificar o posicionamento da mídia, representado aqui pela Revista Veja. O texto para análise foi publicado na revista Veja acerca da morte de Eduardo Campos, candidato à Presidência da República em 2014.

Primeiramente, apresentamos um breve histórico da análise do discurso crítica bem como alguns de seus conceitos. Em seguida, apresentamos o texto analisado neste trabalho. Para compor a análise de maneira mais fidedigna, tratamos os dados significativos e fundamentais sobre o veículo de divulgação do texto-produto. Bem como a análise sob a tríade de Fairclough.

Em tempo, o texto foi conferido sobre o prisma das orientações da análise do texto, vocabulário e significado das palavras; análise da prática discursiva, consumo do texto e seu único tópico a coerência; análise da prática social, efeitos ideológicos e políticos do discurso.


O que se segue é fruto do desenvolvimento e aplicação desta teoria em um discurso encontrado comumente em nosso cotidiano.

## 2. Análise do Discurso Crítica

A Análise do Discurso Crítica pode ser chamada de abordagem interdisciplinar aos estudos do texto, considerando a linguagem como uma prática social (Fairclough 1989: 20) que de acordo com TEO, 2000 pretendem "desvelar os fundamentos ideológicos do discurso que se têm feito tão naturais ao longo do tempo que começamos a tratá-los como comuns aceitáveis e traços naturais do discurso". Historicamente falando, a ADC tem sua emersão na década de 60 quando o linguista britânico Michael Halliday trouxe uma inovadora abordagem para a análise gramatical, chamando-a de Scale-and-Categories Grammar ('Gramática de Escala e Categorias'). Halliday chegou a construir um corpo de teoria articulado e ambicioso que acabou por chamar-se Linguística sistêmica (Systemic Linguistics). Também ocorreu uma abordagem da análise do discurso na França descrita como ADF com Pêcheux e Jean Dubois com uma releitura da teoria marxista.

Em 1990, como havia apenas estudos limitados de teorias da Análise do Discurso (AD), surge a Análise Crítica do Discurso (ACD), cujo marco foi a publicação da revista Van Dijk "Discourse and Society". Porém, vale ressaltar que algumas publicações anteriores já se apresentavam precursoras ao tema, como "Language and power", de Norman Fairclough, em 1989; "Language, power and ideology", de Ruth Wodak, em 1989; e a obra de Teun van Dijk sobre racismo, "Prejudice in discourse", em 1984.

Durante um pequeno simpósio em Amsterdã, nomes hoje reconhecidos se apresentaram, eram eles: Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunter Kress, Theo van



Leeuven e Ruth Wodak. O grupo possuía diferentes enfoques de estudos, o que garante a ACD de caráter internacional e heterogêneo, porém, estreitamente inter-relacionados.

### **3. Teoria de Fairclough**

Norman Fairclough (1941), investigador britânico da Universidade de Lancaster em estudos sobre a análise do discurso, é um dos precursores da análise do discurso crítica que estabelece diálogos entre teorias da linguagem e teorias críticas. Desde o início dos anos 80, tem trabalhado e escrito sobre o papel da linguagem (da língua, da semiose e do discurso) na constituição de relações de poder e ideologia e nos processos de mudança e transformação sociais. Seu trabalho de pesquisa versa sobre o lugar da linguagem nas relações sociais e sobre a linguagem como parte integrante de processos de mudança social. Fairclough influenciou e foi influenciado pelos estudos culturais britânicos

A análise do discurso crítica (ADC), é uma área de estudos que analisa a influência das relações de poder sobre o conteúdo e a estrutura dos textos, sobretudo os midiáticos. A ADC concebe a linguagem como um elemento da prática social, e, portanto, responsável pela criação, manutenção e transformação das significações de mundo. A ADC não pode ser classificada como disciplina, e nem tem um método próprio de análise, uma vez que se trata de uma área de investigação transdisciplinar, sendo, tal qual a Linguística Aplicada, desancorada e independente quanto aos estudos da linguagem.

Os livros de Norman Fairclough, *Language and Power* (1989) e *Critical Discourse Analysis* (1995) articulam um quadro tridimensional para o estudo do discurso, "onde o propósito é mapear três formas separadas de análise em uma só: análise de textos (falados ou escritos), análise da prática discursiva (processos de produção, distribuição e consumo dos textos) e análise dos eventos discursivos como instâncias da prática sociocultural" (1995: 2).

### **4. O texto e a análise**

Os repórteres Cecília Ritto, Kalleo Coura, Pieter Zalis foram os autores da matéria veiculada através da revista *Veja* e analisada neste trabalho.






Figura 1 – Páginas de nº 60 e 61 da revista da revista Veja de 20 de Agosto de 2014.

## 5. O Veículo de Divulgação

O veículo de divulgação da matéria publicada em 20 de Agosto de 2014 foi a mídia impressa Revista Veja no caderno Brasil, um texto jornalístico com o título: Voo para a morte.

A revista Veja pertence ao grupo Abril e é publicada através da editora Abril. Foi criada em 1968, com distribuição semanal e trata de temas variados de abrangência nacional e global. Entre os temas tratados com frequência estão questões políticas, econômicas, e culturais. Apesar de não ser o foco da revista, assuntos como tecnologia, ciência, ecologia e religião são abordados em alguns exemplares. Tem como característica ser marcada por uma linha editorial alinhada à direita política, apesar de não assumir essa inclinação.

Seu público-alvo, em primeiro momento, é a classe média. Porém, com a diversificação de suas matérias e artigos de opinião, possui assinantes pertencentes a



outras classes sociais. É classificada pela massa leitora com credibilidade, embora seja também tachada como tendenciosa por alguns grupos de leitores. Em sua primeira edição, lançada em 11 de setembro de 1968 a revista *Veja* em sua página 20, trazia publicado: "VEJA quer ser a grande revista semanal de informação de todos os brasileiros". Mesmo sendo fortemente influenciadora de opiniões públicas, a quem diga não encontrarem conteúdos concisos e imparciais na revista, tal como o Zequinha Cypriano, designer gráfico e "metido a resenhista nas horas vagas" de acordo com suas próprias palavras. Segundo seu artigo publicado em 28 de Junho de 2007 na página virtual de nome *Metamorfose Digital*, pode-se conceituar a revista da seguinte maneira:

"Veja também é um produto de limpeza multiuso, que serve para tirar gordura, limpar a casa, cometer suicídio e misturar com água sanitária para criar um gás tóxico e praticar o terrorismo. E não se pode esquecer, também, que é um ótimo produto para limpar qualquer tipo de pensamento independente da mente da população brasileira. Por isso, esse poderoso produto de limpeza é consumido de forma inexplicavelmente insaciável no Distrito Federal."

## 6. Análise do Texto

Dentro da teoria de Fairclough, sob o prisma da análise do texto, optou-se por verificar o tópico Vocabulário e, dentro dele, o subtópico: Significado de Palavras, no texto referido neste trabalho. Para (FAIRCLOUGH, 2001:230) "os significados das palavras e a lexicalização de significados são questões que são variáveis socialmente e socialmente contestadas, e facetadas de processos sociais e culturais mais amplos". Ainda assim, dentro de um discurso, analisar esta questão é se voltar para as palavras chaves e verificar como estas contribuem para a construção e significação de um texto.

A matéria "Voo para a Morte" traz um prospecto sobre a morte de Eduardo Campos, candidato à Presidência da República, assim como resume sua biografia política. Assinada por três autores, a escolha de palavras faz com que esta beire o texto literário, se afastando, em determinados trechos, do viés esperado no texto jornalístico, mais imparcial e com certa frieza demonstrativa.

Logo de início, temos o título "Voo para a morte" reportando de imediato à causa da morte do candidato. Na sequência, a pequena chamada que se encontra logo abaixo do título: "Um trágico acidente de avião encerra precocemente a trajetória do pernambucano Eduardo Campos, o candidato à Presidência da República que queria dar cara nova à cena política brasileira.", temos o substantivo feminino trajetória fazendo alusão a carreira do candidato enquanto interage com sua causa mortis, visto que determinada palavra também é utilizada para descrever espaços percorridos por aeronaves. Essa interação aparece em outros pontos do texto, como em "(...) certo de que a candidatura decolaria".

Seguindo na leitura do texto nos deparamos com a escolha de palavras para criar orações de efeito, tais como: "borbulhando de emoção", em que os autores visam descrever o estado de espírito do candidato após um debate; "vigor dos resolutos", para descrever a firmeza de opinião do candidato; "sempre se pautou pelo planejamento



meticuloso de seus passos na vida e na política”, em que as palavras sempre e planejamento, emprestam ao candidato uma postura de foco, seriedade e organização, representando-o como aquele que nunca cometeu erros; “Nasceu em berço esplêndido para a carreira”, como forma de se referir à identidade política já presente na família do candidato, porém de forma a enaltecê-lo. “Queria mesmo era ter luz própria”, definindo a separação do candidato em relação ao PT e sua candidatura, figurando com a ideia do símbolo do Partido dos Trabalhadores, ou seja, a estrela. Eduardo Campos, assim como as estrelas, almejava ter luz própria; “(...) nenhum assunto está completamente decidido até que ele ouça a opinião de Renata (...) não se via um sem o outro”, em que os autores, através das palavras empregadas, reconfiguram o candidato como homem de família, buscando tocar o velho ditado que diz: “por traz de todo grande homem, há uma grande mulher” e, assim, abordando o público feminino; “Largou com 4% e saiu ungido com mais de 60% dos votos”, nesta frase, a palavra ungido emprega um caráter divino a sua eleição.

Ao fragmentar a matéria em grupos de palavras e seus sentidos, podemos perceber como as escolhas das mesmas, de maneira alguma, se apresentam de uma forma aleatória, mas sim, funcionando como o fio máximo de uma grande teia de argumentações e produções de sentidos em que uma sutil alteração é capaz de modificar toda sua estrutura.

## 7. Análise da Prática Discursiva

Ainda seguindo o modelo de ADC por Fairclough, entramos no cenário da análise da prática discursiva ou interpretativa, sob o aspecto do consumo do texto e seu único tópico: a coerência. Esta escolha se deu pelo fato de que no decorrer do desenvolvimento desta análise, com relação ao veículo de divulgação, foi possível identificar suas ideologias presentes em parte do processo de produção, distribuição e principalmente de consumo. O “gancho” para a linha desta pesquisa fundamenta-se levando em consideração as práticas sociais de produção e consumo do texto. Ocorre que, de acordo com os dados angariados em nossa análise, o público alvo do veículo de divulgação compõe-se pela classe média brasileira que hoje é descrita como a “nova classe média brasileira” e representa mais de 50% da população nacional. Continuando a ideia, é importante trazer a tona que esta parcela da população brasileira requer políticas públicas específicas, que impeçam o seu retorno à pobreza e ofereçam oportunidades eficazes para sua contínua progressão.





**Figura 2 – Dados disponíveis pela FGV.**

Para entendermos melhor quem é o público formador dessa nova classe média brasileira, citamos algumas pesquisas que elencam o crescimento desse segmento com renda familiar mensal entre R\$ 1 mil a R\$ 4 mil, deve-se principalmente ao aumento na renda dos mais pobres. A elite econômica (classes A e B) tem renda superior a R\$ 4.591, enquanto a classe D ganha entre R\$ 768 e R\$ 1.064. Os considerados pobres (classe E), por sua vez, reúnem famílias com rendimentos abaixo de R\$ 768,00.

Outro ponto característico essencial para fundamentar esta análise a partir do olhar do aspecto da prática discursiva, está claramente explicado no livro “A nova classe média no Brasil como conceito e projeto político”. Nele, o sociólogo e professor da Universidade Federal de Juiz de Fora, Jessé Souza, expõe a diferença entre a nova e a antiga classe média: falta capital cultural aos novos integrantes da classe média. Por capital cultural, explica o autor de um dos artigos do livro: “A ‘verdadeira’ classe média é constituída pelo acesso privilegiado a um recurso de extrema importância: o capital cultural. É apenas a classe média ‘verdadeira’ que pode ‘comprar’ o tempo livre de estudo de seus filhos e assim reproduzir seus privilégios de classe. É esse fundamento social ‘invisível’ que explica não só a renda diferencial, mas também o reconhecimento social atrelado a isso”, explica.

Sabe-se que a revista *Veja* tem foco na classe mais numerosa do país como sua principal consumidora, fato este que garante a revista um faturamento muito considerável. Indo mais adiante e fazendo uma relação entre as ideologias impregnadas implicitamente no discurso da reportagem como, por exemplo, quando usam a curta frase “A terceira via” referindo-se ao caminho proposto pelo candidato falecido, que só pode ser inferida pelo leitor se ele previamente tiver o conhecimento do conceito desta frase, de acordo com o artigo de Antonio Gasparetto Junior e disponível no site Info Escola, a Terceira Via foi a ideologia resultante da reformulação da socialdemocracia. Seria uma tentativa de reconciliação entre direita e esquerda, pois defendia uma política econômica conservadora associada a uma política social progressista. Seus defensores argumentam que o modelo ideológico está além do livre mercado e do socialismo democrático, algo inovador. Fez muito sucesso na Austrália no final da década de 1980, mas foi mesmo muito popular nos governos do presidente estadunidense Bill Clinton e do primeiro-ministro inglês Tony Blair.

A revista tem forte tendência partidária e deixa exposta a intenção de discretamente passar uma imagem ofuscada da liderança petista. Ao discorrer pelo texto, falas ideológicas como “se descolar do passado”, referindo-se a saída de Eduardo Campos do PT, “Justo ele”, dando a entender que poderia ter sido outra pessoa a merecer a morte, “em berço esplêndido”, um trecho do hino nacional atrelando ao candidato falecido, “arregaçou as mangas e foi à luta”, enaltecendo novamente Campos, “empenhou-se em agarrar a própria bandeira”, referindo-se novamente a saída de Campos do PT de maneira positiva, “trazer frescor a embolorada política nacional”, como se Campos fosse uma tábua de salvação para o cenário político brasileiro, contendo também falas de sua esposa como “estou com essa sensação que a morte bateu



na porta errada”, fazendo apelo emocional, e, até mesmo, referindo-se a Marina Silva como “Futuro Nebuloso: Marina Silva seria o próximo fenômeno eleitoral”.

Com estas citações podemos concluir que há uma intenção persuasiva implícita em fazer com que este tão numeroso público leitor agarre as ideias apresentadas e defendidas de maneira rigorosamente pensadas, como sendo suas próprias verdades, e, com isso, ocorre uma manipulação de valores e ideias. Em outras palavras o texto tem sua prática discursiva totalmente coerente com os interesses do veículo de distribuição com relação a seu público alvo, ou também chamados, leitores.

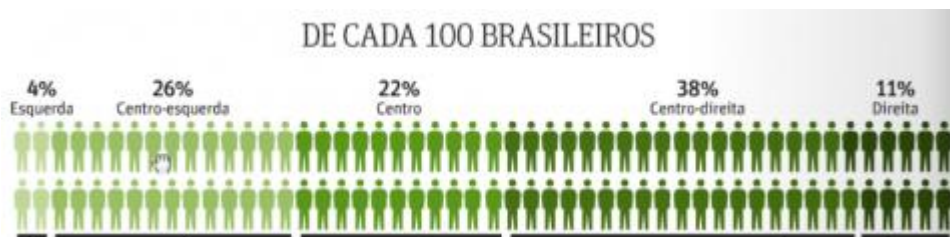



Figura 3 (Fonte: <http://www.partidomilitar.com.br/?p=1434>)

## 8. Análise da Prática Social

Dentro da análise da prática social, para este trabalho, julgou-se proveitoso abordar o tópico dos efeitos ideológicos e políticos do discurso. “Ideologia é uma concepção do mundo que está implicitamente manifesta na arte, no direito, na atividade econômica e nas manifestações da vida individual e coletiva” (GRAMSCI *apud* FAIRCLOUGH, 2001: 123). O texto analisado, produzido por três autores constrói uma imagem mítica do candidato à Presidência da República, Eduardo Campos, falecido em um acidente aéreo. A partir da construção dos parágrafos, conclusões e desfecho é possível perceber a posição dos autores em relação à figura do político e da política brasileira. Em certa parte da matéria, nos deparamos com as seguintes frases: “Firmemente plantado onde sempre quis estar – no palco central da política brasileira – e destinado a fazer história.”, que em seu sutil encerramento, “destinado a fazer história”, coloca a autoria do texto contrária à “forma hegemônica estabelecida de poder e açoiando seu equilíbrio instável” (Fairclough), pressupondo que o candidato em questão quebraria a ordem estabelecida e lançaria novas bases à política nacional.

Ainda, exemplificando essa postura autoral, encontramos a afirmação: “assim, Campos foi consolidando sua estratégia de trazer frescor a embolorada política nacional.”, em que notamos novamente a construção da crença de que Eduardo Campos significaria uma novidade positiva, explícita na contraposição das palavras embolorada e frescor. É possível, em determinadas partes do texto, aproximar a figura de Eduardo Campos ao mito do sebastianismo, em que aquele que salvaria a pátria não encontrou outro destino que não a morte prematura à interromper seus planos, como se estabelece nas frases: “Tudo pensado, tudo planejado – até o imponderável se impor, na fatídica manhã de agosto, exatamente o dia da morte de Miguel Arraes, há nove anos.” “(...) que se foi em um dramático e chocante segundo, antes de mostrar a que veio.”.

Sendo assim, é possível perceber no texto a ideologia de seus autores e os efeitos a que pretendem chegar ao demonstrá-la em sua arte. Em tempo, até a escolha de



imagens para ilustrar a matéria saúda ao político e discursa com essa ideologia. É possível vê-lo abrindo o material com um close de rosto contrastando com um fundo negro, em que o efeito da luz na imagem cria tons quentes e acolhedores. Encontramos também fotos do candidato com sua família e avô, assim como tocado pelo público enquanto traja roupas menos formais, como um tênis esportivo. Por fim, ao analisar o discurso em camadas, é possível dissecá-lo a ponto de suas nuances tornarem-se perceptíveis a nossos olhos.

## 9. Considerações Finais

Por meio da análise fundamentada na ADC, proposta por Norman Fairclough, focando na Análise Social do Discurso, tendo como objetivo a identificação do posicionamento da mídia em questão.

Na análise realizada, encontramos na parte textual, a importância da escolha de palavras e construções de frases, que permitem à matéria se posicionar ideologicamente tal como seus autores ou mídia (Veja) para a qual trabalham. Ou seja, contrários à hegemonia estabelecida pelo atual governo petista e figurando Eduardo Campos como o salvador da pátria que não teve oportunidade demonstrar a que veio.


Nos termos da prática discursiva, vimos que o discurso funciona em sua intenção, convencer de um posicionamento, pois toda sua estrutura se encontra voltada a isso. Já no âmbito da prática social, é possível visualizar os efeitos ideológicos e políticos do discurso, uma vez que os autores inundam a matéria jornalística com parcialidade, contrários ao governo da situação, ligando-o a palavras como embolorada, enquanto insuflam as características positivas daquele que poderia fazer-lhe frente, não fosse o “trágico acidente”.

Após a realização desta análise, compreende-se que o texto possui uma ideologia fecunda em seu processo de produção. Tal ideologia, em alguns casos, pode estar implícita ou mesmo camuflada. É nesta situação que a ADC faz-se tão importante, pois funciona como uma ferramenta capaz de trazer à tona verdades invisíveis a olho “nu”.

Com todo o desenrolar da análise aqui apresentada, houve a surgimento de um novo olhar para todos os diversos tipos de textos existentes, sendo eles escritos, orais, lúdicos ou mesmo semióticos.

Compreendemos que para ter propriedade em analisar um determinado texto, temos que levar em consideração vários conceitos acerca dos cenários histórico-culturais em que foi produzido, assim como o sujeito que o produziu. O texto é o produto de um consumo e que possui uma ideologia fecunda em seu processo de produção. Tal ideologia, em alguns casos, pode estar implícita ou mesmo camuflada. É nesta situação que a ADC faz-se tão importante, pois funciona como uma ferramenta que nos leva a enxergar tais verdades invisíveis a olho “nu”. Enfatizamos como sendo também fundamentalmente importante o conhecimento enciclopédico ou de mundo do leitor, pois determinados textos só podem ser inferidos se este possuir conhecimento prévio sobre tal assunto ou situação.

## REFERÊNCIAS



FAIRCLOUGH, N. (2001 [2008]). **Discurso e mudança social**. Brasília:Ed. UNB - tradução do Discourse and Socieal Change, de 1992.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and Power**. Harlow: Longman Group UK Limited, 1989.

FAIRCLOUGH, Norman. **Critical Discourse Analysis**. Harlow: Longman Group UK Limited, 1995.

MAGALHÃES, Célia Maria (org). **Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

PORTO, GABRIELLA. **Análise Crítica do Discurso**. Disponível em <<http://www.infoescola.com/linguistica/analise-critica-do-discurso/>>. Acesso em outubro/2014.

TEO, Peter. 2000. Racism in the news: a Critical Discourse Analysis of news reporting in two Australian newspapers. *Discourse and Society*, 11: 1, 7-49. [Cited in Talbot, Atkinson and Atkinson 2003: 36.]

ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO UMA PROPOSTA PARA A ANÁLISE CRÍTICA DA LINGUAGEM. *Cleide Emília Faye Pedrosa* (UFS) Disponível em <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/3/04.htm>>. Acesso em outubro/2014.

DELTA: **Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**  
*Print version* ISSN 0102-4450. DELTA vol.21 no.2 São Paulo July/Dec. 2005.  
Resenhado por: Izabella dos Santos Martins. Lael/PUC-SP. Magalhães, Célia Maria (org). 2001. *Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502005000200007](http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S0102-44502005000200007)>>. Acesso em outubro/2014.



## COMPREENSÃO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS: REESCRITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Antonia Valdelice de Sousa  
Universidade Federal do Ceará (UFC)<sup>1</sup>  
[licesousa@terra.com.br](mailto:licesousa@terra.com.br)

**RESUMO:** O presente trabalho, intitulado Compreensão de Textos Argumentativos: Reescritura no Ensino Fundamental, examina a compreensão de textos a partir da análise de material produzido por vinte sujeitos que participaram como voluntários na pesquisa. São objetivos específicos: a) verificar a compreensão leitora dos sujeitos avaliada com base na reconstrução da macroestrutura de textos narrativos e argumentativos dialógicos; b) observar as estratégias utilizadas pelos sujeitos, a partir da reescrita da macro e superestrutura dos textos; c) identificar as estratégias relacionadas aos esquemas de reconhecimento da macroestrutura e da organização global de textos narrativos e argumentativos dialógicos. Estudantes de ensino fundamental, na faixa etária de 13 a 15 anos, leram dois tipos de textos argumentativos (narrativo e argumentativo dialógico) e foram solicitados a produzir reescrituras de cada um desses textos. As reescrituras obtidas foram analisadas de acordo com vários aspectos (explicitude das macrorregras de sumarização, qualidade das estratégias, coerência macro e superestrutural) de modo a verificar diferenças de compreensão relacionadas à recuperação da macro e superestrutura textual e à organização global de cada texto reescrito. Trabalhamos com a hipótese básica, de que leitores proficientes, ao realizarem uma tarefa de reescritura, apresentariam melhor desempenho quanto à recuperação da macroestrutura textual e quanto ao reconhecimento da organização global do texto narrativo do que do argumentativo dialógico, tendo em vista a maior explicitude da organização interna deste primeiro tipo de texto. Nas várias análises procedidas, foram encontradas evidências quanto ao melhor desempenho para o narrativo em relação ao texto argumentativo dialógico. Quanto ao conhecimento do esquema canônico, os leitores recuperaram, respectivamente, 40% total, 20% parcial e 40% (ausência) para o texto narrativo a 30%, 10% e 60% para o argumentativo. A análise das estratégias de reescritura evidenciou que os leitores utilizaram estratégias mais sofisticadas (produção de inferências, integração de informações) para o narrativo em relação ao argumentativo dialógico. A análise de (re) construção macroestrutural demonstrou que os leitores das reescrituras narrativas revelaram menos problemas de continuidade sequencial e progressão semântica com relação às argumentativas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Compreensão textual. Aprendizagem. Reescrita.

---

<sup>1</sup>Doutora e Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Graduada em Letras e História. Tem experiência em Linguística e Psicolinguística, com ênfase em Linguística Cognitiva e Linguística Aplicada. Pesquisa os seguintes temas: capacidade argumentativa, compreensão textual, tipos de texto, marcas de argumentação. Membro do grupo de pesquisa GELP-COLIN da UFC.



## 1. Introdução

As análises que propomos neste trabalho situam-se no quadro teórico que trata de esclarecer sobre a compreensão de textos argumentativos: reescritura no ensino fundamental a partir da análise de material produzido por vinte sujeitos que participaram como voluntários na pesquisa.

Nesta perspectiva, a discussão, tal como a concebemos, é, na realidade, o resultado de uma pesquisa experimental fundamentada em modelos que tratam de esclarecer o aprendizado da escrita de textos argumentativos e analisar como funcionam os textos narrativos, o processo de negociação, as marcas de argumentação, os graus de argumentatividade, as macrorregras de sumarização, as metarregras de coerência, as estratégias cognitivas, a metacognição, a retórica e uma visão geral da pesquisa acerca de leitura e escrita. Assim sendo, os estudos nesta área são difundidos por Allende (1990), Barthes (1970), Boissinot (1992), Cunningham (1990), Chambliss (1995), Charolles (1997), Dolz (1992), Golder e Coirier (1994), Kintsch e van Dijk (1983, 1985), Labov e Waletzky (1967), Nelson e Narens (1994), Perelman (1977), Schneuwly (1988). Por fim, não nos parece, contudo, insensato esperar que esta análise, por modesta que seja, sirva para ampliar a aplicação prática de tais tarefas em sala de aula e, ademais, no tocante às pesquisas posteriores nesta linha de trabalho, fica aberta uma pesquisa que estude como essa tarefa pode ser reconfigurada em outras turmas e por que não reaplicá-la em escolas públicas, para comparar os dados e saber se os sujeitos leitores (alunos) apresentariam ou não o mesmo desempenho.

Em vista do acima exposto, podemos ratificar que a escolha pelo texto argumentativo dialógico, para reconstruir a macro e a superestrutura, ocorre pelo fato de apresentar várias formas de realização textual que não são somente uma questão de preferência individual, mas estão ligadas, também, à atualização de algumas virtualidades do texto argumentativo, como, por exemplo, colocar a ênfase no pólo pseudológico e demonstrativo ou no pólo dialógico e apresentar, como característica, a passagem de um estado inicial para um estado final de pensamento (tese refutada e tese proposta).

Cumpramos observar, ainda, que selecionamos a narração e a argumentação pelo fato de acreditarmos, como temos insistido (SOUSA, 2003), que o ensino de tipos e gêneros textuais deve ser feito logo no limiar da escolarização, isto é, a partir do primeiro ano. De fato, a sua importância deriva da comprovação de que o que acontece no desenvolvimento inicial é, em muitas ocasiões, a base do que ocorrerá mais tarde, ou seja, adquirem a capacidade de perceber e lidar com a argumentação oral e escrita.

Nesse mesmo sentido, escolhemos o texto narrativo, pelo fato de a narrativa apresentar uma dupla relevância e uma dupla base, a saber: 1) trata-se de uma forma discursiva que é aprendida em interação social com outros falantes produtores de textos (orais e escritos); e 2) trata-se ainda de um modo de conhecimento de mundo. Por um lado, como forma discursiva, os leitores aprendem as características do gênero narrativo expressas nos textos, suas formas retóricas, a estrutura de seus enunciados e unidades. Por outro, como conhecimento, o modo narrativo é uma forma de compreender sua relação com as ações e intenções humanas, com as vicissitudes e consequências do transcurso da vida ao longo do tempo.

## 2. Tipos e gêneros textuais

Com base na variação dos textos em função dos contextos em que circulam, a Linguística de orientação pragmática tem proposto e desenvolvido a categoria de “gêneros textuais”, na pretensão de caracterizar as especificidades das manifestações culturais concernentes ao uso da língua e de facilitar o tratamento cognitivo desse uso, seja oral, seja escrito.

Em vista disto, tais gêneros têm sido definidos por Dolz e Schneuwly (1996), como constituintes da situação. Dessa forma, essa categoria soma-se a outra dos “tipos de textos”, porém amplia-a, no sentido de que é parte da situação, além de definir os conteúdos, a superestrutura e as configurações específicas, próprias do funcionamento desses tipos. Por isso, a denominação a esses gêneros também se dá como “classes de textos”, conforme correspondem à multiplicidade dos objetivos sociais de interação.

Do mesmo modo, apresentamos o conjunto dessas classes de textos através do quadro adaptado de Dolz e Schneuwly (1996), a seguir.

### Hipótese de classificação da diversidade dos textos escritos

1.Quanto ao tipo:	2. Quanto às funções:	3.Quanto ao registro:
1.1. O narrativo	2.1. O apelativo	3.1. O informal
1.2. O descritivo	2.2. O informativo	3.2. O formal
1.3. O expositivo	2.3. O expressivo	
1.4. O argumentativo	2.4. O poético	
1.5. O instrutivo	2.5.O metalingüístico	
	2.6. O fático	

4.Quanto à diversidade de gênero ou “classes de textos”:
Bula, diário, editorial, declaração, atestado, parecer, entrevista, ofício, portaria, circular, oração, prece, prognóstico de tempo, anúncio, sermão, homilia,anedota, adivinhação, notícia, reportagem, nota de falecimento etc.

Por sua vez, notificamos que a classificação teórica exposta permite estabelecer um marco dentro do qual os textos se definem e se delimitam frente a outros, individualizando-se como representativos de uma classe particular.


### 3. Argumentatividade: representação prototípica do texto argumentativo

Segundo Golder e Coirier (1994), podemos identificar os seguintes tipos de textos argumentativos, segundo o grau de argumentatividade, a seguir: 1) texto pré-argumentativo com grau 0: nenhuma afirmativa é feita. (O muro de Berlim foi derrubado. O evento foi televisionado. O mundo todo foi informado) e grau 1: uma afirmativa é feita. (Esportes coletivos são mais enriquecedores que esportes individuais. Existe uma larga variedade de esportes. Alguns são específicos de certos países); 2) texto minimamente argumentativo com grau 2 (grau 1 + apoio autocentralizado): uma afirmação é feita e apoiada com um argumento autocentralizado. (Deveriam ensinar uma língua estrangeira nas escolas de primeiro grau. Isso fortaleceria os laços entre os países. Isso me permitiria encontrar pessoas de um país estrangeiro e falar com elas) e grau 3: uma afirmação é feita apoiada por um argumento não centralizado. (É uma boa ideia oferecer aulas de direção aos dezesseis anos de idade. Isso permitiria que os jovens motoristas tivessem acesso a apólices de seguro mais baratas: eles também teriam menos acidentes); 3) texto argumentativo elaborado: grau 4: uma afirmativa é feita e apoiada com um argumento geral mais uma ou duas marcas de restrição. (Muitos pais sentem que a televisão é má para os filhos. Ela informa sem exigir que eles pensem. Isso nem sempre é verdadeiro. Algumas vezes há documentários históricos ou científicos eminentemente instrutivos na TV) e grau 5: uma afirmativa é feita e apoiada por um argumento geral mais uma marca de endosso de seu autor. (Eu acho, eu sinto etc), (Os donos de loja acham que a propaganda é inútil. Acredito que ela é altamente útil para o consultor. Muitas pessoas evitam fazer más compras através da prévia comparação de produtos, seus preços e características).

Importa destacar, para melhor esclarecimento, que as marcas de argumentação nas produções escritas, conforme definidas por Golder e Coirier (1994), são: 1) contra-argumentos: um argumento a favor de uma dada conclusão é apresentado como sendo mais forte que uma inicialmente apresentada a favor de uma conclusão oposta (conectivos concessivos e apositivos tais como mesmo se, contudo etc., são indicadores linguísticos de contra-argumentação); 2) formas prescritivas: que definem uma obrigação moral ou constitucional (não se deve, deve-se...) e formas axiológicas que expressem uma avaliação subjetiva de fatos ou um julgamento de valores (é bom, é estúpido); 3) expressões de graus de certeza: aquele que fala indica o alcance de seu julgamento (talvez, certamente); 4) endosso do locutor e expressão: o sujeito indica a fonte enunciativa de uma declaração e mantém alguma distância do próprio discurso ou está disposto a ser tido como responsável por ele (creio que, em minha opinião).

### 4. O texto argumentativo e sua estrutura

De acordo com Van Dijk (1978), a superestrutura do texto argumentativo pode ser descrita com base em um esquema hierárquico (argumentação, justificativa, conclusão, marco, circunstância, pontos de partida, fatos, legitimidade e reforço), que relaciona uma justificativa e uma conclusão. De fato, a categoria justificativa é subdividida em várias outras de diferentes níveis. Por esta forma, há, ainda, a legitimidade que consiste



numa regra geral que autoriza a conclusão que se afirma, podendo vir acompanhada de uma elucidação minuciosa dessa regra de legitimidade. Ademais, o marco indica a situação ou contexto em que a regra legitimidade é válida. Enfim, os fatos indicam os argumentos em favor da conclusão.


Boissinot (1992: 38) assevera que o texto argumentativo caracteriza-se pela passagem de um estado inicial de pensamento (tese refutada) para um estado final de pensamento (tese proposta) mediante um processo de argumentação através do qual se apresentam evidências (argumentos) que são suficientes para o convencimento do leitor. Diante disto, o autor deixa patente o caráter dinâmico e polêmico do texto argumentativo, isto é, o texto argumentativo ocupa o lugar do discurso contraditório sobre aquilo que é real, onde dois pontos de vista se cruzam exprimindo-se de modo mais ou menos claro, surgindo de um lado o argumentador e de outro, os detentores da tese que ele trata de refutar. Assim, o traço definidor do texto argumentativo passa a ser o seu caráter polêmico. Deste modo, esse traço é justamente o que faz a distinção entre o texto argumentativo e o expositivo. Enfim, este último é caracterizado por ter seu ponto de vista unificado e por apresentar o desenvolvimento constante de um tema.

O texto argumentativo apresenta um modo de realização podendo variar de acordo com a estratégia argumentativa utilizada, produzindo, assim, vários tipos argumentativos, como por exemplo, o argumentativo de tendência dialógica, expositiva e demonstrativa. O primeiro coloca como plano essencial o aspecto polêmico da argumentação, manifestado através do contraste de diferentes “vozes” ou pontos de vista acerca de um tópico. O segundo, ainda que propondo uma tese, tem sua estruturação baseada numa progressão da informação. E, finalmente, o terceiro organiza-se segundo procedimento de raciocínio clássico, como a indução, a dedução e as analogias, de modo a se chegar à tese proposta.

## **5. O processo argumentativo escrito**

O discurso argumentativo elaborado só é dominado relativamente tarde. Assim, existem diversas razões para as quais as crianças podem ter dificuldades em argumentar por escrito. Deste modo, escrever requer não somente a mudança de uma situação de diálogo para uma de monólogo (é sempre mais fácil considerar a outra pessoa quando ele ou ela está presente), isso também requer a mudança de um texto não muito elaborado para um “texto estendido”. A produção de tais textos envolve o uso de operações hierárquicas tais como o planejamento de ideias sem um modelo externo organizado (“organização autosustentada”, McCutchen, 1987). Por conseguinte, Voss, Green, Post e Penner (1983) apontaram problemas adicionais, criados pela indefinição dos domínios argumentativos, tornando-os de difícil organização conceitual. Outra dificuldade importante é a necessidade de conduzir simultaneamente diversas operações (Bereiter, 1989; Hayes e Flower, 1980). Dessa forma, o simples pensar nos argumentos que o ouvinte pode vir a ter não é suficiente, pois eles devem ser incorporados no texto por meio de formas concessivas, e assim por diante. Neste caso, restrições de planejamento e transcrição interagem.






Do mesmo modo, percebemos que o resultado acima exposto, levou os autores a formular as seguintes hipóteses gerais: os obstáculos que as crianças encontram ao escrever textos argumentativos elaborados não existem num nível argumentativo básico (apoio, considerando o ouvinte numa situação de diálogo), porque os mínimos processos argumentativos são dominados em idade muito tenra. As dificuldades que surgem estão de fato relacionadas especificamente aos processos negociadores da argumentação. Enfim, é feita a hipótese de que o desenvolvimento deste processo com a idade é ligado às habilidades do escritor nos três domínios: a) habilidades de composição de texto, que incluem todas as operações tais como planejamento, criação de tópicos, e coesão, são necessárias para a composição de textos grandes e coerentes. Estas operações não são específicas para a escrita de textos argumentativos, mas devido à sua complexidade conceitual, coerência e coesão são realmente fatores muito cruciais, como mostram os resultados de McCutchen (1987); b) domínio de escritos específicos para situações de argumentação. Por analogia com as máximas conversacionais de Grice (1979), podemos propor (Charolles, 1980) um número de regras que são específicas para o discurso argumentativo e que refletem as inferências pragmáticas que podem ser feitas em situações onde a discussão é apropriada. Assim, estas regras incluem a adesão daquele que conduz o discurso à opinião que está sendo defendida, a suposição deste de que o ouvinte é capaz de mudar de opinião, e assim por diante; c) a representação prototípica do texto argumentativo. Da mesma forma, vê-se como os estágios propostos por Botvin e Sutton-Smith (1977) para descrever o desenvolvimento nas crianças da estrutura narrativa usada para a produção de histórias, postulam a existência de “estágios argumentativos”, começando por um estágio de não argumentação (o interlocutor não fornece argumentos de apoio, e pode até não fazer qualquer afirmação) e terminando em um estágio argumentativo elaborado (o interlocutor apoia e negocia suas declarações). Por fim, as representações de textos argumentativos pelas crianças deveriam refletir seu desenvolvimento.

## 6. O texto argumentativo

Lembra Boissinot (1992), que a noção de gênero se inscreve na tradição dos estudos literários, a do tipo de texto se prende à linguística e às ambições classificatórias do estruturalismo. Sob o modelo da dicotomia saussureana língua/fala, trata-se de pesquisas considerando o conjunto de produções textuais – e até discursos – dos arquétipos que podem surgir de uma descrição sistemática.

Ao definir o texto argumentativo, Boissinot (1992), salienta que ainda que se disponha de vários modelos que formalizam o funcionamento dos textos narrativos ou descritivos, contenta-se, muito frequentemente, tratando-se do texto argumentativo, de caracterizá-lo por sua finalidade, ou seja, em referência ao esquema de Jakobson, por sua função impressiva: o texto argumentativo seria o que serve para convencer o receptor. De fato, essa abordagem é contestável: um texto narrativo também pode servir para convencer. Assim, ela não deveria dispensar a tentativa de identificar os traços de organização dos textos argumentativos. Ademais, tentaremos fazê-lo, utilizando, na medida do possível, critérios coerentes de acordo com os que são empregados para concretizar os textos narrativos e descritivos.



Boissinot (1992) salienta que outro traço aproxima o texto argumentativo do descritivo. Assim sendo, este, que é o inventário dos elementos de um objeto no espaço (e não no tempo, como o texto narrativo), pode, na verdade, desenvolver-se por uma enumeração não limitada de elementos a partir de um tema inicial. Enfim, esse desenvolvimento, quando vem interromper o desenrolar de uma narrativa, constitui uma espécie de parada.

Da mesma forma, o texto argumentativo se desenvolve, propondo um número, a priori, não definido de argumentos: sabe-se que a escolha do número de argumentos utilizados se determina de modo empírico, em função das circunstâncias, e oscila entre muito pouco (que se arrisca não ser suficiente para convencer) e demais (o que arriscaria deixar ou suscitar dúvidas sobre o valor de cada argumento tomado isoladamente).

O texto argumentativo aparece como a combinação de um desenrolar dinâmico (permitindo passar de uma tese à outra) e de um desenvolvimento que organiza em uma espécie de circuito argumentativo certo número de argumentos.

Segundo Boissinot (1992), a observação e interpretação dos índices permitem confirmar as hipóteses sobre a significação global do texto. Neste caso, uma análise mais refinada permite identificar os argumentos.


Cabe assinalar, entretanto, que na perspectiva que adotamos neste trabalho, consideramos como argumento todo elemento do texto que se deixa vincular diretamente a uma ou outra tese em questão.

Note-se que, sob esse ponto de vista, a distinção entre argumento e contra-argumento é pouco útil, pois supõe que as duas teses sejam explicitamente formuladas. Ora, em um texto argumentativo, essa simetria é raramente respeitada. Por outro lado, um argumento em favor de uma tese é, muitas vezes, um contra-argumento contra a tese oposta.

## **7. Processamento e reconstrução mental do texto**

Dentre os vários modelos de compreensão existentes, o modelo estratégico de compreensão de Kintsch e van Dijk (1983, 1985) além de fornecer uma elucidação ampla do processo de compreensão do discurso em geral e do texto escrito em particular, constitui talvez, o único construto teórico que integra em suas formulações o resumo de textos como parte essencial desse processo. Nesse sentido, daremos uma visão de conjunto do modelo de compreensão referido, situando nele, o processo de resumir textos.

O modelo de compreensão de Kintsch e van Dijk (1983, 1985) parte do pressuposto fundamental de que, na tentativa de compreender o discurso ou texto, o leitor opera estrategicamente, ou seja, de forma finalística, flexível e interativa, com informações de diversos níveis, quer linguístico (morfofonológicas, sintáticas, semânticas etc.), quer cognitivo (conhecimento episódico, conhecimento semântico geral, conhecimento semântico sobre o texto etc.), quer contextual (contexto situacional, interacional e pragmático etc.). Em outros termos, o leitor lança mão de qualquer informação disponível importante, de qualquer ordem e em qualquer momento para dar



significado ao texto (ou fragmento deste), formulando, destarte, hipóteses provisórias acerca de sua estrutura e significado. Portanto, tais hipóteses podem ser ratificadas, descartadas ou retomadas, até que se obtenha uma representação mental efetiva do texto ou fragmento em consideração.

De forma geral, o modelo postula que o processamento de um texto ocorre mediante a atuação de uma estratégia geral de compreensão, que é responsável pela construção de uma representação semântica mental do texto a partir do input linguístico (palavras, sentenças simples e complexas). A essa representação semântica Kintsch e van Dijk (1983; 1985) denominam texto-base, ou seja, o conjunto das proposições ou sequências de proposições que encerram o significado do texto, pois uma proposição é o correspondente semântico de uma sentença simples (período simples) ou complexa (período composto).

O processo de construção do texto-base ocorre paralelamente à ativa, na memória, de um modelo de situação, que constitui “uma representação cognitiva de eventos, ações, pessoas e, em geral, a situação de que trata um texto” Kintsch e van Dijk (1983: 11-2), podendo, ainda, incluir informações prévias sobre outros textos similares, bem como conhecimentos mais gerais sobre a situação em foco. Logo, esse modelo de situação orienta o leitor na busca das informações relevantes para o estabelecimento da coerência (compreensão) do texto. Assim, à medida que se vai construindo, o chamado texto-base é continuamente comparado com o modelo de situação.

De acordo com Kintsch e van Dijk (1983; 1985), o processo acima descrito é relevante, por dois motivos. Por um lado, porque limita a quantidade de informações implicadas na compreensão do texto, ou seja, durante a leitura, o leitor não precisa lidar com todas as informações disponíveis em sua memória, mas apenas a porção dessas informações pertinentes ao texto que se está lendo e que estão incluídas no modelo de situação momentaneamente ativado. Por outro lado, permite atribuir ao texto tanto o seu significado conceitual, ou seja, o significado das proposições expressas no texto, como também o seu significado referencial, isto é, o significado em referência a um modelo de situação específico.


O modelo de Kintsch e van Dijk faz previsões acerca de um poderoso sistema de controle geral, que supervisiona ou monitora todo o processo do texto, de modo a garantir que todas as informações e estratégias necessárias à compreensão sejam adequadamente ativadas e atualizadas.

Do ponto de vista propriamente linguístico, o modelo em consideração propõe-se a descrever a estrutura semântica do discurso ou da reconstrução formal da informação ou do conteúdo do discurso com base em três níveis de representação: microestrutura, macroestrutura e superestrutura (Kintsch e van Dijk, 1983, 1985).

O nível microestrutural ou microestrutura corresponde às representações semânticas (proposições) estabelecidas para sentenças ou sequência de sentenças, sendo assim, responsável pela organização sequencial e pela coerência local do discurso.

O nível macroestrutural ou macroestrutura refere-se ao significado ou conteúdo global do discurso, implicado nas relações explícitas entre suas proposições, determinando assim a organização temática e a coerência global do discurso.





O nível superestrutural ou superestrutura indica as formas específicas de certos tipos de discurso (narração, exposição, argumentação etc.). Trata-se de uma sintaxe global que define as categorias gerais esquemáticas das várias formas de discurso.


O processamento de um texto através desses três níveis estruturais dá-se de forma integrada e interativa, mediante três processos linguístico- conceituais (Kintsch e van Dijk, 1985: 806): 1) a decodificação do texto em palavras, sintagmas, ou seja, a análise propriamente linguística; 2) a inferência de proposições (microproposições) a partir desse material linguístico, ou seja, a construção do significado conceitual a partir do texto verbal; 3) a organização das proposições microestruturais em unidades de ordem mais alta (macroproposições).

Ao longo desses processos operam diferentes tipos de estratégias que, segundo Kintsch e van Dijk (1983) operam inconscientemente e representam o conhecimento procedural que temos sobre a compreensão do discurso, dentre as quais: a) estratégias de coerência local: estratégias visando ao estabelecimento de conexões significativas entre as sentenças sucessivas no discurso; busca de possíveis ligações entre os fatos denotados pelas proposições, mediante recurso, por exemplo, a co-referência; b) macroestratégias: estratégias visando à inferência de macroproposições a partir da sequência de proposições expressas localmente pelo texto; operam mediante recurso a vários tipos de informações (títulos, palavras temáticas, sentenças temáticas iniciais, conhecimentos do modelo situacional e do contexto); podem ser subdivididas em dois tipos: b)<sub>1</sub> macroestratégias contextuais: relacionadas ao conhecimento de mundo e ao conhecimento dos tipos de discurso; o primeiro, fornece possíveis tópicos (temas) para o texto; o segundo, impõe restrições tópicas conforme o tipo de texto; b)<sub>2</sub> macroestratégias textuais: relacionadas à interpretação de palavras, sentenças e sequências de sentenças, através de inferências semânticas, pistas sintáticas ou de informações sobre a estrutura particular do discurso; c) estratégias esquemáticas: estratégias de organização das macroproposições em categorias mais globais, constituindo a superestrutura do texto; são ativadas tão logo o tipo de texto ou contexto forneça uma pista sobre a superestrutura relevante; d) estratégias estilísticas e retóricas: estratégias auxiliares na construção de representações semânticas; as estratégias estilísticas dizem respeito ao estabelecimento de inferências acerca de características do texto quanto ao registro, grau de formalidade, tipo de contexto etc.; estratégias retóricas, por sua vez, dizem respeito à interpretação de mecanismos retóricos (figuras de linguagem, por exemplo) responsáveis pela eficácia persuasiva do texto.

Em vista disto, tais estratégias garantem a inferência de macroproposições, que podem estar ou não sinalizadas na superfície textual. Quanto mais intensa for a sinalização textual mais fácil e rápida será a compreensão, uma vez que tal sinalização limita as possíveis interpretações, apontando ao leitor as informações mais relevantes do texto. Portanto, títulos, subtítulos, sentenças, mudança de parágrafo, introdução de novos agentes, de ações, resumos introdutórios ou finais são alguns dos elementos que sinalizam macroestruturas em muitos textos.

O estabelecimento de superestruturas, em particular, exerce um papel relevante na compreensão do discurso. Segundo Kintsch e van Dijk (1985), além da definição do conteúdo global ou de suas macroestruturas semânticas, o processamento exige a





organização dessas macroestruturas em categorias conhecidas, sendo este, o papel das superestruturas, isto é, funcionar como categorias convencionalizadas para o conteúdo do discurso.

As categorias esquemáticas são inferidas a partir das macroestruturas semânticas. Dessa forma, se a macroestrutura de um texto narrativo contém uma ou mais macroproposições iniciais que descrevem tempo, lugar, participantes de uma situação, tal ou tais macroproposições podem ser designadas como a categoria esquemática cenário. Do ponto de vista estratégico, as categorias superestruturais são também definidas mediante recurso a informações textuais e contextuais, podendo estar sinalizadas na própria superfície textual. A fórmula prototípica *Era uma vez*, assinala, por exemplo, a mesma categoria superestrutural acima indicada mediante recurso ao conteúdo macroproposicional das sentenças iniciais de uma suposta narrativa.

Kintsch e van Dijk (1983: 251) ratificam que as superestruturas, assim, “fornecem uma organização adicional para o texto”, repercutindo tal organização sobre a compreensão desse texto, isto é, “uma vez que a compreensão implica encontrar uma organização apropriada para um texto, quanto mais possibilidades houver para organizar um texto, mais fácil esta tarefa deveria ser”.

A ênfase de modelo de Kintsch e van Dijk esboçada acima, em última instância, recai sobre os processos e estratégias de formação do texto-base e da macroestrutura textual. Além disso, fornece como mencionamos, uma base teórica consistente para a abordagem da atividade de resumir um texto.

Em vista disto, para os autores, o resumo é a expressão de uma possível macroestrutura de um texto-base, ou seja, a expressão de seu conteúdo global. Destarte, “enquanto o texto-base representa o significado de um texto em todos os seus detalhes, a macroestrutura diz respeito apenas aos pontos essenciais do texto.” (Kintsch e van Dijk, 1983: 52).

Cabe assinalar, entretanto, que para chegar a essa macroestrutura, segundo os mesmos autores, leitores experientes lançam mão de certas regras – macrorregras – aplicadas, automática e inconsistentemente, sobre o significado das sentenças ou de sentenças (microproposições) expressas no texto, suprimindo-as ou combinando sob certas condições, gerando assim, macroproposições, ou seja, unidades semânticas que encerram o significado global do texto. Diante disto, tais macrorregras constituem operações mentais de redução e (re) organização que possibilitam ao lidar de forma seletiva e global com a grande quantidade de informações de um texto-base.

Kintsch e van Dijk (1983, 1985) citam as seguintes macrorregras como regras de sumarização: a) apagamento: apagamento de todo material linguístico que indica propriedades secundárias do referente do discurso se estas constituírem condição de interpretação para outra proposição subsequente; b) seleção: apagamento de proposições que representam condições, componentes ou consequências normais de um fato expresso em outra proposição, mantendo, assim, somente esta; c) generalização (ou superordenação): substituição de uma sequência de itens ou eventos em um único termo ou evento superordenado; d) construção (ou invenção): substituição de uma sequência de proposições que tem condições normais, componentes ou consequências por uma macroproposição.



## 8. Metodologia da pesquisa


O presente trabalho baseia-se nos resultados da análise de parte dos dados colhidos através de uma pesquisa experimental com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola particular, que atende a alunos de classe média de Fortaleza. Neste sentido, realizamos a pesquisa em duas etapas, a saber.: a) em primeiro lugar, selecionamos os sujeitos da pesquisa, mediante a aplicação da técnica do Cloze, separando leitores proficientes de leitores não proficientes; b) numa segunda etapa, buscamos verificar se os leitores proficientes, ao realizarem uma tarefa de reescritura, apresentam melhor desempenho quanto à recuperação da macroestrutura textual e quanto ao reconhecimento da organização global do texto narrativo do que do texto argumentativo dialógico, tendo em vista a maior explicitude da organização interna deste primeiro tipo de texto. Diante disto, os sujeitos realizaram uma tarefa de leitura e reescritura de um texto narrativo e, em seguida, de um texto argumentativo dialógico. Por fim, os vinte (20) leitores, ou seja, dez (10) de cada texto, foram solicitados a ler os textos e reescrevê-los.

## 9. A compreensão de textos argumentativos

No que tange à compreensão de textos argumentativos: reescritura no ensino fundamental, os resultados demonstram que, na reescritura, as macrorregras não foram apreendidas de forma homogênea por todos os sujeitos. Assim sendo, acreditamos que a percepção destas macrorregras está condicionada à intenção comunicativa do autor, ao propósito da leitura, ao tipo de situação em que se processa a leitura e aos esquemas do sujeito leitor. Diante disto, tais condicionamentos e esquemas, têm forte influência sobre a compreensão e, destarte, sobre a reescritura. Enfim, de posse desses conhecimentos e das macrorregras, o leitor poderá compreender melhor as informações dos textos.

Os dados levantados relativos à identificação dessas estratégias, indicam que há uma tendência maior de uso satisfatório dos textos narrativos em relação aos argumentativos. Neste sentido é que, por exemplo, quanto maior for a compreensão, maior será a adequação da reescritura, pois o sujeito só pode reescrever aquilo que for de seu conhecimento. Por esta forma, tal compreensão deve ser atribuída à habilidade de apreender a macro e superestrutura textual. Ademais, o baixo desempenho dos textos argumentativos ocorre, ainda, devido à ausência de um trabalho centrado nesta tipologia. Logo, as ocorrências sinalizam que as estratégias podem ser desenvolvidas e até modificadas pela intervenção pedagógica, indicando, portanto, que essas estratégias não funcionam como norma para ordenar uma ação ou sequências de proposições, mas possibilitam avançar seu curso em função de critérios de eficácia textual, de intensificação e compreensão do que foi lido, de detecção das possíveis falhas de compreensão responsáveis pela construção de uma interpretação para o texto.

Cabe assinalar, ainda, que outro resultado que corrobora esta discussão é o fato de que essas metarregras não dão conta, sozinhas, de todas as condições necessárias para um texto ser avaliado como bem formado. Em tal situação, percebemos que para a



construção do sentido de um texto, muitos elementos se entrelaçam e muitos caminhos são tomados para que o leitor consiga atingir o propósito de leitura e, assim, desenvolver habilidades inferenciais e argumentativas associadas à capacidade de compreensão, pois só se fala daquilo que se compreende. Por fim, os resultados demonstraram que os sujeitos da pesquisa reescreveram apenas aquilo que foi de sua compreensão textual.

No que diz respeito à superestrutura do texto argumentativo dialógico, a consideração de aspectos superestruturais foi realizada com o objetivo de verificar a validade de uma das hipóteses apresentadas neste trabalho. Por esta forma, o esquema superestrutural desta tipologia textual proposto por Boissinot (1992) corresponde aos seguintes componentes mínimos, a saber: 1) tese proposta (corresponde ao ponto de vista privilegiado no texto); 2) tese refutada (indica um ponto de vista contrário ao da tese proposta); 3) justificativa (corresponde aos argumentos, fatos, exemplos que fundamentam a tese proposta); 4) conclusão (consiste na reafirmação da tese proposta mediante um argumento de caráter genérico). Portanto, a ordem seguida na realização textual desse esquema, pode ser descrita, ainda, por evidência, justificativa e tese.


No mesmo sentido, não devemos preterir as reescrituras com percentual macro ou superestrutural insatisfatório, mas principalmente, entender até que ponto eles refletiram acerca do texto. Por isso, os resultados demonstram que os esquemas cognitivos que permitem as inferências necessárias para apreender a macro e superestrutura dos textos, em termos de cálculos cognitivos, não foram os mesmos acionados pelas tipologias em questão, indicando por que as leituras e reescrituras são extremamente variáveis.

Em vista disto, os resultados sugerem que os dois grupos de sujeitos apresentam um desempenho diferenciado na recuperação dos componentes superestruturais de cada texto, confirmando a primeira hipótese secundária de que o conhecimento mínimo do esquema canônico dos textos será o fator determinante para uma melhor compreensão das formas de estruturação dessas tipologias. Por conseguinte, do ponto de vista quantitativo, essa diferença não apresenta tanta discrepância, principalmente, no que se refere à identificação total e parcial, pois verificamos nas reescrituras dos textos narrativos, que quarenta por cento dos sujeitos recuperaram plenamente os componentes superestruturais em relação a trinta por cento dos textos argumentativos. De fato, o desempenho, por parte dos sujeitos, comprova que vinte por cento desses leitores recuperaram parcialmente esses componentes superestruturais no que diz respeito à narrativa e dez por cento à argumentativa. Todavia, os que não conseguiram recuperar os componentes, oscilaram entre quarenta por cento para a primeira e sessenta para a segunda tipologia em questão.

De acordo com os resultados obtidos, podemos afirmar que houve melhor desempenho em relação à superestrutura para os textos narrativos do que para os textos argumentativos dialógicos. Enfim, com relação à organização global, a atenção deve ser centrada em todos os componentes que foram minimamente identificados.

Os dados mostram que a presença dos componentes estruturais em maior ou menor número, depende da maneira como o sujeito leitor opera com vários recursos linguísticos de que dispõe, bem como da importância do esquema textual para a





produção ou a compreensão. Dito isto, concordamos com van Dijk e Kintsch (1983) ao ratificar que a construção de um texto é resultado da capacidade de usar os recursos disponíveis para construir um macroplano, cuja execução depende da construção do texto base (representação semântica do input discursivo na memória episódica), por meio de subestratégias responsáveis pelo estabelecimento da coerência semântica, global e local. Enfim, o entendimento acerca dos componentes superestruturais se dá, a partir do conhecimento demonstrado da tipologia textual.

Com base nas ocorrências obtidas, os dados mostram que o baixo desempenho com relação aos textos argumentativos dialógicos pode ser atribuído a ausência de familiaridade dos sujeitos leitores com esses tipos textuais em sala de aula. Dito isto, percebemos que os sujeitos recuperaram mais facilmente os componentes superestruturais do texto narrativo. Nesta direção, Dolz (1992) ratifica que essa tipologia passou a ser mais trabalhada com os estudantes em sala de aula e, assim, passou a ser mais familiar. Enfim, como salientamos anteriormente (SOUSA, 2003), o ensino de tipos e gêneros textuais deve ser feito a partir do primeiro ano, possibilitando, desta forma, que o sujeito leitor aprenda a lidar com a argumentação oral e escrita.


## **10. Considerações finais**

A contribuição deste corpo de reflexões ocorre no sentido de se pensar a compreensão de textos argumentativos: reescritura no ensino fundamental, a partir da análise da macro e superestrutura desses tipos textuais, obtidos mediante a tarefa de reescritura e de testes de leitura do tipo Cloze. Neste sentido, investigamos até que ponto as reescrituras por leitores do ensino fundamental refletiam a compreensão adequada da macroestrutura textual e do reconhecimento da organização global dessas tipologias. Deste modo, os textos selecionados estão organizados segundo diferentes formas de estruturação, ou seja, um narrativo e outro argumentativo dialógico. Neste caso, o primeiro apresenta maior explicitude da organização interna, tendo sido por isso, considerado mais familiar e favorável ao processamento do que o texto argumentativo dialógico, apresentando-se complexo do ponto de vista de sua estrutura global, organizado segundo um esquema de confronto de teses, isto é, tese proposta e tese refutada mediante um processo de argumentação.

Importa destacar, ainda, que estabelecemos como hipótese básica que leitores proficientes, ao realizarem uma tarefa de reescritura, apresentam melhor desempenho quanto à recuperação da macroestrutura textual e quanto ao reconhecimento da organização global do texto narrativo do que do texto argumentativo dialógico, tendo em vista a maior explicitude da organização interna deste primeiro tipo de texto.

Dentre essas perspectivas teóricas, os resultados das avaliações ratificaram a hipótese básica. Ademais, o desempenho dos sujeitos da amostra variou de acordo com o tipo textual e as estratégias cognitivas utilizadas no processamento. Assim, as análises demonstraram melhor desempenho quanto à recuperação da macroestrutura textual e do reconhecimento de organização global dos textos narrativos comparado aos textos argumentativos dialógicos.





No tocante às diferenças dos componentes superestruturais, percebemos que não basta sugerir que o texto narrativo seria propício ao processamento e de fácil compreensão, dada a maior familiaridade de sua estrutura do que o texto argumentativo dialógicos, mas principalmente, perceber o que o leitor compreendeu do texto. De fato, o foco não deve ser centrado no melhor ou menos hábil, pois a compreensão do processo de leitura não termina na produção de reescrituras, mas na compreensão, pois não basta só o sujeito compreender o texto do autor, ele deve fazer uma releitura crítica acerca do texto. Por fim, ao trabalharmos com as tipologias mencionadas, poderemos contribuir no sentido de instigar o sujeito leitor a pensar, refletir e compreender o que está nas entrelinhas.

Em vista disto, a reescritura a partir do texto base, revela o domínio da habilidade de expressão escrita e, simultaneamente, o desenvolvimento integrado das duas habilidades envolvidas na atividade escolar, ou seja, a leitura e a escrita.

Com relação às macrorregras de sumarização propostas neste trabalho, embora apresentem limitações, deixam uma contribuição ao ensino que é o quadro teórico apresentando os critérios para avaliação de reescrituras produzidas pelos sujeitos em tarefas oriundas de sala de aula e, destarte, subsidiando-os no que diz respeito às informações básicas do texto, pois a compreensão varia de leitor para leitor. Neste sentido, o leitor constrói um processo de sumarização durante a leitura no momento de elencar os elementos essenciais do texto e, desta forma, a compreensão apresenta resultados extremamente variáveis. Enfim, os resultados sumarizados, embora frutos de uma pesquisa experimental de rigor científico, não podem ser entendidos como conclusivos, mas contribuir para uma melhor compreensão acerca dos textos abordados além de servir de ponto de partida para outras pesquisas.

## REFERÊNCIAS

ALLIENDE, F. Evaluacion de la legibilidad de los materiales escritos. **Lectura y Vida**. Newark, Delaware, IRA, 14-8, 1990.

BARTHES, Roland. L'ancienne rhétorique. **Communication**. N° 16, p. 172-229, 1970.


BEREITER, C. Developmente in writing. Em I. W. Gregg; E. R. Steinberg (Editores). **Cognitive processes in writing**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1989.

BOTVIN, G. J.; SUTTON-SMITH, B. The development of structural complexity in children's fantasy narratives. **Developmental Psychology**, n. 13, p. 377-388, 1977.

BOISSINOT, Alan. **Les textes argumentatifs**. Toulouse. Bertrand- Lacoste, 1992.

CHAROLLES, Michel. Les forms directes et indirectes de l'argumentation the direct and indirect forms of argumentation. **Pratiques**, n.28, p. 7-43, 1980.

\_\_\_\_\_. Introdução aos problemas de coerência dos textos. **O texto: leitura e escrita**. 2ª ed. Campinas: Pontes, p. 39-90, 1997.



CHAMBLISS, M. J. Text cues and strategies successful readers use to construct the gist of lengthy written arguments. **Reading Research Quarterly**, Newark, Delaware, IRA, 30 (4), 778-807, 1995.

CUNNINGHAM, J. W.; GALL, M. D. The effects of expository and narrative prose on students achievement and attitudes toward textbooks. **Journal of Experimental Education**, 58 (3), 165-75, 1990.

DOLZ, Joaquim. Learning argumentative capacities. **A study of the effects of a systematic and intensive teaching of argumentative discourse in 11-12 year old children**. Department of Psychology and Educational Sciences. University of Geneva, p. 1-27, 1992.

\_\_\_\_\_, SCHENEUWLY, Bernard. Gennes et progresión en expresión oral et écrite. Éléments de réflexions à propos d'une experience romande. **Enjeux-Revue de didatique du français**. CEDOCEF, n. 37/38 p. 49-75, mars, juin, 1996.

GOLDER, Caroline.; COIRIER, Pierre. Argumentative Text Writing: Developmental Trends. Université de Poitiers, France. **Discourse Processes**, 18, p. 187-210, 1994.

GRICE, H. Paul. Logique et conversation. Logic conversation. **Communications**, n. 30, p.57-72, 1979.

HAYES, J.R.; FLOWER, Linda. S. Identifying the organization of the writing process. In L. W. Gregg.; E. R. Steinberg (Eds.). **Cognitive processes of writing**. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, p. 3-30, 1980.

KINTSCH, Walter;van, DIJK. **Strategies of discouse comprehension**. San Diego, California: Academic Press, 1983.


\_\_\_\_\_. Cognitive psychology and discourse: recalling and summarizing stories. In:

SINGER, H.; RUDELL, R. (eds). **Teoretical models and processes os reading**. Newark, Delaware, IRA, 794-812, 1985.

LABOV, Willian; Waletzky, J. Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In:

HELM, J. (ed.) **Essays on the visual arts**. Washington, Univ. of Wahington, Academic Press, 1967.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do Trabalho Científico**. 4ª ed. Revista e Ampliada. Atlas, 1992.



MC CUTCHEN, D. Children's discourse skill. Form and modality requirements of schooled writing. **Discourse Processes**, n. 10, p. 267-286, 1987.

NELSON, T. O.; NARENS, L. Metamemory: A theoretical framework and new findings. In: G. Bower (Ed.), **The psychology of learning and motivation** (Vol. 26). New York: Academic Press, 1990.

PERELMAN, Cbaïm. **L'empire rhétorique**. Paris. Vrin, 1977.

SOUSA, Antonia Valdelice de. **Compreensão de textos argumentativos por leitores do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado: UFC, 2003.

SCHNEUWLY, Bernard. *Le langage écrit chez l'enfant*. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé, 1988.

VAN DIJK, Teun. A. **La ciência del texto**. Barcelona, Paidós, 1978.

VOSS, J. F., GREENE, T. R., POST, T. A.; PENNER, B. C. Problem solving skill in the social sciences. In G. H. Bower (ed.). **The psychology of learning and motivation: Advances in research theory**. New York Academic, p. 165-213, 1983.



## NOÇÕES DE GRAMÁTICA E ANÁLISE LINGUÍSTICA NO DISCURSO DE PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA DO ENSINO BÁSICO NA CIDADE DE ARAGUAÍNA TOCANTINS

Aurílio Soares da Silva<sup>3</sup>

Janete Silva dos Santos<sup>4</sup>

**RESUMO:** Este trabalho é uma investigação em andamento de cunho qualitativo interpretativista em que buscamos caracterizar noções de *gramática* e *análise linguística* no discurso de professores de Língua Materna do ensino básico na cidade de Araguaína-TO. Iniciamos primeiramente por uma revisão bibliográfica sobre os documentos referenciais vigentes da educação básica. Posteriormente realizamos uma análise de um questionário acerca da pesquisa no qual constatamos que as respostas apresentadas se dirigem aos ideais postos pelos documentos referenciais da educação básica analisados. Contudo, verificamos que as respostas apresentadas eram fragmentos de textos da *internet* ou já publicados em revistas/periódicos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Referenciais curriculares. Formação docente. Gramática e Ensino.

### 1. INTRODUÇÃO

Presenciamos atualmente um contexto prolífero em epistemologias que colocam em debate o ensino de língua materna na educação básica. Toda a discussão parte do pressuposto que o ensino de português nos moldes tradicionais não supre nem mesmo as necessidades mais elementares requisitadas para o ensino fundamental e médio, tais como as habilidades de reflexão sobre a língua, por exemplo, havendo um descompasso entre aquilo que está sendo ensinado e o que é proposto nas diretrizes curriculares vigentes.

A partir daí, é sugerido um ensino de português reflexivo e contextualizado, propondo que sejam feitas análises linguísticas, em detrimento do tradicionalismo gramatical, dentro de contextos de usos reais da língua (BRASIL, 1998, p. 28-29). Neste sentido, há um enfoque na importância dos gêneros textuais para o ensino de língua materna, visto que a atividade humana nas diversas interações sociais é sempre permeada por um gênero específico (SILVA, 2012, p. 390).


Na realidade tocantinense não é diferente. Apesar dos Referenciais Curriculares (RC-TO) para o Ensino Fundamental, Tocantins (2008), enfatizarem a necessidade de um ensino de Língua Portuguesa norteado pela “Prática de escuta e de leitura de textos, Prática de produção de textos orais e escritos, Prática de análise

---

<sup>3</sup> Aluno do curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e bolsista PIBIC/CNPq, e-mail: [auriliosoares@hotmail.com](mailto:auriliosoares@hotmail.com)

<sup>4</sup> Professora da graduação e pós-graduação da Universidade Federal do Tocantins (UFT), e-mail: [janetesantos35@yahoo.com.br](mailto:janetesantos35@yahoo.com.br)





linguística” (p. 251-253), ressaltando ainda a indispensabilidade de se trabalhar com gêneros textuais e contexto, ainda é vigorante o exercício do ensino tradicional, com grande realce na gramática normativa. Além do mais, mesmo em eventuais casos em que há pretensão para desenvolver inovações nas práticas pedagógicas, como fica evidenciado em Silva (2012), “os saberes docentes, informados pela prática do ensino tradicional, continuam orientando de forma significativa o trabalho do professor de língua materna” (SILVA, 2009, p. 143).

Em vista dessa problemática, pretendemos, a partir das exigências das diretrizes curriculares educacionais vigentes, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); caracterizar noções de **gramática** e **análise linguística** no discurso de professores de Língua Materna do ensino básico na cidade de Araguaína. Sendo assim, esta investigação<sup>5</sup>, de cunho qualitativo interpretativista, está balizada previamente em concepções da Análise do Discurso (AD), da Análise Linguística (AL), de Referenciais Curriculares (RC), tais como os já mencionados anteriormente, e em estudiosos como Mattos e Silva (2002), Neves (2006), Silva (2011), entre outros.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa se deram, primeiramente, por uma revisão bibliográfica sobre os referenciais atuais da educação básica no que se refere à gramática e análise linguística. Posteriormente fizemos análise dos primeiros questionários acerca da temática da pesquisa realizada, no qual constatamos que as respostas apresentadas se dirigem aos ideais postos pelos documentos referenciais da educação básica analisados. Contudo, verificamos que as respostas apresentadas eram fragmentos de textos da *internet* ou já publicados em revistas/periódicos.


## **2. O QUE DIZEM AS DIRETRIZES E REFERENCIAIS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA E ANÁLISE LINGUÍSTICA**

Já faz algum tempo que os estudiosos da área de linguagem no Brasil vêm enfatizando a necessidade de mudanças significativas para o ensino aprendido de língua materna, principalmente na educação básica. Advindos, em sua maioria, dos teóricos aplicados, estes estudos compreendem que o ensino de língua não deve ser guiado apenas pela metalinguagem. Assim, surge nos finais dos anos de 1970 a concepção de análise linguística, fortalecendo-se na década seguintes (1980) quando a “Linguística, ainda no meio acadêmico brasileiro, começa a se preocupar com questões de ensino de língua materna.” (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 13).

Ainda de acordo com essas autoras, a prática de **análise linguística**, principalmente nas universidades, foi imprescindível na elaboração dos documentos parametrizadores da área de Língua Portuguesa, sobretudo no que se refere ao ensino pautado nos estudos linguísticos, contrapondo-se ao essencialismo gramatical (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 14-15). Consequentemente, presenciou-se, em

---

<sup>5</sup>Esclarecemos que este trabalho é uma divulgação parcial, portanto, não conclusa, dos primeiros resultados do projeto de pesquisa do Programa de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq 2014/2015.



seguida, nos anos de 1990, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental - PCN - BRASIL, 1997 (séries iniciais) e 1998 (séries finais), o surgimento dos primeiros referenciais norteadores para o ensino/aprendizado de Língua Portuguesa no Brasil.

## 2.1. OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – PCN

Assim como se percebe nas diversas demandas teóricas atuais para o ensino de língua materna, os PCN preconizam um ensino de língua reflexivo, pautado na análise linguística, tanto em relação à **leitura e escrita**, quanto em relação à **fala e escuta** de textos reais e fictícios, nos diversos contextos sociais. Portanto, os objetivos desse documento prever um conjunto de conteúdos e atividades, organizados no seio escolar, que possibilite ao educando


desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (...) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (BRASIL, 1998, p. 49).

Neste sentido, os PCN, ao priorizar os gêneros textuais como ponto de partida para a análise linguística, partilha do pressuposto de que o ensino de gramática deve está articulado a nível textual. Com isso, condenam terminantemente o ensino costumeiro de gramática pautado na “definição, classificação e exercitação” que objetiva apenas o bom desempenho do aluno na avaliação escolar. Sendo assim, não se busca atender “às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos.” (BRASIL, 1998, p. 29).

## 2.2. AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO – OCEM

Percebermos que os PCN para o Ensino Médio, Brasil (2000), aparenta não ter sido suficientes para elencar as atividades necessárias ao ensino de segundo grau. Acreditamos que isso se deve aos objetivos da proposta desse documento que visava implantar, através de uma renovação, um novo Ensino Médio. Nesse sentido, a reforma proposta por tais PCN para o ensino de segundo grau tem como meta, mais a integração do aluno no mundo contemporâneo como cidadão, que sistematização de conteúdos curriculares. Para isso, priorizam um ensino/aprendizado perfilado na contextualização e interdisciplinaridade, estimulando a reflexão e a capacidade de aprendizagem do aluno. (BRASIL, 2000, p. 4).

No que se refere às finalidades de ensino de língua portuguesa para o Ensino Médio, os PCN propõem o desenvolvimento de habilidades do aluno diante dos elementos sógnicos que permeia o social, visto que a sociedade contemporânea é



constituída, em seus diversos segmentos, pelo simbólico. Então, a integração produtiva do cidadão a essa sociedade requer o domínio efetivo das diversas linguagens que sobrepõem os significados que dão sentido a realidade. Além disso, enfatiza a necessidade de reflexão acerca dos códigos e sistemas comunicativos, visto que a articulação eficiente destes pelo cidadão é “uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada.” (BRASIL, 2000, p. 20).

Em busca de melhorar o direcionamento dos conteúdos nos três anos finais do ensino básico, foram lançadas, em 2006, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM, Brasil (2006). Com uma proposta mais focalizada na organização dos saberes a serem ministrados nesse período escolar, as OCEM destacam, além da organização curricular, as atribuições pedagógicas ao Ensino Médio, respaldadas no Art. 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 9394/96), defendendo:


o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado. (BRASIL, 2006, p. 7).

Há, no entanto, uma alertar para que as OCEM não sejam tomadas como “receitas” ou “soluções” para os obstáculos e as dificuldades no ensino de Língua Portuguesa. Por isso, enfatizam a necessidade de que sejam discutidas, compreendidas e (re)significadas de acordo com as necessidades apresentadas na escola, servindo assim de instrumentos referenciais a serem utilizadas no exercício do ensino/aprendizado da educação básica. (BRASIL, 2006, p. 17).

Referente ao ensino de Língua Portuguesa, as OCEM pautam, além das recomendações dos PCN, incluindo aí as habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta; uma educação que possa promover ao aluno requisitos necessários para prosseguir nos estudos, ser incluído em atividades trabalhista e ao exercício consciente e constante da cidadania. Neste sentido, essas Orientações Curriculares argumentam ainda que os objetivos do ensino de língua materna no segundo grau são promover gradativamente ao educando os saberes sobre textos em diversificados ambientes semióticos, aprimorando as habilidades de interpretar e se expressar adequadamente. “Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem.” (BRASIL, 2006, p. 18).

Em vista da sistematização dos conteúdos, as OCEM trazem dois eixos com uma proposta de organização das atividades de língua portuguesa, sendo um voltado para **práticas de linguagem** e outro para **análise dos fatores de variabilidade das (e nas) práticas de língua(gem)** (BRASIL, 2006, p. 37-39). Enfatiza que cada eixo desses é apenas a base em que as escolas estruturarão seu projeto de ensino. Assim sendo, em ambos os eixos são apresentados os procedimentos metodológicos viáveis para conduzir o processo de aprendizado no trabalho pedagógico. Além disso, trazem uma série de exemplos práticos de análise linguística em textos de diversificados gêneros em função do que está sendo proposto em cada seção.





Acerca do ensino de gramática, as OCEM, ao apontar o ensino de língua com base nas práticas sociais, nas relações entre falantes, constituídas por objetivos específicos e não descontextualizadas, deixam subentendido um ensino de gramática balizado na análise e reflexão das relações gramaticais em vista dos sentidos que constituem. Neste caso, o ensino de língua na escola visa, com relação à gramática, “... a reflexão sobre os vários conjuntos de normas – gramaticais e sociopragmáticas – sem os quais é impossível atuar, de forma bem-sucedida, nas práticas sociais de uso da língua de nossa sociedade.” (BRASIL, 2006, p. 30).

### **2.3. OS REFERENCIAIS CURRICULARES DO ESTADO DO TOCANTINS – RC-TO**


Os Referenciais Curriculares do estado do Tocantins (RC-TO), aqui analisados, datam de 2008 e são direcionados ao Ensino Fundamental. Esse documento apresenta uma acentuada semelhança em relação às OCEM, em vista da sistematicidade do conteúdo e dos direcionamentos propostos. Assim, os RC-TO concebem, em termos gerais, o ensino de língua portuguesa como uma atividade que busca desenvolver no aluno capacidades de observar, descobrir, inferir, refletir sobre o mundo e interagir conscientemente com outras pessoas, por meio do uso funcional da linguagem; ou seja, “o desenvolvimento de conhecimentos discursivos e linguísticos” que faça com que o aluno aprenda se manifestar adequadamente em diversas situações de comunicação. (TOCANTINS, 2008, p. 250).

Partindo desta perspectiva, os objetivos elencados para o ensino de língua materna no Ensino Fundamental se dão em vista da “ampliação da competência discursiva” do aluno no sentido de inseri-lo no mundo da linguagem oral e escrita, estendendo a viabilidade de atuação social e prática da cidadania, como é requisitado também nas OCEM. Assim é que, fazendo um elo com os PCN (BRASIL, 1998, p.32 e 33), os RC-TO apresentam os eixos organizadores do ensino alicerçado nos procedimentos de uso e ação: “prática de escuta e de leitura de textos, prática de produção de textos orais e escritos, e prática de análise linguística” (TOCANTINS, 2008, p. 262-263).

Em se tratando de gramática, os RC-TO não fazem referência diretamente ao seu ensino, contudo, há um realce acentuado em procedimentos de análise linguística, o que nos levar a entender que rejeitam o ensino tradicional de base prescritivista e normalizador. Sendo assim, trazem como relevante a prática de reflexão tomando o texto como unidade de ensino, visto que o enfoque gira em torno, tanto da dimensão gramatical, quanto das dimensões pragmático/semânticas da linguagem. Isso porque “É através da prática da reflexão sobre a Língua que se dá a construção de instrumentos que permitirão ao aluno o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação.” (TOCANTINS, 2008, p. 331-332).

Então, esses referenciais curriculares assinalam ainda, mesmo que de modo vago, uma didática que leva em consideração os gêneros textuais, pois





o trabalho de reflexão sobre a Língua consiste em discutir os diferentes sentidos atribuídos aos textos, a intencionalidade do autor, as características de cada gênero textual, o suporte, a linguagem utilizada, os marcadores linguísticos, a presença ou ausência de elementos que estabeleçam a organização das ideias e a articulação adequadas às partes do texto. (TOCANTINS, 2008, p. 332).

Por fim, entendemos, com base no RC-TO, que essa reflexão e análise da língua precisam ser articuladas de modo a explicitar os saberes latentes em cada aluno, desenvolvendo suas capacidades em relação à linguagem. Assim, a sistematização dos conteúdos precisa ser realizada em vista de colocar o aluno em contexto real de uso da linguagem no processo de ensino, para que, a partir daí, se desenvolva um aprendizado que possa contribuir para a vida social do discente.


### **3. ALGUNS IDEAIS DAS DEMANDAS TEÓRICO/CIENTÍFICAS ATUAIS PARA ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**

Presenciamos, nos dias atuais, uma intensa discussão sobre o ensino de língua materna nos cursos de formação de professores no que diz respeito à inovação das metodologias de ensino na educação básico. Isso se deve à demanda crescente em pesquisas que abordam essa temática na busca de trazer soluções para responder aos índices alarmantes do fracasso escolar no ensino de língua atual. Segue que a discussão maior se estabelecer em relação ao ensino de gramática, visto que se condenam, na maior parte, o tradicionalismo gramatical em favor da análise linguística. Isso vai corroborar com as orientações curriculares do ensino de língua, como constatamos anteriormente.

Acontece que mesmo depois de divulgados os documentos parametrizadores sobre o ensino de língua, que apresentam, como metodologia, a reflexão sobre a linguagem em diversos seguimentos, por exemplo, a análise dos elementos que determinam os sentidos dos textos; ainda persiste, relutantemente, uma didática voltada para ordenação e classificação de termos gramaticais, característico do ensino tradicional. Neste sentido, mesmo naqueles procedimentos que buscam cumprir com os ideais dos PCN, como mostra Aparício (2010) em pesquisa com professores de ensino fundamental do estado de São Paulo, “é possível vislumbrar as dificuldades que esses professores enfrentam ao desenvolverem o árduo trabalho de articulação dos discursos oficiais inovadores sobre a língua e ensino de língua (...)” (APARICIO, 2010, p. 905).

Portanto, surgem, assim, vários trabalhos, pré e pós PCN, que trazem em foco metodologias inovadoras na tentativa de reconfigurar o modelo de ensino de língua em sala de aula. Em sua maioria, essas concepções, normalmente, refutam o ensino tradicional de gramática, trazendo, em contrapartida, como proposta, a exploração do texto como unidade de análise, surgindo daí a denominada **análise linguística**, proposto por Geraldi desde a década de 1980. (SILVA; MORAIS, 2011, p. 19-20).

A título de referência, apontamos como propostas que buscam inovar o ensino de língua, além de *O texto em sala de aula*, de Geraldi, e suas várias edições e revisões,



Silva (2011), que assinala a necessidade de se trabalhar com texto nas aulas de língua do ensino básico, realçando a importância dos gêneros textuais como fator de distinção das diversas funções linguístico/textuais. Esse trabalho se destaca por trazer uma metodologia de como se trabalhar com gêneros em sala de aula e as funções linguísticas que eles direcionam. Além dessas, temos Antunes (2010); Silva (2012); Bezerra e Reinaldo (2013) para apontar algumas mais.

#### **4 - ANLGUNS RESULTADOS DOS DADOS COLETADOS**

Faremos, então, alguns posicionamentos diante de alguns dos questionários que aplicamos aos professores da educação básica. Esse material nos chamou a atenção pela peculiaridade com que foi respondido. O resultado é um material que poderá trazer inúmeros questionamentos, dúvidas e possíveis conclusões, mesmo que parciais, acerca do ensino básico, alguns dos quais são colocados por nós aqui.

As cinco (05) questões que integram o questionário são bem simples e diretas ao assunto a que nos propomos a pesquisar na primeira fase de nossa investigação. São as seguintes:

- 1) Qual a concepção de ensino de língua presente nos cursos de formação continuada que você já participou?
- 2) O que você entende por estudo de gramática e de análise linguística?
- 3) Como você concebe a relação entre o ensino de gramática e de análise linguística na educação básica?
- 4) Qual a função da gramática e da análise linguística no ensino de Língua Materna?
- 5) Como você entende o posicionamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) Brasil 1998 sobre o ensino de língua materna?

Entendemos que, mesmo sendo um questionário que o professor pode responder em particular, fazendo consultas a outros materiais ou pessoais (o que foge ao nosso controle), e entregar depois, suas respostas correspondem ao imaginário que possuem sobre a temática, o que será melhor discutido em outro momento da pesquisa. Desse modo, com a questão de número 1 objetivamos relacionar aquilo que o professor responderia nas próximas perguntas acerca do ensino de gramática, observando a influência que os cursos de formação continuada exercem no ensino básico. A questão 2 foca diretamente o objetivo da pesquisa, em que esperávamos que o professor delineasse sobre aquilo que ele entende por gramática e análise linguística. A questão 3, por sua vez, poderia nos proporcionar instrumentos para perceber de que forma o professor lida com a gramática em relação a análise linguística. A pergunta de número 4 se volta mais para as questões práticas de ensino, levando o professor a apresentar uma reflexão acerca das funções gramaticais e linguísticas que ele vivencia na escola. Por fim, a questão 5 objetiva saber tanto o conhecimento do professor acerca dos PCN, quanto a forma como esse conhecimento possivelmente se torna aplicável nas aulas de língua materna da ensino básico.

Quanto da aplicação dos questionários, os professores se recusavam a responder à pesquisa, justificando-se pela falta de tempo. Contudo, aqueles que se dispuseram a contribuir, quase todos, exigiam que fosse levado o questionário para responder em casa. Fomos obrigados a ceder a essa exigência, até porque, em se tratando de uma pesquisa qualitativa, todos os tipos de respostas são passíveis de interpretações.

No questionário aqui analisado, o professor, que respondeu em casa, nos devolveu as respostas redigidas em uma folha à parte das questões, enumeradas de acordo com a ordem das perguntas, como pode ser observado abaixo:

01

Devido a língua ter um caráter dinâmico no meio social, a concepção de ensino de língua é heterogênea, variável e sócio – historicamente constituída.

02

Em relação à gramática, o ensino sistemático, metódico e isolado está propenso ao fracasso, e também, o uso de texto com o “pretexto” para uma análise metalingüística. O estudo da gramática deve habilitar os alunos a usarem adequadamente os recursos lingüísticos e procurar adotar uma abordagem mais produtiva usando gêneros textuais diversos. Já a análise lingüística é uma proposta que associam “reflexão” e “uso”, através das atividades de análise lingüísticas, o professor poderá levar os alunos a compreender os aspectos sistemáticos da língua e utilizar consciente e eficientemente os recursos da língua.

03

Gramática e análise lingüística estão relacionadas mutuamente. O estudo gramatical na educação básica precisa tomar como referências pressupostos lingüístico: a capacidade de educando ler, interpretar e produzir enunciados. Além disso, reconhecer as variedades lingüísticas e perceber o preconceito lingüístico, mas também, ter o domínio da língua culta padrão quanto à identificação de qual e quando a utilização na situação adequada.

04


A função da gramática veio a ter com a lingüística moderna, mais do que a vinculação de classes a esquemas sintáticos da frase, tornou-se pertinente identificar as unidades capazes de ocuparem o espaço funcional dos chamados “sujeito”. Por outro lado a função da análise lingüística toma o texto como unidade de ensino assumindo uma contradição gramatical que analisa unidades menores – fonemas, palavra, frase etc. – reproduzem a metodologia de definição, classificação e exercitação.

05

A perspectiva do ensino da língua materna era única, não compreendia as variações lingüísticas, discutia-se apenas a norma culta da língua. O ensino não considerava os usos sociais da escrita. A prática de linguagem real se processa em gêneros textuais diversos e em diversas situações de comunicação (contextualização), diferentemente, a escola trabalhava com textos construídos pela e para escola, sem buscar o letrar do sujeito, esse que também carrega consigo um conhecimento prévio - de mundo (textos). Enfim, encerra-se, então, a excessiva valorização gramatical e freqüentes preconceitos contra as formas de oralidade, ensino descontextualizado, normalmente, associados a exercícios mecânicos e fragmentados para dar lugar à contextualização.

No confronto entre a pergunta do questionário e a resposta dada pelo professor é sugestivo, à primeira vista, que houve um embasamento, por parte do voluntário, em





textos de pesquisas da área que aborda a temática. Assim, na primeira questão, **Qual a concepção de ensino de língua presente nos cursos de formação continuada que você já participou**, o professor apresentou como resposta:

Devido a língua ter um caráter dinâmico no meio social, a concepção de ensino de língua é heterogênea, variável e sócio-historicamente constituída.

Há uma distorção do foco da questão, pois essa concepção dada pelo professor é normalmente utilizada para referir-se ao conceito de língua e não ao seu ensino. Isso nos levou a questionar: será que o professor não entendeu a questão ou não soube realmente respondê-la?

Não acreditamos na hipótese de que o professor não tenha entendido a pergunta, pois, além de nos parecer relativamente clara e direta, o voluntário poderia ter optando por não respondê-la, alegando a não assimilação da mesma. Isso nos direciona, então, à outra hipótese, ou seja, de que o professor não conseguiu articular claramente as concepções de ensino de língua apresentada nos cursos de formação continuada que participou. Além do mais, verificamos que essa resposta apresentada é um fragmento retirado do texto de Baronas e Gonçalves (2013, p. 243, no resumo).

Na segunda questão, em que perguntamos **O que você entende por estudo de gramática e de análise linguística**, o professor apresenta a seguinte resposta:


Em relação à gramática, o ensino sistemático, metódico e isolado está propenso ao fracasso, e também, o uso de texto como o “pretexto” para uma análise metalingüística. O estudo da gramática deve habilitar os alunos a usarem adequadamente os recursos lingüísticos e procurar adotar uma abordagem mais produtiva usando gêneros textuais diversos. Já a análise lingüística é uma proposta que associam “reflexão” e “uso”, através das atividades de análise lingüísticas, o professor poderá levar os alunos a compreender os aspectos sistemáticos da língua e utilizar consciente e eficientemente os recursos da língua.

Nesta questão, o professor traz uma concepção de gramática desvinculada do tradicionalismo ao enfatizar “uma abordagem produtiva” com uso dos gêneros textuais. Em relação à análise linguística, apesar da confusão de ideias, o docente aponta para uma concepção de ensino baseada na “reflexão e uso”, na compreensão do sistema para “utilizar consciente e eficientemente os recursos da língua”, ideal que é proposto pelo PCN, OCEM e RC-TO. Contudo, confirmamos que esta resposta também é formulada a partir de trechos retirados de um outro artigo, desta vez, de Teixeira (2011, p. 163-164).

Na terceira questão: **Como você concebe a relação entre o ensino de gramática e de análise linguística na educação básica**, o professor voluntário apresenta a seguinte ideia:

Gramática e análise linguística estão relacionadas mutuamente. O estudo gramatical na educação básica precisa tomar como referências pressupostos lingüístico: a capacidade de o educando ler, interpretar e produzir enunciados. Além disso, reconhecer as variedades





lingüísticas e perceber o preconceito lingüístico, mas também, ter o domínio da língua culta padrão quanto à identificação de qual e quando a utilização na situação adequada.

Nesta resposta, tal como na anterior, o docente traz em pauta um argumento refletido nos ideais dos documentos parametrizadores. Assim, focaliza a gramática com base nos pressupostos lingüísticos. Apesar de não está claro quais são esses pressupostos, mostra o resultado almejado, que é “a capacidade de o educando ler, interpretar e produzir enunciados”. Além disso, foca a importância da variedade lingüística e sua utilização, incluindo também a variedade culta. Isso nos mostra, mais uma vez, que o entendimento do professor acerca de gramática e análise lingüística está voltado para os estudos atuais e relacionados com os referenciais da educação básica. No entanto, comprovamos que essa resposta foi elaborada a partir de recortes de outro texto, a saber, Pilati; Naves; Vicente; Salles (2011, p. 395, no resumo).


Na questão quatro (04) **Qual a função da gramática e da análise lingüística no ensino de Língua Materna**, o professor apresenta a seguinte resposta:

A função da gramática veio a ter com a lingüística moderna, mais do que a vinculação de classes a esquemas sintáticos das frases, tornou-se pertinente identificar as unidades capazes de ocuparem o espaço funcional dos chamados “sujeitos”. Por outro lado a função da análise lingüística toma o texto como unidade de ensino assumindo uma contradição gramatical que analisa unidades menores – fonemas, palavras, frase etc. – reproduzem a metodologia de definição, classificação e exercitação.

Percebe-se que essa resposta também se direciona para aquilo que é enfatizado nos documentos oficiais apresentados anteriormente. Assim, apesar de se perceber uma certa confusão ao conceituar a função de análise lingüística, tem a gramática como sendo mais do que “vinculação de classes a esquemas sintáticos das frases”. Porém, como presenciado nas respostas anteriores, esta também é fragmento de dois textos encontra na *internet*, a saber, Fonseca (Função gramatical) e Manini (Ensino de gramática: o que propõem os PCNS, o que trazem os Idps). Vale lembrar aqui que a definição e/ou prática de AL vai depender de que perspectiva ela é tomada pelo que a defende: pode ser estruturalista (análise sintática como foco) ou funcionalista (qualquer forma lingüística e suas implicações para o sentido do enunciado), tradicional (a partir de frases ideais ou de excertos de textos escritos com usos restritos a essa modalidade de linguagem, a certo gênero e a certa camada de pessoas) ou inovadora (textos reais, de gêneros orais ou escritos, como ponto de partida) etc.

Por fim, na quinta e última questão, na qual perguntamos: **Como você entende o posicionamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) Brasil 1998 sobre o ensino de língua materna**, o professor traz como alternativa de resposta,

A perspectiva do ensino de língua materna era única, não compreendia as variações lingüísticas, discutia-se apenas a norma culta da língua. O ensino não considerava os usos sociais da escrita. A prática de linguagem real se processa em gêneros textuais diversos e em diversas situações de comunicação (contextualização), diferentemente, a escola trabalhava com textos construídos pela e para escola, sem buscar o letrar do sujeito, esse



que também carrega consigo um conhecimento prévio - de mundo (texto). Enfim, encerra-se, então, a excessiva valorização gramatical e freqüentes preconceitos contra as formas de oralidade, ensino descontextualizado, normalmente, associados a exercícios mecânicos e fragmentados para dar lugar à contextualização.

Como nas respostas anteriores, esta apresenta uma visão inovada acerca do ensino de língua, baseada nos referenciais analisados. Contudo, observamos que há uma fuga do foco da questão, pois esperava-se que o professor se posicionasse diante das orientações postas pelos PCN e não se ativesse a descrever o que eles expressam, como se observa na resposta dada. Nesta questão, também, presenciamos recortes de outro texto, desta vez de Santos, et. al. (2011, p. 161).


A partir do que foi apresentado anteriormente, nos questionamos acerca da postura desse docente diante da pesquisa com ele realizada, perguntamo-nos: será que as repostas apresentadas pelo professor realmente contemplam aquilo que ele pensa acerca da gramática e análise linguística ou não?

As respostas apresentadas, como interpretamos, sinalizam para as concepções focalizadas nos documentos parametrizadores que abordamos anteriormente, o que em termos normais seria o ideal almejado. No entanto, ao apresentar ideias de outrem, inclusive fazendo recorte do texto original, sem apresentar referência adequada desses textos, colocamos em dúvida a opinião do professor acerca de suas respostas. O que leva um educador, que deveria reforçar a ética autoral, a cometer esse deslize? O que leva o professor a acreditar que isso passaria despercebido aos olhos de um grupo de pesquisa?

Acreditamos que a resposta para essas perguntas é simples: o professor não está ainda preparado para lidar com as questões apresentadas. A visão desse docente se aproxima, de certo modo, a práticas que se observam em alunos do ensino básico, de que não há problema em se fazer “Ctrl+C e Ctrl+V” (copiando e colando no computador) textos da *internet* e usá-los sem fazer as devidas referências da fonte procedente. Nesse sentido, não há como se esperar que esse professor ensine a seu aluno as normas adequadas de referenciação se ele próprio não as observa ou não sabe para si mesmo. Isso não é o foco de nossa pesquisa, mas cremos ser uma reflexão importante, que remete à necessidade de se discutir de modo mais incisivo questões como essa junto ao professor nos encontros de formação continuada dos quais participa ou pode vir a participar.

Certamente, não se pode e nem se deve generalizar o fato ocorrido no questionário apresentado aqui, no sentido de julgar a classe docente do ensino básico pelo que foi analisado anteriormente. Contudo, não se pode ignorar a problematização aqui feita, pois essa postura do professor pode se refletir naquilo que ele realizará em sala de aula. A bem da verdade e do imaginário sobre a profissão, espera-se do professor, entre outras coisas, que ele seja capaz de dominar conhecimentos e apresentar habilidades suficientes para ampliar o aprendizado do aluno, imaginário que parece ter se fragilizado pelas respostas ao questionário em análise.

Além disso, o professor parece não ter noção clara acerca das leis de direitos autorais e plágio no Brasil. Por exemplo, lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, que



em sua essência vem regular os direitos autorais, alterada através da **lei nº 12.853, de 14 de agosto de 2013**, atualizada e consolidando ainda mais a legislação sobre direitos autorais, dá outras providências referentes ao assunto (BRASIL, **lei nº 12.853, de 2013**), **leis que inclusive apresentam como punição aos infratores plagiastas multa de três meses a um ano de retenção.**

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS


Neste trabalho, que é um segmento da pesquisa de iniciação científica em andamento, inserida em investigação mais ampla, fizemos inicialmente uma prévia revisão acerca dos referenciais vigentes da educação básica, tais como os PCN, as OCEM e RC-TO. O objetivo era perceber como é tratado o ensino de gramática e análise linguística em tais documentos. Além disso, fizemos a análise de um questionário da pesquisa que está sendo realizada.

Percebemos, então, que os documentos parametrizadores da educação básica, em termos gerais, assinalam para um ensino de língua reflexivo com respaldo na realidade concreta. Neste sentido, o ensino de gramática é voltado para a análise da língua, em que o fundamento do estudo gramatical direciona-se para a(s) construção(ões) de sentido(s) que ela venha a provocar no texto.

Além disso, em referência à pesquisa, percebemos no questionário analisado que o posicionamento do professor se direciona aos ideais pautados nos referenciais da educação básica. No entanto, identificamos que o professor, para emitir ‘suas respostas’, infringiu as leis de autoria, ao fazer recortes sem se preocupar com as devidas referenciarções, violando as normas de autoria vigentes no Brasil.

Assim, questionamo-nos sobre as concepções do professor acerca do ensino de língua, gramática e análise linguística, visto que, se ele fez recortes de textos de outros autores, há um indicativo de que esse docente ainda não tem uma opinião segura (mesmo que vivamos em constante mudança identitária, o que inclui nossas convicções, opiniões, crenças etc.) acerca do assunto. Isso nos levou à percepção de que este colaborador, ao não conseguir indicar que reelabora em seu próprio discurso o discurso ao qual se filia, pouco se apropriou de parâmetros bem mais aceitos para exercício atual da docência. Além disso, se por um lado traz uma visão atualizada de ensino de língua ao incluir literalmente a voz alheia com ideias inovadoras em seu enunciado, por outro, resvala para uma transgressão que não o favorece ao infringir as leis de autoria, lei nº 9.610, de 1998 e **lei nº 12.853, de 2013, sugerindo que para si tais preceitos são irrelevantes.**

Por fim, acreditamos que no decorrer desta pesquisa, ainda em andamento, poderemos trazer outros dados importantes sobre a concepção do professor de educação básica do município de Araguaína acerca do ensino de língua materna. Conquanto as observações aqui tenham se voltado para o descumprimento do professor às normas de referenciarção e às leis de autorias, esperamos nos próximos dados alcançar o objetivo da



pesquisa, que é a caracterização do imaginário do professor sobre o ensino de gramática e análise linguística.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e prática*. São Paulo: Parábolas Editora, 2010.

APARÍCIO, A. S. M. *Modos individuais e coletivos de produzir a inovação no ensino de gramática em sala de aula*. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 883-907, 2010.

BARONAS, J. E. de A.; GONÇALVES, L. A. de A. *Concepções de linguagem: gramática de língua portuguesa e ensino de língua materna*. Entretexos, Londrina, v.13, nº 02, p. 243 – 265, jul./dez. 2013.

BARROS, S.; CASTRO, R.; CORRÊA, S.; GOMES, M.; MACIEL, K.; PEREIRA, G.; SANTOS, R.; SANTOS, E.; SANTOS, J.; VALES, R. *A leitura segundo os documentos oficiais para a educação básica*. Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Curso de Letras-UNIFAP, Vol. 1 - Nº 1 – Jan./Jun. de 2011.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. *Análise linguística: afinal, a que se refere?* São Paulo: Cortez Editora, 2013.

BRASIL, lei nº 12.853, de 14 de agosto de 2013. **Presidência da República: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12853.htm), em 27/06/2014.


BRASIL, lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. **Presidência da República: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19610.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19610.htm), em 27/06/2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias: Conhecimentos de língua portuguesa*. Brasília, 2006, (p. 17-45).

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. 3º. e 4º. Ciclos: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC: SEF, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. 1º. e 2º. Ciclos: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC: SEF, 1997.





BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. 3º. e 4º. Ciclos: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC: SEF, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC: SEF, 2000.

FONSECA, M. do C. *Função gramatical. E-Dicionário de termos literários*. Disponível em [http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com\\_mtree&link\\_id=217:funcao-gramatical&task=viewlink](http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&link_id=217:funcao-gramatical&task=viewlink), em 28/09/2014.

GERALDI, João W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004.  
MANINI, D. *Ensino de gramática: o que propõem os PCNs, o que trazem os Idps*. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/e00013.htm>, em 27/09/2014.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2002.

NAVES, R. R.; PILATI, E.; SALLES, H.; VICENTE, H. G. *Educação linguística e ensino de gramática na educação básica*. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.14, n.2, p. 395-425, jul./dez. 2011.

NEVES, Maria H. M. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

SILVA, A. da; MORAIS, A. G. de. *Entre tradição e inovação: um estudo sobre mudanças no ensino de gramática em livros didáticos brasileiros de Língua Portuguesa*. Revista Portuguesa de Educação, 2011, 24(1), pp. 119-144.

SILVA, W. *Algumas contribuições da linguística aplicada para o ensino de escrita em aulas de língua materna no Brasil*. Revista Investigações: Vol. 22, nº 2, p. 135-160, Julho/2009.

\_\_\_\_\_. *O estudo da gramática no texto: demanda para o ensino e a formação do professor de língua materna*. Eduem: Maringá, 2011.

\_\_\_\_\_. *Gêneros textuais em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio brasileiro*. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.15, n.2, p. 387-418, jul./dez. 2012.

TEIXEIRA, C. de S. *Ensino de gramática e análise linguística*. Revista Ecos: Edição nº 011 - Dezembro 2011, p. 163-173.



TOCANTINS. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. *Referencial Curricular do Estado do Tocantins*: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. 2ª Edição, Palmas, 2008.





## DE OBJETOS DE ENSINO À CONSTITUIÇÃO DE IMAGENS DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS<sup>6</sup>

Bruna Dias da Silva<sup>7</sup>

Nilsa Brito Ribeiro<sup>8</sup>

(Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará)

**RESUMO:** O Plano de trabalho “De objetos de ensino à constituição de imagens do professor de Português” vinculado ao Projeto de Pesquisa ‘Discurso e Ensino: o curso de Letras e a formação docente’ tem o objetivo de identificar que objetos de ensino são referenciados pelo aluno de Letras em atividades de estágio e que representações de professor de língua materna se produzem na relação teórico-prática. Tal objetivo se orienta pela defesa de que a eleição de conteúdos formativos e a abordagem a eles dispensada inscrevem o professor e sua prática em uma dada concepção de ensino de língua materna. A pesquisa foi realizada em duas turmas de Letras/Português do Campus de Marabá/UFPA, tendo como instrumentos de composição de dados: i) gravações de atividades de estágio; ii) entrevistas com alunos das turmas; iii) entrevistas com professores que ministram as disciplinas Linguística Textual e Leitura e Produção Textual, uma vez que delimitamos os objetos circunscritos a estas duas disciplinas, com o intuito de identificarmos e analisarmos os conhecimentos teóricos que fundamentam as atividades de estágio. O Projeto Pedagógico do curso também compõe o corpus de análise, com especial atenção às duas disciplinas mencionadas. As análises se inscrevem numa perspectiva sócio-histórica em que linguagem e sujeito se constituem no jogo das interações sociais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua Portuguesa. Objetos de ensino. Discurso.


**ABSTRACT:** The work plan entitled “From teaching content to the constitution of images of the Portuguese language teacher,” linked to the “Discourse and Teaching: the Portuguese program and teacher education” Research Project, aims at identifying which teaching contents are used by the student of the program in practicum activities, and which image of the mother tongue teacher is produced in the theory-practice relation. This objective is guided by the premise that the selection of formative contents and the approach applied to them subscribe the teacher and his/her practice to a given conception of mother tongue teaching. The research was conducted in two classes of the Portuguese program at UFPA/Marabá. The data consisted of: i) recordings of practicum activities; ii) interviews with students; iii) interviews with the professors that teach Textual Linguistics and Reading and Textual Production, since we used the themes of these two disciplines to identify and analyze the theoretical knowledge that guide

---

<sup>6</sup> Trabalho desenvolvido com o apoio do Programa PIBIC/UFPA.

<sup>7</sup> Graduanda do curso de Letras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. E-mail: [bruna-dias2008@hotmail.com](mailto:bruna-dias2008@hotmail.com)

<sup>8</sup> Orientadora do trabalho, é docente do Campus Universitário de Marabá/Faculdade de Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. E-mail: [nilsa@unifesspa.edu.br](mailto:nilsa@unifesspa.edu.br)



practicum activities. The Academic Program Description is also part of the data, with special attention to the two disciplines mentioned. The analyses are inserted into a sociohistorical perspective in which language and subject are combined in an interplay of social interactions.

**KEYWORDS:** Portuguese. Teaching contents. Discourse.

## **1. A elaboração e a relevância do problema: aproximação de alguns conceitos**

A pesquisa realizada teve como problemática a formação do professor de língua materna. As práticas de estágio constituíram-se em *locus* privilegiado para a apreensão do jogo de representações que aí se produz, especialmente na relação do aluno de Letras com conhecimentos específicos de sua área de formação.

Trabalhamos com o conceito de *representação*, vinculando-o à noção de dialogismo elaborada pelo Círculo de Bakhtin, ao referir-se às relações que todo enunciado/discurso mantém com outros enunciados anteriormente produzidos e com enunciados futuros produzidos pelo o outro da interação, sob a forma de *réplicas* ou *contrapalavras*. Todo discurso é atravessado pelas avaliações do outro e traz ‘marcas’ (mostradas ou não) das representações que ele (o discurso) dá, em si mesmo, do outro, de seu objeto e de si mesmo. Assim, o discurso não adquire sentido fora da sua relação com um conjunto ilimitado de outros discursos.

Desta perspectiva discursiva, entendemos que a relação entre a formação acadêmica e os saberes elaborados no espaço da prática docente não decorre de um movimento linear em relação ao que se aprende na universidade e o que se ensina na escola, pois diferentes representações produzidas nos discursos do sujeito em formação interferem na forma como se apropriam dos conhecimentos acadêmicos e os ressignificam no momento em que se deparam com as demandas da sala de aula. As representações construídas interagem com: as expectativas que a sociedade cultiva em relação ao papel do professor; ao valores socialmente atribuídos aos conteúdos de ensino selecionados; os alunos da escola básica com os quais passam a lidar durante os estágios etc.


Sendo assim, nosso interesse é ampliar a reflexão para além dos conteúdos em si, considerando que as escolhas e definições de disciplinas e de objetos de ensino de uma área sofrem orientações históricas e políticas.

A relevância do trabalho pode estar em propiciar a apreensão de sentidos produzidos na relação do aluno com o aparato teórico e metodológico durante as atividades de estágio, em que a formação do professor é problematizada.

## **2. A formação docente e a construção de identidades do professor de Português**

Cortesão (2006), ao discutir a questão da formação do professor, nos diz que a profissão docente passa por um grande desprestígio na sociedade contemporânea, estando até mesmo ameaçada de extinção pelos modernos meios de comunicação que estão hoje à disposição da sociedade.





Segundo a autora, deve ser “ central e constante a preocupação de analisar os problemas educativos no seu contexto espaço-temporal” (CORTESÃO, 2006, p. 13). No momento em que a sociedade muda o professor também tende a mudar, atualizando suas concepções de língua e de linguagem, devendo tornar-se cada vez mais capaz de compreender as diferentes concepções de linguagem e de ensino de língua. A autora adverte que o professor, tendo uma boa formação, é capaz encarar a profissão a partir de um ponto de vista crítico, assim como possibilitar a seu aluno uma boa formação.

Tem-se na sociedade em geral uma importante imagem do papel que o professor ocupa enquanto formador de pessoas capazes de ler o mundo criticamente e nele intervir, melhor compreendendo e interpretando a realidade.

No entanto, como lembra Cortesão (2006), não apenas a formação docente resolve toda a problemática que envolve a educação. É preciso lembrar que há falhas no sistema, da educação infantil ao nível superior, implicando, assim, na formação do professor. Assim, são diversos os problemas que a educação vai tendo de enfrentar. Na sociedade contemporânea, o professor está a todo instante sendo interrogado e chamado a alterar as condições de ensino, no espaço escolar. Afirma ainda a autora:


Os professores também se sentem mal, e também se interrogam sobre qual é o seu papel nesta escola. Perderam aquilo que, em tempos, foi um “público garantido” submisso, disponível para aprender o que lhe era exigido e enfrentam alunos que não gostam de estar na escola, até porque, fora dela, têm acesso a divertimentos e mesmo a fontes de informações muito mais aliciantes do que as que podem ser oferecidas pelos professores. Por seu turno, os professores, mais ou menos pacientes, geralmente em situações de grande isolamento profissional, tentam manter a ordem, tenta transmitir saberes e explicar as lições que preparam.” (CORTESÃO, 2006, p. 29).

Face às demandas que são a cada dia endereçadas ao professor, espera-se que este tenha uma preparação ao longo de sua formação e não apenas em momentos pontuais.

Conduzindo nossa reflexão para a formação específica do professor de Português, interessa-nos refletir sobre o movimento discursivo dos conhecimentos próprios da área os quais mantêm contato com a constituição da identidade deste profissional.

Aderimos a pressupostos teóricos que concebem a identidade como uma construção a partir da interação entre o eu e o restante da sociedade, numa relação de completude mútua e nem sempre harmônica, posto que os processos de interação social guardam os revezes das condições sócio-históricas em que os sujeitos se encontram. Assim, compreendemos a identidade como representações discursivas e não como uma essência que surge conosco desde o nosso nascimento e que se desenvolve dando forma ao que se chama de individualidade. Lembra-nos Bauman que :

[...] o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e [...] as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores



cruciais tanto para o „pertencimento“ quanto para a identidade” (BAUMAN., 2005, p. 17).

Sem se deter à identidade do professor, mas referindo-se às contribuições da Linguística para a formação do professor de Português, Ilari (1997) deixa entrever em suas reflexões as diferentes identidades do professor de português que se vão produzindo na relação com os conhecimentos privilegiados a cada momento histórico de nosso país.

Admitindo que o objetivo fundamental do professor de português é o de ampliar a capacidade de comunicação, expressão e integração pela linguagem da população atingida por seu trabalho, parece correto esperar que o currículo de Letras prepare o futuro professor para 1) avaliar as potencialidades e limitações que caracterizam a expressão e a comunicação de seus alunos; 2) fixar para eles, com respeito a expressão e comunicação, objetivos viáveis; 3) examinar criticamente os recursos didáticos que a indústria editorial proporciona.” ( ILARI, 1997 p 9).

Se num dado momento histórico a identidade do professor de Português se constitui na relação com a chamada “gramática tradicional”, com o advento da ciência linguística e com a sua introdução nos currículos de Letras como disciplina obrigatória, tem-se como um dos objetivos da ciência linguística “propiciar ao futuro professor de Língua Portuguesa a oportunidade de analisar fatos da língua com rigor e sem preconceitos” (ILARI, 1997, p. 15).

A Linguística foi introduzida nos currículos de Letras a partir dos anos 1960, mas somente em 1980 se verifica a entrada de uma nova abordagem de ensino de língua materna na escola, não mais centrada na “gramática tradicional”, mas numa nova perspectiva de língua, linguagem e escrita. O autor afirma: “ A maioria dos livros didáticos– sobretudo do primeiro grau–organizam suas lições em torno de textos curtos, que são tomados como pretexto para introduzir questões de várias ordens: lexicais, gramaticais, de história e de teoria da literatura, etc.” ( ILARI, 1997, p .45).

O panorama traçado pelo autor nos dá a dimensão das diferentes identidades que o professor de Letras vai construindo ao longo de sua formação. É nesta direção que verificaremos a relação que o aluno de Letras do curso pesquisado estabelece com os aportes teóricos priorizados em duas disciplinas do Projeto Político Pedagógico do curso e que valores atribuídos a conteúdos subjazem ao movimento teórico-metodológico.

### **3. Do Projeto Pedagógico do Curso**

Neste item, nosso intuito é descrever objetivos do Projeto Pedagógico do Curso de Letras, doravante PPCL, perfil docente, habilidades, competências e ementas das disciplinas Leitura e Produção Textual e Linguística Textual.

O PPCL foi aprovado em sua primeira proposta, em 2006, e reformulado em 2012. No entanto, como as turmas das quais nos ocupamos neste trabalho estão sob orientações do primeiro projeto, ele será a nossa referência de análise. Destacamos a seguir seu objetivo geral, objetivos específicos e o perfil de profissional projetado:

### *Objetivo geral*

Formar licenciados em Letras para atuarem no Ensino Fundamental e Médio, buscando a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem na área de Língua Portuguesa e suas especificações teórico-práticas. (PPCL, 2006, p. 4-5).

### *Objetivo específico*

Formar licenciados em Letras com habilidades para desenvolver um trabalho com a língua materna numa perspectiva de professor-pesquisador, tanto de fenômenos lingüísticos e discursivos verbais, orais e escritos, quanto das condições de ensino-aprendizagem. (PPCL, 2006, p. 6)

### *Perfil de docente*


O PPCL propõe a formação de um profissional capaz de:

- a) analisar e avaliar mais adequadamente as questões linguísticas e literárias advindas de uma sociedade em transformação;
- b) refletir melhor sobre as especificidades da língua e da literatura, devendo esse profissional estar, portanto, inserido na pesquisa desde a graduação para ir descrevendo, analisando e compreendendo os fenômenos que contribuem para uma melhor ação pedagógica;
- c) planejar, construir e colocar em prática atividades e projetos de pesquisa relacionados ao uso da língua e da linguagem, nas modalidades oral e escrita, considerando suas estruturas, funcionamento e variedades dialetais (regionais e locais), bem como as diversas expressões literárias, prioritariamente em língua vernácula (PPCL, 2006, p. 7).

O curso propõe como linha norteadora de sua proposta “a construção de uma atitude crítica constante por parte do educador e pesquisador na área, tendo em vista o apoio, o desenvolvimento e a consolidação da cultura local” ( PPCL, 2006, p. 8).

Como se pode deprender dos objetivos e do perfil de profissional delineados na proposta do curso, há um discurso que anuncia a superação de problemas inerentes à formação do professor de Língua Portuguesa e ao ensino desta disciplina.

Por exemplo, a proposta do curso, em seu objetivo, anuncia a busca de “melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem na área de Língua Portuguesa e suas especificações teórico-práticas”. Este enunciado deixa entrever sentidos de superação de teorias e práticas supostamente tradicionais, com pouca capacidade de alteração das condições de ensino ainda existentes.



Nesta mesma direção argumentativo- discursiva, o perfil docente delineado na proposta se faz sob um ‘tom’ de mudança da prática do novo profissional a ser formado. Assim se pode apreender em passagens como: “avaliar mais adequadamente as questões linguísticas e literárias”; refletir melhor sobre as especificidades da língua e da literatura, sentidos que traduzem o discurso de formação de um novo profissional capaz de avaliar mais adequadamente”, refletir melhor. Trata-se, portanto, de um profissional com maior capacidade de refletir e encontrar soluções para os possíveis problemas do ensino de Língua Portuguesa.

No item seguinte, voltaremos nossa atenção para as disciplinas que elegemos como objeto de observação e análise durante as aulas de estágio, uma vez que a compreensão e reflexão dos elementos que elas trazem em suas ementas nos ajudarão a melhor compreender os sentidos que os alunos atribuem a estes conceitos em seu processo de formação.

#### **4. Das disciplinas objeto de reflexão nas práticas de estágio: Linguística Textual e Leitura e Produção Textual I**

Considerando que as disciplinas Linguística Textual e Leitura e Produção Textual são objetos de reflexão no contexto da formação docente dos alunos do curso, entendemos ser de fundamental importância descrever as *habilidades e competências* a elas vinculadas, tendo em vista que são as habilidades e competências que delimitam, em grande medida, o que se espera que o futuro professor venha a dominar no campo específico de sua formação.

##### *Leitura e Produção Textual*

A disciplina *Leitura e Produção Textual* é ministrada no primeiro bloco de disciplinas do curso, com carga horária de 68 horas, sob a orientação do Núcleo de Interesse: “Formação Básica”.

##### **a) Competências**


- domínio teórico-prático de leitura e produção textual, a partir de uma abordagem discursiva.

##### **b) Habilidades**

- desenvolver estudos e reflexões sobre as diferentes concepções de texto e leitura;
- identificar mecanismos de organização textual na produção de sentidos;
- identificar recursos de formulação e reformulação do texto oral e escrito e efeitos de sentido deles decorrentes;
- desenvolver a prática de leitura e escrita em diferentes textos; - desenvolver práticas de retextualização.

c) Ementa: **Questões de leitura:** concepções; processo de interação verbal; as condições produção da leitura; condições sociais de acesso à leitura. **Questões de escrita:** concepções de texto; texto e sentido; gêneros discursivos; mecanismos de





organização textual e produção de sentidos; problemas textuais decorrentes de questões ligadas à coesão e coerência do texto; processos de argumentação e gêneros textuais; práticas de retextualização; leitura e produção de diferentes gêneros discursivos, com ênfase nos gêneros acadêmicos: Resumos, Resenhas, Projetos, Artigos, adequações a normas de publicação (ABNT).

### *Linguística Textual*

A disciplina *Linguística Textual* é trabalhada no 6º semestre do curso, sob a orientação do Núcleo de Interesse: “Leitura, escrita e produção de sentido”.

a) Competências:

- conhecimento dos principais recursos de organização textual na produção de sentidos;
- capacidade de compreender os sentidos do texto como processo discursivo.

b) Habilidades:

- refletir sobre os principais recursos linguísticos de produção textual como efeitos de sentidos;
- desenvolver estudos acerca de conceitos de texto;
- analisar o funcionamento textual-discursivo de diferentes gêneros textuais;
- discutir sobre a relação entre texto oral e texto escrito;
- refletir sobre os princípios de textualidade.

C) Ementa: Conceito de texto. Princípios de textualidade. Processos textual-discursivos intervenientes na produção/compreensão de textos. Progressão referencial. Progressão temática. Estratégias de construção do texto falado. Articuladores textuais. Intertextualidade e polifonia. Marcas linguísticas de argumentação. Formas linguísticas e efeitos de sentido. Gêneros do discurso e a relação oral/escrito.

Embora sejam escassas as referências diretas que os alunos fazem a temas da ementa das duas disciplinas, é possível dizer que há uma regularidade discursiva sobre o trabalho com o texto e com a leitura em sala de aula. Obviamente que não podemos estabelecer uma relação direta entre esta discursividade e o conjunto de conhecimentos circunscritos a estas duas disciplinas do curso, pois como nos alerta Ilari (1977), a partir de 1980 a Linguística produz uma guinada teórica e metodológica no ensino de língua materna, introduzindo uma nova abordagem de ensino que prioriza o texto em detrimento da “gramática tradicional”. O PPCL sob análise reflete um movimento de adesão a esta nova abordagem de ensino de língua materna e as disciplinas que têm o texto como objeto refletem, mais explicitamente, a adesão à centralidade do texto como unidade de ensino.

Assim, os dados coletados de situações empíricas de aulas de estágio deverão nos permitir confrontar objetos e conceitos que estas disciplinas abrangem com os saberes elaborados pelos anos nas atividades de estágio. A relação entre teoria e prática marcada nos discursos de sala de aula possivelmente nos permitirá analisar sentidos que remetem a representações que os alunos constroem do professor de língua.

## 5. Materiais e Métodos

Situada no campo da Linguística, a centralidade da linguagem nesta pesquisa diz respeito também ao modo como ela (a linguagem) é concebida na relação com a história, com os sujeitos que a produzem, constituindo-se espaço de materialização de sentidos, mas também lugar onde os sujeitos se constituem, socialmente organizados (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1988).

Tendo em vista esta perspectiva teórica e os objetivos a serem alcançados, a pesquisa se desenvolveu a partir de quatro etapas de composição dos dados, envolvendo os respectivos instrumentos:

- a) Numa fase exploratória, de aproximação do problema, procedemos a um estudo do Projeto Político Pedagógico do curso, tomando conhecimento das ementas das referidas disciplinas e dos conteúdos nelas descritos .
- b) Num segundo momento, passamos a gravações e registros de aulas de português desenvolvidas por alunos em atividades de estágio. As transcrições se aproximam das convenções do Projeto NURC (PRETTI, 1997).
- c) Na terceira etapa da pesquisa, realizaremos entrevistas com professores de Linguística Textual e de Leitura e Produção Textual I e alunos de duas turmas de estágio (turmas de 2008 e 2009)<sup>9</sup>. As entrevistas com professores que ministraram as referidas disciplinas cumpriram a função de complementar informações sobre os conteúdos veiculados nestas duas disciplinas.

## 6. Resultados

Quadro1: Conteúdos abordados nas aulas de estágios

<b>Aula</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Metodologia</b>
Aula1 - (1º ano- E.M <sup>10</sup> .)	Coesão referencial	Uso de um texto para levantamento de pronomes referenciadores.
Aula2 - (1º ano - E.M.)	Coerência e coesão	Uso de fragmentos de notícias identificação de conjunções e as relações coesivas estabelecidas .
Aula3 - (1º ano- E.M.)	O gênero notícia	Leitura e interpretação de textos.

<sup>9</sup> Lembramos que no Plano de Trabalho aprovado consta que a terceira etapa de pesquisa diz respeito a entrevistas com professores do curso. A quarta etapa compreenderia o momento de registro e gravações de aulas de estágio. No entanto, como UMA das disciplinas cujos conceitos serão objeto de reflexão neste trabalho só serão ofertadas a partir de fevereiro de 2013, optamos por fazer registros de algumas aulas de estágio realizadas pelos alunos do curso e, somente quando as disciplinas Leitura e Produção Textual e Linguística Textual estiverem sendo ofertadas é que entrevistaremos os professores responsáveis pelas mesmas, a fim de completarmos informações sobre estas duas disciplinas.

<sup>10</sup> Ensino Médio

Aula 4 - (3º ano I- E.M.)	Leitura e escrita	Leitura pelos estagiários de um texto com orientações para uma boa redação de vestibular
Aula 5 - 3º ano I- E.M.	Leitura	Leitura e interpretação de texto pela turma
Aula 6 - 1º ano I- E.M.	Conceitos de texto, de gêneros e tipos textuais	Exposição dos conceitos com base no livro didático (L.D.)
Aula 7- 1º Ano A- E.M.	Gêneros textuais: carta e e-mail	Exposição de exemplos extraídos do L.D e escrita de carta e e-mail
Aula 8- 8º Ano – E.F. <sup>11</sup>	Produção escrita	Sugestão de um tema pelos estagiários
Aula 9 - 8º Ano- E.F.	Verbos de ligação	Estagiários selecionam 3 textos produzidos pelos alunos em aula anterior para destacarem os verbos de ligação
Aula 10- 8º Ano – E.F	Poema	Exposição de conceito e formas de composição do gênero; leitura e produção escrita de poemas pelos alunos
Aula 11- 9º ano- E. F.	Conto	Leitura
Aula 12- 9º ano- E. F.	Conto	Produção escrita
Aula 13- 9º ano- E. F.	Estrutura do conto	Exposição da estrutura do conto
Aula 14 - 9º ano- E. F.	Produção escrita	Escrita e reescrita de contos pelos alunos


## 7. Análise dos dados

No quadro acima elencamos os conteúdos abordados pelos alunos em aulas de estágio, realizadas no segundo semestre de 2012 e primeiro semestre de 2013.

Como se pode observar, dentre os conteúdos selecionados pelos alunos durante os estágios, podemos destacar:

---

<sup>11</sup> Ensino Fundamental

- 
- i) **questões de texto:** coesão, coerência (aulas 1, 2 e 3); tipos e gêneros textuais: carta, e-mail (aulas 6 e 7); gêneros poema e conto (aulas 10, 11, 12, 13 e 14) (aula )
  - ii) **questões de leitura** (aulas 4 e 5)
  - iii) **questões de gramática:** verbo de ligação (aulas 8 e 9)

Os dados nos mostram que nas aulas observadas e registradas, o conteúdo de ensino privilegiado é a produção escrita do aluno. Este dado parece ter relação com respostas dos alunos entrevistados. De vinte e um alunos entrevistados, dezessete indicaram a leitura e escrita de textos como objetos selecionados para as atividades de estágios desenvolvidas na escola básica durante os dois semestres em que acompanhamos as turmas. Os demais apontaram a gramática (02 alunos) e a literatura (01 aluno) como objetos selecionados para o ensino.

No entanto, como refletimos no início deste artigo, a relação entre as escolhas de conteúdos feitas pelos estagiários e os aportes teóricos mobilizados em disciplinas do campo da Linguística ou da Literatura é complexa e não pode ser apreendida como num movimento de causa e efeito. Diferentes sentidos se entrelaçam na constituição das representações dos alunos ao tratarem das disciplinas do curso, dos conteúdos a elas vinculadas, das suas opções teóricas, das expectativas em relação ao aluno da escola básica, etc.

Para melhor discutirmos a complexidade que envolve a relação entre teoria e prática, no espaço da formação do aluno de Letras, no item a seguir, pretendemos analisar representações veiculadas nos discursos dos alunos.

## **8. Entre teoria e prática: representações dos alunos**

Destacamos a seguir alguns recortes extraídos de entrevistas realizadas com os alunos. Os recortes estão agrupados em temas que, de acordo com nossas análises, parecem fornecer referências para as representações dos alunos. Assim, destacamos como temas nos quais se ancoram as representações dos alunos: **a importância do domínio da produção escrita para o ensino de Português** e **aspectos que justificam a necessidade do trabalho com o texto na sala de aula**.

### *O domínio textual como subsídio à prática de ensino de Português*

1. (...) teve uma disciplina... inclusive leitura e produção textual I... que a gente aprendeu a fazer resumo...resenha... a questão de tópico frasal... coesão... coerência... a gente aprende muito muito (...) ela ajudou bastante a gente... quando vai é:: trabalhar a questão de produção textual com os alunos...na/nos estágios...a gente passa a ter outra visão... de como que vai...a gente vai poder trabalhar...abordar os assuntos... enfim...essa disciplina a gente trabalhou bastante... (L.)<sup>12</sup>

2. para mim a disciplina teoria literária I e produção textual...principalmente produção textual... porque a partir dessa disciplina a gente vai aprender é::...a gente vai aprender a

---

<sup>12</sup> Cada recorte apresentado leva a inicial do nome do entrevistado



fazer... a organizar uma produção... uma produção textual...e a partir disso a gente vai ajudar o aluno a desenvolver o texto dele...e teoria literária I porque ensina os elementos da narrativa...né?...que pro aluno produzir ele tem que saber...porque assim todos os estágios que a gente fez o que a gente usou mais foi produção sempre...leitura também...então é duas disciplinas que eu elencaria... (K)

Nas duas sequências discursivas acima (1 e 2), como procedimento de análise, destacamos duas passagens, respectivamente: i) *ela ajudou bastante a gente... quando vai é::: trabalhar a questão de produção textual com os alunos...*; ii) *e a partir disso a gente vai ajudar o aluno a desenvolver o texto dele.*

Estas duas passagens remetem à centralidade que adquire o trabalho com a com leitura e escrita nas atividades de estágio, embora a produção textual seja mais referenciada.

É importante observar que nestes discursos a valorização da leitura e da escrita se volta não apenas para uma expectativa que o futuro professor tem em relação ao desempenho do aluno da escola básica, mas também em relação ao seu próprio domínio da produção escrita. Ou seja, nas representações dos alunos, o domínio textual favorece o trabalho do professor em sala de aula.

No entanto, como todo discurso não se constitui na sua homogeneidade, no item a seguir, trazemos alguns recortes que nos mostram que um discurso estabelece relações dialógicas com diferentes discursos e nesta relação interdiscursiva produzem-se deslocamentos de sentidos.


Assim, as representações do aluno sobre a presença do texto na sala de aula se ancoram em outros sentidos mobilizados por outras condições históricas e ideológicas.

#### *Expectativas que sustentam a prioridade do trabalho com o texto*

As sequências discursivas abaixo movimentam sentidos que extrapolam a relação entre o aluno e o discurso da relação entre conhecimento e prática. Valores e expectativas da sociedade em relação ao domínio da leitura e da escrita parecem dialogar com as representações que se voltam para a importância do domínio da leitura e da escrita por parte do aluno da escola básica.

3. isso é importante uma vez que o aluno...quando for inserido já está inserido nos contextos sociais...mais quando ele saírem do ensino médio...adentrar na universidade...adentrar no mercado de trabalho...ele vai ter que ter habilidade com relação a essa questão da leitura e produção textual...a leitura de diversos gêneros...e querendo ou não ele vai ter que desenvolver esse tipo de habilidade... (A)

4... é principalmente a de produção textual...né? ela é importante pro aluno ter uma base é::: de é:... como é que eu te digo?...vai servir pra ele futuramente né?...de leitura produção...ele vai se beneficiar no futuro...quando ele for prestar um vestibular...um concurso...quando ele for escolher a profissão (M.)



Sublinhamos no recorte 3, as esferas sociais hierarquicamente distribuídas como agências de letramento propiciadoras de habilidades que o aluno deve adquirir para enfrentar o mundo do trabalho. Prevalece nesse discurso a função instrumental da escrita numa sociedade produtiva.

Ainda trilhando uma perspectiva instrumental da leitura e da escrita, no recorte 4, mantém-se a lógica da necessidade de letramento escolar para que os indivíduos sejam mais produtivos e possam atender de forma eficiente as exigências dos setores de produção.

*Habilidades e competências necessárias às demandas pragmáticas da vida*

5. Eu acho que é isso... habilitar o aluno pra/pras práticas reais da vida social...porque é... em decorrer da nossa vida a todo momento nós vamos nos deparar com situações que vai exigir da gente uma certa competência né?... então trabalhar esses aspectos...da leitura...trabalhar o aspecto do gêneros textuais...que são coisas reais da nossa vida acho essencial... (E.)

6. ...então a importância principal é ele venha se inserir em todos os meios...num sentido que ele venha a reconhecer os gêneros textuais... e que ele venha saber como utilizá-los...em determinados lugares que ele frequenta... seja numa feira...seja num outro evento...na palestra...que ele venha a conseguir habilidade de desenvolver todos os gêneros...em diferentes situações... (N.)

Em 5 e 6, embora persista a perspectiva instrumental da leitura, é necessário destacar que a importância atribuída à competência textual se estende a diferentes espaços de interação humana e não somente às necessidades advindas do campo do trabalho. No entanto, o que merece ser destacado nos discursos dos recortes 5 e 6 é a concepção de língua. A aposta é na aprendizagem fora das condições de uso da língua, ou seja, aprende-se a escrever para fazer uso da escrita futuramente, na vida adulta, quando a sociedade assim exigir. As formas verbais no infinitivo remetem as demandas de letramento a uma temporalidade futura: vamos nos deparar com situações que vai exigir da gente uma certa competência né?...; que ele venha a conseguir habilidade de desenvolver todos os gêneros...em diferentes situações...

Escapa a esta concepção de letramento a dimensão histórica da língua e seu caráter vivo e situado nas práticas sociais.

*A adesão ao texto sob o manto da recusa à tradição*

Identificamos ainda em nossos dados a presença de um discurso de adesão ao trabalho com o texto como forma de rejeição aos estudos da gramática normativa. Assim vejamos:

7. A gente sabe que o curso de Letras tá formando professor...e aí o objetivo é não usar aquele método antigo...que os professores simplesmente por exemplo...toda vez que a voltava das férias eles passavam uma redação...ah:: tipo de forma aleatória...não a gente quer passar assim...de forma contextualizada...assim que a gente explicou antes...pra

eles o que como vai produzir...como é que funciona pra é...eles poderem chegar na produção final deles...tem todo o contexto...não de forma aleatória...que a gente não concorda muito... (L.)

8. A gente mostrou pra os alunos como os elementos de coesão e coerência... é a gente mostrou pra os alunos como os elementos de coesão e coerência são fundamentais pra compreender a estrutura de um texto... (...)a gente chegou a professora colocou vamos trabalhar coesão e coerência...a gente pegou algumas atividades e levamos pra sala de aula...mas não no sentido de chegar e ensinar uma nova gramática...novos conceitos não.. o que a gente tentou foi facilitar pra o aluno quando ele pegar um texto ele conseguisse entender...saber o que que o autor tá querendo dizer...através de mecanismos linguísticos...através conectivos através de verbos pronomes...foi isso que a gente tentou fazer... (E. )

Algumas ‘marcas na materialidade linguística dos recortes 7 e 8 indiciam avaliações negativas e positivas que estabelecem dicotomias entre objetos e entre práticas. O enunciado “Não usar aquele método antigo”, ao mesmo tempo em que recusa um método (a prática da redação escolar, por exemplo), marca a adesão a um novo método (a produção textual situada nos contextos sociais). Neste mesmo sentido, o enunciado “mas não no sentido de chegar e ensinar uma nova gramática” trabalha em direção ao silenciamento ou negação de uma prática que, nas representações dos alunos, deve ser superada. Vejam que no discurso da sequência 8, o trabalho com a gramática contracenava de forma opositiva com conceitos de coerência e coesão.

## 9. Considerações Finais

Neste trabalho, nossa proposta foi identificar que objetos de ensino são referenciados pelo aluno de Letras em atividades de estágio e que representações de professor de língua materna se produzem na relação teórico-prática. Mobilizamos em nossas análises o Projeto Pedagógico do Curso que define seus objetivos, perfil de profissional e habilidades e competência que este profissional deve adquirir no percurso de formação. Elegemos as disciplinas Linguística Textual e Leitura e Produção Textual como referência para delimitarmos os objetos de ensino selecionados pelos alunos durante as ações de estágio.

Constatamos nas atividades de estágio a centralidade dispensada ao trabalho com o texto em sala de aula. A centralidade dada ao texto pelos futuros professores de Letras, tanto para realização de práticas de leitura quanto de escrita, coloca o sujeito numa relação com muitas vozes, por isso mesmo, não se pode esperar uma relação especular entre a teoria e a prática. Diferentes discursos situados em diferentes formações ideológicas contracenam na constituição identitária do sujeito em formação.

A constatação em nossas análises de diferentes discursos dialogando com o discurso do aluno nos sinaliza que a pesquisa, não só do professor universitário, mas também do aluno de Letras, deve estar presente como forma de apreensão de alguns elementos da complexidade da formação docente, enquanto possibilidade de melhor compreensão dos processos formativos, tanto na universidade como na escola básica.



## Referências

BAKHTIN, M/VOLOSHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: **Huicitec, 1988**.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORTESÃO, Luiza. **Ser professor: um ofício em risco de extinção?** 2. ed. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2006.

COSME, B. dos Santos. **Tá Sempre no assunto: A construção da noção de coerência Textual pelo professor em formação**. In:\_\_\_\_(org.) **Letramento e formação de professores: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado de letras. 2005, p. 229-244.

CUNHA, Renata Barrichelo. **Lembranças de escola na formação inicial de professores**. In: \_\_\_\_ e PRADO, Guilherme de Val Toledo (orgs.). **Percursos de Autoria: exercícios de Pesquisa**. Campinas, SP: Alínea, 2007, p. 97 - 111.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ILARI, R. **A Linguística e o ensino da Língua Portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KLEIMAN, A. As metáforas conceituais na educação linguística do professor: índices de transformação de saberes. In:\_\_\_\_(org.) **Letramento e formação de professores: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2005, p. 203 – 228.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1984.

KOCH, I. G. V. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1993.





## FÁBRICA DE TEXTOS: A PRODUÇÃO TEXTUAL A PARTIR DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Bruna Kellen Almeida Tavares

Kelren Gomes Nascimento

Uriel Jonathas Freitas da Silva Penha<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal do Amazonas-UFAM

kellem\_07@hotmail.com

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo apresentar aos alunos do curso de letras e alunos do ensino básico novas técnicas de produção de textos a partir de pesquisas desenvolvidas pela Linguística Textual, pelos estudos dos Gêneros Textuais e contribuições de outras correntes relacionadas à linguagem humana, como a Análise do Discurso e a Filosofia da Linguagem.

O projeto “Fábrica de Textos: a produção textual a partir de sequências didáticas” terá como metodologia de trabalho a elaboração de oficinas a partir de sequências didáticas, estratégia que vem sendo utilizada com muito êxito na Olimpíada de Língua Portuguesa.

Portanto, o projeto visa o estudo da referenciação, das estratégias de progressão textual, os recursos de progressão e manutenção temáticas, assim como a apresentação de outros tópicos responsáveis pela construção da tessitura textual.

Com isso, os alunos de Língua Portuguesa terão acesso às informações de grande relevância no que se refere à prática da redação escolar, tão exigida nos concursos públicos para o acesso às instituições de ensino e para o ingresso em emprego público e privado.


Com o projeto houve, de certa forma, uma mudança de paradigma: o texto passa a ser visto não apenas na sua superfície, mas também na sua pragmática. Isso significa dizer que os extensionistas percebem que a produção de texto necessita de um olhar mais ampliado no que se refere aos fatores de textualidade, despertando-os para a necessidade de um aprofundamento teórico contínuo. Também para os professores que participaram acreditamos que houve um impacto: perceberam a riqueza de possibilidades que as recentes pesquisas linguísticas oferecem ao trabalho docente do ensino básico no que se refere à redação escolar, muitas vezes o “calcanhar de Aquiles” dos professores de português.

**PALAVRAS-CHAVE:** Projeto. Textual. Linguística. Técnicas e Produção.

### 1. INTRODUÇÃO

Através de relatos de professores do ensino básico de escolas públicas e concursos de produções de escrita realizados em Manaus, constata-se que a cidade tem alto índice de problemas em relação à produção e trabalho com Gêneros Textuais. Podemos destacar como um dos fatores que contribuem para esses problemas, a falta de embasamento teórico e técnicas de ensino, por parte dos docentes de escolas públicas.

A partir dessa observação surgiu a ideia do Programa Atividade Curricular de Extensão – (PACE), para formar um método de ensino destinado aos professores do



ensino básico, baseado nos Elementos da Textualidade (Aceitabilidade, Informatividade, Coesão, Coerência, Intertextualidade, Situacionalidade e Intencionalidade).

A possibilidade para realização desse projeto de extensão atribui-se, também, ao apoio que a Universidade Federal do Amazonas – (UFAM) disponibiliza a projetos que incentivam ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Com isso o Prof. Msc. Claudio Sampaio Barbosa, do departamento de Letras-Língua e Literatura Portuguesa, em conjunto com os discentes da universidade, deram início ao programa nomeando-o “Fábrica de Textos: a produção textual a partir das sequências didáticas” no primeiro semestre do ano de 2013, com objetivo de apresentar os métodos aos docentes do ensino básico, como meio diferenciado de desenvolver o ensino e as práticas de produções textuais em sala de aula.

Tendo como ponto de partida a atividade realizada com os professores viu-se a necessidade de colocar em prática o tripé da universidade, onde o ensino se tornou pesquisa e posteriormente houve a necessidade da extensão dos métodos para as escolas através dos Gêneros Textuais utilizados na Olimpíada de Língua Portuguesa relacionando-os com os Elementos da Textualidade, trabalhados da primeira etapa do programa.


Esse segmento se desenvolveu no segundo semestre de 2013, onde se formaram oficinas de estudos que elaboravam estratégias didáticas para suprir a necessidade dos alunos de ensino básico diante a produção de texto, a redação, visto como objeto complexo a se produzir, juntamente com auxílio dos gêneros cobrados nas Olimpíadas de Língua Portuguesa nas escolas da rede pública, com intuito de apresentar aos alunos.

## **2. MATERIAIS E MÉTODOS**

Para o desenvolvimento e realização do Programa Atividade Curricular de Extensão (PACE) “Fábrica de Textos: a produção textual a partir das sequências didáticas, as seguintes técnicas são utilizadas:

- Organização da equipe para pesquisar a fundamentação teórica do projeto.
- Divisão de tópicos para cada extensionista, visando o desenvolvimento da fundamentação teórica mais aprofundada.
- Reuniões realizadas semanalmente para decidir prioridades e adaptar o conteúdo programático ao ensino básico. Além de definir o tipo de atividades pedagógicas.
- Apresentação das novas abordagens e a realização de atividades teóricas e práticas de produção de texto. Como a redação escolar, mas dentro do viés da linguística de texto e estudo da linguagem.
- Recursos materiais utilizados: slides, internet, livros, lousa e pincel.

## **3. RESULTADOS**



O projeto atingiu as expectativas iniciais porque conseguiu despertar nos extensionistas o interesse por novas abordagens de produção de textos originários de correntes linguísticas recentes, como a Linguística Textual e a Análise do Discurso.

Acreditamos que esse mesmo impacto ocorreu com os professores que participaram da apresentação dos extensionistas. Afirmamos isso porque a grande maioria dos alunos se envolveu nas tarefas indicadas pelos extensionistas, demonstrando interesse em assimilar aquela perspectiva de produção de textos.

Houve interesse, também, por parte de instituições de ensino fora da universidade para adotar o projeto em escolas do ensino básico.

No segundo semestre de realização do PACE, o resultado foi as elaborações de textos, com os gêneros textuais escolhidos, realizados pelos alunos.

### **3.1. ALGUNS RELATOS PESSOAIS DOS EXTENSIONISTAS**

Participar do projeto, Fábrica de Textos: a produção textual a partir das sequências didáticas, me fez ver como problemas que enfrentamos no ensino médio, em relação a produção textual, podiam ter sido resolvidos com mais facilidade. Que o “monstro” chamado redação não é um monstro tão terrível assim. Claro, que como sempre fui amante da Língua Portuguesa, nunca tive grandes dificuldades em relação a produção textual mas confesso que, os elementos trabalhados no PACE, ajudariam e muito no desenvolvimento das várias redações criadas durante meu ensino básico.

Destaco, ainda, minha satisfação como futura professora de Língua Portuguesa em poder ter ajudado, mesmo que em pequena proporção, alguns alunos a conhecer essas técnicas para facilitar seu desenvolvimento acadêmico. Onde os mesmos se mostraram, durante todo o projeto, muito interessados a aprender, a discutir, dar opiniões, levantar questionamentos, enfim, foi uma sensação de dever cumprido vê-los tão interessados nessa problemática, e saber que os ajudamos, pois isso faz parte da rotina deles, que existe essa necessidade de uma outra forma de metodologia no que diz respeito ao ensino de fabricação de redações.

Claro que não poderia deixar de citar meu crescimento como acadêmica. Obtive novos conhecimentos, aprendi, juntamente com meus colegas, a usar os elementos da textualidade para facilitar o aprendizado, para melhorar uma redação, para ajudar nossos futuros alunos em suas dificuldades e, quem sabe, ajuda-los a entrar em universidades públicas, passar em concursos, etc. Tudo isso a uma pequena iniciativa, a um novo modo de olhar a didática de ensino. Mas creio que esse é um dos princípios da aprendizagem, estarmos sempre em desenvolvimento, sempre repassando conhecimento obtido diariamente.

Kelren G. Nascimento

O PACE, Fábrica de Textos: a produção textual a partir das sequências didática foi de grande importância para o meu aprimoramento acadêmico, pois através do projeto consolidei uma nova perspectiva de aprendizagem sobre a produção textual que até aquele momento era desconhecido e limitado a todos do grupo de pesquisa. Dessa



forma houve um interesse pelas novas correntes linguísticas, como a linguística textual que auxilia na reformulação de uma didática inovadora.

Uriel J. F. da Silva Penha

#### 4. DISCUSSÃO

O Pace “Fábrica de Textos: a produção textual a partir das sequências didáticas” teve início com uma reunião de planejamento. Num segundo momento, realizamos a pesquisa em busca de elaborarmos uma fundamentação teórica que estivesse de acordo com o projeto.

Após selecionarmos o material, dividimos os tópicos para cada extensionista, visando ao aperfeiçoamento da fundamentação teórica. Depois disso, reiniciou-se as pesquisas - nesse momento cada extensionista pensando somente em seu tópico – com o intuito de aprofundar e adaptar o conteúdo programático ao ensino básico, levando, portanto, em consideração apresentação aos professores do ensino médio no final do projeto.

A apresentação foi feita embasada nos elementos da textualidade (Aceitabilidade, Informatividade, Coesão, Coerência, Intertextualidade, Situacionalidade e Intencionalidade), Fundamentados na obra de Maria da Graça Costa Val, *Redação e Textualidade* (2004), que são embasados na linguística textual, que foi desenvolvida na Europa na década de 60, e estuda a natureza do texto e os fatores envolvidos em sua produção sendo referente pra quem se interessa pelo trabalho com a expressão escrita na escola. Os elementos da textualidade foram separados de acordo com a unidade dotada sociocomunicativa, semântica e formal. A sociocomunicativa: tem a ver com seu funcionamento enquanto atuação informacional e comunicativa. A *intencionalidade*, *aceitabilidade*, *situacionalidade*, *informatividade*, e a *intertextualidade*. A Semântica: trabalha a *coerência* do texto e a Formal: trata da *coesão*.

Adotamos os elementos da textualidade exemplificando seus conceitos priorizando seus significados, abrindo mão de nomenclaturas, pois entende-se que os alunos tem certa dificuldade em assimilar a nomenclatura, então, trabalhando com seus significados fica mais fácil a compreensão por parte dos discentes. Assim montamos as estratégias para repassar o assunto aos professores do ensino básico, feita no auditório da Universidade.

Em consequência dessas propostas houve considerável aceitação por parte dos professores. Incentivando a equipe a dar seguimento no projeto, levando-o até as escolas. Os discentes extensionistas estão nesta fotografia (Figura 1), da realização final da primeira parte do programa.

Figura 1. Discentes extensionistas da primeira etapa do projeto. Da esquerda para direita, respectivamente; Rebeca Cabral, Nayara de Farias, Gisele Fonseca, Uriel Penha, Kelren Nascimento, Alessandra da Costa, Suzana Aquino, Cristina Viana, Bruna Tavares e Érika da Cruz.





A última etapa foi decorrente da produção do segundo semestre de 2013, a segunda parte do programa. apresentação que ocorreu em instituição de ensino básico da rede pública, com alunos que participavam da Olimpíadas de Língua Portuguesa. Na ocasião, a equipe apresentou novas abordagens de produção textual a partir dos estudos da Linguística Textual, em conjunto com os três Gêneros Textuais mais relevantes as séries indicadas, os Gêneros são: artigo de opinião, crônicas e memórias literárias.

Foi uma grande oportunidade para os alunos do Curso de Língua Portuguesa da UFAM aplicarem o conhecimento desenvolvido ao longo do período com a extensão a um ambiente real de sala de aula. Como evidencia o relato de alguns extensionistas serviu bastante para eles vivenciarem a prática pedagógica de um professor e experimentar a sensação de estar na linha de frente da construção da educação do nosso país. Alguns dos extensionistas participantes da segunda etapa do PACE estão na fotografia (Figura 2 e 3).

Figura 2. Discentes extensionistas identificados da esquerda para direita, Kelren Nascimento, Diene Amaral, Adriane Oliveira, Bruna Tavares, Robert Rosas, Bryana Connie, Uriel Penha e Luciana Anjos.



Figura 3. Discentes extensionistas da segunda etapa do PACE, da esquerda da direita, Sara Barros, Neivana Rolin, Robert Rosas, Bryana Connie, Luciana Anjos, Diene Amaral e Stephane Pires.



O trabalho com as oficinas de criação foram divididas em três grupos pequenos de acordo com as quantidades de Gêneros escolhidos, nesta





fotografia (Figura 4, 5 e 6) estão alguns discentes de Memórias Literárias, Crônica e Artigo de Opinião.

Figura 4. Discentes extensionistas de Memórias Literárias e Crônica, da esquerda para direita, Sara Barros, Bryana Connie, Luciana Anjos, Diena Amaral e a frente, Stephane Pires.



Figura 5. Extensionistas de Memórias Literárias e Artigo de Opinião, da esquerda para direita, Diene Amaral, Uriel Penha, Luciana Anjos e BryaConnie.



Figura 6. Extensionistas de memórias Literárias, a esquerda, Diene Amaral; a frente, Luciana Anjos e a direita, Bryana Connie.



A aceitação dos alunos de ensino básico foi muito satisfatória em relação apresentação dos métodos ensino de produção textual. O aprendizado pode ser visto nas redações produzidas por eles, e textos relacionados aos outros gêneros. Nesta fotografia (Figura 7) estão alguns dos alunos das turmas trabalhadas na instituição.

Figura 7. Alunos do ensino básico juntamente com os extensionistas.



O projeto teve um excelente aproveitamento. Levando-se em conta as expectativas iniciais, a experiência despertou nos extensionistas o interesse por novas abordagens de produção de textos originários de correntes linguísticas recentes, como a Linguística Textual e a Análise do Discurso, ao mesmo tempo em que foi apresentado aos alunos do ensino básico novas possibilidades de produção textual.



## 5. CONCLUSÃO

O programa de PACE, Fábrica de Textos: a produção textual a partir de sequências didáticas foi desenvolvido para ajudar na metodologia de ensino utilizada em sala de aula na produção de textos, visto a problematização que os alunos têm diante ao texto.

Com o programa de PACE, Fábrica de Textos: a produção textual a partir de sequências didáticas objetiva-se garantir estratégias que contribuem para o aprendizado do aluno, que ajudem a diminuir a complexidade relatada pelos alunos ao desenvolver uma simples redação, ou de qualquer gênero.

Os alunos do curso de Letras- Língua e Literatura Portuguesa e alunos do ensino básico, ao utilizarem as técnicas de produção de textos a partir de novas abordagens linguísticas, tendo como metodologia as sequências didáticas resultou em nível bastante satisfatório.

Aprimorou o conhecimento teórico relacionado à produção textual dos alunos de Língua Portuguesa por meio da Linguística Textual, dos Gêneros Textuais e de outras correntes dos estudos da linguagem. E oportunizou aos alunos de Língua Portuguesa um espaço de debate sobre o conteúdo programático referente à produção de texto no curso de Letras da UFAM.

## REFERÊNCIAS

COSTA VAL, MARIA DA GRAÇA. **Redação e textualidade**. Ed. Martins fontes, 2004.

CLARA, REGINA ANDRADE. ALTENFELDER, ANNA HELENA. ALMEIDA, NEIDE. **Se bem me lembro...: caderno do professor: orientação para produção de textos**. 1. Memórias (Gênero literário) 2. Olimpíada de Língua Portuguesa 3. Textos I - São Paulo : Cenpec, 2010.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textual**. Editora Ática, 5ª edição, 2004.

Laginestra, Maria Aparecida, Pereira, Maria Imaculada. **A ocasião faz o escritor: caderno do professor**: 1. Crônicas (Gênero 2. Olimpíada de Língua Portuguesa 3. Textos literário) São Paulo: Cenpec, 2010.

PLATÃO E FIORIN. **Lições de texto-Leitura e redação**, 5ª edição, 2006.

RANGEL, Egon de Oliveira; GAGLIARDI, Eliana, HELOÍSA, Amaral. **Caderno de artigo de opinião – Olimpíadas de português - Pontos de vista: caderno do professor**: orientação para produção de textos. São Paulo Cenpec, 2010.



## **ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: EXPERIÊNCIAS DOS PROJETOS “ESCOLIBRAS” E “NA PALMA DA MÃO”**

Carlos Rodrigo Moraes de Souza<sup>1</sup>  
Huber Kline Guedes Lobato<sup>1</sup>  
Arlete Marinho Gonçalves<sup>1</sup>


**RESUMO:** Esta pesquisa tem como objetivo analisar as implicações dos projetos “Escolibras” e “Na palma da mão”, projetos estes que possuem ações voltadas para o enriquecimento do processo ensino-aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais em turmas regulares do 1º ao 5º ano do ensino fundamental em duas escolas públicas do município de Breves-Pará, tais escolas são: Escola Dr. Lauro Sodré e Escola Profª Emerentina Moreira de Souza. A metodologia adotada foi a pesquisa de campo de abordagem qualitativa e estudo de caso, sendo que, os sujeitos investigados foram: 02 (dois) diretores escolares e 02 (dois) coordenadores pedagógicos das referidas escolas. Utilizou-se como técnica de coleta de dados a entrevista semi-estruturada. A pesquisa está ancorada nos autores: Sá (2011); Karnopp (2004); Silva (2012), Albres (2012) e outros. Os resultados apontam que as metodologias adotadas nos projetos se apresentam de forma diversificada, com a utilização de materiais concretos, livros didáticos, apostilas e a lousa como recurso pedagógico. A mesma pesquisa, também revela que as dificuldades dos professores são muitas, tais como: a falta de recursos didáticos; as escolas ainda não têm recursos financeiros para a compra de materiais didáticos para o ensino de Libras e o tempo das aulas é incipiente. Este estudo nos mostra que as expectativas dos entrevistados relacionam-se a vontade das ações dos projetos não serem ações isoladas, mas que continuem nos anos posteriores e que outras escolas - assim como a sociedade como um todo - adotem a mesma iniciativa.

**PALAVRAS – CHAVE:** Ensino-Aprendizagem. Língua Brasileira de Sinais. Inclusão escolar.

### **1. À GUIA DE INTRODUÇÃO**

Quando ouvimos falar em inclusão e fazemos parte desse processo como agentes intermediadores ou observamos que quando uma criança com surdez entra na sala comum, uma das preocupações é conseguir que ela compreenda e desenvolva suas habilidades intelectuais e cognitivas. As crianças por sua vez por mais receptivas que sejam tanto as ouvintes quanto as surdas ficam visivelmente distanciadas quando não é dada a elas a oportunidade de comunicação.

No Brasil, a educação de surdos está diretamente interligada com o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais, pois é preciso que pessoas surdas e ouvintes conheçam o universo desta forma de comunicação, para que assim o processo ensino-aprendizagem ocorra de forma rica e significativa. Para Karnopp, (1994) a Língua Brasileira de Sinais tem como função primordial facilitar e propiciar a pessoa surda o seu desenvolvimento linguístico-cognitivo e servir de apoio para a leitura e compreensão, além disso, essa língua auxilia no processo de aprendizagem, especialmente na sua escrita.



Neste sentido, apresentar a língua de sinais para crianças surdas e ouvintes, permite a princípio após terem aprendido um grupo de sinais, construir naturalmente sua comunicação. É notório, que ao acontecer esse processo de interação ocorre a expansão do conhecimento de Libras, favorecendo a comunicação entre a comunidade surda e ouvinte.

Essas experiências estão sendo possíveis nas Escolas Municipal de Ensino Fundamental Dr. Lauro Sodré e Emerentina Moreira de Souza, onde a cada dia percebemos que a partir das ações dos projetos “Escolibras” e “Na palma da mão” surdos e ouvintes estão cada vez mais interagindo e comunicando-se no âmbito escolar. Assim, as escolas construíram e efetivaram os projetos, que têm como principal meta propiciar e ampliar o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais a alunos surdos e ouvintes para que se possa pensar na possibilidade de efetivação de uma escola bilíngue<sup>1</sup>.

Segundo Sá (2011) a escola bilíngue é aquela que possibilita aos surdos acesso, permanência e sucesso educacional e que possibilita trocas culturais e o fortalecimento dos discursos dos surdos na qual as comunidades surdas manifestam sua própria produção cultural e suas próprias formas de ver o mundo.

Através dos projetos “Escolibras” e “Na palma da mão” foi permitido que todos os alunos tenham o direito de participar de aulas de Língua Brasileira de Sinais dentro do tempo escolar. Estes projetos buscam oportunizar situações que venham divulgar a utilização e o respeito da Língua Brasileira de Sinais, em benefício dos alunos surdos.

Diante disso, chegamos ao seguinte problema: quais as percepções que diretores escolares e coordenadores pedagógicos possuem sobre os projetos “Escolibras” e “Na palma da mão” da Escola Dr. Lauro Sodré e Escola Emerentina Moreira de Souza? A partir desta problemática surgiram outros questionamentos: quais as metodologias e recursos estão sendo utilizados no processo de aprendizagem da Libras? Quais as dificuldades e expectativas em relação aos projetos “Escolibras” e “Na palma da mão”?

Assim, esta pesquisa se desdobra no seguinte objetivo geral: analisar as percepções que diretores escolares e coordenadores pedagógicos possuem sobre os projetos “Escolibras” e “Na palma da mão” da Escola Dr. Lauro Sodré e Escola Emerentina Moreira de Souza. E de forma específica pretendemos: descrever as metodologias e recursos que estão sendo utilizados no processo de aprendizagem de Libras para as crianças do 1º ao 5º ano; e identificar as dificuldades e expectativas em relação aos projetos “Escolibras” e “Na palma da mão”.

Para dar conta da pesquisa foi utilizada como metodologia a abordagem qualitativa, com a utilização do estudo de caso, pois de acordo com Gil (2002 p. 54) “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”. E como técnica de coleta de dados foram utilizadas a entrevista semiestruturada, com uso de questionário aberto e a observação do cotidiano educativo com a utilização de um caderno de campo e o uso de uma máquina fotográfica.

Para Manzini (2003) a entrevista semiestruturada é uma maneira de buscar informações face a face com o entrevistado. Os sujeitos investigados em nosso estudo serão denominados: Diretor (LS), Diretor (EM), Coordenador (LS) e Coordenador



(EM). As siglas referem-se respectivamente as nomenclaturas das Escolas Dr. Lauro Sodré e Escola Emerentina Moreira de Souza.

Para a análise foi utilizado o conteúdo temático ou semântico. Esta técnica aplica-se à análise de textos escritos, orais, imagéticos ou gestuais, permitindo uma compreensão das comunicações no seu sentido e atribuindo-lhes significados (BARDIN, 2011).

Este estudo buscou sensibilizar os educadores e a política educacional local, para que os mesmos pudessem entender que pessoas que usam o meio de comunicação visoespacial, precisam ser reconhecidas no meio onde vivem. Acreditamos que somente dessa forma poderemos pensar na efetivação de uma escola bilíngue e na implementação da Libras como disciplina curricular do município de Breves - Pará, principalmente no ensino fundamental.

## 2. ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

**Imagem 1:** ações dos projetos “Escolibras” e “Na palma da mão”




**Fonte:** arquivo dos projetos “Escolibras” e “Na palma da mão”, 2014.

### 2.1. Sobre o projeto Escolibras da EMEF Dr. Lauro Sodré

O projeto Escolibras foi criado em 2010, na EMEF Dr. Lauro Sodré, com o intuito de contribuir com o processo de inclusão educacional de surdos matriculados nas classes comuns da escola, propiciando aos educandos surdos um ambiente bilíngue.





Ao iniciar o projeto na escola Dr. Lauro Sodré, foi feito um levantamento sobre o perfil dos alunos surdos e o resultado apresentado apontou que, diferente dos ouvintes, grande parte das crianças surdas entram na escola sem o conhecimento da Libras e sem o diálogo com o aluno ouvinte. Além disso, a maioria das crianças surdas vinham de famílias de ouvintes que não tinham conhecimento da Libras.

Assim, os dois professores responsáveis pelo projeto organizaram o ensino de Libras em dois momentos: 1) os alunos do 1º ao 3º ano recebem um professor de Libras que tem como objetivo apresentar os sinais e ensinar a Libras em forma de brincadeiras e ilustrações; 2) os alunos do 4º e 5º ano recebem instrução acerca da Libras, levando em consideração a estrutura e a gramática desta língua e fazendo com que o aluno conheça a língua de sinais de acordo com suas regras.

O Projeto Escolibras, tem no seu currículo os assuntos básicos sobre a Libras, facilitando o entendimento e desenvolvimento dos alunos surdos e ouvintes nas atividades propostas em sala de aula e como base nas regras gramaticais de Libras. Os temas trabalhados no projeto foram: alfabeto manual; números; escola; cores; família; calendário (dia, mês e ano); frutas; alimentação; sinais bíblicos; sentimentos; verbos; agradecimentos; cumprimentos; músicas em Libras.

Para desenvolver o trabalho pedagógico, os professores de Libras da escola Dr. Lauro Sodré desenvolvem as seguintes atividades: a princípio trabalham com o alfabeto manual em Libras, números, frutas, verbos, datas comemorativas, saudações, e alguns sinais básicos de Libras.


As aulas são realizadas nas turmas do 1º ao 5º ano, ocorrendo de segunda a quinta-feira. Os alunos têm aulas semanalmente com duração de uma hora e trinta (1h: 30m) para cada turma e os conteúdos foram selecionados de acordo com cada série/ano escolar.

## **2.2. Sobre o projeto na palma da mão da EMEF Prof<sup>a</sup> Emerentina Moreira de Souza**

O Projeto Na palma da mão vem sendo desenvolvido desde o ano de 2011 na Escola Emerentina Moreira de Souza e realiza inúmeras ações durante todo o ano letivo nas diversas turmas regulares da referida escola, com 45 minutos e uma vez por semana em cada turma. Entre as atividades podemos destacar: ensino de lições básicas em Libras; músicas / vídeos em Libras e encenações envolvendo os diversos aspectos da Língua Brasileira de Sinais.

O Projeto busca promover o ensino da Libras no contexto das salas de aula de 1º ao 5º anos do ensino fundamental, contribuindo para o processo de inclusão escolar dos alunos surdos a partir de novas atitudes pedagógicas do ensino de Libras no contexto das turmas regulares, assim como facilitando a comunicação entre surdos e ouvintes na escola para que possam ocorrer mudanças significativas no processo de inclusão do aluno surdo.

Os professores utilizam vários recursos, tais como: cartazes, desenhos / imagens em Libras, data-show, computador, TV, minissistem, livros, gibis, etc. Os momentos de avaliação do projeto ocorrem em algumas sextas – feiras, em que os professores de



Libras reúnem-se com a equipe pedagógica do Centro de Atendimento Educacional Especializado Hallel Pinheiro Vasconcelos do Município de Breves e assim montam o planejamento de ensino mensal e avaliam as atividades do projeto.

No final de cada semestre, os professores que atuam no ensino de Libras e os que atuam em turmas regulares, junto com a Coordenação Pedagógica e Direção Escolar, em reunião de avaliação, verificam por meio do diálogo os acertos e falhas ocorridos no decorrer do ano letivo.

### **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Nesta discussão ter-se-á como eixos a visão dos 04 sujeitos entrevistados acerca das ações dos projetos “Escolibras” e “Na palma da mão” da Escola Dr. Lauro Sodré e Escola Emerentina Moreira de Souza. Os resultados da pesquisa serão apresentados por meio das falas destes sujeitos que foram organizados a partir de um questionário aberto contendo 03 questões que foram direcionadas aos sujeitos.

#### **3.1 - Percepções sobre as metodologias adotadas nos projetos**

Em relação às metodologias usadas no ensino de Libras nos projetos, eis o que afirma o Diretor (LS), “[...] são adequadas para as crianças dessa idade. Sempre seguem uma sequência lógica de aprendizagem”. Para o Coordenador (LS), as metodologias usadas pelos professores são diversificadas, pois “são utilizadas muitas dinâmicas como jogos, brincadeiras, músicas, histórias infantis, teatro e várias outras atividades lúdicas”.


Sobre as questões metodológicas aponta o Diretor (EM), as metodologias do projeto “integram a língua oral com a língua de sinais, o que é fundamental para a inclusão”. E o coordenador (EM) diz que os métodos fazem com que “haja uma maior interação entre os alunos especiais com os alunos ditos ‘normais’”.

Desta forma, Albres, (2012) aponta que:

Tendo estes elementos como pressupostos para a prática docente, o fazer pedagógico é favorecido por uma forma nova de pensar a metodologia de ensino de línguas em seus vários níveis de complexidade que subentende também propostas diferentes para a formação de professores (p. 29).

Podemos notar que as aulas de Libras são bem diversificadas para poder chamar atenção dos alunos, por ser uma nova língua precisa de muita habilidade por parte dos professores de Libras, para então, ganhar a confiança desses alunos, pois sabemos que as crianças estão muito envolvidas com um mundo mais inovador, isso requer criatividade dos professores para que esses alunos permaneçam e aprendam a nova língua de forma prazerosa.

Nas falas também percebemos a relevância do projeto segundo os sujeitos da pesquisa, que acreditam que as suas ações metodológicas contribuem para o processo de inclusão educacional do aluno surdo. Tais ações favorecem a comunicação surdo-



ouvinte e ainda faz com que professores e alunos valorizem a identidade e cultura da comunidade surda por meio da Libras. Conforme a literatura, “quando se trata de inclusão, a valorização da língua de sinais para os surdos é uma das questões essenciais, como possibilidade de igualdade de condições de desenvolvimento entre as pessoas” (LIMA, 2011 p. 148).

Com isso, verificamos que, os sujeitos investigados percebem que as ações metodológicas de ambos os projetos priorizam a língua de sinais e contribuem de forma significativa para o processo de inclusão dos alunos com surdez, fazendo com que a escola saiba lidar com as diferenças, e que estes, sintam-se plenamente aceitos pela sociedade na qual convivem.

### **3.2. Dificuldades e expectativas sobre os projetos**

Neste tópico iremos apresentar as falas ou opiniões de formas separadas. Primeiramente discutiremos sobre as dificuldades apresentadas no Projeto Escolibras de acordo com a percepção do Diretor (LS) e Coordenador (LS). E, posteriormente iremos abordar sobre as expectativas atinentes ao projeto na palma da mão a partir da percepção do Diretor (EM) e Coordenador (EM).

Os relatos da direção sobre a execução do Projeto Escolibras apontam as dificuldades encontradas pela escola, pois “na maioria das vezes é a falta de recursos didáticos que impedem os professores de realizarem um planejamento diversificado para o ensino de Libras”.


Para o coordenador, as dificuldades encontradas na execução do Projeto Escolibras estão relacionadas à “insuficiência de recursos próprios para a aula de Libras e a falta de recursos visuais disponíveis como: televisão, Datashow e etc”.

Em relação às dificuldades no processo ensino-aprendizagem da Libras, mencionamos o pensamento de Silva, (2012) quando nos diz que “se o aluno dispuser de um modelo em que se possa orientar o material o ajudará a sanar suas dificuldades para que, aos poucos, se sinta mais seguro nas aulas e no contato com os surdos” (p.123-124). Mesmo, com tais dificuldades apresentadas a Escola busca atender as expectativas do ensino de Libras preparando materiais que possam ser acessíveis aos alunos.

Em relação às expectativas sobre o projeto na palma da mão salienta o Diretor (EM): “que o projeto continue realizando ações relevantes e que expanda cada vez mais o ensino de Libras, para que com isso o surdo seja de fato incluso”. E o Coordenador (EM) pontua que: “temos as melhores expectativas, pois com este projeto percebemos que os alunos surdos sentem-se a vontade em nosso ambiente escolar”.

Ao que refere-se às expectativas dos sujeitos investigados, podemos constatar que os mesmos buscam a continuidade do projeto de Libras nos anos vindouros e também em outras instituições de ensino, pois suas ações, além de contribuírem de maneira significativa com o processo de educação inclusiva do aluno surdo, ainda promovem a interação dos mesmos no ambiente escolar.

De acordo com Carvalho (2004, p. 165) “precisamos de educadores que aceitem seu papel político-pedagógico, transformando a sala de aula e a escola em espaços de



reflexão crítica”. Acreditamos que idéias e ações que surtem efeitos positivos em determinados espaços escolares precisam ser divulgadas e adotadas em novos espaços, para que haja melhoria de qualidade no processo de escolarização inclusiva e de nosso sistema educacional em geral.

Diante dos relatos das pessoas que vivenciam diariamente as ações dos projetos em comento, podemos observar que são muitos os desafios que os profissionais encontram no seu cotidiano escolar, porém o que é mais recorrente é a falta de recursos didáticos na área da surdez e o tempo destinado às aulas.

O que nos deixa feliz e com intensa satisfação em fazer parte deste processo educativo, é de saber que existem perspectivas positivas em relação às ações de ambos os projetos, para que estes expandam-se cada vez mais no âmbito da educação brevesse e com isso possam transformar significativamente o processo de escolarização de nossos alunos surdos inclusos na escola regular, e quem sabe num futuro próximo construir uma escola verdadeiramente bilíngue para surdos.

#### **4. PARA NÃO CONCLUIR...**

Os resultados dessa pesquisa mostram a relevância das práticas educativas voltadas para o ensino da Língua Brasileira de Sinais em turmas regulares, para que desta maneira ocorra uma comunicação expressiva entre surdos e ouvintes, fazendo com que os alunos com surdez possam vivenciar uma escola de fato inclusiva e possivelmente bilíngue, que respeite e valorize suas diferenças individuais.


A pesquisa também nos mostra que as metodologias de ambos os projetos são diversificadas e elaboradas de acordo com a faixa etária dos alunos das turmas de 1º ao 5º ano, assim todos os alunos, tanto os surdos como os ouvintes ganham muito com essas metodologias adotadas.

A mesma pesquisa, também revela que as dificuldades são muitas e também são grandes, tais como: a falta de recursos didáticos; a escola ainda não tem recursos financeiros que possam estar investindo em materiais didáticos para o ensino de Libras. Este estudo nos mostra que as expectativas dos entrevistados relacionam-se ao fato das ações dos projetos não serem ações isoladas, mas que continuem nos anos posteriores e que outras escolas - assim como a sociedade como um todo - adotem a mesma iniciativa.

Portanto, o que parece ser mais urgente é que a escola receba o apoio de outras instituições e órgãos, sejam eles públicos ou não, para que a política de inclusão seja mais concreta e positiva. Deve-se também tornar acessível aos surdos, independente de sua condição econômica, novas tecnologias que facilitem sua vida, dessa forma, deixando de responsabilizar unicamente a escola e integrando os diversos setores sociais nas políticas inclusivas, podendo-se falar e pensar em uma sociedade, realmente inclusiva.

De forma geral podemos dizer que os resultados desta pesquisa foram bastante significativos e enriquecedores, pois revelaram a criatividade, a inovação, a vontade e o prazer que os educadores de uma escola tão distante das áreas mais desenvolvidas do





país – como é Breves que está situada na Ilha do Marajó – possuem em promover o uso e a difusão da Língua Brasileira de Sinais no ensino regular.

## REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. Saberes docentes: a problemática da formação de professores de língua de sinais. In: ALBRES, Neiva de Aquino. **Libras em estudo: ensino-aprendizagem** / (organizadora). – Sao Paulo: FENEIS, 2012. p. 15 a 36.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a lei 10.436, de 24 de abril de 2002.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

KARNOPP, L. B. **Aquisição do parâmetro configuração de mão dos sinais da Libras: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos**. Porto Alegre: Instituto de Letras e Artes, PUCRS. (Dissertação de Mestrado). 1994.

LIMA, Niédja Maria Ferreira de. Inclusão escolar de surdos: o dito e o feito. In DORZIAT, Ana. **Estudos Surdos: Diferentes olhares**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e roteiros**. Sepg. Anais GT 03, 2003.

SÁ, Nídia de. **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Vale e Edua, 2011.

SILVA, Roseli Reis da. O ensino da libras para ouvintes: análise comparativa de três materiais didáticos. In: ALBRES, Neiva de Aquino. **Libras em estudo: ensino-aprendizagem** / (organizadora). – Sao Paulo: FENEIS, 2012. p. 104 a 127.



## O EXAME DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA (EPLP) NAS GRADUAÇÕES DA PUCPR: OBJETIVOS INSTITUCIONAIS E PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Cristina Yukie Miyaki


**RESUMO:** O Exame de Proficiência em Língua Portuguesa (EPLP) foi implementado na PUCPR para todos os graduandos ingressantes a partir de 2013, e surgiu em consonância com a implementação, em 2013, do novo Projeto Pedagógico Institucional, e com o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Avalia-se a proficiência para comunicar-se adequadamente em situações acadêmicas e profissionais que exigem o emprego da língua portuguesa padrão, na leitura e na escrita de textos de natureza expositivo-argumentativa. Esse exame objetiva avaliar a competência leitora de diferentes gêneros textuais de base expositiva e argumentativa, e a competência escrita de gêneros acadêmicos. Optou-se por uma concepção de linguagem e de gênero tal qual formulada por Bakhtin (1997), compreendendo que o domínio de um gênero é um comportamento social, o que pressupõe a prática desse gênero na sua esfera de circulação e pertencimento. A respeito dessa esfera, Creme e Lea (2003) argumentam que, quando mapeamos uma escrita na universidade, pensamos em como escrever um ensaio, um artigo ou um relatório, mas é fundamental levar em consideração as especificidades de um gênero acadêmico dependendo da área do conhecimento e das perspectivas teórico-metodológicas adotadas pelos saberes daquela área. Para Flowerdew (2006), existem várias possibilidades ou paradigmas para abordar os gêneros do discurso acadêmico, entre elas: análise de gêneros, retórica contrastiva, análise de corpus e abordagem etnográfica. E com base em Bourdieu (1998) e Soares (2001), outro importante aspecto a ser considerado são as relações de poder envolvidas nas relações mediadas pela linguagem, com nosso olhar especial às instituições acadêmicas. A partir desse arcabouço teórico e empírico, analisamos o EPLP aplicado nos últimos três semestres na PUCPR, e refletimos sobre ações que possam inspirar políticas educacionais para a área do letramento acadêmico na língua materna e sua avaliação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Exame de Proficiência em Língua Portuguesa. Letramento Acadêmico. Avaliação de Competências.

### 1. O EPLP da PUCPR

O Exame de Proficiência em Língua Portuguesa (EPLP) foi implementado na Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR - para todos os graduandos ingressantes a partir de 2013, tendo em vista que todo estudante de graduação, futuro profissional nas diversas áreas de atuação social, deve demonstrar domínio instrumental da língua portuguesa no exercício profissional.

Este projeto surgiu em consonância com a implementação, em 2013, do novo projeto pedagógico institucional e dos projetos pedagógicos das graduações, que



articulam teoria e prática, conhecimento científico, conhecimento da realidade social e competência para projetar ações de intervenção.

A educação emancipadora sustenta-se pela liberdade acadêmica e pelo desenvolvimento de competências dos alunos. Nosso projeto pedagógico institucional (2012) destaca os alunos como sujeitos ativos na sua formação, na construção de saberes e na mobilização para o ser e o fazer. Os projetos pedagógicos dos cursos de graduação têm como norte a Missão da PUCPR, que é a sua identidade: “desenvolver e difundir o conhecimento e a cultura, promovendo a formação integral e permanente de cidadãos e de profissionais...”

A implementação do EPLP também está em consonância com o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que solicita dos formandos competências como a capacidade de leitura e compreensão crítico-analítica; a compreensão das questões científicas, técnicas e sociais; a capacidade de raciocínio lógico na resolução de questões; a capacidade de comunicação e interação.

Almeja-se que o acadêmico de graduação da PUCPR seja capaz de ler, compreender e interpretar gêneros textuais de sua área de atuação; elaborar sínteses; analisar e criticar informações; extrair conclusões por indução e/ou dedução; detectar contradições; e argumentar coerentemente na variante padrão da língua portuguesa.


### **1.1. O EPLP: caracterização e competências linguísticas**

O EPLP é uma forma de o graduando da PUCPR comprovar o domínio das competências de leitura e escrita necessárias ao acompanhamento do curso e ao futuro exercício profissional. Avalia-se a proficiência para comunicar-se adequadamente em situações acadêmicas e profissionais que exigem o emprego da língua portuguesa padrão, na leitura e na escrita de textos de natureza expositivo-argumentativa.

A competência leitora refere-se à capacidade de compreensão e interpretação de diferentes gêneros textuais de base expositiva e argumentativa. É a habilidade do leitor de construir sentidos a partir do conhecimento da língua e sobre como os textos e os discursos são produzidos, tomando como referência seu conhecimento de mundo e o contexto sócio-histórico.

O conhecimento da estrutura gramatical e do funcionamento da língua pode não ser suficiente como instrumento para a leitura proficiente. É necessário também empregar estratégias comuns a leitores competentes: recorrer a títulos, subtítulos e a elementos visuais, como gráficos, figuras e diagramas que acompanham o texto, bem como ao conhecimento da fonte, autor, data e outras informações pertinentes da linguagem verbal e não verbal.

A competência escrita relaciona-se à capacidade de exposição clara de conceitos, análise de fatos, interpretação e argumentação adequadas na elaboração de textos escritos. Inclui o reconhecimento dos gêneros textuais escritos e o seu emprego adequado às diversas situações de comunicação e interação social, seja no ambiente acadêmico, seja no ambiente profissional.



Também prevê o emprego dos recursos linguísticos e discursivos que contribuem para a expressividade, a originalidade e a criatividade dos textos escritos na variante padrão da língua portuguesa.

A aprovação no EPLP é obrigatória para o aluno realizar estudos e atender requisitos exigidos por disciplinas mais avançadas do curso, como o Trabalho de Conclusão de Curso.

A aprovação nesse exame também confere ao aluno o registro, em seu histórico escolar, de que é suficientemente proficiente para ler, compreender e escrever textos em situações formais de comunicação, levando em conta o(s) interlocutor(es), o propósito comunicativo e as condições de produção do texto escrito.

A prova é aplicada semestralmente, em data e horário únicos, para todos os alunos inscritos de todos os *campi* da PUCPR. Até o momento ocorreram três aplicações do EPLP.

## 1.2. Organização da Prova do EPLP

A prova apresenta duas partes. A primeira é composta por dez questões objetivas e tem por finalidade avaliar as competências de leitura, compreensão e interpretação com base em texto(s) de natureza expositivo-argumentativa. A primeira parte da prova apresenta peso 4.0 (quatro).

As questões da prova são elaboradas em língua portuguesa, podendo ou não conter trechos extraídos dos textos apresentados. Quanto à tipologia, elas se caracterizam como informativo-identitárias; (ii) associativo-dedutivas; e (iii) analítico-contrastivas.

Nas questões informativo-identitárias, o estudante deverá buscar informações no texto e identificá-las segundo um critério de ordem conceitual (identificação de elementos teóricos apresentados no texto); pontual (pontos de vista apresentados pelo autor do texto) ou sequencial (enumeração de procedimentos relacionados a algum procedimento científico apresentado no texto).

No que se refere às questões associativo-dedutivas, o aluno deverá combinar informações no texto e inferir elementos de ordem argumentativa (relacionados às posições assumidas ou contestadas acerca de algum tópico desenvolvido pelo texto); asseverativa (relacionados às filiações do autor implícitas nas ideias apresentadas no texto), ou hipotética (relacionados aos questionamentos que porventura o autor polemize em relação a algum tópico desenvolvido pelo texto).

E em relação às questões analítico-contrastivas, o estudante examinará informações no texto visando compará-las em termos de oposições, diferenças ou inter-relações quanto aos enfoques abordados no texto.

A segunda parte do EPLP apresenta duas propostas de produção textual escrita, de natureza expositiva e argumentativa, geralmente relacionada ao assunto do(s) texto(s) apresentado(s) para leitura na primeira parte da prova. As produções textuais escritas têm peso 6.0 (seis).

A nota mínima para aprovação no exame é 7.0 (sete).



### 1.3. Competências avaliadas no EPLP

O Exame de Proficiência em Língua Portuguesa objetiva avaliar o desempenho comunicativo dos graduandos da PUCPR, especialmente nas seguintes competências:

a) leitura, compreensão e interpretação de gêneros textuais diversos, em especial os de natureza expositiva e/ou argumentativa; b) produção de texto na modalidade escrita, em especial os de natureza expositiva e/ou argumentativa; c) desenvolvimento do raciocínio lógico e da reflexão crítica; d) elaboração de síntese e análise crítica; e) uso adequado das normas da variante padrão da língua portuguesa.

Os temas de estudo mais estreitamente relacionados às competências avaliadas são: a) recursos de textualidade: coesão, coerência, clareza, níveis de informatividade, adequação, inferência, articuladores textuais, operadores argumentativos, etc.; b) estrutura composicional e desenvolvimento temático dos gêneros textuais expositivo-argumentativos; c) tese, argumentos e conclusão; tipos de argumentos e estratégias argumentativas; d) relações de significação entre palavras e sentido das palavras em contextos específicos; e) recursos linguísticos e discursivos que contribuem para a expressividade em textos orais e escritos: discurso direto e indireto, intertextualidade, modalizadores, figuras de linguagem e outros recursos retóricos; f) normas que regem a variante padrão da língua portuguesa, tais como ortografia, acentuação, uso e valor semântico das categorias gramaticais, uso e transformação das vozes verbais, concordância nominal e verbal, regências nominal e verbal, uso do acento indicativo de crase, colocação dos termos da oração, processos de coordenação e subordinação, sinais de pontuação.

### 1.4. Sobre a aplicação e a correção


A aplicação da prova ocorre simultaneamente em todos os *campi* da PUCPR e tem 4 horas de duração. O Núcleo de Processos Seletivos (NPS) da PUCPR é o responsável por encaminhar as provas para os locais de aplicação, seguindo as mesmas normas de sigilo e segurança do vestibular. Também cabe ao NPS a seleção dos profissionais que serão fiscais de sala e dos que serão responsáveis pela guarda e reenvio das provas para correção.

Quanto à correção, as dez questões objetivas respondidas em gabarito são corrigidas eletronicamente.

A avaliação dos textos elaborados pelos alunos é feita de forma centralizada pelos professores do Curso de Letras e equipe de corretores capacitados. A equipe de avaliadores utiliza uma grade de correção com critérios previamente definidos. Antes de iniciar a correção propriamente dita, ocorre o processo de parametrização, no qual toda a equipe corrige uma amostra de provas para que o ajuste da grade de correção seja feito e possíveis discrepâncias sejam dirimidas durante a avaliação conjunta por parte da banca.

Os critérios de correção são agrupados em dois itens.

No quesito Conteúdo do Texto, avaliam-se: a) Progressão (grau de informatividade) e coerência. Neste item observa-se se o candidato agrega novas



informações à medida que o texto avança, de modo a formar um todo coerente interna e externamente. b) Qualidade do conteúdo. Neste item considera-se a capacidade do candidato de/para selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos (de prova concreta, de autoridade, lógicos, linguísticos etc.) – inclui-se aqui o bom uso (equilibrado) da coletânea -, em defesa de um ponto de vista, demonstrando conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção dos gêneros textuais solicitados em cada proposta de redação. Neste item avalia-se também a qualidade do título, como parte integrante (cataforicamente) do texto, caso o candidato tenha optado por colocá-lo.

No quesito Linguagem, constam: a) Coesão. Neste item avalia-se se o candidato faz uso adequado e expressivo dos recursos linguísticos - expansão lexical, repetição, substituição, conexão sintático-semântica, citação, paráfrases etc. -, como uma atividade de composição textual. b) Norma padrão. Neste item avalia-se se o aluno mostra domínio da norma-padrão da língua portuguesa (regência verbo-nominal, concordância verbo-nominal, colocação pronominal, flexão verbal, ortografia, pontuação, acentuação, etc.)

### **1.5. Situações de dispensa do EPLP**


Para alunos estrangeiros, a dispensa ocorrerá mediante comprovação do certificado CELPE-BRAS (Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), exame desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação e reconhecido oficialmente pelo governo do Brasil. Para alunos brasileiros matriculados em curso(s) de graduação da PUCPR, ingressantes a partir de 2013, o EPLP é compulsório.

A aprovação nas provas de língua portuguesa e de redação do vestibular não é requisito para dispensa do EPLP, devido aos propósitos distintos. O vestibular tem objetivo classificatório; o EPLP visa avaliar a proficiência nas habilidades de leitura e escrita na variante padrão da língua portuguesa.

## **2. Pressupostos teóricos**

A leitura e a escrita são ações sociais; por meio dos textos os cidadãos organizam as atividades e a própria estrutura de convivência e relações que se estabelecem em sociedade. Para Soares (2001), a linguagem é simultaneamente o principal produto da cultura e o principal instrumento para sua transmissão.

Bourdieu (1998), em seus estudos voltados à análise do papel da linguagem na estrutura social, apontou sistematicamente a relação entre a língua e as condições sociais do seu uso em situações de interação verbal. No universo social há bens materiais e bens simbólicos, e a linguagem pertence a este segundo grupo. O autor defende que toda situação linguística funciona como um mercado, no qual os bens que se trocam são palavras. O preço do produto linguístico não depende apenas das informações veiculadas, mas também da posição e da importância que tem o indivíduo que as veicula na estrutura social, ou da relevância do grupo social a que ele pertence.



Nesse mercado linguístico, o que circula não é a língua, mas os discursos estilisticamente caracterizados. Os locutores estão situados em posições diferentes no espaço social, cada um com intenções e interesses diferentes e, conforme Bourdieu (1998), impõe-se o recurso a uma linguagem neutralizada, a fim de estabelecer um *consensus* prático entre locutores e interlocutores parcial ou totalmente diferentes. A aceitabilidade não se encontra na situação comunicativa, mas na relação entre o mercado e o *habitus* que, segundo o autor, está ligado ao mercado tanto pelas condições de aquisição quanto pelas condições de utilização.

Aprende-se a falar não apenas ouvindo um certo modo de falar, mas também falando e oferecendo a um mercado determinado um falar determinado. No caso dos estudantes de graduação, ao ingressarem no espaço social das universidades, iniciam as trocas linguísticas no interior desse mercado determinado, que propõe à *mimesis* prática do novo ingressante modelos e sanções de acordo com o que estabelece como uso legítimo.


Nas pesquisas sobre o discurso acadêmico, Flowerdew (2006) descreve quatro paradigmas para tratar dos gêneros, entre eles a abordagem etnográfica. A etnografia analisa textos falados ou escritos focalizando-os como um traço de uma situação social, caracterizando os modelos de comportamento dos participantes (locutores e interlocutores dos textos), seus valores, significados e atitudes.

Para Street (2009) os textos escritos e os textos lidos são importantes eventos históricos, incorporados pela dinâmica da comunicação; e o autor relaciona a escrita acadêmica a outras áreas do conhecimento além da linguística e da educação; assim, ao afirmar algo sobre a escrita, estamos dizendo algo sobre sociologia; na perspectiva filosófica, a escrita é uma declaração sobre o que conhecemos, e a leitura é uma forma de aprendizagem.

“The academic atmosphere has been infused with linguistic structuring of textual organization, literary deconstructions of textual relations, sociological readings of social construction through language, historical reconstructions of rhetorical events, psychological restructuring of cognition, philosophical poststructuring of consciousness, and critical deconstructions of entrenched discourse in all disciplines.” (Street, 2009, pág.11)

Lea e Street (1998) apresentam três principais perspectivas na tradição dos estudos sobre letramentos acadêmicos no Reino Unido: Habilidades de Estudo; Socialização Acadêmica; e Letramentos Acadêmicos. Segundo a perspectiva de Habilidades de Estudo, o letramento é um conjunto de habilidades atomizadas aprendidas pelos estudantes e posteriormente transferidas para outros contextos. A abordagem da Socialização Acadêmica destina ao professor tutor a tarefa de socializar o estudante no ambiente acadêmico, orientando-o a ler e interpretar tarefas para a aprendizagem; é uma perspectiva baseada na psicologia social, na antropologia e na educação construtivista, e assume que a academia é uma cultura relativamente homogênea, e que a simples aprendizagem das normas e práticas fornecerá o acesso a todo o ambiente acadêmico. Esta segunda visão tende a tratar a escrita como um meio de representação transparente, o que é criticado. A terceira abordagem, defendida pelos





autores, conceitua os letramentos como práticas sociais e defende a escrita e a aprendizagem do estudante com questões do nível da epistemologia e identidades. As instituições em que as práticas acadêmicas ocorrem são lugares de discurso e de poder. Essa perspectiva sobre letramentos acadêmicos demanda um currículo que envolva uma variedade de práticas comunicativas, gêneros discursivos, áreas do conhecimento e disciplinas.

Os Novos Estudos do Letramento abarcam essa terceira abordagem de letramentos acadêmicos, e são caracterizados como ‘novos’ devido ao conceito de que leitura, escrita e sentido situam-se em práticas sociais específicas, conforme Gee (2000; 2001). Sua abordagem enfatiza o conjunto plural de práticas sociais, por meio do uso de diferentes formas de linguagem, abordando a riqueza da diversidade cultural.

Em relação à Teoria dos Gêneros, Bazermann (1988; 2007) reconhece que os textos variam linguisticamente de acordo com o seu propósito e o contexto de uso, e que há uma variedade de comunidades discursivas com suas próprias normas e convenções para construir e debater conhecimento.

Segundo Creme e Lea (2003), quando os estudantes pensam na escrita acadêmica imediatamente a associam à produção de ensaios ou artigos, no entanto, na universidade há a escrita de diversos outros gêneros discursivos, como os relatórios, as sínteses, as arguições, sumários e avaliações sobre assuntos de uma determinada área e com uma abordagem específica.


Lea e Street (1998; 2007) defendem o estudo e a avaliação da escrita acadêmica como uma prática social dentro de um contexto institucional e reforçam a influência de fatores como poder e autoridade sobre a escrita do estudante. Em relação a este tema, os autores conduziram um projeto de pesquisa empírica em duas universidades do Reino Unido: King’s College e London University. Eles avaliaram a escrita dos estudantes universitários fazendo o contraponto com o contexto das práticas institucionais, as relações de poder e identidades. Não classificaram os textos como bons ou fracos, mas sugeriram que a análise textual precisaria examinar as expectativas da faculdade e dos estudantes em relação à escrita, sem fazer julgamentos sobre quais práticas seriam as mais apropriadas. Sua pesquisa apresentou como resultado lacunas entre o entendimento da faculdade e do estudante sobre os requisitos para a escrita discente. Uma das implicações apresentadas pelos autores é que a escrita não se aprende por instrução, mas por meio da participação com propósitos, i.e., a escrita deve ser relevante e significativa para o estudante.

É fundamental aos estudantes compreenderem como a comunicação é organizada nas comunidades acadêmicas e como os textos se moldam aos amplos sistemas de atividades das disciplinas, matrizes curriculares e campos de atuação profissional de cada área do conhecimento.

Como afirma Bakhtin (1992, pág. 248), “a riqueza e diversidade dos gêneros discursivos é imensa, porque as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis e porque em cada esfera da práxis existe todo um repertório de gêneros...”.

Os gêneros discursivos, concebidos por Bakhtin como uso, com finalidades comunicativas e expressivas adequadas ao contexto discursivo, são dimensionados como uma forma de manifestação da cultura. São um dispositivo de organização,





divulgação, armazenamento, contestação, criação e troca empregado de forma específica em cada cultura, em uma dimensão espaço-temporal.

### **3. Considerações sobre o Processo**

O Exame de Proficiência em Língua Portuguesa da PUCPR está em sua terceira aplicação (no anexo consta um exemplar do EPLP aplicado no segundo semestre de 2014) e em processo também está a conscientização da comunidade acadêmica sobre os seus propósitos e relevância.

A equipe docente do Curso de Letras responsável pela elaboração e avaliação do EPLP, em seus respectivos grupos de pesquisa, embasa-se na concepção enunciativa da linguagem, especialmente nas teorias apresentadas neste trabalho, compreendendo que o domínio de um gênero é um comportamento social, o que pressupõe a prática desse gênero na sua esfera de circulação e pertencimento. É fundamental levar em consideração as especificidades de um gênero acadêmico dependendo da área do conhecimento e das perspectivas teórico-metodológicas adotadas pelos saberes daquela área. Outro importante aspecto a ser considerado são as relações de poder envolvidas nas relações mediadas pela linguagem, com nosso olhar especial às instituições acadêmicas.

O EPLP, em seu aspecto avaliativo, tem possibilitado ricas reflexões entre os docentes de língua portuguesa, a fim de estimular uma relação mais produtiva e positiva dos estudantes com a leitura e a escrita acadêmica. Prosseguimos com o estudo e a avaliação dos letramentos acadêmicos como uma prática social, significativa para os estudantes e constitutiva de sua práxis nas relações acadêmicas.

O texto a seguir é base para responder à questão 1.



Disponível em: <<http://www.pucpr.br/>>. Acesso em: 03 set. 2014.

1. Na frase “O voto vai **além** das urnas”, o termo destacado enfatiza que:
- o processo eleitoral não termina nas urnas, pois há outros pleitos eleitorais a cada quatro anos.
  - o voto, depositado na urna, encerra a disputa eleitoral entre candidatos.
  - o voto, que o cidadão insere na urna, garante a democracia e a liberdade de imprensa.
  - o cidadão, ao depositar seu voto na urna, pode escolher aquele que irá representá-lo, por isso essa escolha deve ser consciente.
  - todo voto depositado na urna representa os anseios dos cidadãos brasileiros por honestidade e justiça.

Os textos que seguem são excertos adaptados que compõem um artigo de opinião.

**ELEIÇÕES 2014: quando a força do dinheiro sequestra a democracia**

Por Célio Turino

**Excerto I**

É preciso colocar um freio. Os gastos em campanha eleitoral no Brasil estão ultrapassando o limite. A campanha eleitoral de 11 candidatos à presidência vai ultrapassar R\$ 900 milhões (...). Se acrescentarmos a esta despesa mais R\$ 2,1 bilhões de gastos entre os candidatos a governador nos 26 estados, mais o Distrito Federal, chegaremos a R\$ 3 bilhões! Mais os gastos com campanhas eleitorais para Senado, Assembleias Legislativas e Câmara dos Deputados, quando diversos candidatos a deputado chegam a investir (investir é a palavra certa) mais de R\$ 10 milhões. E tudo isso sem contar o Caixa Dois. Claro que alguns poderão alegar que estas são estimativas de teto de arrecadação e nem todos alcançarão este valor, mesmo assim, este é um indicador que demonstra a total subordinação da política ao poder do dinheiro.

**Excerto II**

O poder do dinheiro nas eleições brasileiras chega a ser até maior que nos EUA, cuja população é 50% maior e renda *per capita* 5 vezes superior à brasileira. Em 2012, as campanhas eleitorais de Obama (US\$

887 mi) e Romney (US\$ 777 mi) gastaram US\$ 1.664 bi, ou R\$ 3,660 bilhões; mas, diferente do Brasil, em que a propaganda no Rádio e Televisão é paga pelo contribuinte (cujo valor em 2010 foi de R\$ 850 milhões), nos EUA, são os partidos e candidatos que precisam comprar este horário e a campanha de Obama (US\$ 457 mi) e Romney (US\$ 357 mi) gastou um total de US\$ 814 milhões, ou quase 50% do total de gastos. Tudo leva a crer que, em 2014, o Brasil gastará mais de R\$ 10 bilhões em campanha eleitoral, talvez R\$ 20 bilhões, levando-se em conta o Caixa Dois. Pasmem, mais que o gasto em 12 estádios para a Copa do Mundo, que foi de R\$ 8,5 bilhões. Alguma dúvida de que a base do sistema corrupto do Estado brasileiro está exatamente no custo exorbitante das campanhas eleitorais?

Disponível em: <<http://redesustentabilidade.org.br/regional/sp/artigo-eleicoes-2014-quando-a-forca-do-dinheiro-sequestra-a-democracia/>>

2. Com base nos excertos lidos, pode-se afirmar que:
- Ao comparar os gastos em campanhas eleitorais no Brasil e nos EUA, o autor expõe ser impossível evitar que, nos dois países, a política esteja subordinada ao poder do dinheiro.
  - No Brasil, as estimativas de teto de arrecadação nas campanhas eleitorais, somadas ao Caixa Dois (tido como certo pelo autor), chegarão ao valor de R\$ 10 milhões.
  - Na passagem “investir (investir é a palavra certa)”, pode-se inferir que o autor considera a candidatura a um cargo político, no Brasil, um projeto financeiro que resultará em benefícios aos candidatos eleitos.
  - Com uma população 50% maior e renda *per capita* cinco vezes superior à brasileira, os EUA gastam em campanhas eleitorais o equivalente ao que o Brasil gasta.
  - A pergunta que finaliza o excerto II é uma estratégia argumentativa utilizada pelo autor para fazer com que o leitor fique em dúvida quanto ao custo exorbitante das campanhas eleitorais brasileiras.
3. No seguinte trecho da última frase do excerto I: “este é **um indicador** que demonstra a total subordinação da política ao poder do dinheiro”, a expressão destacada estabelece relação de sentido com que termo anterior?
- “este valor”.
  - “os gastos em campanha eleitoral para o senado”.
  - “Caixa Dois”.
  - “esta despesa”.
  - “poder do dinheiro”.
4. As palavras de uma língua não têm uma significação fixa, estática. Elas podem ter o seu significado ampliado, remetendo-nos a novos conceitos, por meio de associações que se estabelecem na sentença. O sentido denotativo é o literal ou original; o conotativo refere-se ao(s) outro(s) significado(s) da palavra, passível (is) de interpretações diferentes, dependendo do contexto em que for empregada.



Entre as expressões a seguir, empregadas no texto "ELEIÇÕES 2014: quando a força do dinheiro sequestra a democracia", selecione aquela empregada com sentido **DENOTATIVO**.

- A) "a força do dinheiro sequestra a democracia" – Título.
- B) "colocar um freio" – Excerto I
- C) "sem contar o Caixa Dois" – Excerto I
- D) "tudo leva a crer" – Excerto II
- E) "estimativas de teto de arrecadação" – Excerto I

#### RESUMO 1 – TEXTO BASE PARA AS QUESTÕES 5 E 7

##### A moralidade como princípio validador da Lei da Ficha Limpa

Edgard Manoel Azevedo Filho

A validade da Lei da Ficha Limpa perante a Constituição Federal de 1988 constitui o objeto deste trabalho, o qual analisa o Princípio da Moralidade para o exercício do mandato eletivo, considerada a vida pregressa do candidato, bem como os princípios constitucionais que devem ser ponderados para justificar a constitucionalidade da nova lei.

Apresentam-se, inicialmente, algumas noções gerais sobre os institutos relacionados com o tema central do trabalho, tais como: conceito e força normativa dos princípios; princípios da Moralidade e da Presunção de Inocência; aspectos relevantes sobre o Princípio da Moralidade para o exercício do mandato, conforme art. 14, § 9º, da Constituição Federal; necessidade e relevância da ponderação de princípios constitucionais; surgimento da Lei da Ficha Limpa; princípios da Anualidade e da Irretroatividade da Lei; prevalência da Moralidade e a Lei da Ficha Limpa (Lei Complementar n. 135/2010).

Durante o desenvolvimento do trabalho, introduzidos alguns conceitos básicos para compreensão do tema, especialmente sobre os princípios constitucionais, apresentam-se fundamentos de ponderação do Princípio da Moralidade com o Princípio da Presunção de Inocência, já que presente o conflito entre estes princípios na Lei Complementar n. 135/2010. Defende-se que a validade da Lei da Ficha Limpa deve fundar-se na vontade constitucional de prestigiar o Princípio da Moralidade, o qual deve ser maximizado quando em colisão com o Princípio da Presunção de Inocência.

Ao final, expõe-se que o Princípio da Moralidade para o exercício do mandato, por tutelar o interesse coletivo, deve prevalecer sobre o direito individual do candidato que pretende disputar um mandato eletivo, mesmo que alegue Presunção de Inocência, ante a falta do trânsito em julgado de decisões que ensejem inelegibilidade em termos da nova lei.

Palavras-chave: Princípios. Presunção. Inocência. Moralidade. Mandato. Vida Pgressa. Inelegibilidade. Fonte: <<http://jus.com.br/artigos/27314/a-moralidade-como-principio-validador-da-lei-da-ficha-limpa>>.

5. Indique a alternativa que contém uma afirmação **FALSA** em relação ao texto *A moralidade como princípio validador da Lei da Ficha Limpa*.
- A) O resumo em questão é parte integrante de um *artigo acadêmico*, gênero textual divulgado por meio de revistas científicas impressas em papel ou disponíveis na *web*.
  - B) Um dos aspectos contemplados no estudo realizado por Azevedo Filho é o processo de criação da Lei da Ficha Limpa.
  - C) No resumo, fica clara a conclusão a que chegou o autor do estudo, após analisar diversos materiais/documentos: o *princípio da moralidade* deve prevalecer sobre o da *presunção da inocência* de qualquer candidato a um cargo político.
  - D) Se, pela análise dos documentos, o autor tivesse concluído que o *princípio da presunção da inocência* se sobrepõe ao da *moralidade*, sua conclusão sobre as condições de (in)elegibilidade seria contrária a que apresentou.
  - E) O objetivo do estudo de Azevedo Filho, que resultou no texto publicado, foi encontrar elementos comprobatórios de que a Lei da Ficha Limpa não fere os princípios da Constituição Brasileira de 1988.

#### RESUMO 2 – TEXTO BASE PARA AS QUESTÕES 6 E 7

##### As coligações nas eleições para os cargos de governador, senador, deputado federal e deputado estadual no Brasil (1986/2006)

CARREIRÃO, Yan de Souza; NASCIMENTO, Fernanda Paula do.

O trabalho analisa as estratégias dos partidos brasileiros ao lançar candidatos para os cargos de governador, senador, deputado federal e deputado estadual em todo o Brasil, no período compreendido entre 1986 e 2006. Mostra que entre os pequenos e médios partidos, as candidaturas isoladas, sem coligações, são maioria. Mas, entre os grandes partidos, predominam as coligações, especialmente as ideologicamente inconsistentes. Apenas o PT realizou mais coligações ideologicamente consistentes do que inconsistentes no conjunto do período; mas esse padrão se inverteu em 2002 e 2006. A análise também revela que os eleitores não têm punido coligações ideologicamente inconsistentes. Além disso, candidaturas que contam com o apoio de partidos da coalizão de apoio ao governo federal têm maiores chances de vitória do que as que contam com o apoio apenas dos partidos da oposição.

Palavras-chave: Coligações eleitorais; partidos políticos; ideologia partidária; política brasileira.

Fonte: <[periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/6519](http://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/6519)>



6. Analise as asserções, depois marque a alternativa **VERDADEIRA**.

- I. Os dados analisados na pesquisa realizada por Carreirão e Nascimento dão indícios de que, para vencer eleições, os grandes partidos se aliam, mesmo sem compartilharem de uma mesma ideologia.
- II. De acordo com o estudo em foco, os eleitores brasileiros não respondem negativamente aos candidatos cujos partidos realizam alianças com outros de posicionamentos ideológicos distintos.
- III. Os dados dessa pesquisa revelaram que as coligações do PT com outros partidos sempre foram mais consistentes ideologicamente do que aquelas realizadas pelos demais partidos.

- A) Apenas I é verdadeira.
- B) Apenas II é verdadeira.
- C) Apenas III é verdadeira.
- D) I, II e III são verdadeiras.
- E) I e II são verdadeiras.

7. Em relação aos resumos 1 e 2, indique a asserção **VERDADEIRA**.

- A) Os dois resumos foram produzidos por pesquisadores da academia e o público-alvo de seus trabalhos é a população em geral.
- B) Enquanto Azevedo Filho aborda as condições legais para um cidadão candidatar-se a um cargo político, Carreirão e Nascimento analisam as estratégias dos partidos brasileiros ao lançar candidatos para diversos cargos.
- C) Ambos os estudos abordam a política brasileira, termo colocado nas palavras-chave por Carreirão e Nascimento. Azevedo Filho cometeu uma falha não colocando também esse termo entre suas palavras-chave.
- D) Esse tipo de resumo é também chamado de *abstract*. Sua finalidade é a mesma do resumo escolar, usado pelos professores como avaliação de leitura de textos pelos alunos.
- E) No resumo escrito por Carreirão e Nascimento, o leitor não tem elementos suficientes para saber a que trabalho se referem os autores na frase inicial.

8. Leia a tira, analise as asserções e indique a alternativa **CORRETA**.



Fonte:

<https://www.google.com.br/search?q=gênero+textual+tira+obre+eleições>. Acesso em 15/08/14.

- I. As imagens dos quadros estão organizadas em sequência cronológica.
  - II. A fisionomia da personagem que não tem traços definidos representa os políticos brasileiros de modo geral. Uma pista para legitimar essa inferência é a fonte de onde o texto foi extraído originalmente.
  - III. Nos três quadros iniciais, a postura corporal funciona como reforço para as respostas negativas da personagem, evidenciando seu descaço com as questões sociais.
  - IV. Essa tira, por manifestar crítica social, não apresenta efeito humorístico, contrariando uma característica básica desse gênero textual.
- A) Apenas I é verdadeira.
  - B) Apenas II e IV são verdadeiras.
  - C) I, II e III são verdadeiras.
  - D) I e III são verdadeiras.
  - E) I, III e IV são verdadeiras.

Leia o texto a seguir para responder às questões 9 e 10.

#### Ética para a nova era

Nenhuma sociedade, no passado ou no presente, vive sem uma ética. Como seres sociais, precisamos elaborar certos consensos, coibir certas ações e criar projetos coletivos que dão sentido e rumo à história. Hoje, devido ao fato da globalização, constata-se o encontro de muitos projetos éticos, nem todos compatíveis entre si. Face à nova era da humanidade, agora mundializada, sente-se a urgência de um patamar ético mínimo que possa ganhar o consentimento de todos e assim viabilizar a convivência dos povos. Vejamos, sucintamente, como na história se formularam as éticas.

Uma permanente fonte de ética são as religiões. Estas animam valores, ditam comportamentos e dão significado à vida de grande parte da humanidade que, a despeito do processo de secularização, se rege pela cosmovisão religiosa. Como as religiões são muitas e diferentes, variam também as normas éticas. Difícilmente se pode fundar um consenso ético, baseado somente no fator religioso. Qual religião tomar como referência? A ética fundada na religião possui, entretanto, um valor inestimável por referir-se a um último fundamento, que é o Absoluto.

A segunda fonte é a razão. Foi mérito dos filósofos gregos terem construído uma arquitetônica ética fundada em algo universal, exatamente na razão, presente em todos os seres humanos. Às normas que regem a vida pessoal chamaram de *ética* e às que presidem a vida social chamaram de *política*. Por isso, para



eles, política é sempre ética. Não existe, como entre nós, política sem ética.

Essa ética racional é irrenunciável, mas não recobre toda a vida humana, pois existem outras dimensões que estão aquém da razão como a vida afetiva ou além, como a estética e a experiência espiritual.

A terceira fonte é o desejo. Somos seres, por essência, desejantes. O desejo possui uma estrutura infinita. Não conhece limites e é indefinido por ser naturalmente difuso. Cabe ao ser humano dar-lhe forma. Na maneira de realizar, limitar e direcionar o desejo surgem normas e valores. A ética do desejo se casa perfeitamente com a cultura moderna que surgiu do desejo de conquistar o mundo. Ela ganhou uma forma particular no capitalismo no seu afã de realizar todos os desejos. E o faz excitando de forma exacerbada todos os desejos. Pertence à felicidade a realização de desejos, mas, atualmente, sem freios e controles, pode pôr em risco a espécie e devastar o planeta. Precisamos incorporá-la em algo mais fundamental.

A quarta fonte é o cuidado, fundado na razão sensível e na sua expressão racional, a responsabilidade. O cuidado está ligado essencialmente à vida, pois esta, sem o cuidado, não persiste. Daí haver uma tradição filosófica que nos vem da antiguidade (a fábula-mito 220 de Higino) e define o ser humano como essencialmente um ser de cuidado. A ética do cuidado protege, potencia, preserva, cura e previne. Por sua natureza, não é agressiva e quando intervém na realidade, o faz tomando em consideração as consequências benéficas ou malélicas da intervenção. Vale dizer, se responsabiliza por todas as ações humanas. Cuidado e responsabilidade andam sempre juntos.

Essa ética é hoje imperativa. O planeta, a natureza, a humanidade, os povos, o mundo da vida (*Lebenswelt*) estão demandando cuidado e responsabilidade. Se não transformarmos essas atitudes em valores normativos dificilmente evitaremos catástrofes em todos os níveis. Os problemas do aquecimento global e o complexo das várias crises só serão equacionados no espírito de uma ética do cuidado e da responsabilidade coletiva. É a ética da nova era.

A ética do cuidado não invalida as demais éticas, mas as obriga a servir à causa maior que é a salvaguarda da vida e a preservação da Casa Comum para que continue habitável.

Leonardo Boff é teólogo e professor universitário na Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Ficou conhecido pela sua história de defesa das causas sociais. Atualmente, dedica-se, sobretudo, às questões ambientais. Autor de mais de 60 livros nas áreas de teologia, ecologia, espiritualidade, filosofia, antropologia e mística. A maioria de sua obra está traduzida nos principais idiomas modernos.

BOFF, Leonardo. *Ética para a nova era*. Disponível em: <<http://www.leonardoboff.com/site/vista/2009/jun29.htm>>. Acesso em: 25 ago. 2014.

9. Ao ler o texto, conclui-se que seu propósito principal é:

- A) informar o leitor sobre a existência de tipos de ética que viabilizam a convivência pacífica entre os povos.
- B) descrever as características de quatro tipos de ética para propiciar o convívio harmonioso entre os povos.
- C) narrar fatos relacionados ao convívio entre povos a fim de criar projetos éticos que dão sentido e rumo à história.
- D) dar instruções sobre como os povos podem ter um convívio pacífico e delinear projetos que dão sentido à vida.
- E) defender o ponto de vista sobre o tipo de ética mais apropriada para assegurar bom convívio entre os povos.

10. Assinale a alternativa em que o “**como**” apresenta o sentido equivalente ao elemento coesivo destacado na frase abaixo.

**Como** seres sociais, precisamos elaborar certos consensos, coibir certas ações e criar projetos coletivos que dão sentido e rumo à história.

- A) **Como** as religiões são muitas e diferentes, variam também as normas éticas.
- B) Vejamos, sucintamente, **como** na história se formularam as éticas.
- C) Não existe, **como** entre nós, política sem ética.
- D) Essa ética racional é irrenunciável, mas não recobre toda a vida humana, pois existem outras dimensões que estão aquém da razão **como** a vida afetiva ou além, **como** a estética e a experiência espiritual.
- E) Daí haver uma tradição filosófica que nos vem da antiguidade (a fábula-mito 220 de Higino) e define o ser humano **como** essencialmente um ser de cuidado.



### REDAÇÃO 1

Após a leitura atenta do texto "Ética para a nova era", de Leonardo Boff, redija um resumo acadêmico, entre 10 e 15 linhas. Para tanto, **planeje o resumo**, buscando identificar as seguintes informações no texto-fonte:

#### PLANO DE PRODUÇÃO

Gênero textual:

Tema:

Ponto de vista defendido pelo autor:

Principais argumentos que sustentam o ponto de vista:

Conclusão do autor:

Lembre-se de que **no resumo**:

1. é preciso fazer menção ao autor e/ou à fonte;
2. é preciso fidelidade às ideias do texto-fonte;
3. não se usa título;
4. não se emitem opiniões.

### REDAÇÃO 1 – Rascunho

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15

RASCUNHO

MÍNIMO

MÁXIMO

REDAÇÃO 2

O jornal Estado de Minas publicou, no dia 25/08/14, uma reportagem intitulada *Confirma guia para não votar em corruptos nas eleições de 2014*. Seguem um fragmento de texto e um quadro que compunham a reportagem.

**Sites e redes sociais contra armadilhas**

O coordenador do Núcleo de Estudos Sociopolíticos da PUC Minas, Robson Sávio, atuante junto aos grupos de fé e política, alerta o eleitor a não se deixar levar pelas propagandas, que podem funcionar como "armadilhas muito bem arquitetadas". Para fugir desse artifício, a dica é se amar de informação. O cientista político recomenda entrar nos sites do Legislativo e do Executivo, quando os candidatos já forem veteranos. "No campo legislativo, há tudo que um parlamentar fez ao longo do mandato. O eleitor deve se preocupar se o deputado cumpriu com suas funções. No campo executivo, é importante verificar quais foram os interesses prioritários (do gestor)", aponta.

Seguir os candidatos nas redes sociais também pode ser uma ferramenta útil para o voto. "Elas se transformam em canais de debate, por meio das quais os eleitores podem questionar e buscar informação qualitativa", afirma. A pesquisa tem que ser ainda mais cuidadosa nas candidaturas de primeira viagem. "Seria mais fácil se os partidos fossem mais criteriosos com quem põem em seus quadros", afirma Sávio. Sem poder contar com isso, o cientista político diz que jogar o nome do candidato no Google pode ser uma alternativa. Usado com cuidado, o método é aprovado pelo procurador Patrick Salgado Martins. "Há inúmeras informações na internet, sendo possível fazer um apinhado das representações e denúncias contra a pessoa", diz.

Disponível em: <[http://www.em.com.br/app/noticia/politica/2014/08/25/interna\\_politica](http://www.em.com.br/app/noticia/politica/2014/08/25/interna_politica)>. Acesso em 27/08/2014.

**FIQUE ATENTO**

- Desconfie quando o candidato já exerceu algum cargo público e seu patrimônio cresceu muito
- Verifique o valor gasto na campanha do candidato, quem o está financiando
- Procure saber se o candidato tem alguma condenação ou responde por processos criminais e cíveis
- Acompanhe o candidato nos debates políticos, em redes sociais e no noticiário
- Procure conhecer a postura e ações do candidato antes, durante e depois das eleições

**» ONDE PESQUISAR**

- **Tribunal Regional Eleitoral (TRE-MG)**  
Na seção Divulgação de candidaturas - Eleições 2014, o eleitor pode consultar informações de todos os postulantes. Há descrição completa da declaração de bens, as certidões criminais e cíveis na Justiça, eventuais pedidos de impugnação do registro de candidatura. O internauta pode acessar o histórico de candidatos que tenham disputado eleições anteriores. As páginas dos candidatos a cargos executivos dispõem também do programa de governo. A ferramenta também está disponível em forma de aplicativo para celular "Candidaturas".  
Acesso: [www.tre-mg.jus.br](http://www.tre-mg.jus.br)
- **Legislativo**  
Nos sites do Senado Federal, Câmara dos Deputados, Assembleia Legislativa e câmaras municipais, o eleitor pode acompanhar, nas seções Transparência, os gastos dos parlamentares e uso da verba indenizatória. É importante também conferir as últimas proposições e pronunciamentos dos parlamentares em exercício que se candidataram às eleições.  
Acesso: [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br) / [www2.camara.leg.br](http://www2.camara.leg.br) / [www.almg.gov.br](http://www.almg.gov.br) / [www.cmbh.gov.br](http://www.cmbh.gov.br)
- **Excelências**  
Traz informações sobre o desempenho de todos os deputados federais e senadores em exercício. A ficha de cada político reúne dados como a frequência a reuniões, evolução patrimonial, a forma como votou matérias no Plenário, o uso da cota parlamentar. Também é possível saber sobre processos na Justiça e Tribunal de Contas envolvendo o candidato.  
Acesso: [www.excelencias.org.br](http://www.excelencias.org.br)
- **Conselho Nacional de Justiça (CNJ)**  
O site do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) abriga o Cadastro Nacional de Condenações Cíveis por ato de Improbidade Administrativa. Nele, estão concentradas informações sobre processos que causaram danos patrimoniais ou morais ao Estado. A busca pode ser feita por meio do nome do candidato.  
Acesso: [www.cnj.jus.br/aceso-a-justica](http://www.cnj.jus.br/aceso-a-justica)
- **Tribunais de Contas**  
O Tribunal de Contas do Estado (TCE) e o Tribunal de Contas da União (TCU) dispõem, em seus portais, de listas de pessoas que tiveram contas julgadas irregulares. Essas listas são enviadas à Justiça Eleitoral.  
Acesso: [www.tcu.gov.br](http://www.tcu.gov.br) / [www.tce.gov.br](http://www.tce.gov.br)
- **Transparência**  
No Portal da Transparência do governo federal, o eleitor consegue pesquisar pessoas físicas ou jurídicas impedidas de celebrar convênios com a administração pública por causa de alguma irregularidade. É possível também saber sobre servidores públicos que tenham sido punidos com penalidades como demissão, destituição ou cassação de aposentadoria, entre outros problemas.  
Acesso: [www.portaltransparencia.gov.br](http://www.portaltransparencia.gov.br)

Tendo por base os textos motivadores, extraídos da reportagem, produza um **texto argumentativo**, entre 15 e 20 linhas, com o propósito de conscientizar o eleitor sobre a **influência das mídias sociais na orientação para a escolha de um candidato a um cargo público**.



Em seu texto, você deve:

- A) comentar dois dos conselhos indicados no quadro "Fique Atento";
- B) sugerir um dos *sites* listados como um instrumento ao eleitor;
- C) posicionar-se quanto ao tema;
- D) empregar um argumento de autoridade.
- E) colocar um título.

**Observação:** Seu texto será anulado caso apresente mais de 30% de cópia dos textos motivadores.

## REDAÇÃO 2 – Rascunho

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

4 \_\_\_\_\_

5 \_\_\_\_\_

6 \_\_\_\_\_

7 \_\_\_\_\_

8 \_\_\_\_\_

9 \_\_\_\_\_

10 \_\_\_\_\_

11 \_\_\_\_\_

12 \_\_\_\_\_

13 \_\_\_\_\_

14 \_\_\_\_\_

15 \_\_\_\_\_

16 \_\_\_\_\_

17 \_\_\_\_\_

18 \_\_\_\_\_

19 \_\_\_\_\_

20 \_\_\_\_\_

MINIMO

MÁXIMO

**RASCUNHO**



## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAZERMANN, C. **Shaping Written Knowledge: the genre and activity of the experimental article in science**. Madison: University of Wisconsin Press, 1988.

BAZERMANN, C. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Edusp, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEEFF, 1997.

CELPEBRAS. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/celpebras>. Consultado em 20 de julho de 2013.

CREME, P.; LEA, M. **Writing at University**. Buckingham: Open University Press, 2003.

Exame de Proficiência em Língua Estrangeira e Língua Portuguesa. Universidade Federal de Uberlândia. Departamento de Letras e Linguística. Disponível em : <http://www.ileel.ufu.br/proflin/>. Consultado em 10 de julho de 2013.

Exame de Proficiência em Língua Portuguesa para o Curso de Direito. Faculdade de Letras da PUCRS. Disponível em: <http://www3.pucrs.br/portal/page/portal/faleuni/faleuniCapa/faleuniExamesProf/faleuniExamesProfPortparaDireito> . Consultado em 15 de março de 2013.

FLOWERDEW, J. Introduction: Approaches to the Analysis of Academic Discourse in English. **Academic Discourse**. London: Longman, p. 1-17, 2006.

GEE, J. P. The New Literacy Studies: from ‘Socially Situated’ to the Work of the Social. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated Literacies**. Reading and Writing in Context. London/New York: Routledge, 2000. P.180-196.

GEE 2001. Reading as Situated Language: a Sociocognitive Perspective. **Journal of Adolescent and Adult Literacy**, v.8, n.44, p. 714-725, 2001.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student Writing and Faculty Feedback in Higher Education: in Academic Literacies Approach. **Studies in Higher Education**, v.23, n.2, 1998.

LEA, M. R.; STREET, B. V. The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications. **Theory into Practice**, n.45, v.4, p.368-377, 2007.

SOARES, M. **Linguagem e escola**. São Paulo: Ática, 2001.

STREET, B. V. “Hidden” Features of Academic Paper Writing. **Working Papers in Educacional Linguistics**, UPenn, 2009.



## VARIAÇÕES E MUDANÇAS LINGUÍSTICAS NA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: UM ESTUDO DAS TRANSFORMAÇÕES E DA RESISTÊNCIA AO NOVO NA COMUNIDADE SURDA

Fernanda Grazielle Aparecida Soares de Castro<sup>13</sup>

Terezinha Cristina da Costa Rocha<sup>14</sup>

Rosani Kristine Paraíso Garcia<sup>15</sup>

**RESUMO:** Os itens léxicos da Língua Brasileira de Sinais (Libras), chamados de sinais, recentemente vêm sofrendo variações, mudanças ou mesmo tem sido criados novos. Esse “fenômeno mutacional” se tornou um objeto de discussão na comunidade surda, o que acabou gerando uma dicotomia de opiniões e de aceitação, sobretudo com a crescente interação entre os usuários da língua, facilitada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC’s). Por um lado, os conservadores buscam diminuição das variações e dos sotaques, se fundamentando na tentativa de manter a língua mais forte, conseqüentemente uma melhor compreensão na comunicação dos surdos brasileiros, o que fortaleceria a luta por direitos. Por outro lado, a sociolinguística considera que o sistema de uma língua não é homogêneo, e que características de idioleto e de dialeto podem se manter presentes na língua e na cultura sem que se perca a sua característica nacional. Diante desta dicotomia, e pelos constantes relatos presenciados pelas autoras desta pesquisa, que são usuárias da Libras, surgiu o interesse em estudar sobre essa problematização. Os objetivos desta investigação, portanto, foram de identificar e discutir sobre tais questões que tem permeado o uso e as interações sociais quando há variações e mudanças na Libras. A pesquisa foi realizada sob orientação metodológica qualitativa, na qual se utilizou de instrumentos como entrevistas semiestruturadas e observações livres, junto a 12 sujeitos surdos. Os resultados mostraram que a criação de novos sinais tem como pano de fundo a demanda da ampliação do vocabulário da Libras, sobretudo para contemplar termos acadêmicos. Já as variações existem há algum tempo, no entanto, passou-se a percebê-las mais devido maior interação, realizadas com o uso das TIC’s, principalmente, dos vídeos em redes sociais. Quando essas variações são difundidas, e adotadas por alguns usuários, geram-se as mudanças, que não descaracterizam a língua ou a identidade cultural inerente a ela.

**PALAVRAS-CHAVE:** Libras. Variações linguísticas. Novos sinais.

### 1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos tem sido notável a mudança que vem acontecendo em diversos itens léxicos da Língua Brasileira de Sinais (Libras), seja pelo contato que proporciona


---

<sup>13</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) - fernandagas1@gmail.com

<sup>14</sup> Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE-UFMG) - krischamber@bol.com.br

<sup>15</sup> Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) - rosani\_libras@yahoo.com.br






trocas de usuários dessa língua, com pessoas de outras cidades, ou mesmo pelas tecnologias que tem proporcionado socializações virtuais e, portanto, interações linguísticas mais constantes. Desse modo, tem-se observado que os sinais em “desuso” têm sido confrontados no discurso narrativo das comunidades surdas, uma vez que os usuários da língua que são a favor destas mudanças, entendem que os “velhos sinais” podem representar um percalço que atrapalharia o desenvolvimento de uma língua de sinais “homogênea”, mais elaborada e contemporânea.

Por um lado, esta busca pela “aproximação linguística” e a “diminuição” das variações e dos sotaques, se justifica, segundo relato dos próprios surdos que contribuíram para este estudo. De acordo com eles, tal aproximação lexical mantém a língua forte, conseqüentemente a comunidade surda se manteria mais organizada, na busca por direitos e por reconhecimento no âmbito das políticas públicas educacionais, culturais e sociais. As raízes da luta da comunidade surda pelo reconhecimento linguístico têm suas origens no famoso Congresso que ocorreu na cidade de Milão - Itália, em 1880, no qual se decidiu que os surdos deveriam ser proibidos de usarem a língua de sinais. As diretrizes estabelecidas no chamado ‘Congresso de Milão’, organizado apenas por ouvintes, deixou marcas na história dos surdos a ponto de tornar tímida a expansão do uso da língua de sinais, uma vez que essas línguas sobreviveram “clandestinamente” em todo o mundo, sendo usadas nos corredores das escolas e em outros locais que a comunidade surda se encontrava para se comunicar, longe dos olhos que os proibiam. Aqui no Brasil não foi diferente, o próprio Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), deixou de usar a Libras e proibir o seu uso dentro da instituição. Dessa forma, muito da busca por uma menor variação linguística no uso da Libras se justifica, por parte de alguns falantes, pela tentativa de mantê-la mais forte.

Por outro lado, a sociolinguística considera que o sistema de uma língua não é homogêneo, mas sim heterogêneo e dinâmico, no qual se contempla em seu bojo características de idioleto (forma de falar própria de um indivíduo) e de dialeto (forma de falar regional), sem contudo perder sua característica nacional (ORLANDI, 2009). Desse modo, o respeito à essas características demonstram uma contemplação cultural no âmbito da língua, reconhecido por alguns de seus usuários como diversidade pragmática.

Diante desta dicotomia, e pelos constantes relatos presenciados pelas autoras que são usuárias da Libras, surgiu o interesse em estudar sobre a variação linguística nesta língua e as discussões entorno da mudança de alguns sinais (itens lexicais). Os objetivos



desta investigação, portanto, são de identificar e discutir sobre tais questões que tem permeado o uso e as interações sociais quando há variações e mudanças na Libras. A pesquisa, de orientação metodológica qualitativa, foi realizada com pessoas da comunidade surda do município de Belo Horizonte - Minas Gerais.

## **2. A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: percurso histórico-linguístico**


As línguas de sinais são de modalidade espaço-visual, natural das pessoas surdas, que a amadurecem a partir do contato com pessoas que dela se utilizam. Não se trata de uma língua universal: cada país tem o seu sistema de sinais de acordo com suas especificidades. Segundo Quadros e Karnopp (2004), as línguas de sinais, assim como as línguas orais, surgiram espontaneamente da interação entre pessoas, e sua estrutura permite a expressão de qualquer conceito.

A Língua de Sinais Brasileira tem sua origem na Língua de Sinais Francesa, que por sua vez foi difundida no século XVIII. Oficialmente a comunicação por meio de língua de sinais teve seu início no Brasil na década de cinquenta do século XIX, quando o imperador Dom Pedro II fundou o Imperial Instituto de Educação dos Surdos (INES) e convidou o professor francês Ernest Huet (surdo) para assumir a tarefa de difundir a língua. Os surdos brasileiros naquele tempo já se comunicavam gestualmente, seja regionalmente ou entre suas famílias, porém, com a criação do Instituto as pessoas que lá estudavam levavam para suas respectivas cidades o que aprendiam, difundindo assim a língua que tomou contornos nacionais.

Apesar da Libras ser formalizada no Brasil desde o Império, ela só foi regulamentada como língua em 2002, por meio da Lei 10.436, e foi regulamentada por meio do Decreto nº. 5.626 de 2005 (BRASIL, 2002; BRASIL, 2005).

Contudo, no trajeto histórico, localizado entre o início da difusão da Libras no Brasil até o seu reconhecimento legal, passaram-se longos anos; e é nesse percurso histórico que se pode compreender as mudanças e as sanções que esta língua passou, através de algumas correntes que determinaram posturas educacionais.

A corrente Oralista foi uma das posturas que foram impostas aos surdos, como forma de “adaptação” ao mundo ouvinte. Essa corrente foi difundida a partir do Congresso de Milão, de 1880, referido na parte introdutória deste estudo. Ela tinha como objetivo que as pessoas surdas compreendessem e reproduzissem as línguas orais e teve como fundamento que os sujeitos surdos, ainda que não tivessem níveis residuais de audição, se comunicassem por meio do aprendizado de línguas orais faladas. Com tal



postura era comum que o espaço escolar desse lugar aos laboratórios de fonética, com a presença de fonoaudiólogos e ou professores terapeutas, abordando a surdez como algo para ser tratado. Segundo Quadros:


Apesar do investimento de anos da vida de uma criança surda na sua oralização, ela somente é capaz de captar, através da leitura labial, cerca de 20% da mensagem e, além disso, sua produção oral, normalmente, não é compreendida por pessoas que não convivem com ela - pessoas que não estão habituadas a escutar a pessoa surda (QUADROS, 1997, p. 23).

A partir de 1970, com os estudos de Stokoe e início de estudos das línguas de sinais de diferentes países, surgiu a corrente educacional chamada de Comunicação Total. Nesta corrente eram utilizados métodos de comunicação visual apenas para respaldar o aprendizado da língua oral, que vinha acompanhado pela modalidade escrita. Assim, se defendia a utilização de língua de sinais em uma abordagem inicial, para que as pessoas surdas passassem, através da comunicação sinalizada inicial, aprender a língua oral-falada. Essa corrente chegou foi adotada em diversas escolas brasileiras, contudo não se considerava que o sujeito surdo, nessa situação, estava imerso, no final das contas, na mesma situação da corrente Oralista, uma vez que o foco era fazer com que esses sujeitos usassem a língua oral-auditiva, desconsiderando-se mais uma vez as limitações dessa abordagem.

Por volta dos anos 1980/1990 iniciaram-se os estudos que chegaram com uma nova proposta, o Bilinguismo, quem vem sendo visto como a melhor proposta de educação para surdos. Esta postura de ensino está voltada, inicialmente, para o desenvolvimento da linguagem cognitiva, da língua de sinais e do desenvolvimento da comunicação, que conseqüentemente influencia no desenvolvimento intelectual e social dos sujeitos surdos. A língua portuguesa é adotada como uma segunda língua, com foco na leitura e escrita, o que justifica a denominação de bilíngüe.

Atualmente, nas duas primeiras décadas dos anos 2000, a luta da comunidade surda vem sendo para que o bilinguismo substitua os modelos escolares adotados atualmente, ou seja, que substitua as atuais escolas inclusivas e escolas especiais. Acredita-se que atrelada à língua, está uma identidade e cultura, assim as escolas bilíngües seriam uma possibilidade, portanto, não só de um desenvolvimento social e cognitivo, mas também para que os surdos não demorem a encontrar seus pares na língua e construam sua identidade através das interações com seus pares.





No entanto, embora as escolas bilíngues ainda não sejam uma realidade, as trocas e interações entre a comunidade surda vêm ocorrendo há muitos anos. Antes, com as determinações do Oralismo e da Comunicação Total, esta interação era limitada e, muitas vezes, considerada até como clandestina (SKILAR, 1997; SKILAR, 1998). Já nos anos 1970/1980, com a consolidação das associações de surdos e com o uso da Libras em instituições religiosas, ampliou-se significativamente o seu uso no Brasil, todavia ainda limitado a esses espaços. Por fim, com as conquistas legais que vieram nos anos 2000 as trocas dos usuários da língua se tornaram mais amplas, ela passou a ser usada com respaldo legal nas instituições de ensino e em diversos outros espaços. É daí que surge a questão dos embates e das variações, já que o uso da Libras, sobretudo nos ambientes universitários, exigiram que a língua ampliasse seu vocabulário, criando-se portanto sinais ainda não existentes para contemplar a linguagem universitária.


Assim, com o ingresso de várias pessoas surdas nas instituições de ensino superior, foram criados diversos sinais, correspondentes a palavras da língua portuguesa, nas mais diversas áreas de estudos. E com a ampliação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), esses sinais “recém-criados” puderam ser difundidos com grande rapidez, sobretudo com recursos de vídeo-comunicação e através dos grupos da comunidade surda nas redes sociais.

E é neste contexto que se chega ao cerne da problematização deste estudo, uma vez que esses novos sinais, sejam eles recém-criados ou apenas descobertos pela internet que surdos de outras localidades usam há algum tempo, vem sendo objeto de discordância na comunidade surda.

### 3. METODOLOGIA

Em busca da compreensão dos aspectos problematizados aqui, foi realizada uma pesquisa com abordagem metodológica qualitativa, na qual se utilizou de instrumentos como entrevistas semiestruturadas e observações livres de vídeos postados na internet, junto a 12 pessoas surdas em uma Instituição social/educacional, frequentada por eles, em Belo Horizonte - Minas Gerais.

Este *locus* de investigação para a pesquisa foi escolhido pelo grande número de pessoas surdas que frequentam ou visitam esporadicamente a Instituição. Também foram encontrados registros, em redes sociais e em relatos individuais, de que quando não há um sinal conhecido que corresponda a alguma palavra do português, os surdos que tem a oportunidade de viajar ou comunicar virtualmente com pessoas de outros



municípios ou outros estados, aprendem novos sinais e ensinam para os outros surdos mais próximos na cidade, que em alguns momentos não aceitam as “novidades”, gerando conflitos linguísticos em ambas as partes. Desse modo, o contato direto com as pessoas surdas em um local de público diversificado, pode garantir uma maior adesão à pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa foram convidados aleatoriamente, quando encontrados pelas autoras deste estudo na Instituição pesquisada. A parte empírica do estudo foi realizada por um período de 40 dias. Aqueles que manifestaram interesse foram perguntados se conheciam algum caso corresponde a proposta do estudo, e foram selecionados aqueles que responderam afirmativamente. Durante as entrevistas foi indagado, basicamente, acerca de algum sinal “novo”, aceito ou não, e sobre a postura dos entrevistados diante disso.


A abordagem dos sujeitos desta pesquisa ocorreu durante o primeiro semestre de 2014 e, de maneira sintética, pode ser subdividida em três etapas: (1ª) a mobilização para participação da pesquisa; (2ª) exposição e esclarecimento dos procedimentos; e (3ª) a realização das entrevistas.

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O perfil identificado dos participantes foi o seguinte: quanto ao sexo há uma predominância do sexo feminino, sendo que apenas três entrevistados do sexo masculino; em relação à idade percebe-se a predominância da faixa etária de 24 a 35 anos, sendo apenas uma pessoa com mais de 50 anos; com relação à formação, sete pessoas concluíram o curso de graduação, três estão cursando e duas concluíram o ensino médio.

Em relação variações e mudanças linguísticas na Língua Brasileira de Sinais, de maneira geral, o que se percebeu é que os entrevistados entendem que trata-se de um fenômeno natural, ocorrido sobretudo de acordo com a demanda dos ambientes escolar, universitário ou mesmo devido a maior interação feita entre surdos oriundos dos mais diversos locais. A esse respeito, durante a entrevista, um dos entrevistados se posicionou da seguinte forma:

Eu acho que a Libras mudou um pouco, e isso é normal, as pessoas conversam sobre os mais diversos assuntos. Assim como as coisas na sociedade mudam, na Libras também muda. Mas eu percebi que a maior mudança aconteceu quando eu passei no vestibular, no meu curso os professores falavam muitas palavras que não tinha sinal



correspondente na Libras, a intérprete fazia datilologia [soletração com o alfabeto manual] e eu não entendia o conceito. Na medida em que o professor explicava e eu ia entendendo melhor o conceito das palavras eu e a intérprete combinávamos um sinal que combinasse com o conceito, isso facilitou minha compreensão. Às vezes eu também perguntava algum colega surdo de outros lugares, eles me contavam qual sinal usavam e eu passava para a intérprete, ela também me ensinou alguns sinais e nós trocamos muitas informações (ENTREVISTADO B, realizada em 20/03/2014).<sup>16</sup>

A fala supracitada, que traz a questão dos sinais criados para serem usados entre o intérprete e o aluno surdo em sala de aula, foi recorrente entre outros entrevistados que estavam cursando ou haviam concluído o ensino superior. O que se percebe é que, como ainda não se tem disponível um banco de dados amplo (ou um *córpus*) que possa suprir a demanda imediata de sinais específicos para tantas áreas do conhecimento, as pessoas acabam criando sinais “provisórios” para não ficarem dependentes da datilologia (soletração com o alfabeto manual), uma vez que ela representa a palavra em língua portuguesa e nem sempre proporciona compreensão para o interlocutor surdo. Os surdos também relataram nessa situação que, quanto é necessário o uso da datilologia se perde tanto o contexto do raciocínio, quanto em muitos momentos é necessário que o intérprete de Libras interrompa a aula para solicitar ao professor uma maior explanação sobre o conceito.

Ao serem questionados sobre a possibilidade de já existir algum sinal para a palavra que estava sendo combinada entre os surdos e os intérpretes em sala de aula, os surdos pesquisados responderam da seguinte maneira:

Eu sei que pode já ter outro surdo ou outro intérprete que combinou um sinal em outra faculdade ou outra cidade, mas eu preciso saber o significado no momento da sala de aula e não tenho como ficar esperando, usando datilologia. Eu tenho provas, trabalhos e são poucos surdos que fazem o mesmo curso que eu. (ENTREVISTADA D, realizada em 20/03/2014).

A minha intérprete sempre está se atualizando, ela entra em contato com outros intérpretes e procura sinais na internet. Eu também tenho amigas graduadas em Letras-Libras da UFSC, e nós trocamos muitos sinais. (ENTREVISTADA F, realizada em 20/03/2014).

Eu não vejo problema em combinar sinais, porque os sinais que eu e o intérprete criamos fica só entre nós dois. É só para usar na sala de aula, nós não usamos esses sinais fora. É claro que às vezes, quando

---

<sup>16</sup> Traduções da Libras para a língua portuguesa realizada por Terezinha Cristina da Costa Rocha.



alguém me pergunta sobre o assunto, eu acabo difundindo alguns sinais, mas acho que é bom para ajudar a Libras ampliar (ENTREVISTADA E, realizada em 20/03/2014).

A partir desses relatos pode se perceber que a criação de novos sinais tem como pano de fundo a necessidade da ampliação do vocabulário na Libras, sobretudo quando algum surdo ingressa em algum curso superior que demanda.

Foi possível se perceber, também, a mudança de diversos sinais, os quais os surdos se lembram ou aprenderam com outros surdos mais velhos. Foram registrados e catalogados 26 sinais que de fato houve mudança em relação ao uso, alguns exemplos são:

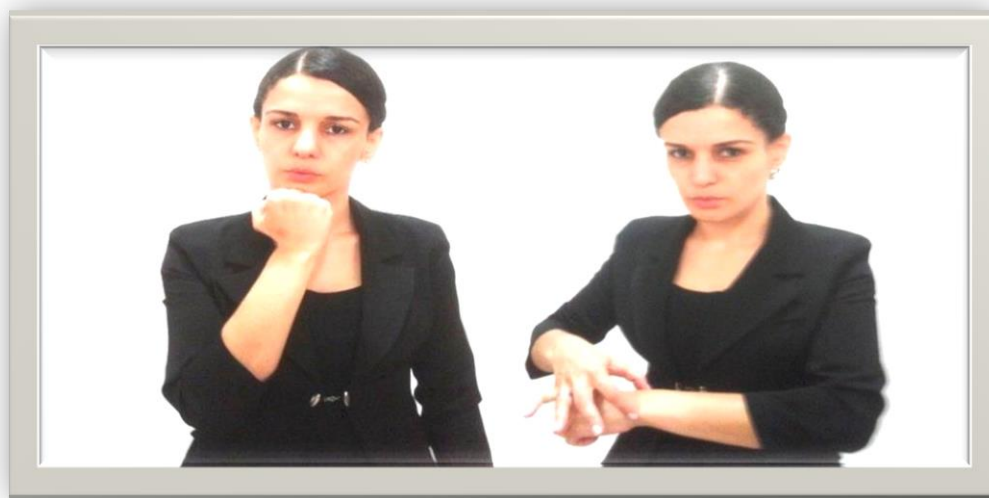


Fig. 01: Sinal de 'OSSO' (antes e depois)

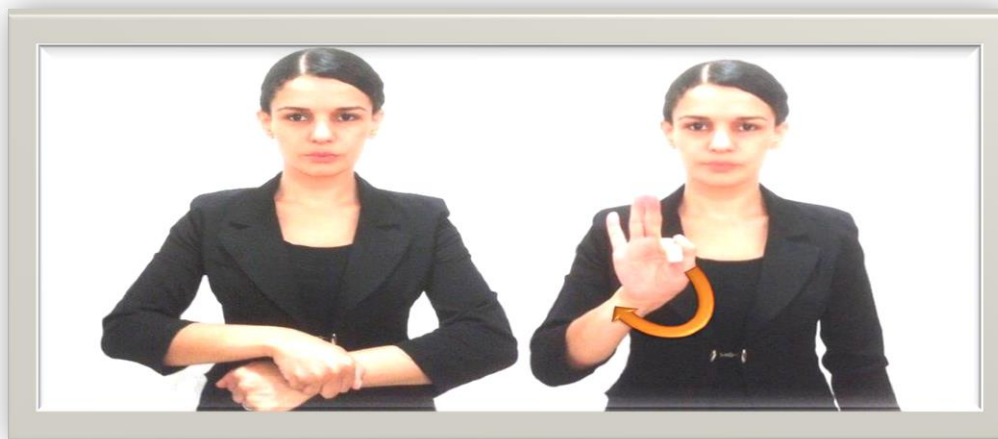


Fig. 02: Sinal de 'FACULDADE' (antes e depois).





Fig. 03: Sinal de ‘HOSPITAL’ (antes e depois).

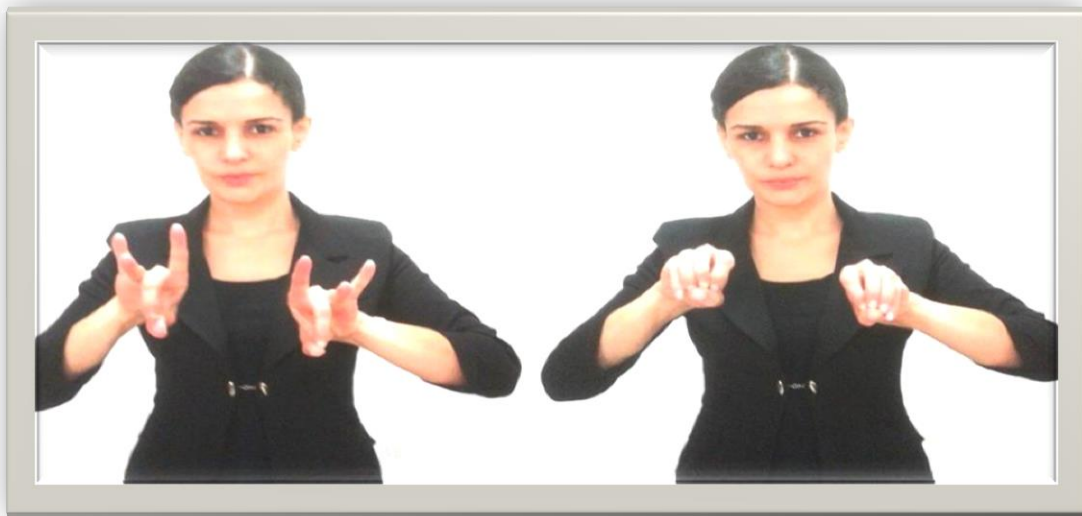



Fig. 05: Sinal de ‘ENSINAR’ (antes e depois).

Quanto às mudanças dos sinais exemplificados através das imagens, pode se perceber: no primeiro sinal, do léxico ‘OSSO’, houve uma mudança completa, em relação à todos os parâmetros gramaticais da Libras; no segundo sinal, do léxico ‘FACULDADE’, também em relação à todos os parâmetros gramaticais; já o sinal do léxico ‘HOSPITAL’ apenas não houve mudança na direcionalidade do movimento, que forma semiótica a forma de uma cruz; e por último o sinal do léxico ‘ENSINAR’ que apresentou mudança apenas na Configuração de Mãos, permanecendo-se o mesmo movimento e a mesma direcionalidade.

Quando questionados acerca dos motivos das mudanças, os sujeitos entrevistados não souberam especificar. Apenas dois deles relataram que entendiam que os sinais podem ter mudado por desconhecimento das pessoas dos sinais usados anteriormente, por isso talvez pudessem ter sido criado outros. Segundo um dos sujeitos, caso tivesse aprendido o sinal anterior não gostaria de ter que “se adaptar” para usar o novo sinal, mas que, ao mesmo tempo, temia por não ser compreendido na comunicação se usasse sinais mais antigos.





No entanto, em relação ao sinal de FACULDADE, uma pessoa dentre os sujeitos pesquisados disse não concordar com a variação e preferir usar o sinal antigo, pois, segundo ela, o novo sinal trata-se de um ‘português sinalizado’ e faz com que a Libras perca a sua identidade.


A expressão ‘português sinalizado’ é amplamente difundida entre os usuários fluentes da Libras. Trata-se de quando um sinal, ou toda uma sentença, segue a estrutura gramatical da língua portuguesa, não gerando sentido na Libras. Isso ocorre geralmente quando se tenta traduzir “ao pé da letra”, sem as devidas adequações para a gramática da outra língua.

Desse modo, em relação ao sinal de FACULDADE, o “português sinalizado”, referido pela entrevistada, diz respeito ao fato do sinal mais usado atualmente ser feito com a letra ‘F’, referindo-se a letra de início da palavra no português, não havendo nenhuma iconicidade que justificasse a mudança. A iconicidade diz respeito às formas linguísticas que tentam aproximar o sinal do referente real, em suas características visuais; como se o sinal “parecesse” com o objeto. Assim, no caso analisado a letra ‘F’ (do alfabeto manual), rodando no ar (conferir fig. 02), de fato não tem relação icônica com a entidade ou com o conceito de Faculdade.

Este depoimento nos leva a refletir que o respeito às características linguísticas da Libras e o afastamento do ‘português sinalizado’, além de proporcionar uma melhor comunicação visual, também proporciona o afastamento da corrente Oralista e sua proposta de “adaptação” do surdo ao mundo ouvinte, conforme discutido anteriormente.

Por fim, as variações na Libras sempre existiram e são relatadas desde os primeiros estudos linguísticos que se debruçaram sobre a língua, publicados nos anos 1980. No entanto, passou-se a perceber tais variações, ainda mais, devido a maior interação, realizadas com o uso das TIC’s, principalmente, dos vídeos em Libras publicados e compartilhados em redes sociais. Quando essas variações são difundidas, e adotadas por alguns usuários, geram-se as mudanças, que não descaracterizam a língua ou a identidade cultural inerente a ela, pois, comparando com o português, o fato de existir variações para um mesmo termo (ex.: mandioca, macaxeira, aipim, etc.) não empobrece uma língua tampouco gera incompreensão entre os falantes. Dentre as variações de sinais da Libras, apresentadas pelos entrevistados, como por exemplo o sinal da palavra VERDE em São Paulo ser diferente do sinal usado em Mina Gerais, não acarreta em prejuízos para a língua, já que a pessoa geralmente interrompe a conversa e pergunta o que significa aquele léxico desconhecido ampliando assim seu





conhecimento, em outros casos nem mesmo é necessário se interromper, uma vez que pode se compreender pelo contexto.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Libras, assim como outras línguas, sejam visuo-espacial ou oral-auditiva, estão sujeitas a variações, afinal a língua é viva, e acompanha um povo ao longo dos tempos, o que a faz sensível as mudanças culturais, tecnológicas, educacionais e sociais. Esses aspectos, pensando-se em um país de dimensões continentais como o Brasil, deixam clara a existência da diversidade e, portanto, naturalmente, a possibilidade de mudanças. No entanto essas mudanças acontecem gradualmente e somente tomam dimensão expressiva quando um número grande de usuários da língua adeptos a mudança começam socializá-la.

Este estudo pode nos proporcionar a percepção de que a variação, sobretudo histórica, aconteceu e vem acontecendo na Libras longo do tempo. E este dado, ao contrário de algumas suposições, somente reforça a força da língua, uma vez que ela está sendo usada, discutida e pesquisada.


A Libras é o caráter mais marcante da identidade e da visão sócio antropológica da surdez. Nesse sentido este estudo os chamou a atenção pelo depoimento e fala de alguns dos sujeitos pesquisados acerca da consulta e troca de sinais com colegas para compreender o vocabulário acadêmico. Ou seja, as mudanças, quando ocorrem por necessidade de se criar ou descobrir um sinal para se compreender melhor um conceito que antes era traduzido por um intérprete apenas com datilologia (uso do alfabeto manual), nem mesmo assim são outorgadas. Dependem de sujeitos difusores dos léxicos para que eles permaneçam em uso. Assim, percebemos, bem mais que a variação, mas chamaríamos de ‘socialização da Libras’.

## REFERÊNCIAS

ORLANDI, Eni Puccinelli. **O que é Linguística**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

QUADROS, Ronice Müller de e KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Brasília: Casa Civil, 2002. BRASIL.



BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005: **Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras**, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Casa Civil, 2005.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SKILAR, C. **Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

## A LÍNGUA COMO BEM CULTURAL E IDENTITÁRIO: A MULTIPLICIDADE DE SISTEMAS A SERVIÇO DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Geysa Andrade da Silva<sup>17</sup>

**RESUMO:** A língua foi, desde muito tempo, objeto de estudo do homem porque esta é um bem cultural e revela em sua prática o caráter identitário de um indivíduo e/ou comunidade que faz uso sistemático deste sistema de signos da mesma, ainda que inicialmente sem caráter científico. Nas últimas décadas tornou-se elemento de acirradas discussões no meio acadêmico, já que há uma norma culta defendida a partir de registros de fala da classe mais escolarizada – classes médias e alta – e de uma norma popular, menos monitorada e que o aluno, no geral, traz para a sala de aula.

Sua relação direta com a cultura e a identidade de um povo e consequentemente com suas propriedades inerentes, trazem para essa discussão linguística aspectos sociais, geográficos e políticos entre tantos outros. Seja com preocupações com a história interna da língua, seja com apreensões com os fatores externos, especialmente os socioculturais, o fato é que este conjunto potencial de signos que é a língua, tornou-se objeto de estudo científico dos linguistas e, nas últimas décadas elemento de ponderação de professores e alunos nos cursos de graduação em Letras e de outros interessados no tema, buscando visualizar e refletir sobre as transformações dos esforços empreendidos nas pesquisas sociolinguísticas em instrumentos pedagógicos capazes de muni-los com práticas pedagógicas para uma educação linguística que lhes ensinem a lidar com as variedades linguísticas estigmatizadas.

Propõe-se discutir o tema em três momentos: 1 - o caráter identitário da língua imersa na cultura de um povo; 2 - os esforços dos linguistas em processos contínuos e sistemáticos de apreensão da natural variação linguística e 3 - o reflexo da variação na educação formal, ainda distante da necessária educação linguística.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua. Identidade. Cultura. Variação. Ensino.

### 1. Introdução


A língua foi, desde muito tempo, objeto de estudo do homem porque esta é um bem cultural e revela em sua prática o caráter identitário de um indivíduo e/ou comunidade que faz uso sistemático deste sistema de signos, ainda que inicialmente sem caráter científico. Nas últimas décadas tornou-se elemento de acirradas discussões no meio acadêmico.

Sua relação direta com a cultura e a identidade de um povo e consequentemente com suas propriedades inerentes, trazem para essa discussão linguística aspectos sociais, geográficos e políticos entre tantos outros. Seja com preocupações com a história interna da língua, seja com apreensões com os fatores externos, especialmente os socioculturais, o fato é que este conjunto potencial de signos que é a língua, tornou-se objeto de estudo científico dos linguistas e, nas últimas décadas elemento de reflexão de

---

<sup>1</sup> Profª. da Universidade do Estado da Bahia – UNEB – CAMPUS IV – Jacobina -BA , Brasil. geysasilva@uneb.br





professores e alunos nos cursos de graduação em Letras e de outros interessados no tema.

O presente texto faz uma retomada bibliográfica sobre língua, identidade, cultura, variação e ensino e busca refletir com professores e estudantes de língua as transformações dos esforços empreendidos nas pesquisas sociolinguísticas em instrumentos pedagógicos capazes de munir os com práticas pedagógicas para uma educação linguística que lhes ensinem a lidar com as variedades linguísticas estigmatizadas.

Este artigo se propõe a discutir o tema em três momentos: 1 - o caráter identitário da língua imersa na cultura de um povo; 2 - os esforços dos linguistas em processos contínuos e sistemáticos de apreensão da natural variação linguística e 3 - o reflexo da variação na educação formal, ainda distante da necessária educação linguística.

## **2. Língua sempre se revelou como cultura e identidade**

Os precursores gregos com suas profundas reflexões filosóficas acerca da língua, tratavam-na com finalidades eminentemente práticas, ainda que desprovidos de uma visão científica e nada interessados no estudo da língua em si mesmo. Quando tais estudos evoluíram para a Filologia dos alexandrinos, a língua passou a ser marcada por uma preocupação gramatical em nível de modalidade escrita.

A descoberta do parentesco entre as línguas, na preocupação diacrônica de suas evoluções e funcionamento, foi o conhecimento aproveitado pelas novas perspectivas linguísticas. Iniciavam-se assim os primeiros estudos sistemáticos de língua, os quais experimentariam um impulso extraordinário e se prolongariam até os dias de hoje.

Na contemporaneidade, os estudos de Weinreich, Labov e Herzog constituem ponto de partida para estudos da língua a partir da dinâmica da mudança direcionada pelos fatores extralinguísticos, o que não vem a gerar um caos na língua, mas uma aceitação de uma heterogeneidade ordenada.

No Brasil especificamente, a partir do século XX, há de se levar em consideração ainda que o contato entre línguas (indígenas e africanas predominantemente e ainda, dos povos imigrantes) afetou a maneira como o português passou a ser falado e, por conseguinte virou objeto de estudo de projetos de pesquisas, na tentativa de desvendar as marcas da influência de contato do Português com outras



línguas. Portanto, a língua brasileira, símbolo de identidade cultural, agregou-se a muitas outras culturas além da portuguesa, despontando-se ser uma amálgama de todas elas.

Tal língua sempre se revelou como cultura e identidade de seus falantes. Passeando pelo conceito de cultura abordado por Michel Certau (2005) em *A cultura na sociedade*, nos deparamos com uma fixação do termo entre tantos outros semeados “sobre um solo de palavras instáveis” que satisfaz ao anseio deste artigo. Designa, cultura como:


Mais do que um conjunto de valores que devem ser defendidos ou ideias que devem ser promovidas, a cultura tem hoje a conotação de um trabalho que deve ser realizado em toda extensão da vida social... As indagações, as organizações e as ações ditas culturais representam ao mesmo tempo sintomas e respostas com relação a mudanças estruturais na sociedade (CERTEAU, 2005, p. 192).

E, exatamente por realizar-se em toda essa extensão, é que se insere na cultura a língua. No entanto, observa-se que no regime social capitalista no qual estamos mergulhados, há inúmeros processos de tensão, inclusive uma vez que no termo cultura, pode-se circular “o que quer que seja” e estando ela repleta de agentes e promotores culturais que monopolizam a fachada da cultura e deixam a população imersa numa passividade, é restrito o número de indivíduos que pensam a língua enquanto elemento da cultura do nosso povo; sequer nas aulas de Língua Portuguesa (ou na maioria delas), analisam-na como objeto vivo e não apenas estrutural.

Imaginar que o Brasil, tão diverso culturalmente, conseguiria implementar uma mesma norma linguística culta nos mais distantes territórios deste continente é utópico. Se possuímos cultura popular e erudita, realizações conscientes e inconscientes, produções, manifestações e ciências tão diversa é natural que nossa língua, reflexo de toda essa cultura, seja também tão diversa, rica em variações e identitário de parcelas múltiplas da população.

Justamente por tamanhas variações, o desprezo a vertente popular da língua e da cultura reafirma que ambas são tidas como inferiores por não terem significativa representação econômica e política, embora como todo traço cultural, interagiram com tantos outros formando nossas permutações, combinações e sínteses como cita Durkheim (1912) e, que pelo menos a priori, enriqueceram assim suas propriedades. Desprezar tal vertente popular e aceitar automaticamente a cultura dominante de uma





classe seja social, política ou econômica apesar de demograficamente ter representação minoritária é tornar lícito o preconceito imbuído na variação cultural, e por extensão linguística. (DURKHEIM, 1912 apud NARDI, 2002, p.4).

A língua configura-se como elemento fundamental de traços culturais, e além de sua vertente popular, desprezada por uma minoria – mas reforçada pela maioria dos usuários dela – é preciso lembrar-se dos problemas que ela enfrenta na sua modalidade oral.

Segundo Jean Baptista Nardi (2002) o termo cultura aborda uma confusão semântica, uma opacidade de conceito, muitas vezes reduzido apenas à produção cultural e termina por carecer de uma definição nítida. E quando trata de noções de cultura nacional o autor releva:


A cultura nacional, geralmente, identifica-se com a cultura dominante de uma classe social, economicamente e politicamente superior enquanto é demograficamente minoritária. Opõe-se à cultura popular, considerada como inferior, embora seja numericamente superior, por não ter a mesma qualidade de representação econômica e política. Também considera-se como subcultura - sem o sentido de inferioridade - as culturas regionais ou locais, como parte da cultura nacional, ideia que supõe a existência de um centro como ponto de partida (NARDI, 2002, p. 4-5).

É neste contexto, que Nardi propaga que os problemas da língua brasileira em relação a Portugal não são apenas terminológicos passam pelas questões culturais e sociais dos dois países:

1. vão desde a evolução separada do Português brasileiro, já que se tornou uma variante do Português de Portugal com diferenças estruturais importantes da sua língua mãe;
2. atingem a língua falada no que tange a ausência de norma lisboeta, além das numerosas variantes decorrentes de classes sociais e níveis escolares encontrados na população brasileira;
3. e encerram-se - se é que podemos dizer dos fins dos problemas – no fato de que o Português ensinado no Brasil mantém a norma portuguesa com algumas adaptações, distante todavia da língua utilizada pelos falantes nativos da língua brasileira.

Constata-se então que não são problemas apenas de ordem linguística, mas também de cultura e sociedade. Entre eles, de um lado uma atitude conservadora defendendo a integridade da Língua Portuguesa, do outro uma atitude patriota daqueles que estão voltados para um status de língua nacional e que se afastam das raízes culturais





portuguesas. E qualquer que seja a solução encontrada, haverá frustrações daqueles que submergiram na questão e cultivaram o estudo da língua, seja pela falta de padrão no Brasil ou pelo ensino da norma portuguesa. Será um conflito social com vitórias políticas como já perpetuado.

O linguista alemão Wilhelm Von Humboldt (1773) mantém-se nesta linha da não unidade linguística e afirma que as palavras são objetos reais e que a excelência da língua vem do fato de ser falada por um povo - sendo social é, portanto, heterogênea - abre precedente para se ver na língua as variações. Humboldt (1773) declara que a língua precisa da gramática para adquirir nexos, para ele a linguagem é como um sistema que “faz infinitos usos de meios finitos” o que depois veio a ser a base da teoria da linguagem de Noam Chomsky (gramática gerativa transformacional) e revela uma propriedade das línguas humanas. Aquele autor defende assim, a ideia de que a língua é um instrumento vigoroso de resistência às padronizações o que inclui, portanto uma resistência à própria padronização da língua, por isso apesar dos finitos fonemas, número de palavras e regras organizacionais sintáticas é infinito o número de enunciados possíveis. (HUMBOLDT, 1773 apud MATEUS, 2000, p. 9).

É preciso também considerar que no Brasil há mais de 180 línguas vivas e este número pode ser muito maior. A grande maioria é autóctone (indígena) e mais de 30 delas são alóctones (de imigração), estas presentes em diferentes regiões do país e em muitas cidades colonizadas por imigrantes, inclusive coexistindo. Como impor uma unidade nacional na nossa língua diante da vertente popular, diante de um português culto distante do falante nativo, diante de tantas diferenças sociais e das culturas que se agregam a nós?

É óbvio que a partir do constatado, o caráter identitário do brasileiro com sua língua oficial é conflituoso, além de comprometer sua identidade nacional, da qual a língua é inegavelmente instrumento. É preciso considerar que as estruturas finitas não esgotam a descrição da língua, já que seu funcionamento social é incluído na sua análise, multiplicando-se em inúmeras variantes.

Não podemos esquecer também como a última flor do Lácio chegou a terra Pau-Brasil, imposta e tradicional, aculturou nativos e a grosso modo se fez oficial. No entanto, considerar que ela fosse permanecer homogênea, invariável e compacta era uma concepção sem nexos, uma vez que as línguas estão sempre num processo de construção e reconstrução, um nunca concluído, fruto do fato de que os seres humanos estão sempre sujeitos a diversificação, instabilidade e conflitos.



Como afirma Bagno (2007)

Ao contrário de um produto pronto e acabado, de um monumento histórico feito de pedra e cimento, a língua é um nunca concluído. A língua é uma atividade social, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles põem a interagir por meio da fala ou da escrita (BAGNO, 2007, p. 23).


Assim sendo, o “estado natural” das línguas é composto da variação e da mudança linguística, para inclusive, acompanhar o estado dos seres humanos que a falam, que independente de época ou lugar, é diversificado, instável, mutante. A língua tornou-se, portanto um sistema nunca pronto concebido pela plena interação social e cultural. E assim, por mais que desejássemos jamais conseguiríamos juntar num dicionário todas as palavras da língua com seus diversos sentidos, pois a língua não é uma realidade estática; ela é sim, dinâmica e aberta, em contínuo movimento imprevisível, tal qual a vivência humana.

A Língua Portuguesa do Brasil varia não apenas pelas capacidades cognitivas dos indivíduos, mas por estar no território brasileiro, por ser falada por pessoas de classes sociais e níveis escolares diferentes, por receber influências dos imigrantes no contato entre línguas, porque é usada mais na oralidade do que na modalidade escrita, pelo conflito de interesses entre a integridade da Língua Portuguesa e a reforma que valoriza as especialidades dos nossos falantes, pela rigidez imposta e falível da norma-padrão a que o falante não se adapta, porque é criação de um homem em constante reconstrução e a ele está submetida, e assim (ainda), varia porque é uma identidade cultural de uma população com muitas facetas.

É, portanto, papel da língua marcar a identidade do indivíduo ao mesmo tempo que são os indivíduos na sua coletividade que identificam uma língua, um contínuo estado de fluxo. Como afirma Rajagopalan (1998)

A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato da própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. Entre outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso por sua vez significa que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo. (RAJAGOPALAN, 1998, p. 41).

Há muito tempo, ficou evidente aos pesquisadores o comportamento variável da língua. Compreender as razões que influenciam tais mudanças perpassa sem sombras de dúvidas por aspectos não apenas linguísticos, mas também extralinguísticos da vivência



cotidiana do homem neste coletivo que é a sociedade. Neste sentido, a afirmação do autor sobre a implicação da evolução da língua na construção da identidade cultural do indivíduo e vice-versa.

### **3. A sociolinguística apreende a natural variação linguística**

Diferentes correntes científicas, nos últimos tempos, estão às voltas nos estudos da língua; tradicionais, descritivistas, puristas, linguistas, sociolinguistas coexistem na busca de uma análise imparcial para entender não apenas a estrutura normativa – pois esta já está posta - mas justamente, para entender a situação mais interessante: a pluralidade linguística.


Muitos são ainda os tradicionais que acreditam que para falar bem é preciso ornar as estruturas e por isto mesmo, apostam numa língua normativa; na mão oposta, estão os sociolinguistas que sustentam a variação linguística como riqueza da língua. Sobre essa relação variação e sociolinguística, Mollica (2004) então assinala que:

A sociolinguística considera em especial como objeto de estudo exatamente a variação, entendendo-a como um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente. Ela parte do pressuposto de que as alternâncias de uso são influenciadas por fatores estruturais e sociais (MOLLICA, 2004, p.9-10).

A gênese da variação linguística é esboçada pela língua enquanto elemento cultural mergulhada na sociedade e Certau (2005, p. 204) quando revela que “o homem é falado pela linguagem de determinismos socioeconômicos muito antes que fale”, revela inegavelmente, que este falante então determinado, esteja imbuído de tais aspectos e das inúmeras influências deles na realização da língua, assemelhando-se ao dito por Humboldt.

A fala espontânea é característica identitária do falante que deixa escapar uma série de variáveis sociais na sua realização, acrescente-se aqui a escrita também, já que há de se considerar uma diferença no uso dessas modalidades. Os falantes fazem usos dessas variantes sem grandes alterações na mensagem, Naro (2008) acrescenta que isto fica bem evidente em casos como peixe/peixe, menino/minino, pego/pegado, alguém lavou os pratos/os pratos foram lavados, tu/você e que esta heterogeneidade é também regulada por um conjunto de regras, no qual as variações podem estar em competição ou sequer figurar como possibilidade dentro das regras sendo, portanto, inaceitáveis. No entanto, analisar cientificamente a língua não é um processo fácil, uma vez que os





linguistas se deparam sempre com uma inesgotável complexidade de estrutura e funcionamento dela.


A sociolinguística variacionista propagada pela figura chave de Willian Labov (1927) aposta, portanto, em reforçar a importância do estudo da língua, a partir da variação, já que na perspectiva da interação, nenhuma língua permanece imutável dada às mudanças geográficas, de classes sociais, de faixa etária, de meio urbano ou rural, de sexo/gênero do falante, de nível de escolaridade, isto sem se falar, nos padrões estéticos e morais, além da estilística que revela o gosto de um mesmo indivíduo em contextos diferentes.

Tais processos de variação não ocorrem de um dia para o outro e, para tentar entender esta heterogeneidade da língua, os pesquisadores variacionistas valem-se de um processo contínuo e sistemático, incluindo uma análise quantitativa em programas de computadores (a exemplo do Varbrul e do Goldvarb), de células sociais de informantes para refletir sobre os aspectos formais da língua, seus usos, seus falantes, seus gêneros, contextos e sua história.

Nestes métodos quantitativos – variabilidade, tendências, relações de mais e menos – busca-se mapear a relação língua e sociedade, “incluindo o uso de tabelas e gráficos para apresentação de dados, medidas estatísticas para resumir dados e fazer inferências sobre eles, testes de significância e confiabilidade e técnicas analíticas quantitativas” (GUY, 2007, p. 20). De posse dos dados, podemos destacar a afirmação confiante de Bortoni- Ricardo:

[...] as variedades faladas pelos grupos de maior poder político e econômico passam a ser vistas como variedades mais bonitas e até mais corretas. Mas essas variedades, que ganham prestígio porque são faladas por grupos de maior poder, nada têm de intrinsecamente superior às demais. O prestígio que adquirem é mero resultado de fatores políticos e econômicos. O dialeto (ou variedade regional) falado em uma região pobre pode vir a ser considerado um dialeto “ruim”, enquanto o dialeto falado em uma região rica e poderosa passa a ser visto como um “bom” dialeto ( BORTONI-RICARDO2004, p.34).

Não havendo supremacia de uma variação sobre a outra – a não ser política e economicamente – as diversas formas de falar estão respaldadas na maneira de falar de uma comunidade linguística. A diversidade é tamanha e em diversos aspectos – fonológicos, morfológicos, sintáticos, lexicais – que um único falante constrói e reconstrói enunciados semelhantes em processos comunicativos diferentes, sendo capaz



inclusive de adquirir variações do seu interlocutor. Neste ponto, Boomfield (1933) dispara:

Todo falante está constantemente adaptando seus hábitos de fala aos de seu interlocutor; ele abre mão de formas que tem usado, adota novas e, talvez mais frequentemente que tudo, muda a frequência das formas faladas sem abandonar inteiramente as velhas ou aceitar qualquer uma que seja realmente nova para ele. ( BLOOMFIELD, 1933, p.327-328 apud WEINREICH, LABOV, HERZOG, 2006, p. 93-94 ).

Observe-se ainda, que a língua é caracterizada pela fluidez e por seus recursos diversos, podemos jogar com sua estrutura fazendo com que o enunciado signifique além dele mesmo. É o que ocorre quando fazemos uma afirmativa e valemo-nos de ironia para que signifique exatamente o oposto, ou quando não nos referimos exatamente a um pedido ou ordem, mas permitimos que nosso interlocutor compreenda-o a partir do mencionado – o dito indireto.


Essas duas situações unidas às metáforas, comparações, metonímias e tantas outras figuras de linguagem mergulhadas na língua do indivíduo, ampliam a rede de análise dos linguistas a essa língua movente em seu uso e de universo infinito.

Mesmo sem escapar as mudanças, as variedades ou movimento contínuo, a língua continua sendo desejo / objeto de estudo dos linguistas, num método científico, pois quanto mais a compreendermos, mais estaremos compreendendo aos seres humanos da linguagem que somos. Reconhece-se então, a identidade cultural do povo em estudo, povo este que adquire relativa unidade através da língua.

#### **4. Língua como elemento de reflexão de professores e alunos**

Se o homem é heterogêneo e a língua um produto social deste entrelaçamento, não faz sentido algum tratar as variações linguísticas como um “problema”. Problema mesmo é acreditar numa padronização linguística, enrijecedora da língua idealizada, perfeita, imutável, bem acabada, incapaz de permitir variações, mas capaz de contradizer o saber que o falante tem do funcionamento da sua língua materna, que sofre variações em processo contínuo, impossível de ser estancado.

Apostar numa norma-padrão é renegar a fala espontânea, o modo particular que cada falante tem de usar a língua; é reduzir, tanto no ambiente das aulas de Língua Portuguesa – e às vezes de algumas outras – e no discurso da mídia conservadora, a variação linguística – que torna a língua tão heterogênea – ao conceito do erro,



estigmatizando o preconceito linguístico. Tal conceito é na verdade um pseudoconceito, formado por uma tentativa sociocultural fraudulenta de impor critérios de avaliação fundamentados numa minoria privilegiada, isto porque

[...] os erros que condenamos só são erros se o critério de avaliação for externo à língua ou ao dialeto, ou seja, se o critério for social. Mas, se adotássemos esse critério para todos os casos, deveríamos também concluir que são erros todos os modos diferentes de falar, mesmo os que são típicos de outras línguas (POSSENTI, 1997, p.30).

Para uma atitude de maior relevância sociocultural da língua dada a sua dinâmica, é necessário entender que a língua padrão cumpre seu papel, mas a atitude negativa do erro tradicionalmente imposta como preconceito linguístico posto pelo ensino da gramática normativa precisa ser superada criticamente.


Estabelecer diante do exposto, uma norma falada a ser ensinada deste lado do oceano não é tarefa fácil para educadores e linguistas; se por um lado não se pode manter integralmente a língua do além-mar, por outro não se pode defender radicalmente as especificidades da terra brasilis.

Encontrar o meio termo é uma tarefa que exige sutileza, não é a toa que muitos erros/desvios são criados na produção não só da língua falada, mas também da escrita e, saná-los não é uma tarefa específica da linguística ou do ensino.

Antagônico, portanto é constatar que vivendo e usufruindo da língua enquanto objeto da sua própria cultura, o aluno e o professor de Língua Portuguesa, sujeitos mais especializados na questão, permitam-se estar submetidos a uma variante social, dita culta, imposta pela mídia de massa – mais poderosa que a escola e a família – e reprodutora de um discurso político dominante. E mais, permitam-se reproduzir tal discurso, fazendo da língua um elemento de estratificação social, na e pela qual indivíduos são condenados a situar-se a margem da sociedade por não dominarem a norma difundida por aqueles agentes e promotores culturais que planejam e divulgam uma língua que nada mais é que o reflexo do monopólio e o fruto de uma padronização distante da realização da maioria populacional brasileira; mas que no entanto, reina na mídia e para um grupo minoritário amante do conservadorismo linguístico.

Se o modo de falar do indivíduo identifica sua maneira de viver, do grupo social no qual está inserido, assim como da localidade onde mora, reforçando nesta fala a identidade cultural peculiar do indivíduo; não há lógica que a escola tire a ferro e fogo o domínio dessa comunicação da prática linguística do aluno. É preciso sensibilidade e cautela para não destituir o indivíduo de sua identidade cultural, deixando-o deslocado





de uma identidade ou causar-lhe aversão à escola na qual ele não se reconhece. Há uma obrigatoriedade em se adotar uma postura que nos afaste do ensinar já que

A prática tradicional de ensino da língua portuguesa no Brasil deixa transparecer, além da crença no mito da “unidade da língua portuguesa”, a ideologia da necessidade de “dar” ao aluno aquilo que ele “não tem”, ou seja, uma “língua”. Essa pedagogia paternalista e autoritária faz tábua rasa da bagagem lingüística da criança, e trata-a como se seu primeiro dia de aula fosse também seu primeiro dia de vida. Trata-se de querer “ensinar” ao invés de “educar” (BAGNO, 1997, p.62).


A língua materna de quase a totalidade dos habitantes do Brasil é objeto de estudo dos linguistas a décadas. Inúmeras pesquisas e centenas de textos já foram publicadas sobre o assunto em meios especializados. No entanto, ainda é tímida a modificação de todos estes esforços em instrumentos pedagógicos capazes de munir professores com práticas pedagógicas por uma educação linguística que ensine a lidar com as variedades linguísticas estigmatizadas. E não se pode ficar esperando uma sensibilidade social dos docentes ou dos envolvidos no processo educacional para superar o que por séculos vem sendo negligenciado pelas ações políticas em relação à educação formal.

É preciso vestir a camisa e honrar com ações o fato de a escola, por ser primordialmente a fonte do letramento na nossa sociedade, não poder ser responsável pela reprodução das desigualdades sociais que passam pelo preconceito linguístico. E mais, é preciso oferecer aos professores oportunidades de observar os fenômenos de variação e/ou mudança linguística dos seus alunos de modo mais embasado cientificamente e por consequência mais consistente. Saí da sensibilidade social e instrumentalizar pedagogicamente a outra ponta com as pesquisas – já realizadas ou em andamento – é uma necessidade para transformar esta relação de preconceito entre língua e sociedade.

O que está posto é que os professores de Língua Portuguesa acabam por acreditar que é obrigação deles coibir severamente os usos de língua desviados da norma culta. Na verdade, a maioria deles não sabe como lidar com os “erros de português” e acabam por, na sua prática, reafirmar o preconceito linguístico de natureza ideológica.

É em sala de aula que a variedade informal usada no domínio familiar do aluno justapõe-se a variante padrão da cultura letrada,

É papel da escola, portanto, facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos



comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas lingüísticas (BORTONI-RICARDO, 2004, p.74).

Sabemos que as mudanças na língua não se dão apenas no aspecto lexical, mas também morfossintático e não podemos deixar de abordar os fonológicos exemplificados amplamente nas monotongações, para citar apenas um. Assim ao ingressar na escola, o aluno encontra-se frente a uma série de mudanças da língua que ele acreditava ser materna, do seu domínio. Este estranhamento, dar-se também no ingresso ao curso universitário tanto pelos formatos dos gêneros textuais agora dominantes, como por uma extensa lista de vocábulos destituídos de significados (e até significantes) no tempo do Ensino Fundamental e Médio.

Bortoni-Ricardo (1945) apresenta, no seu trabalho *Educação em Língua Materna: a Sociolinguística na sala de aula (2004)*, contínuos da variação linguística urbano-rural, oralidade-letramento, monitoração estilística. Observa-se que nas séries iniciais temos mais ocorrências destes contínuos, mas eles se estendem aos cursos de Letras e é neste contato que percebemos que muitos dos professores não estão instrumentalizados para realizar uma abordagem sistêmica das diferenças e o indivíduo mesmo tendo cumprido mais de uma década de educação básica não domina a variante padrão e por vezes, o curso universitário não cumpre o papel de instruir tal domínio e os caminhos que estes futuros professores de língua precisam seguir para levar seus então alunos a não ficarem presos neste arame farpado na trincheira da linguagem.

Os chamados “erros” que nossos alunos cometem têm explicação no próprio sistema e processo evolutivo da língua. Portanto, podem ser previstos e trabalhados com uma abordagem sistêmica. Para tanto, faz-se necessário que o professor saiba identificar o uso não padrão pelo aluno a fim de que possa propor intervenção que conscientize os educandos da transgressão a norma culta respeitando as características individuais deles. Mas como revela a pesquisadora Bortoni- Ricardo (2004), o problema está no fato de que, muitas vezes, o professor não consegue identificar a diferença ou por falta de atenção ou pelo desconhecimento a respeito da regra; tal conscientização tem o objetivo de mostrar ao aluno que ele pode monitorar o seu próprio estilo, mas para tanto, o professor não pode fazer uma intervenção inoportuna ou desrespeitosa ao trabalhar esta variedade padrão, pois tal condução é inadequada ao processo de ensino da língua materna identitária da cultura daquele aluno.

## 5. Considerações Finais

Diante de tudo, e já dito por muitos embora ainda não consigamos atingir o objetivo na prática, é compromisso da escola levar o aluno ao domínio de variantes que gozem de prestígio, ampliando seu repertório lexical, pronunciando e escrevendo as palavras com todos e apenas os seus fonemas, realizando as concordâncias, produzindo enunciados sintaticamente coerentes, acessando as estruturas e os recursos de forma ampla e diversificada, adquirindo assim uma competência comunicativa que não desvalorize a sua própria variedade social e ao mesmo tempo forneça-lhe subsídios para transitar pela variedade dita padrão.

Não é o caso de tornar uma norma linguística obrigatória, pois assim estaríamos tomando uma decisão política de no mínimo duplo sentido e com muitas consequências. Reduziríamos a um grupo denominador – a classe mais formada – o alto nível de poder e norma linguística; ao mesmo tempo em que, estaríamos impondo uma forma de opressão de nível político e não de conteúdos linguísticos e culturais ao outro grupo das classes excluídas – parcial e totalmente. Sem extremismos, é preciso não negar a própria existência de nenhum grupo e assegurar a coexistência de todos, a pluralidade linguística, a multiplicidade de sistemas, admitindo a mudança e a variação como algo natural, intrínseco da língua inserida neste contexto brasileiro.

Caso contrário, precisamos nos segurar na utopia de que sendo o homem criador e produto da sua cultura – e por extensão língua – e estando nela envolvidas uma série de questões política, econômicas, sociais, linguísticas, o meio plausível de se diminuir as lacunas entre as variações linguísticas seria produzir significativas mudanças sociais e econômicas para reduzir as desigualdades e, por conseguinte, integrar os falantes e escritores nativos brasileiros com suas riquezas individuais a uma mesma comunidade linguística, econômica e cultural, na qual seu processo de identidade nacional esteja assegurado e, anuladas as tão díspares variantes linguísticas.

Estamos portanto, entre 1- o possível, neste momento, a coexistência da pluralidade linguística, corroborando com o multilinguismo do falante dentro de sua própria língua, assegurando ao aluno o domínio da norma padrão – como mais uma – para que o mesmo lance mão dela em situações específicas e 2 – a utopia, de sanar as desigualdades sociais do país e levar os falantes a unificação de uma comunidade linguística. Enquanto professores de Língua Portuguesa já temos um objetivo: mãos a obra.



## REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Múltipla & Heterogênea**. N° 10. *Revista Discutindo Língua Portuguesa*. São Paulo / SP, 2007.

\_\_\_\_\_. **A língua de Eulália. *Novela sociolinguística***. São Paulo, Contexto: 1997.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna: a sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CERTAU, Michel. **A cultura na sociedade**. In: *A cultura no plural*. Campinas: Ed. Papirus, 2005.

GUY, Gregory R. ZILLES, Ana. **Sociolinguística Quantitativa** – instrumentos de análise. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MATEUS, Maria Helena Mira - **Se a língua é um factor de identificação cultural, como se compreende que a mesma língua identifique culturas diferentes?** *Educação & Comunicação*. N.º 4 (Dez. 2000), p. 9-21.

MOLLICA, Maria Cecília. BRAGA, Maria Luiza (orgs.). – **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. – 3ª ed. – São Paulo: Contexto, 2008.

NARDI, Jean Baptista. **Cultura, identidade e língua nacional no Brasil: uma utopia?** *Revista Caderno de Estudos da FUNESA*, N° 1. Arapiraca / AL, 2002.

NARO, Anthony Julius. **Modelos quantitativos e tratamento estatístico**. In: MOLLICA, Maria Cecília. BRAGA, Maria Luiza (orgs.). – *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. – 3ª ed. – São Paulo: Contexto, 2008.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **“O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora de uma reconsideração radical”?** Tradução de Almiro Pisetta. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

WEINREICH, Uriel. LABOV, William. HERZOG, Marvin I.; tradução Português Brasil Marcos Bagno. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.



## ALTEAMENTO DAS VOGAIS MÉDIAS PRETÔNICAS NO PORTUGUÊS DA AMAZÔNIA PARAENSE: O DIALETO DOS MIGRANTES MARANHENSES FRENTE AO DIALETO FALADO EM BELÉM/PA


Giselda da Rocha Fagundes<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho surgiu quando, a partir dos resultados advindos da versão anterior do Projeto Vozes da Amazônia, evidenciou-se a necessidade de se aprofundar suas fronteiras e discutir temas relacionados ao desenvolvimento de políticas linguísticas e à identidade sociodiscursiva do amazônida nas regiões onde se atesta contato interdialeto decorrente de fluxo migratório intenso motivado por projetos econômicos na região Amazônica, o que inclui o tratamento de aspectos culturais, sociais, históricos e político-ideológicos. O objetivo central é o de mapear a situação sociolinguística diagnosticada por Cruz et al (2009) identificada na Amazônia paraense. Diante do mapeamento obtido pelo Projeto Vozes da Amazônia com relação à situação sociolinguística das vogais médias pretônicas do português regional paraense, sentiu-se a necessidade de uma investigação mais aprofundada sobre a situação sociolinguística no município de Belém, uma vez que este recebeu um fluxo migratório considerável, em sua maioria de Maranhenses, em decorrência de projetos econômicos da região. A coleta de narrativas de experiência pessoal (TARALLO, 1988) será o objetivo principal do trabalho de campo. Este trabalho trará, ainda, o exame do fenômeno das vogais pretônicas na fala de grupos de migrantes Maranhenses ou de seus descendentes no município de Belém, tendo como base uma amostra estratificada como fizera Bortoni-Ricardo (1985).

**PALAVRAS-CHAVE:** Vogais médias pretônicas. Variação dialetal. Alteamento. Contato interdialeto.

### 1. Introdução

Esta pesquisa teve como objetivo descrever a variação das vogais médias pretônicas no português falado em Belém/PA, levando-se em conta os fatores linguísticos e extralinguísticos que podem influenciar e condicionar o fenômeno pesquisado. Para isso foram necessários: a) descrever as variantes das vogais médias pretônicas /e/ e /o/ no português de Belém, a fim de verificarmos a variante mais favorecida. Os dados apontaram a manutenção como a mais recorrente. Todavia, devido ao fato do alteamento, assim como o abaixamento, das vogais serem variantes típicas da fala dos maranhenses, como atestou Castro (2008), e nossa amostra se compôs também de pessoas dessa região, optamos pelo estudo do fenômeno de alteamento em detrimento da manutenção; b) identificar os fatores linguísticos e extralinguísticos que interferem no condicionamento das variantes de </e/> e </o/> no alteamento. Das onze variáveis controladas para este estudo, o programa Goldvarb X selecionou seis como significantes para explicar o alteamento de </e/> no português de Belém: natureza da



vogal tônica; natureza da vogal seguinte; seguimento precedente; seguimento seguinte; tipo silábico e escolaridade, e no que tange ao </o/> o programa selecionou seis grupos: natureza da vogal tônica; natureza da vogal seguinte; distância relativa à sílaba tônica; seguimento precedente; seguimento seguinte; e tipo silábico; e c) relacionar aspectos de variação inter e intradialetal para explicar o comportamento de </e/> e </o/> no dialeto da zona urbana de Belém (PA) para a realização de uma possível caracterização sociolinguística do português falado nessa localidade.

Para isso, utilizamos dados coletados da fala espontânea de migrantes nordestinos oriundos do estado do Maranhão e de seus descendentes, paraenses nascidos na localidade pesquisada e/ou maranhenses que migraram para lá ainda pequenos.

Este trabalho está organizado em três tópicos. No primeiro apresentamos um esboço de algumas pesquisas realizadas sobre as médias pretônicas passíveis de explicar o comportamento variável dessas vogais em posição pretônica. No segundo apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados para a realização deste trabalho. Descrevemos a forma como foi composto o corpus, o processo de codificação, e como foram realizadas as análises estatísticas. Por fim, no terceiro, apresentamos os resultados estatísticos para a aplicação do alteamento das médias </e/> e </o/>, apresentando os grupos de fatores – variáveis independentes - escolhidos pelo programa estatístico *Goldvarb X* como significantes à aplicação das regras de alteamento.

## **2. As vogais médias pretônica nas regiões Norte e Nordeste: Projeto Vozes da Amazônia e Castro (2008)**

O projeto Vozes da Amazônia, da qual este estudo faz parte, é integrante de um diretório de pesquisa nacional denominado Descrição Sócio-Histórica das Vogais do Português – PROBRAVO. O PROBRAVO investiga como são realizadas foneticamente as vogais no Português do Brasil (PB), assim como a base da diversidade de realizações fonéticas das vogais átonas do PB, e como os falantes do PB se entendem apesar das diversidades da qualidade vocálica.

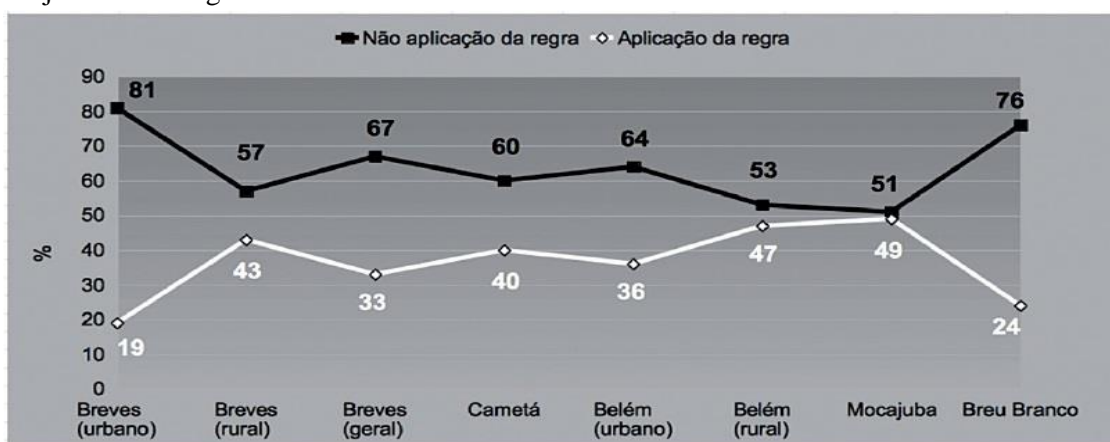
Sobre a variação das vogais médias pretônicas, alvo desta pesquisa, o projeto já procedeu a descrições do processo em cinco localidades do Estado do Pará, a saber: Belém (Cruz et al 2008, Sousa, 2010; Cruz & Sousa, 2013), de Breves (Dias et al 2007; Oliveira 2007; Cassique et al 2009), de Cametá (Rodrigues & Araújo 2007), de



Mocajuba (Campos 2008), de Breu Branco (Marques 2008) e de Aurora do Pará (Ferreira 2013). Todas são descrições sociolinguísticas de cunho variacionista.

Todos os resultados sobre as variedades do português da Amazônia paraense apontam para uma tendência dos dialetos paraenses, dos quais se tem descrição do fenômeno em questão, de preferência pela preservação das médias pretônicas em detrimento do alçamento, como pode ser verificado no quadro 1 abaixo.


Gráfico 1: Tendência ao não alteamento das vogais médias pretônicas no português da Amazônia Paraense, de acordo com os resultados dos trabalhos realizados pela Equipe do Projeto Norte Vogais da UFPA.



Fonte: Adaptado de Cruz (2012, p.203)

Os dialetos da Amazônia paraense apresentam uma configuração do fenômeno de alteamento que exige um maior aprofundamento de suas causas sejam internas ou externas, pois os dialetos da zona rural de Breves (Dias et al 2007), das ilhas de Belém (Cruz et al 2008) e de Mocajuba (Campos 2008) apresentam percentuais muito próximo de alteamento e manutenção das médias pretônicas com tendência maior para ausência de alteamento, atestando, inclusive variação neutra das vogais médias pretônicas no caso do português falado em Mocajuba (Campos 2008), reforçado por Cametá (Rodrigues & Araújo 2007) e por Breves no geral (Cassique *et al* 2009) que comprovam uma tendência mais acentuada para ausência de elevação das médias. A relação presença *versus* ausência de alteamento é ainda mais acentuada no português falado na zona urbana de Breves (Oliveira 2007) e no município de Breu Branco (Marques 2008), como mostra o gráfico 1.

Cruz (2012), em sua conclusão, levanta a hipótese de que os fatores externos são relevantes no condicionamento da realização das variantes das médias pretônicas e fazem com que tal variedade seja muito diferente da demais, na fala da Amazônia



paraense. Para comprovar tal hipótese a autora afirma que deverá ser feita uma nova coleta de dados, controlando como principal fator a origem ou ascendência do falante. Acreditamos ser talvez a variável que esteja controlando a realização dessas variantes. Verificaremos também além da variável origem do falante, a fim de se verificar se se trata de uma mudança estável ou em progresso.

Com esta nova abordagem temos o trabalho pioneiro de Ferreira (2013) em Aurorá do Pará; e Belém, com esta nossa pesquisa. Para proceder este novo processo de investigação, as pesquisas tomam como base para a formação do corpus o conceito de rede social, de Bortoni-Ricardo (1985), por ser o melhor instrumento para lidar simultaneamente com as diferenças individuais e com a identificação da variação dos padrões sistemáticos e o da análise das redes sociais dos migrantes, já usado anteriormente em sociolinguística correlacional (LABOV, 1972; MILROY, 1980).

Ao pesquisarmos sobre o falar Maranhense, encontramos a dissertação Descrição Histórica das Vogais na Fala do Sertanejo da Região de Balsas – MA, de Castro (2008). A partir desse trabalho respaldamos nossas análises, certos de que o referido estudo representa apenas um recorte de todo o sistema linguístico do falar maranhense. A pesquisa de Castro (2008) tem como base o método histórico-comparativo, utilizado para a descrição do falar pesquisado pela autora, ao comparar os fenômenos fonético-fonológicos característicos do corpus pesquisado com os apresentados na literatura da história da língua portuguesa.

Ainda segundo Castro (2008) a manutenção das pretônicas, ou seja, os fonemas fechados /e/ e /o/ são raros em posição pretônica, pois a tendência maior é alçá-los para /i/ e /u/, respectivamente. Castro (2008) observou, durante a fase das entrevistas, que esse falar é muitas vezes marginalizado e suscetível de mudança e de ameaça de extinção. Esses falantes da região de Balsas – MA demonstram em seus discursos terem consciência de que o processo de escolarização e a vivência na cidade fazem com que haja uma modificação na linguagem das pessoas, além de que possibilita melhores oportunidades de trabalho.

Outro fato observado por Castro (2008) é que esse falar possui um número pequeno de falantes e de modo geral é rejeitado pelas novas gerações (filhos, netos, habitantes da cidade) que usam pouco da sua linguagem nativa característica. Ou seja, no momento, esse falar regional e local parece estar caindo em desuso, sendo utilizados somente em seus ambientes eco-linguísticos ou nem isto, pois, segundo a autora da pesquisa, muitas vezes, os próprios familiares desencorajam o uso da língua materna,

haja vista que os filhos ou parentes próximos, por questão de preconceito ou mesmo de funcionalidade, desencorajam os pais e/ou avós, parentes mais idosos, a manterem o uso do falar natural, mas ainda há, como atestou Castro (2008) alguns falantes que mostraram-se satisfeitos pela sua identidade sertaneja e pela forma como falam.

### 3. Metodologia

Esta pesquisa tomou como base os pressupostos da sociolinguística quantitativa de Labov (1972). Utilizamos também alguns procedimentos metodológicos seguidos por Bortoni-Ricardo (1985) para Análises de Redes Sociais, importantes para o estudo de dialetos em comunidades de migração, como é o caso Belém. No que se refere à análise quantitativa de dados, tomamos como referência os nortes dados por Guy e Zilles (2007), para o uso de programas estatísticos.

O *corpus* utilizado corresponde a 570 ocorrências das vogais médias pretônicas, sendo que 346 são ocorrências da variável </e/> e 224 da variável </o/>. Esses dados foram extraídos dos discursos gravados de 06 informantes, num total de oitenta e três minutos e oitenta e um segundos de gravação, que corresponde, em média, a 14 minutos de gravação por informante.

Para compor a amostra, utilizamos os procedimentos metodológicos adotados por Bortoni-Ricardo (1985). Para explicar o comportamento linguístico dos migrantes a autora utiliza o conceito de redes sociais, tomando por base o conceito de grupo de referência. Com base neste conceito, estabelecemos dois grupos para a amostra: um grupo de ancoragem, composto, para esta análise preliminar, por 04 (quatro) migrantes maranhenses, com faixa etária acima de 50 anos e divididos em sexo, masculino e feminino; e um grupo de controle, composto por 02 (dois) informantes, com faixa etária entre 20 e 30 anos e divididos em sexo, um informante nascido em Belém/PA e a informante BEOF3C17, que nasceu em Pedrinhas - MA, mas veio para o Pará com apenas três meses de vida. Os informantes do grupo de controle são descendentes dos informantes do grupo de ancoragem.

Tabela 1: Estratificação dos informantes da pesquisa em grupo, sexo e faixa etária.

<b>GRUPO DE ANCORAGEM</b>	<b>GRUPO DE CONTROLE</b>
04 informantes	02 informantes
<b>SEXO</b>	<b>SEXO</b>



✓ Masculino

✓ Feminino

✓ Masculino

✓ Feminino

#### **FAIXA ETÁRIA**

Acima de 50 anos

#### **FAIXA ETÁRIA**

Entre 20 e 30 anos

Fonte: elaborado pela autora

O trabalho de campo foi realizado entre agosto e outubro de 2013. Para efetivação desta etapa, seguimos as orientações de Tarallo (2003). Para este estudo, utilizamos três *softwares*: o *PRAAT*, o *GOLDVARB X* e *Yed Graph Editor*, por meio dos quais foi possível realizar todo o tratamento dos dados do *corpus* e confecção de gráficos.

#### **4. Apresentação dos resultados**

A tabela 2, a seguir, apresenta os dados distribuídos entre as variantes de alteamento, manutenção e abaixamento. A apresentação dos dados dessa forma objetiva nos mostra que, no dialeto de Belém/ PA, assim como em grande parte dos dialetos estudados pelo Projeto Vozes da Amazônia, predominam as variantes de manutenção. Contudo, as análises exploradas tomaram como objeto o alteamento das médias pretônicas, uma vez que o alteamento é a segunda variante que mais ocorre no dialeto de Belém, conforme atestou Cruz et al (2008), Souza (2010) e Cruz e Souza (2013).

Tabela 2: Percentuais das variantes de </e/> e </o/> no falar de Belém/PA.

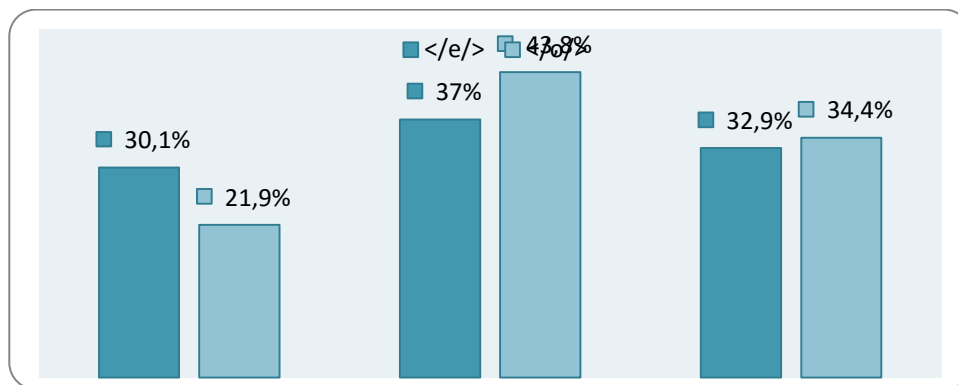
<b>Variante de</b>	<b>&lt;/e/&gt;</b>	<b>&lt;/o/&gt;</b>
<b>Alteamento – (fal[i]Cida / carv[u]eiro)</b>	30,1	21,9
<b>Manutenção – (r[e]união / b[o]letim)</b>	<b>37,0</b>	<b>43,8</b>
<b>Abaixamento – (g[E]ladeira) / (n[O]vela)</b>	32,9	34,4

Fonte: elaborada pela autora

Conforme os dados da tabela 2 fica claro que as variantes de manutenção predominam no dialeto de Belém/PA, entretanto para as variantes de </e/> os índices de alteamento e abaixamento 30% e 32,9%, respectivamente, ficaram próximos do índice de manutenção, que é de 37%, com uma leve sobrepujança do abaixamento em relação ao alteamento. Já para as variantes de </o/> os percentuais apontaram para uma diferença um pouco maior entre as três variantes, mas sempre predominando a manutenção, com 43,8%, apresentando 34,4% para abaixamento, enquanto que o

alteamento é de apenas 21,9%. No gráfico 2, a seguir, podemos evidenciar melhor esta comparação dos resultados.

Gráfico 2: Percentuais das variantes de </e/> e </o/> no falar de Belém/PA



Fonte: elaborado pela autora

No caso do alteamento, nossa hipótese era de quê, como Castro (2008) não trabalhou com pesos relativos e nem porcentagens, mas afirma em seu estudo que o alteamento é produtivo no falar da Região de Balsas/MA, esta variante seria igualmente produtiva, todavia nossa hipótese foi refutada tanto para </e/> quanto para </o/>.

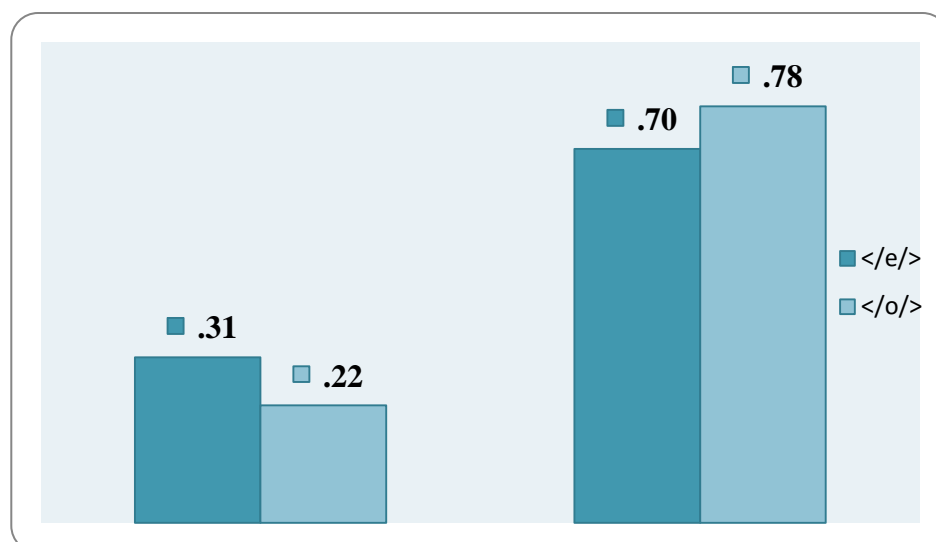
Os dados do abaixamento e manutenção foram amalgamados, para podemos controlar as variantes de alteamento e não alteamento. Assim realizamos as rodadas binárias no *Goldvarb X*, e os resultados deste estudo para este recorte analítico está apresentado na Tabela 3 e no Gráfico 3.

Tabela 3: Resultado para aplicação e não aplicação do alteamento das médias pretônicas no dialeto de Belém/PA.

	</e/>		</o/>	
	%	P.R	%	P.R
<b>Alteamento</b>	31,1%	.31	21,9%	.22
<b>Não alteamento</b>	69,9%	.70	78,1%	.78

Fonte: elaborada pela autora.

Gráfico 3: Resultado de aplicação e não aplicação do alteamento das médias pretônicas </e/> e </o/>.



Fonte: elaborado pela autora


O programa estatístico selecionou seis fatores significantes para as variantes de </e/> e seis para </o/>. O quadro 1, a seguir, apresenta esses fatores selecionados marcados com “x”, e os excluídos foram marcados com a cor azul.

Quadro 1: Fatores selecionados e excluídos nas rodadas de aplicação do alteamento e do não alteamento das médias pretônicas em Belém/PA.

Fatores/Variantes	</e/>		</o/>	
	Alteamento	Não alteamento	Alteamento	Não alteamento
Natureza da vogal tônica	X	X	X	X
Vogal pré-pretônica quando for oral				
Vogal pré-pretônica quando for nasal				
Natureza da vogal seguinte	X	X	X	X
Distância relativa à sílaba tônica			X	X
Seguimento precedente	X	X	X	X
Seguimento seguinte	X	X	X	X
Tipo silábico	X	X	X	X
Sexo do informante				
Grupo de Amostra				
Escolaridade	X	X		

Fonte: elaborado pela autora





Conforme já dissemos, seis foram os grupos de fatores que programa *Goldvarb X* selecionou como responsáveis pela aplicação do alteamento de </e/> no dialeto de Belém/PA. Desses, cinco são linguísticos e um é social, a saber: Natureza da vogal tônica; Natureza da vogal seguinte; Seguimento precedente; Seguimento seguinte; Tipo silábico e Escolaridade.


Seis também foram os grupos de fatores que programa *Goldvarb X* selecionou como responsáveis pela aplicação do alteamento de </o/>. Todos os grupos elencados são linguísticos. São eles: Natureza da vogal tônica; Natureza da vogal seguinte; Distância relativa à sílaba tônica; Seguimento precedente; Seguimento seguinte; Tipo silábico.

#### **4.1. Alteamento da variável dependente média anterior </e/>**

Com relação a Natureza da vogal tônica, a vogal média fechada posterior /o/, teve maior peso relativo para aplicação do alteamento de </e/>, .79 de peso relativo, o segundo maior peso foi da vogal alta posterior .78, seguido da vogal alta anterior, que teve .73 de peso relativo, e média fechada anterior .51. O menor peso foi o da média aberta posterior, .27, seguida da vogal baixa .3. Podemos, então, concluir que para o alteamento de </e/> no dialeto de Belém/PA concorrem como favorecedoras, em posição tônica, as vogais altas e média fechada posterior /i, u, o/, configurando a harmonia vocálica como um fator condicionante da regra.

Sobre a natureza da vogal seguinte, o fator sem vogal aberta foi o que teve maior peso relativo e o único fator favorecedor do abaixamento de </e/>, .61. Os fatores vogal aberta imediata e vogal aberta não imediata tiveram pesos relativos inferiores a .50, ficando com os pesos, .36 e .18, respectivamente. Essa mesma constatação ocorreu nos dados de Freitas (2001), em Bragança. Segunda a autora, As vogais altas em posição contígua, sejam tônicas ou átonas, geralmente apresentam-se como favoráveis ao alteamento. Podemos então dizer que há um processo de harmonia vocálica atuando na aplicação da regra de alteamento de </e/>. O que é ratificado por Nina (1991 apud CAMPOS, 2008, p. 140): “[...] a influência da vogal tônica ou átona que segue de imediato à pretônica evidencia um processo de harmonização vocálica”.

Sobre o seguimento precedente observamos que o seguimento vazio é o único favorecedor dessa variante. Todos os fatores, consoante labial, consoante coronal,



consoante dorsal e ramificado inibem o abaixamento com os pesos relativo, .28, .40, .10, .51, respectivamente, sendo o fator consoante dorsal o que menos favorece.

Assim também ocorreu com o seguimento seguinte, pois os dados apresentados revelam que o segmento vazio é o maior favorecedor para aplicação da regra do alteamento no dialeto de Belém/PA, assim como as consoantes dorsais. Segmento vazio apresentou peso relativo de .69, maior peso relativo, peso este bem próximo do obtido pelas consoantes dorsais, com .61 de peso relativo, já as consoantes labiais e coronais obtiveram .39 e .40 de peso relativo, respectivamente.


Para o tipo silábico destacamos três tipos de estrutura silábica CV (consoante vogal), CVC (consoante, vogal, consoante) e Não se aplica (consoante, vogal, vogal), ou seja, sílabas leves e pesadas. Os resultados indicam que o alteamento tem maior probabilidade de ocorrência quando a sílaba é leve, .65 de peso relativo. As sílabas CVC, com .43 de peso relativo, e os casos em que não há CV ou CVC, não tem influência sobre o fenômeno, pesos relativos de .43 e .29, respectivamente.

Dentre as variáveis independentes sociais, a escolaridade foi a única das selecionadas como importante para explicar a aplicação do alteamento no dialeto de Belém/PA. Os dados de Belém/PA revelam que os níveis fundamental e médio favorecem o alteamento e o nível superior desfavore a regra. o alteamento de </e/> é favorecido pelos níveis médio e fundamental, com pesos relativos de .79 e .60, respectivamente, enquanto o nível superior tendem a inibir a regra, com .43 de peso relativo.

#### **4.2. Alteamento da variável dependente média posterior </o/>**

Assim como fizemos com a média anterior, verificamos a vogal em posição tônica que mais favorece o alteamento de </o/>. Os resultados foram os seguintes: vogal média fechado posterior foi o fator de maior peso, .78. Vogal alta posterior, juntamente com a vogal média fechada anterior tiveram o segundo maior peso relativo, ambas com .73, seguidas da vogal alta anterior. Já o fator vogal baixa teve .26 de peso relativo e a vogal média aberta anterior teve .21 de peso relativo o menor peso.

Sobre a Natureza da vogal seguinte o fator sem vogal aberta foi o que teve maior peso relativo e o único fator favorecedor do abaixamento de </o/>, .68. Os fatores vogal aberta imediata e vogal aberta não imediata tiveram pesos relativos inferiores a .50, ficando com os pesos, .16 e .37, respectivamente.



Para os resultados para a variável Distância relativa à sílaba tônica na realização do alteamento de </o/> consideramos as seguintes distâncias para essa variável: distância 1 (um) - (c[u]mida), e distância 2 (dois) - (m[u]vimento). Como não houve ocorrências de pretônica posterior alta nos fatores Distância 3 e Distância 4, estes fatores foram retirados das rodadas. O fator distância 1 (um), que obteve o peso relativo de .58, favorece o alteamento, e o fator Distância 2 (dois), com peso relativo de .32, desfavorece o alteamento.

Com relação ao Seguimento precedente da sílaba da vogal-alvo para aplicação do alteamento podemos observar que os seguimentos coronal e dorsal, ambos com o peso relativo .55, e labial, com peso relativo .78, favorecem o alteamento de </o/>. Já o fator ramificado desfavorece o alteamento, pois apresentou peso relativo quase categórico, .08.


O segmento da sílaba seguinte foi outra variável selecionada pelo programa Goldvarb X como importante para a aplicação do alteamento de </o/>. Tal qual ocorreu com a variável Seguimento precedente da sílaba da vogal alvo, os dados revelam que as consoantes labiais são favorecedoras da aplicação da regra do alteamento no dialeto de Belém/PA obtendo os resultados: consoante labial .73 de peso relativo, consoante coronal, com .50 de peso relativo, seguimento vazio, com .44 de peso relativo e consoante dorsal, com .13 de peso relativo.

Já sobre o tipo silábico os resultados indicam que o alteamento tem maior probabilidade de ocorrência quando a sílaba é do tipo CV com .65 de peso relativo e do tipo CVC com .57 de peso relativo. Já as sílabas em que os casos CV e CVC não se aplica apresentaram .13 de peso relativo.

## 5. Conclusão

A partir das 570 ocorrências dos dados dos 06 informantes entrevistados, divididos em grupo de Amostra – migrantes maranhenses – e grupo de controle – descendentes dos migrantes –, verificamos que há uma tendência para a não aplicação da regra de alteamento e da regra de abaixamento das vogais médias pretônicas no dialeto de Belém/PA, contudo ambas representam cerca de um terço da realização das vogais médias pretônicas. Esse fato aponta para a perda da marca de identidade linguística dos migrantes quando em confronto com falantes de outros dialetos.





O alteamento, no dialeto de Belém/Pa embora represente marca diletal do Maranhão (CASTRO, 2008), não é a marca dialetal desta localidade posto que nela predomina o não abaixamento. Os resultados obtidos nas rodadas indicam um índice probabilístico abaixo do considerado significativo para essa variante, apontando que os migrantes não mantem essa regra no dialeto estudado.

O mesmo ocorre com o alteamento, segunda variante mais utilizada no dialeto maranhense (CASTRO, 2008), que, em Belém/PA não é a marca dialetal posto que nela predominou o não alteamento. A realização do alteamento no dialeto de Belém/Pa quando ocorre está bastante associada ao processo de harmonia vocálica.

## REFERÊNCIAS

BISOL, L. **Harmonia vocálica: uma regra variável**. 1981. 333f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BORTONI-RICARDO, S.M. **Do campo para a cidade: um estudo sociolinguístico de migração e redes sociais**. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

\_\_\_\_\_. **The urbanization of rural dialect speakers: a sociolinguistic study in Brazil**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

CÂMARA JR., J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, [1969]1991.


CAMPOS, B. M. do S. **Alteamento vocálico em posição pretônica no português falado no Município de Mocajuba-Pará**. 2008. 202 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Pará, Belém.

CASSIQUE, Orlando. **Minina bunita...olhos esverdeados: um estudo variacionista da nasalização vocálica pretônica no português falado na cidade de Breves-PA**. 2002. 97 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Pará, Belém.

\_\_\_\_\_. et al. Variação das vogais médias pré-tônicas no português falado em Breves (PA). In: HORA, D. (Org.). **Vogais no ponto mais oriental das Américas**. João Pessoa: Ideia, 2009. p.163-184. 108

CASTRO, Maria Célia Dias de. **Descrição histórica das vogais na fala do sertanejo da Região de Balsas-MA**. 2008. 184 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

CRUZ, Regina; SOUSA, Josivane. Variação vocálica das médias pretônicas no português falado na cidade de Belém (PA). **Letrônica**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 26-46, jan./jun., 2013.



CRUZ, R. et al. Alçamento vocálico das médias pretônicas no Português falado na Amazônia Paraense. SIMPÓSIO SOBRE VOGAIS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO, 2, 2009, Minas Gerais. **Anais...** Belo Horizonte, UFMG, 2009.

\_\_\_\_\_. As vogais médias pretônicas no português falado nas ilhas de Belém (PA). In: ARAGÃO, M. do S. S. de (Org.). **Estudos em fonética e fonologia no Brasil**. João Pessoa: GT-Fonética e Fonologia / ANPOLL, 2008

DIAS, M. et al. O alçamento das vogais pré-tônicas no português falado na área rural do município de Breves (PA): uma abordagem variacionista. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem** (REVEL), Porto Alegre, n. 9, v. 5, jul. 2007. Disponível em: <[http://www.revel.inf.br/site2007/\\_pdf/9/artigos/](http://www.revel.inf.br/site2007/_pdf/9/artigos/)>. Acesso em: 14 fev. 2012.

FERREIRA, Jany Éric Queirós. **O abaixamento das médias pretônicas no português falado em Aurora do Pará – PA: uma análise variacionista**. 2013. 194 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Pará, Belém.

FREITAS, S. N. de. **As vogais médias pretônicas no falar de Bragança**. 2001. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Pará, Belém.

GUY, G. R.; ZILLES, A. **Sociolinguística quantitativa: instrumental de análise**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Cardoso, Caroline Rodrigues. São Paulo: Parábola, 2008.

MILROY, L. **Language and social networks**. Oxford: BasilBlackwell, 1980.

NASCENTES, A. **O linguajar carioca**. Rio de Janeiro: Simões, 1953.

NINA, T. **Aspectos da variação fonético-fonológica na fala de Belém**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1991. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (RJ).

RAZKY, A. et al. As vogais médias pretônicas no falar paraense. **Revista Signun: Estudo Linguagem**, Londrina, n. 15, v. 1, p. 293-310, jun. 2012.

RODRIGUES, D. **Da zona urbana à rural/entre a tônica e a pretônica: o alçamento /o/ > [u] no português falado no município de Cametá/Ne paraense -uma abordagem variacionista**. 2005. 176 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Pará, Belém.

SOUSA, J. do C. C. **A variação das vogais médias pretônicas no português falado na área urbana do município de Belém/Pa**. 2010. 209 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Pará, Belém. 2010.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 2003.



## ANÁLISE DE INFERÊNCIAS LINGUÍSTICAS CULTURAIS EM INTERPRETAÇÕES PARA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Hector Renan da Silveira Calixto<sup>1</sup>

**RESUMO:** este trabalho foi desenvolvido com o objetivo de demonstrar as inferências linguísticas culturais necessárias por parte do profissional intérprete de Língua Brasileira de Sinais - Libras no momento da interpretação para que a mensagem esteja dentro do contexto linguístico cultural dos surdos. A necessidade de realizar essa pesquisa se deu pelo questionamento se tais inferências são necessárias e se os intérpretes as realizam, a fim de tornar mais clara a mensagem na língua alvo, a Libras. Foi realizada uma pesquisa quanti-qualitativa por meio de levantamento e estudo bibliográfico, sendo aplicado um questionário com perguntas fechadas e abertas, a dezessete (17) indivíduos que atuam com Libras, nas áreas de ensino, interpretação e outras atividades que envolvem a língua em questão. Como base teórico epistemológica temos LACERDA (2012), PEREIRA (2008), SEGALA (2010), QUADROS (2004), XATARA (1998) e RODRIGUES (2013). Como resultado desse levantamento percebemos que no momento da interpretação para Libras, as inferências são realizadas pelos intérpretes, e isso fica bem evidente, já que as escolhas dos sinais foram realizadas substituindo-se expressões por outras equivalentes dentro do contexto cultural dos surdos. Assim, o conteúdo da mensagem não foi alterado, possibilitando que o sentido fosse mantido, e que os surdos tivessem um entendimento dentro dos seus conhecimentos pré-existentes e de sua “carga” cultural. Concluímos que para o intérprete desenvolver a habilidade de inferir de forma correta durante a interpretação é preciso: conhecimento profundo da Libras para encontrar equivalentes linguísticos para a mensagem; contato constante com a comunidade surda para aquisição de um vocabulário de acordo com universo de conhecimento desta comunidade; e participação em cursos de formação de intérpretes de Libras, com a presença de instrutores surdos, para um melhor desenvolvimento dessa habilidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inferências Linguísticas e Culturais. Libras. Intérprete de Libras.


### 1. Introdução

De acordo com Quadros (2004, p. 19), a “Língua Brasileira de Sinais é uma língua visual-espacial articulada através das mãos, das expressões faciais e do corpo. É uma língua natural usada pela comunidade surda brasileira.”

Em seu *status* de Língua, a Libras possui sua estrutura gramatical e componentes sintáticos bem definidos. O que em uma língua oral-auditiva são chamados de palavras, na Libras são chamados de sinais. A diferença é a modalidade, que passa a ser visual-espacial.

A maioria da população “ouvinte” acaba por ter uma ideia errônea em relação aos indivíduos surdos, chegando à conclusão de que são pessoas indiferentes, distraídas ou até mesmo que não possuem interesse em assuntos culturais. Tais conclusões se





devem ao fato de que a grande parte dos “ouvintes” ignora a “intensidade e a duração em que as barreiras linguísticas estão na vida das pessoas surdas: a todo o momento.” (PEREIRA, 2008. p. 150)

No bojo deste processo e como meio de intercâmbio está a figura do intérprete de Libras, um profissional que tem como objetivo da sua atuação a intermediação das informações entre os ouvintes e os surdos. Esse tipo de atuação vai muito além do ambiente educacional, e se estende justamente para que os surdos possam ter acesso ao máximo de informações, inclusive no âmbito cultural.

Para que o intérprete possa servir de canal de intermediação se faz necessário conhecimento das duas línguas, língua origem e língua alvo, e de forma profunda, para que no momento da sua atuação possa encontrar, de forma rápida, equivalentes linguísticos para transmissão da mensagem.


Um dos grandes desafios na interpretação é a busca de correspondentes culturais de uma língua para outra, haja vista que, muitas expressões têm significados apenas quando contextualizadas cultural e historicamente, do contrário, não fazem sentido se traduzidas de forma literal. Tais expressões são conhecidas como expressões idiomáticas, que de acordo com Xatara (1998, p. 149) a “expressão idiomática é uma lexia complexa indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural.”

Por tal razão, interpretar “envolve um ato cognitivo-linguístico, ou seja, é um processo em que o intérprete estará diante de pessoas que apresentam intenções comunicativas específicas e que utilizam línguas diferentes.” (QUADROS, 2004, p. 27). Para isso, o intérprete precisa ter domínio dos processos, modelos, estratégias e técnicas de tradução e interpretação.

Como o ato de Interpretar “é um procedimento transcorrido ‘aqui e agora’ sem a oportunidade de nenhuma edição ou revisão” (PÖCHHACKER, 2004, p. 10), as escolhas feitas dentro do contexto cultural da língua alvo devem ser realizadas de forma rápida, mas ao mesmo tempo devem ser adequadas ao discurso e a contexto onde ocorrem, levando em consideração tanto a origem como o alvo da mensagem, seja ele no sentido “ouvinte - surdo” como no sentido “surdo - ouvinte”.

Rodrigues (2013) também fala neste respeito:

Salientamos que, durante o processo de interpretação, os intérpretes de língua de sinais atuam com base nas características específicas dos sistemas linguísticos da língua fonte e da língua alvo, os quais, em nosso caso, são de modalidades distintas. É com base nesses sistemas



e nas especificidades de suas modalidades que eles constroem seus textos alvo. Nesse sentido, os intérpretes de língua de sinais exploram as possibilidades linguísticas da Libras, seus dispositivos linguísticos específicos, para gerar no texto alvo as explicaturas e implicaturas presentes no texto fonte. Assim, no processo de atribuição de semelhança interpretativa, os intérpretes de língua de sinais precisam lidar com os efeitos da diferença de modalidade sobre a construção dos enunciados na língua alvo (p. 157).

Rodrigues (2013) salientou que durante a atuação os intérpretes se baseiam nas características específicas das duas línguas, e mesmo que a cultura não faça parte do sistema linguístico, ela é necessária para a decodificação da mensagem, haja vista que o sentido denotativo e conotativo depende dos sistemas dessas línguas, conforme Hall (2003) bem salienta em seus estudos, onde demonstra a distinção que a teoria linguística faz entre conotação e denotação:

O termo "denotação" é amplamente equiparado com o sentido literal de um signo: já que esse sentido literal é quase universalmente reconhecido, sobretudo quando se trata do discurso visual, a "denotação" tem sido muitas vezes confundida com a transcrição literal da "realidade" para a linguagem e, portanto, como um "signo natural", que é produzido sem a intervenção de códigos. A "conotação" é, por outro lado, empregada para simplesmente referir-se aos sentidos menos fixos e, portanto, mais convencionalizados e mutáveis, sentidos associativos que variam claramente de instância para instância e, portanto, devem depender da intervenção de códigos. (p. 394)

De acordo com Hall (2003) os sentidos de determinados signos, e aqui ampliamos também para mensagens, são mutáveis e por isso dependem dos códigos da língua para sua compreensão. E seus sentidos variam de instância para instância, o que significa dizer que dependendo do contexto no qual o signo ou a mensagem estão inseridos, seu sentido é alterado.

Conforme explicado por Pagura (2003), o principal objetivo da interpretação é fazer com que uma mensagem expressa em determinado idioma seja transposta para outro, a fim de ser compreendida por uma comunidade que não fale o idioma em que essa mensagem foi originalmente concebida.

Dessa forma o processo de interpretação não pode estar focalizado apenas no nível linguístico, “mas precisa levar em conta aspectos culturais e situacionais, e é por isso que a ênfase deve estar na passagem dos sentidos” (LACERDA, 2008, p. 8).

Para que isso seja possível o intérprete precisa de conhecimento amplo e profundo tanto da língua de partida, quanto da língua alvo, mas “esse domínio não é suficiente para a atuação profissional, e será necessário desenvolver conhecimentos para



além do conteúdo mais óbvio da mensagem” (LACERDA, 2008, p. 10).

Isso significa que os intérpretes de Libras devem ser capazes de:

compreender as sutilezas dos significados, valores culturais, emocionais e outros envolvidos no texto de origem e os modos mais adequados de fazer esses mesmos sentidos serem passados para a língua alvo.” Não é suficiente apenas conhecer a língua origem e a língua alvo. Vai além disso, “trata-se de compreender bem as ideias, pois são elas o foco do trabalho, para além das palavras que as compõem (LACERDA, 2008, p. 10).

Também neste sentido Rodrigues (2013) argumenta que:

para que uma informação nova possa ser relevante, ela deve, de alguma maneira, relacionar-se às suposições que o sujeito já possui através de processos inferenciais que demandam esforços de processamento e que resultarão em efeitos cognitivos/contextuais, ao gerar novas suposições” (p. 59).

Para que isso ocorra é necessário realizar inferências linguísticas, para que a mensagem seja transmitida com o mesmo sentido. Essas inferências são realizadas pelo intérprete a partir do momento que ele consegue unir a sua formação teórica a respeito das línguas, aspectos linguísticos e culturais com “essa vivência prática de modos de versar de uma língua para outras” (LACERDA, 2008, p. 10).

Rodrigues (2013) salienta que:

durante o processo de reflexão e tomada de decisão, as escolhas feitas pelos intérpretes são direcionadas pela busca de semelhança interpretativa entre o que inferem que o TF [Texto Fonte] quer dizer e o como isso pode ser dito na outra língua, para que mantenham o tal sentido e, por sua vez, alcance os “mesmos” efeitos no público (p. 222).

Lacerda (2008, p. 4) também afirma que o intérprete precisa ter conhecimento das formas expressivas de sua própria língua, isso quer dizer que é necessário:

conhecer muito mais para além da gramática, que apesar de fundamental é apenas um dos modos de descrição e prescrição em termos das línguas. Precisa ter familiaridade com as diversas maneiras de expressão que circulam na sociedade, incluindo o que é específico aos vários tipos de leitores e aos vários tipos de textos. Nesse sentido, o tradutor precisa ir para além da gramática, que não alcança o nível textual, mas que está presente nele.

O conhecimento de expressões e inferir sobre mensagens para um outro contexto cultural perpassa pelo processo cognitivo de entender o sentido da mensagem sem se prender aos signos. Como por exemplo compreender signos que não estão nos sistemas das línguas, como demonstrado na **Imagem 1**, onde independente da língua é possível a



compreensão da mensagem, demonstrando a possibilidade de mesmo se a utilização dos códigos do idioma o entendimento do sentido de um signo ou mensagem.

**Imagem 1:** modelo de Balões e Cobrinhas



**Fonte:** <http://turmadamonica.uol.com.br/cronicas/baloes-e-cobrinhas/>

Para demonstrar uma aplicação dessas inferências pode-se ter como exemplo a interpretação de um discurso da Língua Inglesa para a Língua Portuguesa, onde o discursante utiliza a expressão “*this product cost the nose of face*” e o intérprete traduz essa mensagem como “esse produto custou o olho da cara”, sendo que essa tradução não é a literal do que o discursante falou, mas sim uma tradução levando em conta o contexto cultural, já que a tradução literal, “esse produto custa o nariz do rosto” não faria sentido para os usuários da Língua Portuguesa.


Assim este artigo tem a finalidade de identificar os tipos de mensagens que podem sofrer inferências pelo intérprete de Libras no ato da interpretação e com isso demonstrar a necessidade de se realizar tais inferências em um contexto linguístico e cultural no momento em que estes profissionais atuam utilizando a Língua Brasileira de Sinais.

## **2. Procedimentos Metodológicos**

O presente estudo está pautado na pesquisa qualitativa e quantitativa. Embora haja significativas diferenças entre estes dois tipos de pesquisas, percebemos a importância de uni-las neste estudo, tendo em vista os benefícios na análise dos dados coletados durante a investigação.

Para Neves (1996), a pesquisa qualitativa refere-se a um conjunto de diferentes técnicas interpretativas, que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados em uma determinada realidade social.

E para Goldenberg (1999), na pesquisa quantitativa os seus dados são métricos e



as abordagens são experimentais, hipotético-dedutivas, verificatórias, em que tratam o fenômeno com teor de quantidade e valor numérico.

Assim, realizamos uma pesquisa quanti-qualitativa por meio de levantamento e estudo bibliográfico, sendo aplicado um questionário com perguntas fechadas e abertas, a dezessete (17) indivíduos que atuam com Libras nas áreas de ensino, interpretação e outras atividades que envolvem a língua em questão.

Fizemos este estudo bibliográfico, pois fez parte de uma etapa de nosso estudo denominada por pesquisa bibliográfica, que segundo Pizzani et al (2012) refere-se a uma “revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico. Essa revisão é o que chamamos de levantamento bibliográfico ou revisão bibliográfica” (p. 54).

Optamos pelo questionário com perguntas fechadas e abertas, pois Minayo (2004, p. 108) considera que este questionário “combina perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador”

Dentro do questionário propomos três trechos em língua portuguesa para que os entrevistados fizessem a interpretação para língua brasileira de sinais, a fim de avaliarmos quais os equivalentes linguísticos seriam escolhidos, e esses três trechos foram os seguintes:


**Trecho 1:** “É necessário ouvir bem as minhas aulas”, no seguinte contexto: primeira aula de um professor de nível superior.

**Trecho 2:** “Muitos de vocês podem não ligar para a história da educação, mas ela faz parte da nossa vida”, no seguinte contexto: aula de ensino superior no curso de pedagogia na disciplina História da Educação.

**Trecho 3:** “Diz-se por aí que Alexandre, o Grande gostava de ‘soltar a franga’...”, no seguinte contexto: aula de ensino médio da disciplina de História.

Assim, a partir destes instrumentos obtivemos os dados que foram analisados e embasados com autores que abordam aspectos relevantes sobre o ato de inferir linguística-culturalmente no campo da interpretação da Libras, com o intuito de fazer deste trabalho um artigo coeso e capaz de sanar nossos anseios em relação a temática em comento.

### 3. Resultados e discussão



Entre os que responderam o questionário, 65% atuam no ensino da Libras, 76% atuam na Interpretação da Libras e 35% atuam em outras áreas utilizando a Libras. O nível de atuação dos indivíduos é bastante variável, sendo que a maioria (71%) atua na Graduação, seja com Ensino e/ou Interpretação.

Apesar de o tempo de atuação variar, com 41% atuando entre 5 e 10 anos, 18% entre 1 e 2 anos, 18% entre 3 e 4 anos, 18% a mais de 10 anos e 6% a menos de um ano, pode-se observar que o tempo que os indivíduos têm conhecimento da Libras se concentra entre 5 a 10 anos, com 47%, e a mais de 10 anos, também com 47%.

Destes indivíduos, 65% possuem o PROLIBRAS, que é um exame nacional de proficiência realizado pelo Ministério da Educação, que avalia a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino, assim como a proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, conforme determinado pelos Artigos 8º e 20 do Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005).

Desses 65% que possuem o PROLIBRAS, 9% têm a certificação para atuar como Intérprete em nível médio e 73% em nível superior, assim como 27% têm certificação para atua como ensino da LIBRAS em nível médio e 36% em nível superior.


As interferências que podem ocorrer no momento da interpretação foram analisadas utilizando-se de trechos propostos no questionário para a interpretação da Língua Portuguesa para a Libras, foram observados os seguintes resultados de acordo com cada trecho:

**Trecho:** É necessário ouvir bem as minhas aulas (no seguinte contexto: primeira aula de um professor de nível superior). Dentre as respostas, 88% dos entrevistados utilizaram como equivalente linguístico para a expressão “ouvir” o sinal correspondente a expressão “atenção”.

**Trecho:** Muitos de vocês podem não ligar para a história da educação, mas ela faz parte da nossa vida (no seguinte contexto: aula de ensino superior no curso de pedagogia na disciplina História da Educação). Dentre as respostas, 65% dos entrevistados utilizaram como equivalente linguístico para a expressão “não ligar” o sinal correspondente a expressão “desprezar”, e 35% utilizaram os sinais correspondentes a expressão “não achar importante”.

**Trecho:** Diz-se por ai que Alexandre, o Grande gostava de “soltar a franga”... (no seguinte contexto: aula de ensino médio da disciplina de História). Dentre as respostas, 71% dos entrevistados utilizaram como equivalente linguístico para a





expressão “soltar a franga” o sinal correspondente a expressão “homossexual”, e 18% utilizaram o sinal correspondente a expressão “divertir-se”.

As escolhas realizadas levam em consideração o contexto cultural linguístico da língua alvo. Nos casos propostos no questionário, que tem como língua origem a Língua Portuguesa e como língua alvo a Língua Brasileira de Sinais, isso fica bem evidente, já que as escolhas foram realizadas substituindo-se as expressões por outras. No entanto, o conteúdo da mensagem não foi alterado, possibilitando que o sentido fosse mantido e que, os surdos aos quais se destinavam a mensagem tivessem um entendimento dentro dos seus conhecimentos pré-existentes e de sua “carga” cultural.


Essas inferências que os intérpretes pesquisados realizaram estão dentro do conceito expresso por Brown e Yule (1983), que tratam como aquele processo no qual o leitor (ouvinte) deve ir do sentido literal do que está escrito (ou dito) ao que o escritor (falante) pretendeu transmitir. Assim os intérpretes realizaram conexões para interpretar a intenção da mensagem, e não ela de forma literal.

As inferências realizadas pelos intérpretes nos trechos propostos pela pesquisa demonstram bem a sua importância. Isso se torna bem evidente no primeiro trecho, onde a expressão “ouvir” foi transmitida com o equivalente “atenção”, já que nesse contexto o sentido da palavra ouvir não é o de escutar utilizando o canal auditivo, e sim o de dar atenção ao que é dito durante as aulas. Por isso o correspondente linguístico escolhido pela maioria dos intérpretes foi o de atenção, já que escutar utilizando o canal auditivo não faria sentido para um surdo, já que o mesmo não o utiliza como parte do seu sistema de comunicação.

Para que o intérprete pudesse realizar essa inferência era necessário um conhecimento prévio dessa característica linguística dos surdos, fazendo com que para a transmissão da mensagem o mesmo faça uma busca de informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche os ‘vazios’ do discurso.

Assim, a inferência é um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto. “Inferência é, pois, uma operação cognitiva em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas” (DELL'ISOLA, 2001, p. 12)

Outra forma bem evidente foi a do último trecho, onde a expressão “soltar a franga” foi por várias vezes traduzida como “homossexual”, já que se fosse feita a tradução literal, a expressão não faria sentido, onde um surdo poderia se perguntar: “Por que Alexandre, o Grande, era conhecido como alguém que libertava as galinhas do seu



cativoiro?”, entre outros possíveis entendimentos.

Como tal entendimento não seria o objetivo de quem estava enviando a mensagem, o intérprete precisou fazer uma inferência, utilizando do seu conhecimento das expressões idiomáticas da Língua Portuguesa para encontrar um equivalente na Língua Brasileira de Sinais, onde grande parte dos intérpretes se utilizou da expressão “homossexual”, o que leva um surdo a concluir que “Alexandre, o Grande, era conhecido por ter tendências homossexuais”, que é o sentido da mensagem enviada.

Para que essa inferência fosse possível os intérpretes recorreram a seus conhecimentos culturais históricos pessoais em relação ao assunto tratado e em como isso seria mais representativo ao surdo, utilizando assim do que argumenta Dell’Isola (2001), que são:

Processos ativos, criativos e reconstitutivos. E estes processos envolvem uma atividade tanto decodificadora como criadora, em que se vai de uma sugestão textual a universos construídos com bases nas experiências e vivências socioculturalmente determinadas (p. 11).


Dessa forma, foi possível observar que as inferências linguísticas realizadas pelo intérprete no momento da interpretação são necessárias, haja vista que se a interpretação for realizada de forma literal, ou seja, palavra a palavra, o sentido não será captado pelos a quem a mensagem se destina, e o objetivo da presença de um Intérprete de Língua de Sinais durante esses discursos se torna apenas um repetidor das palavras em outra língua, e não um mediador da mensagem, atribuindo sentido a esta.

Foram apresentados apenas três exemplos de trechos que necessitam de inferências do intérprete. No entanto são inúmeras as ocasiões em que essas inferências são necessárias.

#### **4. Considerações finais**

Analisar as inferências realizadas pelos intérpretes nos permite demonstrar a importância destas e também que elas são realizadas pelos intérpretes, conforme Rodrigues (2013) também salienta quando diz que “analisar e refletir sobre esse processo de construção de sentido na interpretação em Libras, permite-nos identificar e perceber processos inferenciais na interpretação do Português para a Libras.”

Assim, concluímos com este estudo que para a atuação como intérprete de Libras é necessário o conhecimento profundo da Língua Brasileira de Sinais para que possa encontrar, de forma rápida e eficiente, equivalentes linguísticos para a mensagem a qual realizará a intermediação. O que ficou claro nas interpretações feitas pelos



sujeitos da pesquisa, em que percebemos a variedade de equivalentes e as dificuldades enfrentadas no momento do ato interpretativo, o que vem a reforçar a necessidade de formação de qualidade e estudos específicos na área da interpretação de línguas de sinais, pois os indivíduos que necessitam da atuação do intérprete de Libras tem o direito de receber informações bem interpretadas, que não comprometam os conteúdos repassados, assim garantindo seus direitos enquanto cidadãos.

Percebemos também, que para que o intérprete possa desenvolver a habilidade de identificar os momentos e as mensagens que requerem uma inferência linguística, é necessário um estudo prévio de quais expressões são mais utilizadas em determinados contextos.

Além disso, é preciso um contato constante com a comunidade surda para aquisição de um vocabulário que esteja de acordo com universo de conhecimento desta comunidade. Outra forma de aquisição deste vocabulário é por meio dos cursos de formação, sendo que neste a presença de um instrutor surdo possibilita um melhor aproveitamento no que diz respeito a desenvolvimento da habilidade de realizar inferências no momento certo.

Para estudos posteriores outras situações podem ser exemplificadas e pesquisadas junto aos profissionais que atuam na área da Interpretação, podendo ser objetos de outros artigos. Este trabalho trouxe a ponta de um “iceberg” para ser estudado. Muito ainda está imerso, necessitando de outros pesquisadores para contemplar muito mais estudos na temática da Interpretação da Libras.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Elomena Barbosa de. *O papel de professores surdos e ouvintes na formação do tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, 2010.


BRASIL. *Decreto Federal no 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Língua Brasileira de Sinais - Libras, 2005.

BROWN, Gillian; YULE, George. *Discourse Analysis*. Cambridge, Cambridge University Press: 1983

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Record: Rio de Janeiro, 1999.





LACERDA, C. B. F. de. *O intérprete de língua de sinais*: investigando aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental. 2007. (Relatório de pesquisa).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento*: pesquisa qualitativa em saúde. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

NEVES, José Luis. *Pesquisa qualitativa*: características, usos e possibilidades. Caderno de pesquisa em administração. São Paulo: FEA-USP, v. 1, n. 3, 2º, 1996

PAGURA, Reynaldo. *A interpretação de conferências*: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. São Paulo: DELTA: v. 19, 2003.

PEREIRA, Maria Cristina Pires. *Interpretação interlíngua*: as especificidades da interpretação de língua de sinais. Cadernos de Tradução, Florianópolis, n. 21, p. 135-156, 2008.

PIZZANI, Luciana; SILVA, Rosemary Cristina da; BELLO, Suzelei Faria; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. *A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento*. Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação. Campinas: v.10, n.1, p.53-66, jul./dez. 2012.

PÖCHHACKER, F. *Introducing Interpreting Studies*. London-UK: Routledge, 2004.

QUADROS, Ronice Müller. *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

RODRIGUES, Carlos Henrique. *A interpretação para a língua de sinais brasileira*: efeitos de modalidade e processos inferenciais. 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2013.

SEGALA, R. R. *Tradução intermodal e intersemiótica/interlingual*: português brasileiro escrito para língua brasileira de sinais. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2010.

SOUZA, Mauricio. *Turma da Mônica*. Disponível em <<http://turmadamonica.uol.com.br/cronicas/baloes-e-cobrinhas/>>. Acesso em 5 de agosto de 2014

XATARA, C. M. *O campo minado das expressões idiomáticas*. Alfa: São Paulo, n. 42 (n.esp.), p. 147-159, 1998.

## MÉTODO DE ENSINO DE AMPLIAÇÃO DE VOCABULÁRIO DA LIBRAS: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE LETRAS LIBRAS / PORTUGUÊS (L2)

Huber Kline Guedes Lobato<sup>18</sup>  
José Anchieta de Oliveira Bentes<sup>19</sup>

**RESUMO:** o objetivo principal deste estudo é analisar um método de ensino utilizado para desenvolver a ampliação de vocabulário em aulas de Libras – Língua Brasileira de Sinais de uma disciplina denominada Introdução aos Estudos da Libras, que integra o desenho curricular do curso de Letras Libras / Português como segunda língua (L2) da Universidade Federal do Pará. O presente trabalho está fundamentado em várias literaturas, aqui destacam-se alguns autores que foram referências neste estudo: Albres (2013); Bentes; Hayashi (2012); Gesser (2010); Góes; Campos (2013); Honora; Frizanco (2009); Lacerda; Santos; Caetano, (2013); Lira; Felipe (2006); Quadros; Karnopp (2004) e Sá (2008). O método tem como foco a pesquisa-ação que envolveu um grupo de 19 acadêmicos, subdivididos em 04 grupos, que participaram de uma atividade de busca e criação de sinais em Libras a partir do filme “O Corcunda de Notre-Dame”. Os resultados desta experiência revelam três formas de ampliação de vocabulário da Libras: a) estudo e pesquisa de sinais organizados por categorias em dicionários ou glossários; b) edição e produção de vídeos para melhor memorização dos sinais; c) tradução e interpretação de música em Libras. Conclui-se com este estudo que as atividades desenvolvidas em classe foram imprescindíveis ao aprendizado e ampliação do léxico na Libras, destacando a importância das atividades terem sido planejadas e organizadas previamente para que pudessem produzir efeitos significativos na aprendizagem dos acadêmicos, porém é preciso dedicação, envolvimento pessoal e força de vontade por parte de cada aprendiz em Libras.

**PALAVRAS-CHAVE:** Métodos de Ensino. Vocabulário. Libras.

### 1. INTRODUÇÃO

A motivação para produzir este trabalho surgiu de uma experiência de ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras)<sup>20</sup> vivenciada no curso de Letras Libras / Português (L2) na Universidade Federal do Pará, envolvendo um grupo de 19 acadêmicos.


Para relatar esta pesquisa, que tem como objeto um método de ensino de ampliação de vocabulário da Libras, faz-se necessário, conceituar de maneira integrada

---

<sup>18</sup> Universidade do Estado do Pará - UEPA - [huberkline@hotmail.com](mailto:huberkline@hotmail.com)

<sup>19</sup> Universidade do Estado do Pará - UEPA - [anchieta2005@yahoo.com.br](mailto:anchieta2005@yahoo.com.br)

<sup>20</sup> Utiliza-se a sigla Libras para nos referir à Língua Brasileira de Sinais, escrita apenas com a letra inicial maiúscula, conforme a lei 10.436/02 e o decreto 5.626/05. De acordo com Quadros; Karnopp (2004) existe também a sigla LIBRAS com letras maiúsculas adotada pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), assim como a coexistência da sigla LSB para abreviar a expressão Língua de Sinais Brasileira, seguindo os padrões internacionais de identificação para as línguas de sinais.



os elementos epistemológicos que dão base ao estudo: o método de ensino de línguas, o vocabulário e a Libras.

Pontua-se que esta conceituação está construída a partir dos pressupostos de Gesser (2010) que busca, em sua obra “o ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras”, refletir sobre alguns aspectos das práticas pedagógicas e algumas cenas da sala de aula, aproximando o mundo de aprendizes ouvintes ao mundo de professores que se encontram para aprender e ensinar a Libras.

Conforme Gesser (2010) “falar sobre métodos de ensino de línguas se torna válido somente e se dermos um passo adiante, ampliando a compreensão da constituição dos elementos que compõem o funcionamento do ensino em seu sentido global” (p. 18). Assim, cabe ao docente perceber que o ensino é composto por uma abordagem de ensinar, em que o professor precisa ter claro a sua concepção de linguagem, concepção de ensino e concepção de aprendizagem.

Neste sentido, o professor saberá fazer reflexões que leve-o a realizar transformações significativas de métodos considerados tradicionais, buscando construir atividades que possam contribuir com a aprendizagem dos alunos, em especial as atividades de ampliação de vocabulário, pois conhecer o vocabulário é um componente importante para a aquisição de uma língua, porém é necessário, segundo Gesser (2010), conhecer também as regras fonológicas, morfológicas, semânticas e pragmáticas desse vocabulário.

Segundo essa autora “dominar listas de vocabulário não garante que o aprendiz se comunique ou tenha bom desempenho na língua-alvo” (p. 138), mas é preciso ampliá-lo a partir do conhecimento da estrutura dessa língua-alvo. Assim, neste trabalho, utiliza-se como língua-alvo a Língua Brasileira de Sinais, que de acordo com a lei 10.436/02 é uma forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas no Brasil (BRASIL, 2002).

Para Gesser (2010, p. 94), as línguas de sinais, e neste contexto a Libras, “são línguas naturais com estatuto linguístico”. Com isso, ressalta-se que a Libras possui cinco parâmetros constituintes dos sinais: Configuração de Mão (CM), Movimento (M),



Locação ou Ponto de Articulação (L/PA), Orientação (O) e Expressões Não-Manuais (EMN): expressões faciais e corporais<sup>21</sup>.

**Imagem 1:** sinal de “raio” com base em Honora; Frizanco (2009).



**Fonte:** elaboração própria, 2014.

Por entendermos que a Libras é uma língua com regras e estruturas gramaticais próprias que precisam ser estudadas e compreendidas, é que se objetiva, com este artigo, analisar um método de ensino utilizado para desenvolver a ampliação de vocabulário em aulas de Libras em uma disciplina intitulada “Introdução aos Estudos da Libras”, que integra o desenho curricular do curso de Letras Libras / Português como segunda língua (L2) da Universidade Federal do Pará.

## 2. MÉTODO

O presente trabalho tem como foco a pesquisa-ação, pois de acordo com Moreira; Caleffe (2006, p. 89) “a pesquisa-ação é uma intervenção em pequena escala no mundo real e um exame muito de perto dos efeitos dessa intervenção”. Assim analisamos neste trabalho um método de ensino utilizado para desenvolver a ampliação de vocabulário em aulas de Libras, envolvendo um grupo de 19 acadêmicos, que

<sup>21</sup> Para Quadros; Karnopp (2004), **Configuração de mão:** é a forma que a mão assume quando o sinal é feito. Algumas pesquisas linguísticas, indicam que na LIBRAS existem 43 configurações de mãos. **Movimento:** é o deslocamento da mão no espaço, durante a realização do sinal. Esses movimentos podem variar entre: unidirecional, direcional, helicoidal, retilíneo, circular, semicircular, sinuoso, angular, de interação, de contato, etc. **Ponto de articulação:** é o lugar onde incide a mão predominante configurada, podendo tocar alguma parte do corpo ou estar em um espaço neutro vertical (do meio do corpo até à cabeça) e horizontal (à frente do emissor). **Orientação da mão:** é a direção da palma da mão durante a realização do sinal: voltada para cima, para baixo, para o corpo, para a frente, para esquerda ou para direita. **Expressões não-manuais:** são marcas faciais e corporais que podem retratar uma interrogação, exclamação, negação, afirmação ou ordem.

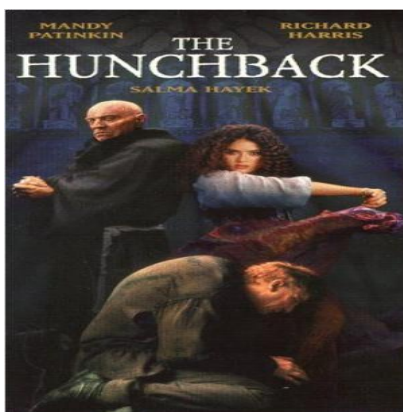
participaram de uma atividade de criação de sinais da Libras a partir do filme “O Corcunda de Notre-Dame”. A atividade didática ocorreu em três momentos:

Inicialmente os acadêmicos assistiram o filme The Hunchback (O Corcunda de Notre-Dame), que é um filme que tem como elenco Salma Rayek (Esmeralda), Mandy Patinkin (Quasímodo) e Richard Harris (Frollo), tendo como diretor Peter Medak e foi estrelado nos Estados Unidos no ano de 1997.

No segundo momento os 19 acadêmicos foram subdivididos em quatro (04) grupos com o intuito de verificar no filme os sinais correspondentes a: verbos, sentimentos, contexto histórico e personagens do filme. Os alunos selecionaram alguns sinais e para os termos que não tinham sinais uma aluna surda da turma 2014 do curso de Letras Libras / Português (L2) criou os sinais.

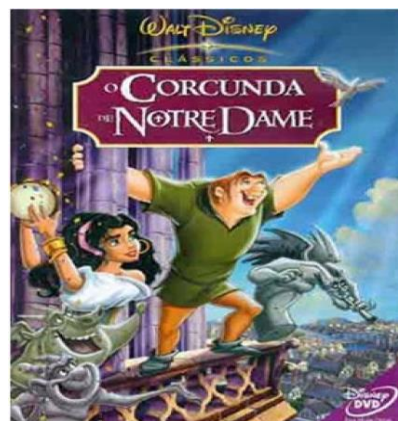
No terceiro momento, os acadêmicos criaram um dicionário com imagens filmadas / gravadas em DVD e socializaram estes sinais com as outras turmas do referido curso. No dia da socialização do dicionário, os acadêmicos também fizeram a interpretação em Libras da música “lá fora” do desenho animado O Corcunda de Notre Dame da Walt Disney.

**Imagem 2:** filme The Hunchback



**Fonte:** <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-182490/>


**Imagem 3:** DVD - desenho da Disney



**Fonte:** <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-15941/>

O último momento, foi a etapa de edição final do vídeo relacionado ao dicionário de sinais sobre o filme “O corcunda de Notre Dame” e entrega de um DVD para cada turma do curso. Os alunos sentiram-se motivados e realizados com esta atividade e, assim puderam ampliar o vocabulário da Libras a partir desta atividade didática realizada na disciplina Introdução aos Estudos da Libras.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO



Nesta discussão teremos como eixos os tipos de métodos de ensino-aprendizagem organizados com o intuito de melhor assimilar, ampliar e aprender os sinais em Libras. Após a análise das atividades desenvolvidas em classe a partir do filme “O Corcunda de Notre-Dame”, foi possível chegarmos a três categorias de análises temáticas: a) estudo e pesquisa de sinais organizados por categorias em dicionários ou glossários; b) edição e produção de vídeos para melhor memorização dos sinais; c) tradução e interpretação de música em Libras.

**a) Estudo e pesquisa de sinais organizados por categorias em dicionários ou glossários**

Nesta atividade os alunos fizeram estudos e pesquisas em fontes como: dicionários de Libras, páginas eletrônicas e livros diversificados<sup>22</sup>, com o intuito de encontrar os sinais seguintes:

- 1) **Contexto do filme:** buraco dos ratos, catedral, chicote, cigano, chumbo derretido, escadaria, festival dos tolos, sineiro, sino, torre, França, Idade Média, palácio, Pátio dos Milagres, praça, rei dos tolos, rei dos oprimidos.
- 2) **Verbos:** casar, abandonar, rezar, castigar, humilhar, dançar, ajudar, confessar, pecar, perdoar, tocar.
- 3) **Sentimentos:** solidão, coragem, esperança, revolta, rejeição, piedade, paixão, tristeza, maldade, amizade, medo, amor, fé, poder, alegria, desespero, vergonha, impaciência, inteligência, gostar, inveja, emoção, raiva.
- 4) **Personagens**<sup>23</sup>: irmã de Gulude, rei dos ciganos, Victor Hugo<sup>24</sup>, Quasímodo, Padre Frollo, Esmeralda, Rei Luis XXI, Cabra Djali, Soldado Phoebus, Pierre Gringoire.

Esta atividade de estudo e pesquisa de sinais em Libras foi importante para que os alunos pudessem ampliar seu vocabulário lexical da Libras por meio de pesquisas em dicionários, pois compreende-se que o uso de dicionários ou glossários podem enriquecer ainda mais o aprendizado de sinais em Libras. Os dicionários ou glossários, segundo Albres (2013) “geralmente apresentam o léxico da língua agrupado em classes

---

<sup>22</sup> Os dicionários foram: CAPOVILLA; RAFHAEL (2012); LIRA; FELIPE (2006); BRANDÃO (2011);

<sup>23</sup> Como a turma 2014 do curso de Letras Libras / Português (L2) possui uma aluna surda, logo esta aluna foi quem criou a maioria dos sinais para os personagens do filme.

<sup>24</sup> É válido ressaltar que o filme americano “O Corcunda de Notre-Dame” é uma animação inspirada no livro de mesmo nome do autor Victor Hugo.





gramaticais, com uma lista de palavras para auxiliar os interessados em aprender a língua de sinais” (p. 129).

Desta forma os acadêmicos puderam desvendar a forma de execução dos diversos sinais acima descritos, entendendo seus parâmetros e percebendo as diferentes possibilidades de uso de acordo com cada contexto. Pontua-se que quando os alunos tinham dúvidas sobre alguns sinais, estas eram sanadas a partir da intervenção docente que discutia as imprecisões dos discentes a respeito dos parâmetros da Libras.

#### **b) Edição e produção de vídeos para melhor memorização dos sinais**

Nesta atividade os 19 acadêmicos se reuniram e fizeram uma única gravação em uma câmera filmadora HD Profissional Panasonic. Cada acadêmico realizou a filmagem de 4 ou 5 sinais, sendo que os mesmos tiveram a preocupação de filmar em uma parede de cor neutra e com camisa de cor branca ou preta, com cabelos presos e vestimentas adequadas. Entende-se que em relação à filmagens em Libras:

a vestimenta, a pele e o cabelo do intérprete devem ser contrastantes entre si e em relação ao fundo. Devem ser evitados fundo e vestimenta em tons próximos ao tom da pele do intérprete; Pessoas de pele clara devem usar roupas de cores escuras (preto, verde escuro, marrom ou azul marinho); Pessoas morenas e negras devem usar roupas de cores claras (gelo, creme, cáqui, bege); O ideal é que os intérpretes usem blusas de cor única, sem estampas, de manga curta ou três quartos, sem decotes ou golas; É importante que o intérprete atente para o cabelo, tendo o cuidado com o penteado para não cobrir a expressão facial. Preferencialmente os cabelos devem estar totalmente presos (BRASIL, 2009, p. 21).

Assim, apesar dos acadêmicos não serem intérpretes de Libras e nem estarem estudando em um curso que tenha a pretensão de formar intérpretes, é importante que os mesmos tenham os devidos cuidados expressos na citação acima quando trabalharem com filmagens em Libras. Esses cuidados são importantes, pois o surdo se comunica a partir do visual e logo o que deve estar em evidência no momento da sinalização é a mão e as expressões de quem executa os sinais, o restante deve estar em segundo plano.

**Imagem 4:** principais sinais produzidos em vídeo pelos acadêmicos.





**Fonte:** elaboração própria, 2014.

Vale ressaltar que o uso de vídeos / filmagens como recursos visuais serviu para que os acadêmicos registrassem os sinais e assim pudessem gravar estes sinais para uma melhor memorização, entendimento e aprendizado. Desta forma, Lacerda; Santos; Caetano, (2013) ressaltam que “os recursos visuais são amplos desde a mídia mais acessível como a televisão (presente em todos os lares) até as inúmeras possibilidades de imagem e composição de espaços virtuais propiciadas pelo mundo computadorizado” (p. 186).

Com esta atividade os acadêmicos pesquisaram em dicionários ou criaram os sinais em Libras, sinalizaram e filmaram a si próprios com o intuito de perceberem na filmagem os aspectos a serem melhorados, assim como perceberam e memorizaram a forma de execução de cada sinal. Considera-se esta estratégia relevante, pois auxiliou os alunos a uma melhor compreensão dos sinais trabalhados em classe.

### **C) Tradução e interpretação de música em Libras**

Para uma melhor aprendizagem e ampliação do vocabulário da Libras, os alunos realizaram uma última atividade pedagógica em classe junto com o professor e em seguida socializaram esta atividade no auditório do instituto em que estudam com as outras turmas do curso de Letras Libras / Português (L2). A atividade em questão foi a de tradução e interpretação de música em Libras, sendo que a música selecionada pelos alunos foi a música “lá fora” do desenho animado “O Corcunda de Notre Dame” da Walt Disney. Isso porque,

nem todos os surdos podem usar resíduos auditivos para apreciar a música, mas todos podem usar sua inteligência para compreender a música. As pessoas surdas podem perceber o ritmo, a dinâmica da música, o timbre do cantor, as vibrações, mas tudo isto tem que ser apresentado num contexto significativo, não num contexto mecânico, dificultoso, obrigatório (SÁ, 2008, p. 10).

É sobre esta questão que se gostaria de frisar, pois o objetivo de usar a música em Libras com os acadêmicos foi para que estes pudessem ampliar o vocabulário de sinais em Libras e não trabalhar a música de maneira mecânica e dificultosa ou mesmo



como um conteúdo “imposto de forma mecânica estando em desacordo com a realidade dos educandos” (BENTES; HAYASHI, 2012, p. 229).

Pontua-se que o professor trabalhou com alunos ouvintes e uma aluna surda oralizada (que já vivenciou experiências musicais em sua vida), logo a música serviu para um melhor entendimento de cada sinal abordado em classe.

**Imagem 5:** momento de apresentação da música em Libras.




**Fonte:** arquivo pessoal, 2014.

Considera-se este momento muito rico no processo ensino-aprendizagem da Libras, pois como a música “Lá fora” possui uma letra metafórica, os acadêmicos receberam neste momento os primeiros ensinamentos de conteúdos específicos da Libras, tais como: parâmetros da língua de sinais, metáfora da Libras, uso de classificadores, uso do espaço e de jogos de papeis na Libras, etc. A propósito, a letra da música:

Salvo entre os peitoris de pedra e o carrilhão / aqui dentro a alegria some / Toda a minha vida eu vivi na solidão / Não ter liberdade me consome / Preso aqui em cima vi pessoas / eu conheço todas pelo nome / Toda minha vida eu imaginei descer / ir até lá / passear lá / Lá fora, como alguém comum / Me dê um dia ao sol / Basta apenas um pra ser lembrado / Se der numa ocasião qualquer / Se eu sair / Se eu puder / Quero ir aonde der / Lá fora vejo tecelões moleiros e casais / Os seus rostos mostram o que sentem / Gritam, xingam levam suas vidas tão normais / Essa é a vida que me cai bem / Agora para mim a hora / É de enfim, ver se der / E o Rio Sena e além / Cada manhã que houver / Quero ser alguém / Que vai aonde bem quer / O meu dia se vier / E ele vem / Um se quer / Digo amem / Se estiver tudo bem quando der / Vou também se Deus quiser (BESSA, 1996).

Por meio da música acima trabalhou-se diversos aspectos gramaticais da Libras de maneira prática, que não será exposto aqui, pois não é objetivo neste trabalho. O fato





é que em sala o uso de interpretação da música “Lá fora” fez com que os alunos pudessem entender que a Libras não se resume ao ensino-aprendizagem de um léxico descontextualizado (sinais isolados), mas que os sinais estão dentro de uma estrutura gramatical que precisa ser compreendida por quem os usa. Conforme Góes; Campos (2013):

A Libras possui uma estrutura gramatical própria, com todos os elementos constitutivos da estrutura gramatical presente nas demais línguas orais (...) Há níveis linguísticos que também fazem parte da língua de sinais, que são a fonologia, a morfologia, a sintaxe, a semântica, a pragmática (p. 66).


Assim entende-se que trabalhar a tradução e interpretação de músicas em Libras favorece o aprendizado e a ampliação de vocabulário dos alunos em relação aos sinais da Libras, porém é válido ressaltar que o uso dos sinais (em especial os sinais que surgem a partir do uso da música) não podem ser apreendidos de forma mecânica e descontextualiza, pois necessitam ser ensinados e aprendidos a partir de concepções linguísticas e sociais do léxico da Libras. Percebe-se que a música pode ser utilizada como um recurso pedagógico a fim de estimular as áreas cognitivas e intelectuais para a aprendizagem da Libras e ainda proporcionar momentos de interação durante o ensino-aprendizagem dessa língua de sinais.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho teve como objetivo principal analisar uma experiência de ensino de Libras vivenciada no curso de Letras Libras / Português (L2) na Universidade Federal do Pará, que deu-se a partir de métodos de ensino de ampliação de vocabulário da Libras a partir do filme: “O Corcunda de Notre-Dame”.

Por meio desta experiência constata-se três (porém, não as únicas) formas de ampliação de vocabulário da Língua Brasileira de Sinais, dentre as quais: estudo e pesquisa de sinais organizados por categorias em dicionários ou glossários; edição e produção de vídeos para melhor memorização dos sinais; e tradução e interpretação de música em Libras.


Neste sentido para finalizar este estudo indica-se algumas estratégias, mencionadas por Gesser (2010), que podem favorecer o estudo e ampliação de vocabulário da Libras:

- 
- a) Devote algum tempo em casa ou na escola para o aprendizado de vocabulário de Libras;
  - b) Contextualize os sinais de modo a compreender em que contextos estruturais e comunicativos estes sinais podem ser usados;
  - c) Faça uso de dicionários bilíngues e realize pesquisas de vídeos na internet de neologismos na Libras;
  - d) Mantenha contato com a comunidade surda ou pessoas ouvintes que sejam fluentes em Libras; etc.

De modo geral, toda e qualquer atividade desenvolvida em classe são imprescindíveis ao aprendizado e ampliação do léxico na Libras, mas é importante que estas atividades sejam planejadas e organizadas previamente para que possam surtir efeitos significativos na aprendizagem dos alunos. Em relação a estes, é importante dedicação, envolvimento pessoal e força de vontade. Estes aspectos são essenciais no processo ensino-aprendizagem da Libras.

## REFERÊNCIAS

- ALBRES, Neiva de Aquino. Estudo do léxico na Libras. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Paulo: Edufscar, 2013, p. 127-148.
- BENTES, J. A. de O; HAYASHI, M. C. P. I. **Normalidade e disnormalidade:** formas do trabalho docente na educação de surdos. Campina Grande: EDUEPB, 2012.
- BESSA, Bruno. **Lá Fora** - O Corcunda De Notre Dame - Disney BR. In: O Corcunda de Notre Dame. Título Original: The Hunchback of Notre Dame. Direção: Gary Trousdale e Kirk Wise. EUA: Buena Vista, DVD - 91 minutos, 1996.
- BRANDÃO, F. **Dicionário Ilustrado de Libras:** Língua Brasileira de Sinais. São Paulo: Global, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei 10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a lei 10.436, de 24 de abril de 2002.
- BRASIL. Secretaria Nacional de Justiça. **A Classificação Indicativa na Língua Brasileira de Sinais.** – Brasília : SNJ - Secretaria Nacional de Justiça, 2009.



CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walquiria Duarte. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**. Volume I e II. São Paulo: EDUSP, 2012.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GOES, Alexandre Morand; CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Aspectos da gramática da Libras. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Paulo: Edufscar, 2013, p. 65-80.

HONORA, M. e FRIZANCO, M. L. E. **Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais**: desvendando a comunicação pelas pessoas usadas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

LACERDA, Cristina Broglia Feitos de; SANTOS, Lara Ferreira; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias Metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Paulo: Edufscar, 2013, p. 185-200.

LIRA, G; FELIPE, T. **Dicionário da Língua Brasileira de Sinais** versão 2.0. INES-Acessibilidade Brasil. Coordenação Geral de Guilherme de Azambuja Lira. 2006. CDROM.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

O Corcunda de Notre Dame: O Filme. Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-182490/>>. Acesso em 19 nov. 2014.

O Corcunda de Notre Dame. Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-15941/>>. Acesso em 19 nov. 2014.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Os surdos, a música e a educação**. Revista Dialógica vol.2 n.5 2008. Disponível em < <http://dialogica.ufam.edu.br/dialogicaV2-N5/Os%20surdos,%20a%20m%C3%BCsica%20e%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em 28 de setembro de 2014.





## PRÁTICAS DE ESCRITA DE *FANFICTIONS* NA ESCOLA: CAMINHOS ALTERNATIVOS PARA ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Larissa Giacometti Paris<sup>25</sup>

**RESUMO:** O intuito deste trabalho é apresentar os principais pressupostos teóricos e metodológicos de uma pesquisa de mestrado em andamento e descrever o processo de geração de dados decorrente da realização de oficinas de produção textual do gênero discursivo *fanfiction* com alunos do Ensino Médio. Considerando 1. as características dos Novos Letramentos teorizadas por Lankshear e Knobel (2007, 2011) que abrangem a instituição de um novo *ethos*; 2. a cultura participativa abordada por Jenkins (1992, 2006), em que é desempenhada uma função mais ativa e participativa; e 3. a produção escrita de *fanfictions* que, segundo Black (2006, 2008, 2010) são histórias criadas por fãs que se baseiam em textos e mídias narrativos ou ícones da cultura *pop*, proponho a realização de atividades de escrita de *fanfictions* no contexto escolar. As novas tecnologias possibilitaram aos produtores de *fanfictions* a oportunidade de interação por meio de espaços *online*, em que eles engajam-se em diversas práticas escolares, como a leitura, escrita, revisão, edição e fornecimento de *feedback*. Para concretizar tal proposta, foram realizadas oficinas de escrita no período contraturno, em que os alunos escreviam suas histórias, que eram revisadas por um colega, e reescritas por seus autores. A metodologia utilizada corresponde à pesquisa-ação (ENGEL, 2000; THIOLENT, 2011), em que há a união da pesquisa à ação, sendo o foco na transformação das práticas de letramentos escolares de revisão e reescrita. Há dois momentos relevantes em relação ao processo de geração de dados: o primeiro refere-se à noção de revisão (re)construída pelos alunos, e o segundo à identificação dos estudantes em relação ao conteúdo trabalhado nas aulas. A produção de *fanfictions* na escola pode possibilitar aos discentes saírem da posição de passivos receptores de conhecimento, tornando-se autores de seus próprios textos, e leitores e revisores dos textos dos colegas, aprendendo uns com os outros de forma processual.


**PALAVRAS-CHAVE:** *Fanfictions*. Novos letramentos. Cultura participativa. Escola. Pesquisa-ação.

### 1. Introdução

Este artigo apresenta uma pequena parte de uma pesquisa que está em andamento, e, portanto, ainda não finalizada, para a produção de dissertação de mestrado do programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Desse modo, não tenho pretensões de aprofundar-me teórica e metodologicamente, e não apresentarei nenhum tipo de análise dos dados gerados.

---

<sup>25</sup> Mestranda do programa de Pós-graduação do departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Email para contato: larissagparis@gmail.com.



O objetivo deste trabalho é apresentar os principais pressupostos teóricos e procedimentos metodológicos que vem sendo utilizados para essa pesquisa, sabendo que novas perspectivas poderão surgir no decorrer do percurso investigativo. Meu intuito é mostrar que as práticas de letramentos de produção de *fanfictions* podem ser um dos caminhos alternativos em relação àquelas tradicionalmente solicitadas no ambiente escolar que, muitas vezes, não são significativas para os alunos.

Em um primeiro momento, as teorias dos Novos Letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, 2011), da cultura participativa (JENKINS, 1992, 2006), e das práticas de escrita de *fanfictions* (BLACK, 2006, 2008, 2010) são ilustradas de modo breve por mim, com a finalidade de expor características da produção de *fanfictions* que poderiam ser interessantes no contexto escolar de produção textual.


Em um segundo momento, apresento a metodologia de pesquisa-ação (ENGEL, 2000; THIOLENT, 2011), cuja conceituação oferece subsídios para a realização de oficinas de produção escrita em uma escola com alunos do Ensino Médio. Exponho também uma breve contextualização destas oficinas e de seu andamento, em que discorro sobre duas situações relevantes: a primeira refere-se à noção de revisão (re)construída pelos alunos, e a segunda refere-se à identificação dos estudantes em relação ao conteúdo trabalhado nas aulas, resultando em uma participação na feira de conhecimentos da escola.

Finalmente, penso que pode ser enriquecedor ao contexto escolar e ao ensino de língua materna realizar atividades que envolvam a produção de um gênero discursivo no qual as práticas de revisão e reescrita já se fazem presente em seu contexto original, sem que haja a obrigação formal da instituição escolar.

## 2. Novos Letramentos

Os chamados novos letramentos, de acordo com Lankshear e Knobel (2011), podem ser compreendidos como um novo paradigma teórico e de pesquisa, em que uma abordagem alternativa é proposta em relação ao paradigma dominante envolvendo os letramentos tradicionais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011). Considerando uma perspectiva ontológica, os autores ainda afirmam que os novos letramentos possuem uma natureza diferente quando comparados aos letramentos ditos convencionais.

De acordo com Lankshear e Knobel (2007),



Compreender as práticas de letramentos a partir de uma perspectiva sociocultural significa que a leitura e a escrita só podem ser entendidas no contexto das práticas sociais, culturais, políticas, econômicas e históricas as quais elas estão integradas e das quais fazem parte.<sup>26</sup> (LANKSHEAR, KNOBEL, 2007, p. 1). (Tradução minha).

Logo, uma perspectiva sociocultural é fundamental para tentar compreender a natureza na qual os novos letramentos se constituem, já que o desenvolvimento das novas tecnologias e a propagação de um novo *ethos* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007) permitem sua difusão e frequente produção.

Partindo de tais premissas, práticas sociais, antes estabilizadas, estão agora sendo transformadas, além de novas práticas estarem constantemente emergindo. Muitas dessas novas práticas envolvem novas maneiras de produção, distribuição, troca e recebimento de textos por meios eletrônicos, incluindo “a produção e a troca de formas multimodais de textos que podem ocorrer por meio digital, como som, texto, imagens, vídeos, animações e qualquer combinação desses<sup>27</sup>” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011, p. 28). (Tradução minha).

Contudo, é preciso realizar uma ressalva: somente o uso de aparatos digitais e eletrônicos não garante a produção de novos letramentos, já que é preciso haver também a constituição de um novo *ethos*. Lankshear e Knobel (2011) afirmam que práticas de letramentos como, por exemplo, a produção de *fanzones* (revistas produzidas por fãs), e até mesmo a produção de *fanfictions* antecedem o surgimento de tecnologias digitais e eletrônicas, mas ainda assim possuem características do novo *ethos*, como a colaboração e a participação. Logo, o *ethos* já se fazia presente, de modo embrionário (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007), ainda que não disseminado como atualmente. Assim, “a propagação e a realização de um novo *ethos* tornam-se possíveis com as novas tecnologias, mas a própria presença do *ethos* não depende delas”.<sup>28</sup> (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 21). (Tradução minha).


---

<sup>26</sup> Understanding literacies from a sociocultural perspective means that reading and writing can only be understood in the contexts of social, cultural, political, economic, historical practices to which they are integral, of which they are a part (LANKSHEAR, KNOBEL, 2007, p. 1).

<sup>27</sup> “the production and exchange of multimodal forms of texts that can arrive via digital code as sound, text, images, video, animations, and any combination of these” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011, p. 28).

<sup>28</sup> “the spread and realization of the new ethos stuff becomes possible with the new technologies, but the ethos stuff itself does not depend upon them”. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 21).





O ponto central, então, que difere os novos letramentos daqueles convencionais não é a utilização de novas tecnologias, mas, sim, a presença de um novo *ethos* (LANKSHEAR, KNOBEL, 2011), ainda que os autores reconheçam que essas são fundamentais para a propagação desses novos valores e costumes socioculturais:

Elas [tecnologias digitais eletrônicas] mobilizam tipos de valores, prioridades, e sensibilidades muito diferentes do que os letramentos aos quais estamos familiarizados. A importância das novas tecnologias relaciona-se, sobretudo, com a forma como elas possibilitam as pessoas a produzirem e participarem das práticas de letramentos que envolvem diferentes tipos de valores, sensibilidades, normas, procedimentos, e assim por diante, em relação àquelas que caracterizam os letramentos convencionais.<sup>29</sup> (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 7). (Tradução minha).

As características citadas acima pelos autores (novos valores, sensibilidades, normas, procedimentos e assim por diante), quando em conjunto, compõem o novo *ethos*. Nele, os novos letramentos, em relação aos letramentos tipicamente tradicionais, possibilitam práticas mais participativas e colaborativas, em que o conhecimento distribuído e disperso, a inteligência coletiva, a experimentação e inovação, o ato de compartilhar recursos e conhecimento, e, finalmente, a criatividade (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007) são consideradas características valorizadas pelos indivíduos participantes deste novo *ethos*.

Knobel e Lankshear (2014) ainda alegam que, frequentemente, os participantes de práticas dos novos letramentos buscam por estabelecer relações com outros pares em áreas e comunidades de interesse mútuo. Eles geralmente procuram atender aos interesses e conhecimentos dos outros membros, reconhecem que a qualidade do conhecimento é formada pelo grupo ao invés de ser centrada apenas em especialistas, acolhem a diversidade de opiniões ao tomarem decisões e assim por diante (KNOBEL; LANKSHEAR, 2014). Este é mais um ponto, então, em que os novos letramentos, constituídos pelo novo *ethos*, distinguem-se em relação àqueles letramentos convencionais que podem estar presentes também em ambientes digitais.

---

<sup>29</sup> They [digital electronic technologies] mobilize very different kinds of values and priorities and sensibilities than the literacies we are familiar with. The significance of the new technical stuff has mainly to do with how it enables people to build and participate in literacy practices that involve different kinds of values, sensibilities, norms and procedures and so on from those that characterize conventional literacies (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 7).



### 3. Cultura Participativa

Práticas de letramentos que possibilitam que os sujeitos desempenhem uma função mais ativa e participativa estão cada vez mais presentes. Assim, a passividade dos telespectadores em relação aos meios de comunicação não condiz com o contexto social contemporâneo constitutivo da cultura participativa, levando em conta que a separação de papéis entre produtor e consumidor está cada vez mais fluida (JENKINS, 2006).

De acordo com Jenkins (1992), os “fãs deixam de ser simplesmente uma audiência para os textos populares; ao invés disso, eles se tornam participantes ativos na construção e circulação dos sentidos textuais<sup>30</sup>” (JENKINS, 1992, p. 24). (Tradução minha). Assim sendo, algumas especialidades da cultura participativa, como, por exemplo, a participação ativa do indivíduo, começavam a disseminar-se, embora em menor escala se comparada aos dias de hoje.

Jenkins (1992) ainda afirma que, na cultura participativa, cada indivíduo possui algo potencialmente interessante que pode ser desenvolvido como uma contribuição para o grupo, e, por isso, este último frequentemente incentiva seus membros a desenvolver suas habilidades, demonstrando até mesmo indícios de orgulho em suas realizações (JENKINS, 1992). Desse modo, tomando como modelo a comunidade de fãs para exemplificar traços da cultura participativa, o autor alega que

O *fandom* [abreviação em inglês para *fan kingdom*, isto é, reino de fãs ou, em outras palavras, comunidade de fãs] reconhece que não há nenhuma barreira nítida entre artistas e consumidores; todos os fãs são potenciais escritores cujos talentos precisam ser descobertos, nutridos, e promovidos, e qualquer fã pode ser capaz de realizar uma contribuição, ainda que modesta, para a riqueza cultural da comunidade.<sup>31</sup> (JENKINS, 1992, p. 286). (Tradução minha).

---

<sup>30</sup> “fans cease to be simply an audience for popular texts; instead, they become active participants in the construction and circulation of textual meanings” (JENKINS, 1992, p. 24).

<sup>31</sup> *fandom* recognizes no clear-cut line between artists and consumers; all fans are potential writers whose talents need to be discovered, nurtured, and promoted and who may be able to make a contribution, however modest, to the cultural wealth of the larger community. (JENKINS, 1992, p. 286).



Assim sendo, no trecho acima, fica evidente a valorização dos membros como um todo em uma cultura participativa, considerando que qualquer indivíduo possui potencial para contribuir.

Além disso, Jenkins (2006) argumenta que a cultura participativa possibilita o desenvolvimento de práticas de ensino e aprendizagem, considerando que pessoas de idades, classes sociais, gêneros e etnias diversas, com conhecimentos e competências também diversos, podem interagir nas comunidades em que a participação e colaboração estão presentes (JENKINS, 2006). Tal interação também pode promover conexões sociais entre os sujeitos participantes. Ademais, os indivíduos podem participar de diferentes maneiras de acordo com suas habilidades e interesses, havendo, por exemplo, a relação entre pares, isto é, de pessoa para pessoa, em que cada membro pode motivar o outro a aprimorar suas habilidades ou adquirir novos conhecimentos.

Neste tipo de relação, tanto o “aprendiz” é favorecido, ao construir novos conhecimentos, quanto o outro “par” também é beneficiado, já que se sente como um especialista enquanto está ensinando (JENKINS, 2006). O autor ainda afirma que os papéis sociais são fluidos por ser um contexto sociocultural flexível, e alternam-se constantemente, pois o mesmo sujeito que ensina em determinada situação pode aprender em outra com o auxílio de um membro diferente (JENKINS, 2006). Não há, portanto, a divisão de papéis entre parte da comunidade que somente ensina e parte da comunidade que exclusivamente aprende, tornando-se uma experiência mais enriquecedora para qualquer indivíduo.


A comunidade inteira, de acordo com Jenkins (2006), é responsável por fornecer alicerces para que os novatos construam novos pilares em uma cultura participativa. A colaboração entre os membros, a troca de conhecimentos, uma segunda opinião (*feedback*) proporcionada por outros em suas produções, e modelos de referência com os quais qualquer membro pode se basear são apenas algumas características enumeradas pelo teórico como alicerces providos em tais comunidades. Assim, por meio desses, qualquer indivíduo pode participar da criação e circulação de novos conteúdos (JENKINS, 2006).

Finalmente, Jenkins et al. (2006) fornecem uma definição sucinta de cultura participativa:

Uma cultura participativa é uma cultura com relativamente poucas barreiras em relação à expressão artística e ao engajamento cívico, grande incentivo para a criação e para o compartilhamento da criação de outros, havendo a presença de algum tipo de orientação informal, em







que o que é conhecido pelo mais experiente é repassado aos membros novatos. A cultura participativa também é aquela em que os seus membros acreditam que suas contribuições de fato são relevantes, e sentem algum grau de conexão social uns com os outros (ou ao menos eles se importam com aquilo que outras pessoas pensam em relação ao que eles criaram).<sup>32</sup> (JENKINS et al., 2006, p. 3). (Tradução minha).

Em relação aos traços citados acima, como, por exemplo, a presença de poucas barreiras em relação à expressão artística e ao engajamento cívico, e o incentivo à criação, Jenkins et al. (2006) mencionam algumas propriedades que se fazem presentes em uma cultura participativa: afiliação formada entre membros de uma comunidade, expressão de novas formas criativas, solução de problemas de modo colaborativo, e, por fim, a circulação de informação e conteúdos (JENKINS et al., 2006).

#### 4. As práticas de escrita de *fanfictions*


Considerando o conceito de Novos Letramentos abordado por Lankshear e Knobel (2007, 2011), bem como a teorização acerca da cultura participativa feita por Jenkins (2006, 2009), proponho, neste artigo, a produção do gênero *fanfiction* no contexto escolar.

É interessante pensar e pesquisar a elaboração de *fanfictions*, já que essa é uma tendência de produção escrita que parece motivar muitos jovens a escrever voluntariamente fora do ambiente formal de aprendizagem. É preciso também examinar o contexto sociocultural vigente, em que “os rápidos avanços tecnológicos nas últimas décadas levaram as instituições de ensino formal a reconsiderarem suas metas e responsabilidades no século XXI<sup>33</sup>” (BLACK, 2010, p. 75). (Tradução minha). Finalmente, sabendo que em sala de aula os professores encontram dificuldades para

---

<sup>32</sup> A participatory culture is a culture with relatively low barriers to artistic expression and civic engagement, strong support for creating and sharing one’s creations, and some type of informal mentorship whereby what is known by the most experienced is passed along to novices. A participatory culture is also one in which members believe their contributions matter, and feel some degree of social connection with one another (at the least they care what other people think about what they have created). (JENKINS et al., 2006, p. 3).

<sup>33</sup> “the rapid technological advances in recent decades have prompted institutions of formal learning to reconsider their goals and responsibilities in the 21st century”. (BLACK, 2010, p. 75).



propor atividades que estimulem os alunos a aprimorar suas habilidades de leitura e escrita, a produção de *fanfictions* pode constituir-se como uma alternativa.

*Fanfictions* são histórias criadas por fãs que se baseiam, na maioria das vezes, em textos e mídias narrativos, ou ícones da cultura *pop* (BLACK, 2006), os quais são divulgados pelos meios de comunicação de massa. As histórias podem ser inspiradas em livros, filmes, séries de televisão, animações ou desenhos, letras de música e até mesmo em cantores, bandas, ou atores famosos. Há, neste sentido, a apropriação do texto do outro para si mesmo.

Em outras palavras, “*fanfiction*, ou histórias de autoria de um fã baseadas em conteúdos midiáticos já existentes, é um gênero que se presta a um engajamento crítico em relação aos textos midiáticos na medida em que os fãs redirecionam tais conteúdos para criar suas próprias narrativas<sup>34</sup>” (BLACK, 2010, p. 76). (Tradução minha). A origem da palavra *fanfiction* resulta da fusão de duas palavras em inglês: *fan*, abreviação para *fanatic*, isto é, fanático, e *fiction*, ou seja, ficção. Desse modo, *fanfictions* são narrativas escritas derivadas de uma obra ou ícone da cultura *pop* pré-existente cujo autor é um admirador e apreciador dessa obra.


De acordo com Black (2006), neste gênero discursivo é possível que o fã-autor estenda o enredo original, acrescentando novos acontecimentos à trama; crie novos personagens; e ainda desenvolva novas relações entre personagens já existentes. Portanto, na produção de *fanfictions*, personagens, cenários, enredos, e tramas criados e desenvolvidos na obra original são resgatados pelos *ficwriters* (*writers*, em inglês, escritores, *fic*, abreviação utilizada para *fanfiction*, isto é, autores de *fanfiction*). Nesse sentido, “ao invés de passivamente consumirem os textos midiáticos, os fãs são capazes de produzir conforme seus próprios conhecimentos, experiências, e interesses com o intuito de construir interpretações e cenários que diferem daqueles oferecidos pelas mídias convencionais<sup>35</sup>” (BLACK, 2010, p. 77). (Tradução minha).

Black (2006) ainda reitera que as novas tecnologias possibilitaram aos fãs e produtores de *fanfictions* a oportunidade de interação por meio de espaços *online*, onde

---

<sup>34</sup> “*fanfiction*, or fan-authored stories based on existing media, is a genre that lends itself to critical engagement with media texts as fans repurpose these media to create their own narratives”. (BLACK, 2010, p. 76).

<sup>35</sup> “rather than passively consuming media texts, fans are able to draw from their own knowledge, experiences, and interests to construct interpretations and scenarios that differ from those offered via mainstream media”. (BLACK, 2010, p. 77).



eles são capazes de escrever de modo colaborativo, além de criticar e discutir sobre as narrativas dos outros autores. Portanto, nessas comunidades *online*, *fanfictions* podem ser publicadas para que outros fãs possam se tornar tanto leitores quanto revisores e críticos das histórias produzidas.

Uma análise feita por Black (2006) revela que a interação entre o autor e os leitores ilustra não apenas uma apreciação por múltiplas linguagens, formas alternativas de escrita, e diferentes perspectivas sobre um mesmo universo ficcional, mas também uma valorização da comunicação, interação social e pluralismo presentes nestes espaços *online*. Segundo a autora, o processo participativo e criativo de construção da narrativa é tão importante (quando não mais importante) do que o produto, isto é, a *fanfiction*, finalizada.

Como consequência, uma das características dessa prática de escrita é a interação entre o autor e o leitor, já que a relação entre ambos se constrói de um modo muito mais próximo do que fora do âmbito virtual. Diferentemente do espaço escolar, em que muitas vezes o professor é o único leitor do texto do aluno, nas práticas de *fanfictions*, o autor recebe constantemente críticas e elogios acerca de sua obra vindos de leitores, os quais, muitas vezes, são também autores desse mesmo gênero.

Sendo assim, uma das razões pela qual o *ficwriter* vê sentido na produção de *fanfictions* é a presença de leitores reais que podem fazer comentários sobre sua história. Essa interação presente entre o leitor e o autor, fundamental na produção real da escrita, não existe na maioria das produções legitimadas e realizadas no contexto escolar. De forma diferente, ao elaborarem *fanfictions*, os próprios alunos podem se tornar leitores das histórias de seus colegas, não sendo limitada a leitura apenas ao professor. Assim, ao propor a produção de *fanfictions* no ambiente escolar, a interação entre os alunos pode ser feita com o objetivo de obter tanto melhorias mútuas quanto particulares, por meio da cooperação entre os estudantes.

Portanto, Black (2006) argumenta que os comentários dos leitores nos *websites* destinados ao compartilhamento *online* de *fanfictions* tornam-se recursos para o autor, na medida em que oferecem apoio e inspiração para a continuação da produção escrita. Black (2006) ainda afirma que a estrutura oferecida pelos *websites* (com espaços destinados às notas dos autores e aos comentários dos leitores), bem como o conteúdo dos comentários realizados pelos leitores-fãs ilustram a natureza participativa e social da escrita. Neste sentido, a cultura participativa teorizada por Jenkins (2006) se faz presente.





Considerando tais características, Black (2010) alega que, infelizmente,

estas atividades [de produção de *fanfictions*] muitas vezes são rejeitadas por serem consideradas como frívolas ou sem relação com a aprendizagem escolar. Contudo, [...] as proficiências e disposições desenvolvidas pelos estudantes através de tais atividades possuem várias possíveis conexões com as tarefas acadêmicas tradicionais solicitadas nos ambientes das salas de aula e podem servir como um ponto de ligação que facilite a relação entre aprendizagem nas salas de aula e o engajamento dos alunos<sup>36</sup> (BLACK, 2010, p. 76). (Tradução minha).

A autora, por exemplo, afirma que os *ficwriters* engajam-se em diversas práticas escolares, como as práticas de leitura, escrita, revisão, edição e fornecimento de *feedback* (BLACK, 2008). Além disso, os membros dos espaços *online* de publicação de *fanfiction* participam das atividades sociais e comunicativas autênticas que são de fato significativas para eles, resultando em conhecimento distribuído, reconhecido, e valorizado pela comunidade (BLACK, 2008). É preciso, então, comparar as características citadas acima com o modelo escolar,


em que as práticas de letramentos são muitas vezes vistas como um mero instrumento para a aprendizagem de um conteúdo de uma área; a pesquisa é frequentemente restrita a livros e materiais da biblioteca; o aprendizado é entendido como um processo individual; há padrões estabelecidos para o que é considerado como sendo boas habilidades [*expertise*] e participação bem-sucedida; tais padrões são determinados por administradores e teóricos formuladores de políticas de ensino externos à comunidade escolar; e o fracasso ao atingir esses padrões muitas vezes causa efeitos negativos em relação à identidade dos alunos.<sup>37</sup> (BLACK, 2008, p. 607). (Tradução minha).

Torna-se evidente que as salas de aula ainda valorizam as práticas de letramentos tradicionais, desvinculando-se da realidade das práticas de letramentos cada

---

<sup>36</sup> “these activities are often dismissed as frivolous or unrelated to school-based learning. However, [...] the proficiencies and dispositions that students develop through such activities have many potential connections to traditional academic tasks in classroom environments and can serve as a point of connection to facilitate classroom learning and engagement”. (BLACK, 2010, p. 76).

<sup>37</sup> “where literacy is often viewed as a mere tool for content-area learning; research is often confined to textbooks and materials in the library; learning is viewed as an individual process; there are established standards for what counts as expertise and successful participation; such standards are determined by administrators and policy makers outside of classroom community; and failure to achieve such standards often has negative effects on students’ identities”. (BLACK, 2008, p. 607).



vez mais presentes no cotidiano desses jovens, além de cada vez mais solicitadas em suas vivências socioculturais, tanto pessoais quanto profissionais.

Ademais, de acordo com Black (2006), nos espaços *online* de compartilhamento de *fanfiction*, a ausência da hierarquia entre professor e aluno, bem como da imposição de seus papéis sociais (o primeiro sendo o detentor e transmissor do conhecimento, e o segundo, seu mero receptor), faz com que os autores de *fanfiction* se posicionem ora como professores ora como alunos. É também necessário ressaltar que a forma processual como o ensino e a aprendizagem ocorre nas comunidades de fãs (BLACK, 2008) deve ser valorizada no contexto escolar.


Logo, a proposta de produção deste gênero discursivo na escola pode possibilitar aos discentes saírem da posição de passivos receptores de conhecimento, tornando-se não apenas autores de seus próprios textos, como também leitores e revisores reais dos textos de seus colegas. Essa troca poderia também propiciar aos estudantes que aprendessem uns com os outros de forma processual, sem que haja, pelo menos momentaneamente, a hierarquia do ensino na escola.

## 5. Metodologia de Pesquisa-ação

Tendo me situado teoricamente, apresento, nesta seção, o contexto pesquisado, e discorro sobre os procedimentos metodológicos de parte da pesquisa descrita neste artigo. Sendo assim, após a constatação de determinadas características que considero relevantes para o ensino de produção escrita presentes nas práticas sociais de *fanfictions*, proponho a realização de oficinas de produção de *fanfictions* no contexto escolar.

Como já dito anteriormente, este artigo pretende ilustrar, de modo breve, os pressupostos teóricos e procedimentos metodológicos acerca da pesquisa de mestrado que está sendo desenvolvida por mim. Portanto, a análise de dados não estará presente. Meu objetivo nesta seção, então, é esclarecer o porquê da escolha da metodologia selecionada por mim, bem como detalhar (sem grandes ambições) o processo da geração de dados, isto é, o andamento das oficinas de escrita.

A metodologia utilizada para a realização das oficinas corresponde à pesquisa-ação. Como o próprio nome sugere, há a união da pesquisa à ação ou à prática, com o objetivo de desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática (ENGEL, 2000). No caso das oficinas, o principal objetivo é que os alunos aprimorem



suas habilidades e competências de escrita por meio da produção, revisão, e reescrita de *fanfictions*.

De acordo com Thiollent (2011), a pesquisa-ação é


um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Assim, para que a pesquisa-ação seja concretizada, é preciso haver o pressuposto de participação e ação efetiva dos interessados (THIOLLENT, 2011). Esse foi um dos motivos pelos quais as oficinas foram realizadas no período contraturno às aulas regulares dos alunos, para que não houvesse nenhum tipo de obrigatoriedade escolar. Apenas compareceram estudantes que estavam de fato interessados nas propostas das oficinas.

É relevante também considerar que não há verdades científicas absolutas, e o conhecimento produzido como resultado desta pesquisa de mestrado é provisório e dependente do contexto histórico-social (ENGEL, 2000) a qual está inserido. Logo, tais resultados não podem ser generalizados para qualquer contexto escolar de prática de escrita, pois, na pesquisa-ação, os planejamentos estão sujeitos à mudança conforme o decorrer da ação. Não há, então, uma metodologia universal e histórica (ENGEL, 2000), com regras e procedimentos fixos a serem rigidamente adotados. Nesse sentido, Engel (2000) afirma que é permitida a flexibilidade dos procedimentos metodológicos. Contudo, creio que os resultados da pesquisa-ação podem servir como um possível modelo para contextos escolares diferentes, se adaptados a essa nova realidade.

Além disso, ao escolher a pesquisa-ação, também considerei investigar e aprimorar a minha própria prática como professora de língua portuguesa, sabendo que é preciso transformá-la, apesar de o foco ser na transformação das práticas de letramentos escolares dos alunos, e não do docente. Nesse sentido, o aprimoramento das competências e habilidades escritas dos sujeitos de pesquisa é o principal objetivo na prática de intervenção, considerando que a pesquisa-ação é “voltada para a descrição de situações concretas e para a intervenção ou a ação orientada em função da resolução de problemas efetivamente detectados nas coletividades consideradas” (THIOLLENT, 2011, p. 15).





De acordo com Engel (2000), uma das características dessa metodologia “é que através dela se procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto” (ENGEL, 2000, p. 182). Sendo assim, a intervenção não virá apenas como uma sugestão ao final da pesquisa, mas, sim, como parte essencial do processo de investigação e geração dos dados, sendo aplicada no decorrer da pesquisa.

Por ser possível tal intervenção no transcorrer da prática, a pesquisa-ação é também autoavaliativa. Segundo Engel (2000),

as modificações introduzidas na prática são constantemente avaliadas no decorrer do processo de intervenção e o *feedback* obtido do monitoramento da prática é traduzido em modificações, mudanças de direção e redefinições, conforme necessário, trazendo benefícios para o próprio processo, isto é, para a prática (ENGEL, 2000, p. 184-185).

Assim, conforme eu conduzia as oficinas de escrita, eu era capaz de avaliar o que poderia continuar sendo realizado, e aquilo que era necessário mudar, propondo novas estratégias com o objetivo de alcançar meus objetivos. Como exemplo, que será explicado com maiores detalhes na próxima seção, pude perceber que era preciso propor novas atividades envolvendo a revisão textual coletiva.

Detalharei de modo sintético, a seguir, como foi o andamento das oficinas de produção de *fanfictions*.

### **5.1. As oficinas de produção escrita de *fanfictions***

As oficinas foram realizadas em uma escola particular de uma cidade do interior do estado de São Paulo. O motivo pelo qual escolhi uma escola particular em detrimento de uma pública se deve ao fato da maior facilidade de acesso às novas tecnologias. Assim, as oficinas foram realizadas no laboratório de informática da escola, sendo que todos os sujeitos de pesquisa tinham acesso tanto aos computadores em bom estado, como também à internet de rápida conexão.

Durante o segundo semestre de 2014, às quintas-feiras, no período de uma hora, eu, como professora e pesquisadora, e os alunos participantes encontrávamos presencialmente no laboratório de informática. Expliquei a eles que o objetivo das oficinas era que eles escrevessem uma *fanfiction* que seria revisada por um colega deles, e posteriormente reescrita por seus autores. Também esclareci que um mesmo indivíduo deveria revisar todos os capítulos de seu colega, para que pudesse ter uma visão ampla da narrativa.



Logo na primeira aula, foi acordado entre nós, sendo inclusive sugerido pelos alunos, que a escrita dos capítulos das *fanfictions* seria feita em casa, sendo apenas a revisão do texto do colega, e depois a consequente reescrita de seu próprio texto realizadas no período das oficinas. Combinamos também que os sujeitos da pesquisa escreveriam um capítulo de suas narrativas por semana. Eles mostraram-se inicialmente constrangidos em expor suas produções textuais ao colega, considerando que não estavam acostumados com tal prática social em suas aulas regulares. Entretanto, após a primeira revisão, revelaram-se empolgados com a ideia de ter o texto corrigido por alguém que não fosse o professor, e também por estarem no papel do professor ao corrigir o texto do amigo.


Penso ser relevante esclarecer que eu não exercia o cargo de professora regular de língua portuguesa nesta escola específica, apesar de já dar aulas de produção textual em outros lugares. Assim, os alunos não viam nas oficinas a extensão de apenas mais uma aula de “redação” da escola, e a relação de afetividade entre o professor e o aluno ainda não havia sido construída. Logo, o motivo do comparecimento inicial do grupo de estudantes nas oficinas não se relacionava ao fato de se identificarem com a professora, já que eles ainda não me conheciam. Por isso, penso que o interesse dos alunos em participar das oficinas relacionou-se ao fato de ser proposto a produção de *fanfictions*, considerando que todos responderam em um questionário que já haviam escrito, ou ao menos lido, *fanfictions* em comunidades de fãs.

Inicialmente, doze alunos compareceram às oficinas, sendo dez alunos do primeiro ano do Ensino Médio, um aluno do segundo, e somente um do terceiro. Contudo, ao final do processo, apenas seis alunos permaneceram, isto é, somente metade do grupo inicial. Alguns alegaram falta de tempo, outros afirmaram que precisavam estudar, já que toda sexta-feira a escola aplicava provas de diferentes disciplinas e as oficinas eram realizadas às quintas-feiras. Felizmente, os seis alunos restantes mostraram-se interessados no decorrer do semestre.

Sem preocupar-me em analisar os textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa, considerando que esse é o objetivo da análise de dados da dissertação de mestrado, venho neste artigo relatar dois fatos interessantes que ocorreram no transcorrer das oficinas.

Em um primeiro momento, pude perceber que os alunos não compreenderam as estratégias que englobavam a revisão do texto de seu colega. Alguns deles apenas





limitavam-se a corrigir erros ortográficos, por exemplo, pensando a revisão como adequação da escrita à norma padrão da Língua Portuguesa.

Como a pesquisa-ação permite que no decorrer da prática sejam realizadas alterações (ENGEL, 2000; THIOLENT, 2011), decidi em uma aula revisar um capítulo de uma *fanfiction* de um adolescente como eles, publicada em um site de compartilhamento *online* desse gênero discursivo. Mais do que apenas erros ortográficos ou gramaticais, o texto selecionado por mim possuía graves incoerências e também problemas de coesão textual.

Assim, ao revisarmos coletivamente a narrativa selecionada, pude notar que os alunos compreenderam que a revisão também englobava a coerência da *fanfiction* em relação ao universo ficcional na qual ela se baseava, a coerência interna relacionada às ações e diálogos descritos, a seleção adequada de conjunções coesivas, a progressão de ideias entre os parágrafos, entre outros recursos. Logo, a intervenção realizada por mim foi capaz de expandir e (re)construir o conceito de revisão interiorizado pelos sujeitos da pesquisa.

Outro fato relevante a ser destacado relaciona-se à feira de conhecimentos realizada anualmente pela escola. Nela, os alunos são livres para escolher um tema para desenvolver sob a orientação de um professor. Alguns participantes das oficinas perguntaram se eu podia orientá-los, apesar de não ser uma professora regular da escola. O coordenador pedagógico autorizou que esta ideia se concretizasse, e os sujeitos da pesquisa decidiram por ampliar o assunto abordado nas oficinas – produção de *fanfictions* – para a produção multimodal de uma narrativa policial de suspense.

A ideia sugerida pelos próprios estudantes envolvia a gravação de um vídeo inicial, em que um velório decorrente de um assassinato seria mostrado; seguindo de uma apresentação teatral, em que os supostos suspeitos de cometer o crime poderiam interagir com o público participante da feira, justificando o porquê de serem inocentes, mas também produzindo discursos suspeitos; e, finalmente, uma pequena demonstração de RPG (*Role Playing Game*), em que o público decidiria nos dados quem seria o verdadeiro culpado.

A meu ver, o desejo dos sujeitos de pesquisa em abordar a área de produção discursiva na feira de conhecimentos denota a construção de uma identificação não apenas comigo, enquanto professora deles, mas também com o conteúdo trabalhado nas oficinas.





## 6. Considerações finais

Possenti (1996) argumenta que a escola precisa trabalhar com a escrita da maneira como ela é praticada na sociedade, e não apenas como forma de avaliação. Assim, é fundamental que a escola promova atividades que envolvam a produção de gêneros discursivos ligados às práticas sociais do cotidiano do aluno, hoje um nativo digital, como é o caso do gênero *fanfiction*.


Moita Lopes (2012), ao analisar gêneros discursivos que envolvem práticas de letramentos *online*, como, por exemplo, a produção de *fanfictions*, ressalta que a escola precisa dialogar com esse novo *ethos* que incorpora novos sentidos e significados para as questões de letramentos. Para ele, a falta de compreensão dessas novas práticas pelos professores seria um dos fatores responsáveis pelo grande sentido de alienação e inadequação que muitos alunos vivenciam nas salas de aulas (MOITA LOPES, 2012).

Sugiro, desse modo, que as aulas de produção textual também envolvam atividades de produção de *fanfictions*. É relevante evidenciar para a sala de aula a interação presente entre autor e leitor durante a escrita da narrativa (BLACK, 2006, 2007). Como já observado anteriormente neste artigo, as atividades escolares, muitas vezes, possuem somente o próprio professor como leitor, e apenas a avaliação como motivação para a produção escrita. Logo, a presença de leitores reais que de fato interajam com o autor pode fazer com que o aluno atribua algum sentido à atividade. A motivação, por sua vez, pode se relacionar ao fato das *fanfictions* basearem-se em universos ficcionais nos quais os estudantes são fãs, já que escrever sobre algo que gostamos é muito mais prazeroso.

Por fim, a crítica realizada pelos próprios discentes em relação à produção textual do colega pode ser vista de forma positiva e construtiva pelo *ficwriter*, considerando que não há diferentes posições hierárquicas entre os alunos. Os comentários feitos na prática de revisão podem auxiliar no desenvolvimento da produção escrita do estudante, uma vez que, a partir dos comentários, ele pode refletir sobre o modo como escreve, realizando, até mesmo, a reescrita da narrativa.

Ao se pensar nas práticas de escrita que futuramente poderão ser propostas na escola, Black (2008) afirma que

isso irá depender se nós imaginamos um futuro em que as escolas serão instituições fechadas que extirparão os estudantes de acordo com padrões pré-determinados de habilidades ou como espaços que se



estenderão para fora dos muros da escola, onde os alunos possam permissão para construir e ampliar as várias habilidades que eles trazem para a sala de aula<sup>38</sup> (BLACK, 2008, p. 608). (Tradução minha).

Sendo assim, é evidente que a proposta de produção do gênero *fanfiction* não é considerada por mim como a única solução de todos os problemas envolvendo as questões de escrita na escola. Contudo, penso que propor, em um primeiro momento, atividades que incentivem os alunos a de fato desejarem escrever é um bom modo de começar a traçar um caminho alternativo às atividades obsoletas, sem atribuição de sentido, e, infelizmente, tradicionalmente escolares. Em conjunto com outras propostas, a produção de *fanfictions*, então, pode trazer novas perspectivas aos alunos em relação à escrita escolar.

## REFERÊNCIAS

BLACK, R. *Language, Culture, and Identity in Online Fanfiction*. In E- Learning, Volume 3, Number 2, 2006.

\_\_\_\_\_. **Just don't call them cartoons: the new literacy spaces of anime, manga, and fanfiction**. In: D. LEU, J.; COIRO, C.; LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. (Orgs.). *Handbook of research on new literacies*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2008, p. 587-615.

\_\_\_\_\_. **Online fan fiction and critical media literacy**. In *Journal of Computing in Teacher Education*. V. 26, n. 2, 2010, p. 75-80.

ENGEL, G. I. *Pesquisa-ação*. *Revista Educar*, n. 16. Curitiba, PR: Editora da UFPR, 2000, p. 181-191.


JENKINS, H. *Textual Poachers: television fans and participatory culture*. NY: Routledge, 1992.

\_\_\_\_\_. *Convergence culture: where old and new media collide*. New York, NY: New York University Press, 2006.

JENKINS, H.; CLINTON, K.; PURUSHOTMA, R.; ROBINSON, A. J.; & WEIGEL, M. *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21<sup>st</sup> century*. Chicago, IL: The MacArthur Foundation, 2006.

---

<sup>38</sup> it will depend on whether we envision a future where schools are enclosed institutions that weed out students according to predetermined standards of ability or as spaces that extend outside of school walls where students are allowed to build on and extend the various abilities that they bring into the classroom. (BLACK, 2008, p. 608).



KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. **Studying New Literacies.** In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. V. 58(2), 2014, p. 97–101.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Sampling “the new” in New Literacies.** In: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Orgs.) *A new literacies sampler*. NY: Peter Lang, 2007, p. 1-24.

\_\_\_\_\_. *New literacies: everyday practices and social learning*. Berkshire; NY: Open University Press, 2011.

MOITA LOPES, L. P. **O novo ethos dos letramentos digitais: modos de construir sentido, revolução das relações e performances identitárias fluidas.** In: *Ensino de línguas: das reformas, das inquietações e dos desafios*. SIGNORINI, I; FIAD, R. S. (Org.). Belo Horizonte (MG): Editora UFMG, 2012.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1996.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.





## PUBLICIDADE HÍBRIDA E HUMOR POLÍTICO: O RISO COMO ESTRATÉGIA MULTISSEMIÓTICA PARA ENTRETER, PERSUADIR E MOTIVAR A INTERAÇÃO

Leonardo Mozdzenski<sup>39</sup>

**RESUMO:** A publicidade vem passando por um profundo processo de transformação. As mudanças nos hábitos dos consumidores, provocadas sobretudo pelo advento da internet e de novas mídias digitais mais interativas, tornam urgentes a revisão e a substituição de paradigmas comunicativos tradicionais. Nesse sentido, o uso do humor na propaganda vem gradativamente se intensificando com o objetivo de alcançar a efetividade do comercial, captando a atenção do público, estimulando a memória da marca e impulsionando à ação/compra. O presente trabalho propõe investigar como se dá a orquestração dos diversos modos semióticos (palavra, imagem, som, etc.) para provocar esse efeito de comicidade nos anúncios publicitários veiculados pela TV ou na internet, tendo como pano de fundo as eleições. Para tanto, esta pesquisa lança mão desde os estudos clássicos sobre o humor (Bergson, 2001; Freud, 1996; Propp, 1992) até as teorias linguísticas mais recentes acerca do tema (Raskin, 1985; Chiaro, 1992; Attardo, 1994; Possenti, 1998, 2002; Marcuschi, 2005), bem como as análises dialógicas específicas do discurso publicitário humorístico (Gulas e Weinberger, 2006; Vale, 2012), buscando compreender como se dá a construção textual verbal e não-verbal do riso nesses gêneros midiáticos da publicidade. Como resultado desta empreitada, é possível averiguar que a propaganda na contemporaneidade está se tornando cada vez mais híbrida – o que Covaleski (2010) denomina de “entretenimento publicitário interativo” –, na medida em que adota um novo modelo de composto comunicativo capaz de atender aos seguintes propósitos desse gênero multissemiótico: anunciar e induzir ao consumo (função persuasiva); entreter e fazer que o consumidor se sinta engajado ao produto (função entretível); promover a interatividade entre pessoas, entre pessoa e máquina e entre máquinas (função interativa); e viabilizar o compartilhamento, a partir do enfoque do ‘efeito viral’ (função compartilhadora).

**PALAVRAS-CHAVE:** Publicidade híbrida. Humor. Semiótica. Discurso publicitário. Entretenimento publicitário interativo.

### 1. Introdução: o humor na publicidade

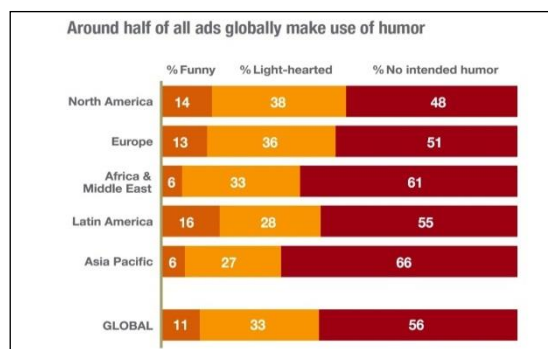
O humor é um componente habitual da publicidade. O elemento humorístico em uma propaganda veiculada na mídia impressa, na internet, na TV ou no rádio pode contribuir para torná-la mais agradável, envolvente e memorável. Nesse sentido, é cada vez mais frequente nos depararmos com peças publicitárias que recorrem – de forma sutil ou explícita – a algum elemento cômico nas mais diversas plataformas. De acordo

---

<sup>39</sup> Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) | Doutorando em Comunicação pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFPE | Professor de Português na Escola de Contas Públicas Prof. Barreto Guimarães (ECPBG – TCE/PE) | E-mail: leo\_moz@yahoo.com.br

com o instituto de pesquisas Millward Brown,<sup>40</sup> especializado na área de marcas, comunicação e mídia, cerca de metade dos comerciais televisivos ao redor do mundo emprega algum tipo de humor. É o que constatamos no gráfico a seguir:

**Gráfico 1. O humor na publicidade de TV**




Fonte: Millward Brown (Disponível em: <<http://www.millwardbrown.com/>>. Acesso em: 10 out. 2014).

Como advém do gráfico anterior, sobretudo no mundo ocidental, é elevada a frequência de anúncios televisivos considerados ‘engraçados’ (*funny*) ou ‘alegres’ (*light-hearted*). De fato, na América do Norte (52%), na Europa (49%) e na América Latina (44%), é impressionante a porcentagem de mensagens publicitárias francamente cômicas ou que evocam um tom humorístico. E mesmo nas demais regiões – África e Oriente Médio (39%) e Ásia (33%) –, esses números não são nada desprezíveis. Mas por que esse fenômeno é tão globalmente observado?

Em razão do fato de que muitos mercados mundiais encontram-se saturados nos dias de hoje, a publicidade atual vem gradativamente privilegiando conquistar a atenção emocional do público consumidor, em vez de simplesmente divulgar características e vantagens dos bens ou serviços anunciados. O humor consiste, assim, em uma poderosa ferramenta da qual os criativos lançam mão para despertar sentimentos positivos na audiência. E tais sentimentos podem ser capazes de desencadear determinados processos cognitivos que levem o consumidor potencial a comprar o produto ofertado. Ao menos, é isso que esperam os anunciantes.

O presente trabalho propõe investigar como se dá a orquestração dos diversos modos semióticos (palavra, imagem, som, etc.) para provocar esse efeito de comicidade nos anúncios publicitários veiculados pela TV ou na internet. De modo particular,

<sup>40</sup> Segundo informações constantes no *site* da entidade: <<http://www.millwardbrown.com/>> (acesso em: 10 out. 2014).



interessa-se estudar de que maneira o *humor político* – tal como definido por Raskin (1985) – é incorporado na publicidade com o propósito de engajar o consumidor numa crítica atual e bem-humorada ao cenário das eleições presidenciais brasileiras de 2014 e, simultaneamente, agregar um valor positivo ao produto ofertado.

Uma vez que, no momento em que escrevo este artigo (outubro/2014), estamos em plena disputa eleitoral, é claro que este é um tema recorrente nos bate-papos, nas redes sociais, na mídia em geral e evidentemente também no universo publicitário. Para *corpus* de análise, portanto, selecionei uma campanha publicitária do *site* dos produtos Bombril, que traz uma série de três paródias aos três candidatos a presidente com maior representatividade – Dilma Rousseff (PT), Marina Silva (PSB) e Aécio Neves (PSDB).

Mas antes, para compreendermos melhor como operam esses anúncios publicitários que veiculam o humor político, é necessário discutirmos primeiramente o que é *humor*. É o que faremos no próximo tópico.

## 2. Abordagens teóricas do humor

Atualmente, são diversos os campos científicos que se dedicam a examinar como e por que ocorre o humor. A Sociedade Internacional de Estudos do Humor (originalmente, *The International Society for Humor Studies* – ISHS), por exemplo, consiste em uma organização acadêmica e profissional dedicada ao tema, sendo formada por membros das Ciências Sociais, Biológicas, das Artes e Humanidades e da Educação.<sup>41</sup> No entanto, até se chegar a esse ponto, foi necessário percorrer uma trajetória milenar entre os autores que se dedicaram a compreender o riso. Vejamos brevemente os principais momentos dessa história.


De acordo com Alberti (1999), o riso como objeto de especulações filosóficas remonta à Antiguidade. Há consenso entre os estudiosos de que foi Platão, em *Filebo* (366-365 a.C.), quem primeiro se preocupou em compreender o riso, concebido como algo negativo e reprovável. Mas é com Aristóteles, Cícero e Quintiliano que surgem as duas grandes categorizações do riso (que perduram até hoje): o humor das ações e o humor das palavras. Remonta também a essa época a máxima aristotélica: “o homem é o único animal que ri”.

Mais adiante, as informações sobre o humor medieval nos chegam através de Bakhtin (1996), que nos descreve o riso plebeu grotesco e alegre nas várias festas

---

<sup>41</sup> Conforme informações do *site* da ISHS: <<http://www.hnu.edu/ishs/>> (acesso em: 15 out. 14).






‘religiosas’ da Idade Média. Já no racionalismo renascentista, buscam-se explicações para os aspectos fisiológicos do riso, e constatam-se as suas propriedades ‘terapêuticas’. Com Hobbes, Kant e Schopenhauer, corrobora-se a ideia platônica de que o riso encerra agressividade, pois quem ri desvela as fraquezas do outro, colocando-se num plano de superioridade (Alberti, 1999).

No século XX, três grandes pensadores são responsáveis por estudar o riso: o filósofo francês Henri Bergson, o fundador da psicanálise Sigmund Freud e o filólogo russo Wladimir Propp.

Em 1899, ao publicar sua famosa obra *O riso*, Bergson (2001) produz o primeiro tratado contemporâneo sobre o humor, sofrendo grande influência platônica. Isso se revela na medida em que muitas das leis propostas pelo filósofo para explicar a comicidade decorrem da antinomia corpo  $\times$  alma: o risível é facilmente criado quando a alma se rende aos imperativos do corpo. O estudioso entende que a comicidade – e, por extensão, o riso – constituem manifestações tipicamente humanas. Para Bergson (2001), o riso é, antes de tudo, uma correção. Feito para humilhar, o riso inflige uma espécie de pena à pessoa que é objeto de escárnio, já que não traz consigo nenhum traço de simpatia ou bondade. No fim das contas, a sociedade se vinga, por meio do riso, de todas as liberdades que lhe foram tomadas pelas autoridades.

Freud (1996), por sua vez, em seu trabalho *Os chistes e sua relação com o inconsciente*, datado originalmente de 1905, ao buscar interpretar os sonhos, realiza a instigante análise dos chistes retóricos. Aqui, o elemento verbal é a face mais observável da simbologia dos sonhos e da relação riso / inconsciente. Para o ‘pai da Psicanálise’, o humor é uma válvula de escape segura e socialmente aceita que permite o alívio de sentimentos proibidos. Freud (1996) pondera que os chistes tendenciosos são utilizados particularmente para dar vazão à agressividade ou à crítica contra pessoas que estejam em posições elevadas, que reivindicam para si o exercício da autoridade. O chiste representa, pois, uma rebelião – socialmente sancionada – contra essa autoridade, uma liberação de sua pressão.

Por fim, Propp (1992) lança em 1946 seu estudo *Comicidade e riso*, mostrando a força do riso como arma mobilizadora. Para o autor, o riso é uma ‘arma de destruição’: ele destrói a falsa autoridade daqueles que são submetidos ao escárnio. De acordo com Propp (1992), uma das formas de tornar uma pessoa objeto de escárnio se dá por meio da paródia: é o riso satírico, de derrisão. Nesses casos, há um exagero das marcas individuais da pessoa objeto do riso, tornando-as cômicas justamente ao revelar suas




fragilidades. Segundo o filólogo, para criar esse efeito satírico, é possível parodiar tudo: “os movimentos e ações de uma pessoa, seus gestos, o andar, a mímica, a fala, os hábitos de sua profissão e o jargão profissional” (Propp, 1992, p. 84).

Só a partir das últimas décadas do século XX é que surgem as teorias propriamente linguísticas do riso. A obra fundadora dessas correntes é *Semantics mechanisms of humor*, do linguista russo, radicado nos EUA, Victor Raskin (1985). Todos os pesquisadores do humor que vieram a partir de então sempre retomam, direta ou indiretamente, a Teoria Semântica dos Scripts de Raskin para a análise, sobretudo, de piadas – desde Chiaro (1992) a Attardo (1994), chegando inclusive a Possenti (1998 e 2002). Uma das principais contribuições Raskin (1985) foi perceber o humor como sendo construído a partir de uma sobreposição ou incongruência de dois *scripts* (modo *bona fide* e *non-bona fide*). A mudança de um *script* para outro, acionada por um ‘gatilho’, é que garante o efeito de comicidade das piadas.

A ótica sociocognitiva, no entanto, questiona essa noção de sobreposição de *scripts*. Marcuschi (2005, p. 9) argui que “a ideia de integração conceitual como caminho para a explicação do surgimento do humor no lugar da noção de incongruência deverá impor-se como a mais adequada”. Assim, também no entendimento de Pagliosa (2005), a construção dos sentidos humorísticos advém de operações sociocognitivas imbricadas – e não incongruentes –, necessárias não só para a produção do humor, mas também para a sua compreensão. A estudiosa lança mão da Teoria dos Espaços Mentais de Gilles Fauconnier e Mark Turner para explicar que o humor na charge – e, por conseguinte, qualquer tipo de humor – não tem base na ‘incongruência’ (como rezam as teorias clássicas sobre o assunto), mas sim numa ‘mescla’ de diversos elementos cognitivos.

Paralelamente, uma concepção dialógica também pode ser adotada para análise do discurso humorístico. Aqui, a ênfase recai sobre o estudo do espaço discursivo do interdiscurso, encarado como uma dimensão ideal a partir da qual é possível “descrever e interpretar o humor como um procedimento de sentido, como um ‘efeito de sentido’ [...]” (Gomes, 2012, p. 49). Trazendo-se a abordagem para o objeto investigado neste artigo, Possenti (2007) argumenta que os campos publicitário e humorístico são os que mais claramente se fundam na manutenção ou na retomada de valores estereotipados ou utópicos. Vale (2012, p. 73) concorda com esse ponto de vista: “o discurso publicitário, dissimulado no discurso humorístico, fortalece a noção de estereótipo associada à noção de pré-construído, pelo viés da memória discursiva”.



Independentemente do ponto de vista teórico adotado, no entanto, é fato que o humor se revela um elemento frequentemente utilizado pelas empresas para vender seus produtos (Weinberger e Spotts, 1989; Spotts, Weinberger e Parsons, 1997). Todavia, o componente cômico não é aplicado diretamente ao produto, isto é, o artigo ofertado não é, via de regra, satirizado. Antes, ele é associado a alguma situação ou personagem engraçada/estereotipada ou a algum discurso divertido – tal como uma piada, um trocadilho, etc. –, com o fim de captar a atenção da audiência, cativar sua simpatia e torná-la predisposta à aquisição do bem ou serviço (Newman, 2004; Weiner, 2006).

Esse é o fator diferencial almejado pelas agências de propaganda: construir uma peça publicitária que proporcione entretenimento ao público, mas, ao mesmo tempo, seja efetiva em seu objetivo final de persuadir o consumidor a comprar. E dentro do contínuo processo de globalização que vivenciamos e que nos conduz a anúncios progressivamente mais pasteurizados e parecidos entre si, é fundamental que o criativo tenha sensibilidade para imprimir a dose certa humor para escapar da mesmice e das estratégias formulaicas da publicidade tradicional.


Para compreendermos como isso se manifesta, torna-se imprescindível examinar o cenário do universo publicitário na contemporaneidade e a sua recente crise. Esse é o tema do próximo tópico

### **3. A publicidade hoje**

A publicidade vem passando por um profundo processo de transformação. As mudanças nos hábitos dos consumidores, provocadas sobretudo pelo advento da internet e de novas mídias mais interativas, tornam urgentes a revisão e a substituição de paradigmas tidos como clássicos. Alguns estudiosos chegam a afirmar que a indústria da propaganda está “em colapso” (Donaton, 2007, p. 23). Outros, mais cautelosos, reconhecem o avanço provocado pela incorporação da tecnologia digital à publicidade, mas asseveram que “muitas águas vão rolar até mudar o cenário atual” (Carvalho, 2014, p. 35). Em todo caso, cabe refletirmos sobre o que está acontecendo.

Durante muitos anos, o modelo paradigmático adotado pelo meio publicitário foi o “da intrusão” (Donaton, 2007, p. 27). Em linhas gerais, esse modelo concebia o consumidor como um mero receptor passivo da mensagem publicitária. Esta, por sua vez, deveria ser facilmente assimilável e recebida ‘gratuitamente’ nas residências, adulando a prostração do público diante do rádio ou da TV. No entanto, esse quadro passa a se alterar com a intensificação do processo de globalização nos anos 1990,





acompanhado pela crescente facilidade de acesso à tecnologia, o que resultou em significativas mudanças sociais, políticas, culturais e econômicas na atualidade.


Sob o ponto de vista do mundo dos negócios, a principal transformação se deu no papel do consumidor. Como atesta Covaleski (2010, p. 22), “parte dos consumidores atuais é que está ditando o que a indústria deve produzir”. Constata-se, assim, o progressivo *empoderamento* de uma parcela do público, normalmente constituída por jovens já bem familiarizados com a internet e com dispositivos eletrônicos em geral. Em outras palavras, esses novos consumidores possuem *agência* – no sentido sociológico do termo (Fairclough, 2001) –, na medida em que deixam de ser vistos como receptores passivos de conteúdo para desempenharem o papel de coprodutores de sentidos das mensagens, constituindo elos fundamentais na cadeia da comunicação publicitária.

Mas o consumidor não é o único elemento desse contexto a se modificar. Para atender às novas demandas e desafios, a própria publicidade também tem de passar por mudanças. Segundo Santaella (1992), o atual cenário tornou-se híbrido, viabilizando a convivência da mensagem oral e da escrita com a cultura de massas e as mídias eletrônicas, resultando em uma convergência midiática, que atinge a mensagem publicitária. A noção de cenário híbrido na comunicação não é, aliás, recente. Já nos anos 1970, Bakhtin (1981[1975], p. 358) assim definia a *hibridização*:

[...] é uma mistura de duas linguagens sociais dentro dos limites de um único enunciado; um encontro, dentro da arena de um enunciado, entre duas consciências linguísticas diferentes, separadas uma da outra por uma época, pela diferenciação social ou por algum outro fator.

Na contemporaneidade, a discussão foi aprofundada por García Canclini (2013). Para o antropólogo argentino, a hibridação consiste em “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (García Canclini, 2013, p. XIX). De acordo com o estudioso, a hibridização surge da criatividade tanto individual quanto coletiva, podendo se manifestar nos mais diversos campos: nas artes, na vida cotidiana e no desenvolvimento tecnológico. O autor destaca que para analisar esse fenômeno, é imprescindível situá-lo em meio às ambivalências da industrialização e da massificação globalizada dos processos simbólicos e dos conflitos de poder que acarretam.

García Canclini (2013) ressalta ainda a utilidade da noção de hibridização diante de outros conceitos afins, porém mais restritivos. É o caso de *mestiçagem*, normalmente associada a fusões raciais ou étnicas, e de *sincretismo*, ligado às crenças e ideologias. Já




*hibridização* abarca não só esses aspectos, mas também as combinações de produtos das tecnologias avançadas e processos sociais modernos ou pós-modernos, bem como as misturas interculturais. O pesquisador ainda salienta a necessidade de que os estudos sobre a hibridização não se limitem a descrever as fusões ocorridas. Antes, deve ser conferido às análises um “poder explicativo”, situando os processos de hibridização em relações estruturais de causalidade, e também uma “capacidade hermenêutica”, interpretando as relações de sentido então reconstruídas (García Canclini, 2013, p. XXIV).

Covaleski (2010), por sua vez, traz o assunto para o universo da propaganda, lançando um olhar minucioso acerca das novas configurações publicitárias. O estudioso inicia sua exposição contextualizando o atual momento da publicidade e discutindo as significativas transformações percebidas por meio das rupturas de padrões entre o modelo convencional e as configurações emergentes. Nesse cenário instável e de profundas mudanças – em ‘tempos de *tesarac*’, para usar o termo cunhado por Shel Silverstein (cf. Covaleski, 2013) – a propaganda tradicional vem cada vez mais dando sinais de esgotamento e de não dar conta das novas exigências do mercado.

Com o novo consumidor ou *prosumer* (Toffler, 2012) assumindo as rédeas do mercado, coube à publicidade rever antigos dogmas para se manter relevante na atual cultura midiática. A solução encontrada se deu no processo de hibridização entre três atores do ambiente mediático contemporâneo: o mercado publicitário, a indústria do entretenimento e as tecnologias interativas. Donaton (2007) relaciona uma série de exemplos em que as fronteiras entre esses três domínios são ultrapassadas: a publicidade de longo formato, a integração de mensagens publicitárias em programas com ou sem roteiro fixo, a integração de produtos em filmes (*product placement*), as parcerias com a indústria musical (*tie-ins*) e os programas financiados por anunciantes (*branded content/entertainment*).

Covaleski (2010) ainda acrescenta a essa lista as ações publicitárias híbridas (em especial aquelas suportadas pelas mídias digitais), denominadas pelo autor de *entretenimento publicitário interativo*. Esses novos produtos midiáticos procuram estabelecer uma relação não entre marca e produto, mas sim entre marca e conteúdo de interesse do consumidor. Para tanto, adotam um novo modelo de composto comunicativo capaz de atender às seguintes funções básicas: anunciar e induzir ao consumo (*função persuasiva*); entreter e fazer que o consumidor se sinta engajado ao produto (*função entretível*); promover a interatividade humana, entre pessoa e máquina



e entre máquinas (*função interativa*); viabilizar o compartilhamento, a partir do enfoque do ‘efeito viral’ (*função compartilhadora*).

É a partir, portanto, desse marco teórico que analiso no próximo item os anúncios veiculados na TV e/ou na internet.

#### 4. Analisando a construção multissemiótica do riso em peças publicitárias

##### 4.1. Alguns comentários iniciais

Tendo em vista o que foi discutido anteriormente no item 2 do presente artigo, é possível, em resumo, dividir as principais teorias do humor em três grandes vertentes:

- a) *Teorias da incongruência* ou *inconsistência* ou *contradição*: essas teorias são essencialmente cognitivas, ou seja, elas partem do princípio de que algumas características empíricas observáveis no texto humorístico (situação, evento, imagens, discurso, etc.) evocam dois diferentes ‘planos de conteúdo’ / ‘linhas de pensamento’ – o que é chamado nos trabalhos mais recentes de *frames*, esquemas, *scripts*, etc. Estes dois ‘planos’ são, em tese, incompatíveis entre si. No entanto, possuem uma determinada parte comum, fazendo com que a mudança de um para outro se realize através de um ‘gatilho’. O leitor/ouvinte começa processando o texto através do *script* mais acessível, mais saliente, e é surpreendido com uma nova interpretação provocada pela associação a outro elemento inesperado no texto. É esse efeito surpresa que irá provocar o riso.
- b) *Teorias da superioridade* ou *depreciação* ou *crítica* ou *hostilidade*: essas teorias enfatizam a atitude (negativa) do produtor do humor diante de seu alvo. É justamente esse componente mordaz e sarcástico diante de uma determinada pessoa ou grupo – tipicamente, políticos, comunidades étnicas, diferenças de gêneros masculino x feminino – que são responsáveis pela produção do efeito cômico no texto.
- c) *Teorias do alívio* ou *relaxamento*: são tipicamente as teorias psicanalíticas freudianas. Essa classe de teorias é centrada principalmente no leitor/ouvinte, ou mais especificamente, nos efeitos psicológicos provocados pelo humor nessas pessoas. Freud (1996) considera o humor como um dos chamados ‘mecanismos de substituição’ que permitem converter os impulsos agressivos e socialmente condenáveis em impulsos aceitáveis (isto é, em riso), evitando-se assim o desperdício adicional de energia mental para reprimir aqueles impulsos-tabus.





Para as essas teorias, o elemento central do humor não se encontra na sensação de superioridade ou na percepção de incongruências, mas sim na sensação de alívio provocada pela remoção de barreiras (ainda que temporária).


Vistas resumidamente essas três grandes visões teóricas sobre o humor, vale retomarmos aqui, a fim de compreendermos como se dá a produção do efeito cômico especificamente na campanha publicitária que irei analisar, a categorização temática proposta por Raskin (1985), revisitada e aplicada ao domínio da propaganda por Gulas e Weinberger (2006). Esses autores afirmam que as estratégias de humor “sugeridas por Raskin estão presentes em grande parte da publicidade que objetiva ser engraçada” (Gulas e Weinberger, 2006, p. 24). Em linhas gerais, Raskin (1985) assevera que o humor é construído basicamente a partir de três temas principais: *sexo, etnia e política*.

No humor sexual, o estudioso distingue o padrão de oposições de discursos entre relações com o sexo em geral e a sua negação. Esse tipo de humor também pode fazer a associação de uma significação sexual com uma não-sexual, ou mesmo fazer referência a algo obsceno, seja foneticamente, textualmente ou visualmente. Em linhas gerais, incluem-se nesta categoria todas as piadas que contém uma referência explícita ou implícita ao ato sexual e/ou aos órgãos genitais ou excretores, normalmente consideradas ‘sujas’ ou de baixo calão. Segundo Raskin (1985), esse tipo de humor está tradicionalmente relacionado às teorias psicanalíticas do alívio, uma vez que o sexo é, em grande parte da sociedade, considerado um tabu a ser suprimido ou reprimido. O discurso humorístico constituiria, assim, uma estratégia social e eticamente aceita para dar vazão a esses impulsos fisiológicos.

No que diz respeito ao humor étnico, as oposições estão associadas às formações sociais/discursivas dos produtores do texto, e habitualmente relacionadas a estereótipos do que seria uma etnia ‘boa’ ou ‘má’ (*i.e.*, cheia de defeitos, vícios, cacoetes, etc.). Grande parte das piadas étnicas – concernentes a povos de outros países ou a minorias – possui, pois, um efeito de sentido depreciativo. Não raro, a ‘deformidade linguística’ é construída na fonologia (através de sotaques marginalizados ou de registros estereotipados de um certo grupo considerado inferior: ‘a fala do gay’, ‘a fala da mulherzinha’, ‘a fala do malandro’, etc.) inserida pelo gatilho imprescindível para o estabelecimento das oposições de identidade, bem como da superioridade e do autoenaltcimento de um grupo sobre outro.







Fonte: <http://www.bombril.com.br> (acesso em: 15 out. 2014).

A publicidade da marca Bombril consiste em uma *comunicação por conteúdo* ou *branded content*: “conteúdo publicitário constituído de narratividade e que mimetiza produtos midiáticos de entretenimento” (Covaleski, 2010, p. 49). O objetivo aqui é estabelecer uma relação que agregue os proveitos advindos da apresentação entretível à marca. Dessa forma, ao integrar o entretenimento à marca do anunciante, esse tipo de publicidade propicia uma aproximação entre consumidor e produto, criando uma ‘identidade marcária’ positiva e atraente. Ao contrário dos bruscos intervalos comerciais da TV, a audiência pode usufruir cômoda e ininterruptamente do programa em que se encontra introduzida a *branded content*. De acordo com Covaleski (2010, p. 50),

a *branded content* vai além do simples patrocínio, que acrescenta o logotipo do anunciante a um evento; envolve correlacionar a marca à ideia criativa, junto com os produtores. É um esforço de colaboração, a fim de trazer aos consumidores dos produtos midiáticos de entretenimento – como filmes, séries de tevê, animações, entre outros – o que desejam, no formato que lhes mais agrada.

No caso dos produtos Bombril, dentre as estratégias comunicativas empregadas, a que mais ganhou destaque foi a adaptação dos comerciais televisivos tradicionais da marca – estreladas pelo seu eterno garoto-propaganda, o ator paulista Carlos Moreno – à internet. Em 2007, após participar de cerca de 340 inserções como ‘Garoto Bombril’ em 26 anos, o ator teve seu contrato amigavelmente rescindido.<sup>42</sup> No entanto, desde 25/04/2013, um novo comercial da Bombril (criado pela agência DPZ) começou a ser veiculado, com Carlos Moreno à frente de uma ‘bancada jornalística’ bem-humorada, acompanhado da comediantes Dani Calabresa.

O *site* da Bombril constitui um ambiente flagrantemente hipermidiático – nos termos propostos por Bairon e Petry (2000) – uma vez que conjugam uma série de documentos, textos, imagens, sons em um único espaço de informação digital. A partir da página principal, é possível ter acesso, por exemplo, às novidades apresentadas por Luciana Gimenez em seu programa na Rede TV (“Luciana by Night”), a um *vlog* de humor protagonizado pela atriz Monica Iozzi (“Virozzi”), ao quadro televisivo “A melhor doméstica do Brasil” (exibido no Programa Raul Gil), a participações da cantora

---

<sup>42</sup> Conforme informações do *site* da revista World Tennis (ano X, n.º 67, 2004). Disponível em: <<http://www.wtennis.com.br/html/revistas/67/carlos.htm>>. Acesso em: 15 out. 2014.



Ivete Sangalo em ações da Bombril (“Rede Ivete” e “Dança da Limpeza”), além de dicas de limpeza doméstica e de oferta de cursos, entre várias outras atrações e recursos.

Mas sem dúvida alguma, um dos principais carros-chefes do *site* em termos de apelo público é o “Jornal 1001”, uma debochada paródia aos tradicionais jornais da televisão. A atração da *TV Bombril* é estrelada pelo ‘Garoto Bombril’ Carlos Moreno e pela humorista Dani Calabresa, nome artístico de Daniella Giusti Adnet, apresentadora do programa “Custe o Que Custar” (CQC), da Rede Bandeirantes, e ex-âncora do “Furo MTV” – ambos apoiados no humor jornalístico.


O “Jornal 1001” sempre inicia com um voz masculina em *off* anunciando em tom zombeteiro: “atenção emissoras 1001 para o top das 5 utilidades Bombril que você não conhecia”. Entre tais “utilidades”, são citadas, por exemplo: lustrar a moeda do Tio Patinhas, fazer uma nuvem bem escura e torcer para que chova no reservatório da Cantareira, fazer o moicano do Neymar, criar uma coroa de imperador romano, entre muitas outras brincadeiras com a famosa palha de aço. Em seguida, Moreno e Calabresa apresentam uma divertida sequência de notícias absurdas acompanhadas de comentários espirituosos, muitas vezes com participação de pessoas opinando nas ruas.

Aproveitando o contexto da disputa eleitoral à presidência (outubro/2014), um outro quadro humorístico foi inserido no “Jornal 1001”. Trata-se da “Entrevista com os presidenciáveis”, em que Carlos Moreno incorpora comicamente cada um dos três principais candidatos ao cargo – Dilma Rousseff, Marina Silva e Aécio Neves – e é sabatinado por Dani Calabresa e pelo público (Figura 2). O conceito proposto é: “Os números comprovam: só Bombril cresce nas pesquisas há mais de 65 anos”.

**Figura 2. O ator Carlos Moreno interpretando os candidatos à presidência Dilma Rousseff, Marina Silva e Aécio Neves, para a publicidade da Bombril**



Fonte: <http://www.bombril.com.br> (acesso em: 15 out. 2014).



As campanhas de mídia impressa e internet da Bombril foram elaboradas pela Agência Repense, com direção de Daniel Chagas (Criação) e Luti Nobre (Arte), com fotos de André Schiliró e produção da Zoe Films. As peças relembram os anúncios da empresa em que o ‘Garoto Bombril’ se caracterizava de celebridades como Xuxa, Pelé, Ana Maria Braga, entre outros. De acordo com Cristiane Ferreira Fortunatti, gerente de Marketing da Área de Negócios, Lavanderia, Cosméticos e Institucional da Bombril:<sup>43</sup>

Faz parte da tradição da Bombril usar o humor como uma forma de tornar mais leve as situações do dia a dia do brasileiro e, em um momento tão decisivo para o País como as eleições presidenciais, não poderia ser diferente. Trouxemos o Carlinhos Moreno para viver estes candidatos. [...] [Também] trouxemos o mesmo maquiador das campanhas passadas, Hamilton Franco, para caracterizar o Carlinhos. O resultado ficou fantástico.

Os anúncios começaram a ser veiculados nas principais revistas e jornais do Brasil no final de setembro/2014. Logo em seguida, ganhou mais fôlego com a inserção das mídias *online*, como explica Marcos Santana, gerente de Marketing da Área de Limpeza do Lar da Bombril e responsável pela estratégia digital da empresa:<sup>44</sup>

Vamos fazer um trabalho forte em nossos canais na internet, tanto nas redes sociais, quanto na TV Bombril, que é a nossa plataforma de conteúdo digital, com episódios semanais de entrevistas dentro do nosso ‘Jornal 1001’. Os principais telejornais brasileiros estão entrevistando os candidatos e a TV Bombril não poderia ficar de fora. Por isto, a Dani Calabresa, com muito humor e irreverência, conversa com os candidatos, ou melhor, com o Carlinhos Moreno caracterizado como os ‘Presidenciáveis’.


Quanto ao tipo de humor político produzido especificamente nessa campanha, é importante retomarmos Raskin (1985) para apreendermos melhor essa questão. Para o estudioso, a comicidade política pode ser dividida em duas classes básicas: o *humor denigratório* e o *humor expositivo*. No primeiro caso, estão as piadas, as caricaturas, os chistes, etc. que denigrem uma pessoa, um grupo, uma ideia; já no segundo caso, o alvo são os regimes políticos como um todo, buscando-se expor criticamente algum acontecimento que tenha sido suprimido ou não divulgado pelo regime.

Na campanha do Bombril, a ênfase recai sobre a primeira classe de humor político, ao escarnecer dos candidatos à presidência do Brasil. Aliás, como pondera Raskin (1985, p. 223), “piadas denigrando a figura política constituem o tipo mais popular e universal de humor político, o qual é baseado na simples oposição entre um

---

<sup>43</sup> Conforme informações divulgadas através do *site* Grande Nomes da Propaganda (Disponível em: <<http://www.grandesnomesdapropaganda.com.br>>. Acesso em: 15 out. 2014).

<sup>44</sup> Conforme informações divulgadas através do *site* Grande Nomes da Propaganda (Disponível em: <<http://www.grandesnomesdapropaganda.com.br>>. Acesso em: 15 out. 2014).



*script* e sua negação direta”. O linguista esclarece que o *script* aqui é o de que uma certa pessoa ocupando um posto político seja boa, conveniente e adequada para o cargo, enquanto a negação do *script* é, evidentemente, que a pessoa seja o oposto disso: ignorante, incompetente e inapta para ocupar uma posição de autoridade e liderança.

O primeiro candidato interpretado por Carlos Moreno para a entrevista no “Jornal 1001” é o ex-governador mineiro Aécio Neves (PSDB).<sup>45</sup> O mote principal para construir um humor denigratório acerca do político é zombar da sua imagem de *playboy*, galanteador e *bon vivant*. Essa imagem constitui um *ethos* prévio (Maingueneau, 2006) reiterado frequentemente, sobretudo nas redes sociais e em conversas informais, e do qual o político sempre tenta se esquivar, tal como no vídeo da *TV Bombril*. No imaginário coletivo, atribui-se a ele o papel de usuário abusivo de drogas lícitas (álcool) e ilícitas (cocaína), bem como de *habitué* de festas promovidas por celebridades.

O conflito de *scripts* entre o candidato sério *x* o homem festeiro e conquistador é explorado desde o início da entrevista, com Dani Calabresa flertando descaradamente com Aécio, o qual corresponde à investida com toques e olhares provocativos. O político também joga charme para a câmera ao afirmar que não tem preferência por loura ou morena: gosta de “todas as eleitoras do Brasil”. A cada momento em que Aécio parece querer dizer algo sério, ele é interrompido pelas insinuações da entrevistadora: “Eu queria saber: além de política o que mais você gosta de fazer? [...] Futebol, você gosta? Cinema... gosta de cinema? Cachorro? Vem cá, você pretende ter mais filhos?”; “E balada? Você gosta de balada? Porque eu já vi umas coisas na internet... Você vai ficar aqui em São Paulo hoje? Tem vários lugares legais. [...] Você já tem algum programa?”; “Não estou falando desse tipo de programa [*de governo*], estou falando de festa, de agito, curtição... Cadê seus amigos famosos?”; “O Luciano Huck é *brother* mesmo? E o Ronaldo ainda pega geral ou deu uma acalmada?”.


Já a segunda candidata incorporada por Carlos Moreno para a entrevista no “Jornal 1001” é a atual presidente, Dilma Rousseff (PT).<sup>46</sup> Dessa vez, a estratégia humorística denigratória consiste em construir uma personagem exageradamente eloquente e verborrágica, que pronuncia seus discursos com uma expressão sisuda e que

---

<sup>45</sup> Jornal 1001 Bombril – Episódio 16: Eleições com Aécio Neves (Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6Rl1eKOhJMA>>. Acesso em: 15 out. 2014).

<sup>46</sup> Jornal 1001 Bombril – Episódio 17: Eleições com Dilma Rousseff (Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2AydaZbSfE0>>. Acesso em: 15 out. 2014).





olha seus interlocutores com ar de superioridade e impaciência, sobretudo quando interrompida ou confrontada pela imprensa (representada aqui pela entrevistadora).

A contradição de *scripts* entre a presidente competente e bem articulada e a candidata irritadiça e prolixa é produzida a partir do discurso empolado de Dilma, acompanhado pelo rosto carrancudo e uma entonação exasperada: “Acompanhe o meu raciocínio. O não poder é uma escolha individual de cada um para si mesmo. Contudo, entretanto, no meu governo, o não poder será o mais erradicado da história deste País. Nunca na história deste País, essa afirmação foi tão verdadeira.”; “Contudo, entretanto, apesar de outrora – espere eu acabar o meu raciocínio! – veja bem...”; “[*Sobre reeleição*] Eu acredito que todo ser humano que tenha uma primeira chance e não consiga alcançar os seus objetivos merece, sim, uma segunda chance e, por que não, uma terceira chance, milhares de chances, quando essa pessoa precisa ter uma oportunidade. Portanto, contudo, todavia, eu vou, não obstante também, eu gostaria de acrescentar...”. Ao final da entrevista, há uma reviravolta nesse *script*, provocando um riso imprevisto: Dani Calabresa oferece dois minutos para as considerações finais, mas Dilma – demonstrando evidente desagrado – diz apenas um seco “Obrigada”, surpreendendo a entrevistadora (e os espectadores) pelo súbito e inesperado laconismo.


Por fim, a terceira candidata caracterizada por Carlos Moreno para a entrevista no “Jornal 1001” é a ex-ministra do meio ambiente Marina Silva (PSB).<sup>47</sup> Como recurso humorístico denigratório, lançou-se mão de uma das principais críticas recebidas pela ambientalista ao longo das campanhas e debates eleitorais: a sua aparente falta de posicionamento firme sobre os temas discutidos. O episódio de voltar atrás em alguns pontos do seu programa de governo, quando este já havia sido plenamente divulgado, contribuiu ainda mais para a construção de uma imagem negativa e insegura de Marina.

A incongruência de *scripts* entre a mulher política contemporizadora e batalhadora pelo meio ambiente e a candidata volúvel e inconstante é criada já na cena de abertura, quando ela muda rapidamente de opinião quanto à temperatura do estúdio. Suas falas são marcadas pela indefinição de convicções e o efeito humorístico é ampliado com a ambiguidade da palavra *meio* (meio ambiente ou nem de direita, nem de esquerda?): “Eu gostaria de dizer ao eleitor que sou uma candidata do meio. Não vou optar nem por um lado nem pelo outro. Vou lutar pela união de todos os diferentes pontos de vista.”; “Não sou nem contra nem a favor. Eu não diria [*que vou ficar*] em

---

<sup>47</sup> Jornal 1001 Bombril – Episódio 17: Eleições com Dilma Rousseff (Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=W9y kzRYTpJo>>. Acesso em: 15 out. 2014).





cima do muro, mas equilibrada sobre este muro que divide o Brasil ao meio, pra poder enxergar tudo lá de cima.”; [*Não seria melhor derrubar o muro?*, pergunta a entrevistadora] “Não, mas o muro também tem direito de existir. No meu governo, todos serão ouvidos: as árvores, as formiguinhas, os gnomos, até mesmo os muros.”; [*Candidata, qual a sua pizza preferida: calabresa ou mozzarella?*, pergunta um rapaz nas ruas] “Mozzarella. [Ao que a entrevistadora, Dani Calabresa, retruca: *poxa, candidata!*] Não, não, calabresa. Na verdade, eu prefiro calabresa, sempre gostei.”

## 5. Considerações finais

Como observamos na campanha analisada neste artigo, a *branded content* produzida pela Bombril constitui um poderoso recurso de comunicação publicitária, que alia entretenimento à marca, com o propósito de desenvolver uma ‘identidade marcária’ positiva e atraente para o público consumidor. Conjugando os objetivos da marca com o conteúdo entretável, o *advertainment* – como também é chamado – busca estreitar os laços entre empresa e clientes, derrubando as fronteiras entre o comercial e o lazer.

Ao utilizar um tema atual e bastante discutido – as eleições presidenciais – e lhe conferir uma boa dose de humor, fica clara a meta desse novo ‘composto comunicativo’ que orchestra entretenimento, publicidade e interatividade. Aqui o consumidor exerce um controle bem maior sobre sua experiência com a marca: ele assiste quais vídeos quiser, no horário que lhe for mais conveniente, na ordem que desejar, podendo ainda comentá-los e compartilhá-los através da plataforma de vídeos YouTube. Como resultado, é esperado que se estabeleça uma adesão emocional do consumidor à marca, devido ao alinhamento de valores entre esses agentes.

O humor político na campanha opera, pois, não como mero elemento acessório. Antes, o ‘riso em comum’ é um componente fundamental para tornar a audiência ainda mais envolvida afetivamente com o conteúdo e, assim, com a marca. Ao satirizar os discursos e comportamentos dos presidenciáveis, funda-se uma espécie relação de cumplicidade entre a marca e os espectadores – ‘estamos rindo juntos da mesma coisa’ – a qual se espera que se transforme em elevada consideração e fidelidade aos produtos da empresa.

## REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. *O riso e o risível na história do pensamento*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.
- ATTARDO, S. *Linguistic theories of humor*. New York: Mouton de Gruyer, 1994.
- BAIRON, S.; PETRY, L.C. *Hipermídia: psicanálise e história da cultura*. São Paulo: Mackenzie/Educs, 2000.
- BAKHTIN, M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. 3.ed. São Paulo: Hucitec, 1996.
- BAKHTIN, M. *The dialogical imagination: four essays*. Austin: University of Texas Press, 1981.
- BERGSON, H. *O riso: ensaio sobre a significação da comicidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- CARVALHO, N. *O texto publicitário na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2014.
- CHIARO, D. *The language of jokes: analysing verbal play*. London: Routledge, 1992.
- COVALESKI, R. *Publicidade híbrida*. Curitiba: Maxi Editora, 2010.
- DONATON, S. *Publicidade + entretenimento: por que estas duas indústrias precisam se unir para garantir a sobrevivência mútua*. São Paulo: Cultrix, 2007.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB, 2001.
- FREUD, S. *Os chistes e sua relação com o inconsciente*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- GARCÍA CANCLINI, N. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4.ed. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2013.
- GOMES, E.M.F. *A construção do humor e a representação do feminino na mídia impressa*. In: LEANDRO, M.L.S.; ARANHA, S.D.G.; PEREIRA, T.M.A. (Orgs.). *Os sentidos (des)velados pela linguagem*. João Pessoa: Ideia, 2012. p. 49-71.
- GULAS, C.S.; WEINBERGER, G. *Humor in advertising: a comprehensive analysis*. New York: M.E. Sharpe, 2006.
- MAINGUENEAU, D. *Cenas da enunciação*. Curitiba: Criar Edições, 2006.
- MARCUSCHI, L.A. *Uma visão sociocognitiva do humor (Prefácio)*. In: PAGLIOSA, E.L.B. *Humor: um estudo sociolinguístico cognitivo da charge*. Porto Alegre: Edipucrs, 2005. p. 7-12.
- NEWMAN, M. *The 22 irrefutable laws of advertising (and when to violate them)*. Singapore: Wiley, 2004.
- PAGLIOSA, E.L.B. *Humor: um estudo sociolinguístico cognitivo da charge*. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.
- POSSENTI, S. *Discurso humorístico e representações do feminino*. *Estudos da Língua(gem)*, v. 5, n. 1, p. 63-94, junho 2007.



POSSENTI, S. *Os humores da língua: análises linguísticas de piadas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

POSSENTI, S. *Os limites do discurso*. Curitiba: Criar Edições, 2002.

PROPP, W. *Comicidade e riso*. São Paulo: Ática, 1992.

RASKIN, V. *Semantic mechanisms of humor*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company, 1985.

SANTAELLA, L. *Cultura das mídias*. São Paulo: Experimento, 1992.

SPOTTS, H.E.; WEINBERGER, M.G.; PARSONS, A.L. **Assessing the use and impact of humor on advertising effectiveness: a contingency approach**. *Journal of Advertising*, v. 26, n. 3, p. 17–33, autumn 1997.

TOFFLER, A. *A terceira onda*. 31.ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

VALE, A.R.O. do. **Estereótipos na publicidade mascarados no discurso humorístico: Hope ensina. E pela linguagem**. João Pessoa: Ideia, 2012. p. 73-93.

WEINBERGER, M.; SPOTTS, H. Humor in U.S. vs. U.K. **TV commercials: a comparison**. *Journal of Advertising*, v. 18, n. 2, p. 39-44, 1989.

WEINER, C. **Why commercials are funny**. *Step Inside Design Magazine*, v. 22, n. 6, 2006. Disponível em: <<http://www.stepinsidedesign.com/STEPmagazine/Article/28690>>. Acesso em: 10 out. 2011.

# O LÚDICO NA PRÁTICA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE'

Mara Sílvia Jucá Acácio<sup>48</sup>

**RESUMO:** Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa de campo realizada com professores de Língua Portuguesa e gestores de algumas escolas públicas de ensino fundamental, no município de Igarapé-Miri, no Estado do Pará, que objetivou a investigação e análise da prática docente no ensino-aprendizagem de leitura/letramento a partir de estratégias lúdicas em sala de aula. E justificou-se pela necessidade de verificação de como a prática com o lúdico está sendo exercida; visto que, a ludicidade é essencial na construção de uma aprendizagem efetiva, não somente na educação infantil, mas em todas as fases da vida escolar do aluno. Dessa maneira, a utilização do lúdico contribui na formação de atitudes sociais, como o conhecimento de conceitos, regras, normas e valores e auxilia na aquisição da leitura significativa e letramento. Porém, neste artigo não é possível a transcrição de todas as falas que ancoram as análises feitas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua Portuguesa. Leitura. Letramento. Ludicidade.

## 1. REVISÃO DA LITERATURA

### 1.1. O lúdico numa perspectiva sócio-histórica

Conforme Kishimoto (1999, p.17) “Em tempos passados, o jogo era visto como inútil, como coisa não séria”. Em contrapartida muitos estudos comprovam que o aprender brincando desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem da criança. De acordo com Vigotsky (1997) “O brincar é uma atividade humana criadora, na qual a imaginação, fantasia e realidade interagem na expressão e de ação pelas crianças, possibilitando a relações sociais com outros indivíduos”. Já para Cintra; Proença & Jesuíno (2010) “as atividades lúdicas embora possam parecer um assunto supérfluo e com pouca seriedade, o ato de brincar está muito presente no aspecto social e cultural desde os tempos passados e em outras civilizações”.

Santos (2014, p.15) afirma que as escolas que mantem uma concepção da pedagogia tradicional, se restringem ao uso de jogos e brincadeiras na educação, pois tratam a ludicidade como se fosse algo desnecessário e com pouca importância, sendo que essas atividades contribuem para a formação da criança. No entanto, considerando (SEB, 2012) “a ludicidade como instrumento pedagógico envolve o brincar de maneira séria e contribui para o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social para o educando”.

---

<sup>48</sup> Filiação institucional: Universidade do Estado do Pará / E-mail: maraju06@hotmail.com





## 1.2. A finalidade da aplicação do lúdico

Segundo Santos (1999) a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo. Pois, a ludicidade como ciência é baseada em quatro eixos: o sociológico, porque qualquer atividade de cunho lúdico atende uma demanda social e cultural; o psicológico, porque se relaciona com o processo de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano em qualquer idade; o pedagógico, pois se serve tanto da fundamentação teórica existente como das experiências educativas provenientes da prática docente; e o eixo epistemológico, que possui fontes de conhecimentos científicos que sustentam o jogo como fator de desenvolvimento.

Diante disso, para Castro (2005) uma educação eficaz é aquela que proporciona um ambiente agradável, lúdico e prazeroso, tornando a aula mais significativa promovendo a troca de experiências e o diálogo entre alunos e professores, e assim contribuindo para uma aprendizagem efetiva. Deste modo, o lúdico como recurso didático aplicado em sala de aula propõe unir o útil ao agradável, ou seja, a ludicidade pode ser favorável para um ensino estimulante aliado ao prazer e a descontração juntamente com a transmissão de conteúdos relacionados à leitura e interpretação.

Piaget (1994) afirma que os jogos infantis constituem-se de admiráveis instituições sociais, e que dessa maneira, as crianças desenvolvem a noção de autonomia, de reciprocidade, de ganho e perda, respeito, entre outros, enfim são noções sociais que podem ser formadas na criança a partir da ludicidade.

De acordo com Silva (2012) as atividades lúdicas propõem um ensino pragmático, onde a criança desenvolve sua relação com a realidade social através de “dinâmicas ou desafios que exigem uma participação ativa da criança” e assim oportunizam a convivência da mesma com outras pessoas diferentes de si, ou seja, por meio dessas atividades, as crianças aprendem a compartilhar ideias, regras, objetos, superar o egocentrismo solucionar conflitos e dessa forma tornar-se autônoma.

## 1.3. A importância do lúdico no contexto da leitura

Segundo o caderno do pró- letramento SEB (2008), a ludicidade é um meio de desenvolver nas crianças o gosto pela leitura, entretanto, a escola deve oferecer meios e



suportes para o contato do educando com a leitura, por meio de incentivos, isto é, a leitura de um livro, uma revista de quadrinhos, um jornal, a socialização com os alunos na sala de aula ou na biblioteca, a partir disso, estimular o interesse da leitura no mesmo. Diante disso, o ato de ler sob o ponto de vista de uma prática dinâmica e lúdica é essencial para aprendizagem do aluno.

Antunes (2011, p.15) ressalta que “as práticas escolares e jogos pedagógicos podem ser usados como meio de estímulo das inteligências linguísticas, logico-matemáticas, espacial, sonora, cinestésico-corporal, naturalista, intrapessoal do aluno”.

#### **1.4. O lúdico no contexto do letramento**

Kishimoto (1999, p. 46) observa que é preciso exercitar o jogo simbólico e as linguagens não verbais para que a própria linguagem verbal, socializada e ideologizada possa transformar-se em verdadeiro instrumento de pensamento.


Deste modo, é necessário propor atividades que levem os alunos a pensar, refletir, e produzir textos significativos em algum gênero textual em circulação na sociedade, pois segundo Vygotsky (1998, p. 156) “a leitura e a escrita deve ser algo que a criança necessite”.

Sendo assim, o ensino-aprendizagem do letramento necessita de estratégias pedagógicas diferentes daquelas que se contentam com a alfabetização básica, ou seja, é necessário desenvolver atividades que estimulem o ensino da verdadeira leitura para o letramento, isto é, permitir que a criança conheça diversos gêneros textuais. Deste modo, o lúdico é um método pedagógico facilitador deste processo, pois propõe trabalhar recursos textuais através de jogos, dinâmicas e brincadeiras, dessa forma, contribuindo para a capacidade de reconhecimento da variedade textual, desenvolvimento da compreensão e prática social do educando.

#### **1.5. O papel do professor de Língua Portuguesa no ensino-aprendizagem do lúdico**

Segundo Silva (2002, p.16), o ambiente escolar é uma importante agência de alfabetização e letramento, entretanto, se a escola adotar uma leitura mecanizada as crianças podem se desinteressar cada vez menos pela leitura, sendo assim, a escola deve fugir desse tipo de leitura e levar os alunos a uma compreensão sobre o verdadeiro significado de ler. O autor (*op. cit.*) diz ainda que o educador deve ter em vista que a leitura deve ultrapassar os obstáculos das atividades obrigatórias na escola, ou seja, o





incentivo deve ocorrer de forma que os conteúdos sejam adequados às necessidades intelectuais de cada criança, ou seja, o docente precisa observar e estar atento às perguntas e as dificuldades que o aluno poderá apresentar durante o processo, portanto, é necessário interagir e direcionar os mesmos para o caminho da aprendizagem.


Desta forma, a utilização de jogos e brincadeiras auxilia o professor de Língua Portuguesa a promover o aprendizado de forma lúdica e dinâmica da leitura em sala de aula, pois estimula o prazer e o aprender, logo o educador pode apresentar aos seus alunos novas brincadeiras e adaptá-las, assim possibilitando para os mesmos as práticas de letramento e ao mesmo tempo a apropriação do sistema da leitura e escrita, ou seja, o aprender brincando a fim de alfabetizar letrando.

## **2. METODOLOGIA DA PESQUISA**

Com esse estudo buscou-se identificar e analisar a ludicidade como estratégia metodológica na prática de docentes de Língua Portuguesa, em relação ao ensino-aprendizagem da leitura e letramento para alunos do Ensino Fundamental, em escolas públicas do município de Igarapé-Miri, no Estado do Pará. Assim, utilizou-se a aplicação de questionários do tipo entrevista à docentes e gestores de quatro escolas de Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), a saber: Escola de Ensino Infantil e Fundamental “Ebenezer”; Escola de Ensino Infantil e Fundamental “Altair Lemos Carneiro”; Escola de Ensino Fundamental “Ana Dalila” e Escola de Ensino Fundamental “Marilda Nunes”. E ainda, a docentes e gestores da Escola de Ensino Fundamental “Manoel Antônio de Castro”, de Ensino fundamental II (6º ao 9º ano). Para levantamento dos dados foram entrevistados cinco gestores e quinze professores, das escolas públicas acima referenciadas, no período de 25 de agosto a 19 de setembro de 2014. Para a realização da pesquisa foram utilizados dois questionários compostos por cinco perguntas abertas dirigidas aos educadores, a fim de investigar a sua prática docente com o lúdico do 1º ao 9º ano, e outro questionário, com quatro perguntas abertas relacionadas à ludicidade, dirigidas à coordenação pedagógica das escolas pesquisadas.

## **3. RESULTADOS DA PESQUISA**

### **3.1. Análise quantitativa das respostas dos professores**



Para levantamento dos dados foram elaborados dois tipos de questionários, que foram apresentados à 15 professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental I e II, e ainda para 5 gestores, de onde se obteve as seguintes informações:

No Ensino Fundamental I e II foram realizadas 15 entrevistas com profissionais do sexo feminino. Todos os professores apresentam faixa etária entre 30 a 50 anos. Com relação à formação das educadoras, na análise dos dados observa-se que dentre as professoras do Fundamental I, todas 10 entrevistadas possuem formação no antigo magistério, 07 delas possuem graduação em Pedagogia, 02 estão cursando pedagogia, e apenas 01 possui somente o magistério e não possui nenhum outro curso. Observamos ainda que, somente 02 educadoras possuem especialização e nenhuma educadora possui mestrado.


No Fundamental II, observa-se que do total das entrevistadas, 05 disseram que começaram a carreira pelo antigo magistério, 02 apresentam graduação em Pedagogia, 03 possuem formação em Letras e 02 estão cursando Letras. Observa-se ainda, que apenas 01 professora apresenta especialização em Psicopedagogia, e nenhuma professora possui mestrado. O resultado mostra ainda, que com relação ao tempo de formação, as professoras apresentaram entre 03 a 10 anos de formação em Pedagogia. Com relação às com formação em Letras apresentam tempo de formação entre 10 a 20 anos. Desse modo, ressaltamos que a formação em nível superior de algumas professoras ainda é recente. No que diz respeito às que possuem o antigo magistério o tempo de formação está entre 10 a 25 anos. Pode-se observar também, que com relação à atuação na área educacional, as informantes entrevistadas possuem entre 10 a 35 anos de atuação.

### **3.2. Análise das respostas dos professores**

Neste subitem pretende-se apresentar uma análise qualitativa das respostas dos professores aos questionários apresentados a eles por meio de entrevista. Para melhor entendimento da análise das respostas dos mesmos, apresentamos como exemplo, a seguinte legenda dos informantes, a fim de preservar suas identidades, a saber: (P1) = PROFESSOR 01, e assim sucessivamente.

Em resposta à primeira pergunta relacionada à importância do lúdico na prática docente, todos os professores de todas as séries consideraram que a prática do lúdico é de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem na Língua Portuguesa e também para todas as demais disciplinas.





No que diz respeito à pergunta sobre o trabalho com a ludicidade nas aulas de Língua Portuguesa, que foi a segunda pergunta do questionário, percebe-se que em relação às series iniciais do Fundamental I, a maioria das educadoras utilizam jogos e brincadeiras como recurso. Sendo que algumas professoras como a P1, confeccionam alguns jogos como, por exemplo, o bingo silábico, baralho com sílabas para que os alunos formem palavras e frases, fichas e dentre outros jogos. A partir do relato de P1 observa-se que o educador precisa desenvolver estratégias que facilitem o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, principalmente no que diz respeito às series iniciais, onde os educandos estão em fase da alfabetização. Conforme Lima (2013) “o lúdico oportuniza que o educador desenvolva práticas de leitura e letramento, ou seja, no mesmo momento em que a criança é estimulada a brincar ela está adquirindo conhecimento sobre a Língua Portuguesa”.

Já as professoras P10 e P11 relataram que não utilizam com frequência as atividades lúdicas em suas aulas, conforme fragmentos de suas respostas, que apresentamos a seguir:

**(P10, turma 4ºano):** *“Atualmente não trabalho muito com atividades lúdicas, mas já utilizei bastante, então sempre uma vez na semana eu faço alguma brincadeira envolvendo os conteúdos de língua portuguesa, como a formação de palavras, apesar de usar pouco a ludicidade eu considero bastante importante para o auxílio na aprendizagem do aluno”.*

**(P11, turma 6º ano):** *“Gosto muito de trabalhar com músicas é sempre bom trazer algo de novo nas aulas. Às vezes utilizo para sair da rotina”.*

No decorrer da entrevista as informantes P8 e P2 citaram que participam do programa do Governo Federal o “Pacto de Formação de Professores” no município e ressaltaram a importância do mesmo no que diz respeito à ludicidade, como pode ser atestado a seguir:

**(P8, turma 1º ano):** *“O Pacto tem me auxiliado a aprender mais sobre o lúdico, como confeccionar alguns jogos e a trabalhar com muitas dinâmicas”.*

**(P2, turma 3º ano):** *“Participo do pacto de formação de professores, e todas as ideias que aprendo lá eu utilizo aqui em sala de aula”.*



No Nível Fundamental II, devido à faixa etária dos alunos, todas as entrevistadas disseram que não usam o lúdico em suas aulas e que raramente utilizam jogos ou brincadeiras, e assim recorrem ao uso do livro didático, apostilas e outros tipos de materiais, como pode-se atestar nos fragmentos de suas respostas, que seguem:

**(P11, turma 6º ano):** *“Não uso muito o lúdico, eu trabalho mais a oralidade dos alunos, interpretação e produção textual, gosto de utilizar músicas e bastante textos”.*


**(P15, turma 8ºano):** *“Na verdade, eu não trabalho especificamente com o lúdico em minhas aulas, eu uso mais o livro didático e apostilas”.*

Conforme Santos (2014, p. 11) “o jogar e o brincar são ações lúdicas que se fundem e se confundem”. Ou seja, de acordo com o relato da professora P11 percebe-se que para a mesma, trabalhar com música não é necessariamente um recurso lúdico, então observa-se que ocorre a crença de que a atividade lúdica está relacionada somente a jogos e brincadeiras, mas, ao contrário a música é uma alternativa dinâmica lúdica e sonora.

Muitos educadores consideraram o lúdico importante, no entanto, nos anos finais do Ensino Fundamental observa-se pouca preocupação em aplicar a ludicidade a exemplo do relato da informante P15, ou seja, a docente trabalha mais com a utilização do livro didático. Entretanto, é importante ressaltar que este é um recurso tido como suporte que pode e deve ser utilizado pelo educador, mas não pode ser o único, e é necessário que este possua conteúdos voltados para a realidade e necessidade do aluno. Sobre o livro didático Lajolo (1999), através das histórias das práticas de leitura, indica a soberania do livro didático no cenário brasileiro. Sendo notável o seu uso, quanto à obrigatoriedade do seu manuseio em práticas escolares. Desta forma, o livro didático pode não ser - e com certeza não é, o único suporte adotado nas instituições escolares, mas certamente é o mais utilizado pelos professores e alunos.

Em outra pergunta relacionada à como o professor trabalha a leitura em suas aulas de Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano verifica-se que a maioria das educadoras utiliza cartazes e fichas contendo sílabas e figuras, os jogos, brincadeiras, histórias em quadrinhos, etc., conforme fragmentos da fala da informante P1, que segue:





**(P1, turma 1º ano):** *“Utilizo muito os cartazes com as famílias silábicas, os alunos já sabem a família do b até o m, e também gosto muito de trabalhar com histórias em quadrinhos, como os gibis da ‘Turma da Mônica’”.*

Desta maneira, percebe-se que um dos recursos da informante P1, para alfabetizar os seus alunos é a utilização de cartazes com as famílias silábicas, entretanto, é possível também constatar que a educadora oferece materiais textuais como os gibis, para os educandos. Sobre isso Azevedo e Marques (2009) dizem que o docente precisa utilizar estratégias pedagógicas diferentes, ou seja, aquelas que diferem de uma alfabetização básica, sendo necessárias atividades que disponham de um ensino efetivo da leitura como o contato e o manuseio com livros e outros tipos de materiais escritos a fim de alfabetizar e letrar.


Quanto aos professores do 6º ao 9º ano, percebe-se que a maioria utiliza as atividades propostas no livro didático e os mesmos trabalham muito a interpretação de textos e afirmaram que primeiro é trabalhada a oralização do material para posteriormente ser trabalhada a escrita. No entanto, observa-se conforme a narrativa da professora P14, abaixo, que a mesma trabalha a oralidade através de recursos textuais e utiliza poucas dinâmicas lúdicas.

**(P14, turma 6ºano):** *“Nessa turma muitos alunos apresentam dificuldades na leitura e tento trabalhar isso com leitura e oralização dos textos do livro didático, uso jornais, revistas e charges para que o aluno possa aprender a interpretar e também gosto de trabalhar com músicas”.*

Sobre isso, seria interessante que o educador atentasse para o que diz Castro (2005 p. 5): “a própria Língua Portuguesa pode ser trabalhada como um instrumento lúdico motivador (...) sempre levando uma determinada situação-problema e oferecendo ao aluno várias oportunidades de atuar criativamente sobre a própria língua”.

Enfim, todos os professores das séries do Ensino Fundamental I e II consideraram o lúdico como importante recurso para o ensino da leitura e letramento. Porém nem todos estão dispostos a aplicar essa teoria às suas práticas. Entretanto, algumas educadoras citaram que os seus alunos foram alfabetizados e aprenderam a ler devido ao lúdico.

Concorda-se com as mesmas, visto que segundo SEB (2012) “o universo lúdico aliado ao prazer e conhecimento oportuniza o auxílio da prática da leitura e escrita



conciliando o processo de ensino e aprendizagem de forma significativa”. E que de acordo com Kishimoto (2003, p. 37): “a utilização dos jogos potencializa a exploração e construção do conhecimento por contar com a motivação interna, típica do lúdico”.

Em relação à última pergunta do questionário: quais as dificuldades que você enfrenta em sala de aula para trabalhar a leitura e o letramento de seus alunos em Língua Portuguesa por meio da ludicidade? A resposta da maioria das educadoras foi que enfrentam dificuldades em sala de aula para trabalhar a leitura e o letramento com os seus alunos por meio do lúdico, observe-se algumas destas dificuldades, a seguir:

➤ **Falta de tempo para confeccionar os jogos ou aplicá-los em sala de aula:**

Uma das dificuldades relatadas pelas professoras entrevistadas é a falta de tempo para executar o lúdico, entretanto, é de fundamental importância que o educador tenha em vista que os jogos e brincadeiras podem trazer benefícios para o aluno, por mais que seja difícil a elaboração de algum jogo ou a confecção de cartazes devido à falta de tempo o educador pode trazer uma dinâmica simples para aplicar em sala de aula, como a leitura de uma pequena história de um livro infantil a partir de uma dramatização. Foucambert (1994) diz que as atividades de leitura e escrita desenvolvidas no ambiente escolar devem propiciar a discussão de textos entre alunos e professores, com o objetivo de ampliar o vocabulário dos alunos a fim de desenvolver o gosto e o hábito da leitura nos mesmos:


➤ **Falta de espaço físico e suporte da escola:**

Outra dificuldade que exposta pelos professores entrevistados é a falta de estrutura e suporte da escola, como falta de sala de multimídia, espaço cultural ou até mesmo um simples armário para guardar material, como segue:

➤ **Pouca disponibilidade de material**

A partir do relato da informante P7, outra dificuldade questionada é a pouca disponibilidade de material que a escola oferece para que os professores possam trabalhar a ludicidade.





Dessa forma, nessa pesquisa pode-se perceber que as práticas de leitura/letramento que contemplem a dimensão lúdica é um desafio constante. Nesse sentido, Antunes (2000) ressalta que a construção do aprendizado tem que propor atividades que disponham de desafios e assim estimulem inteligências, para isso, o docente precisa previamente, pensar e organizar dinâmicas, para que assim possa atingir objetivos, o professor precisa ter criatividade, vontade, competência e sensibilidade.

No Nível Fundamental II observamos ainda, que as educadoras relataram que a faixa etária dos alunos, a evasão e a falta de tempo, implicam na não execução da ludicidade em sala de aula.


**(P15 - turma 8º ano):** *“Ocorre muita evasão na escola, alguns jovens e adolescentes abandonam os estudos para trabalhar ou então cuidar dos filhos, e infelizmente isso torna o trabalho difícil, e também dou aulas em várias escolas não tenho tempo para planejar uma aula com o lúdico”.*

Conforme o Brasil (1998) os alunos do terceiro e do quarto ciclo do ensino fundamental apresentam-se normalmente na idade entre 11 e 15 anos, ainda que, muitas vezes, por causa de motivos diversos, possam ser mais velhos, sendo esta fase da educação escolar que compreende a adolescência e a juventude.

Sobre essas questões, Castro (2005) afirma que o lúdico pode estar presente em qualquer etapa da vida de criança e adolescentes, a escola por sua vez não deve ter em vista o brincar direcionado apenas para crianças pequenas, pois os recursos lúdicos são úteis para uma aprendizagem diferenciada e significativa. Sendo assim, os instrumentos da ludicidade podem ser aplicados nos conteúdos do ensino fundamental de 6º ao 9º ano, sendo que o professor deve considerar que aluno que passa pelo ensino fundamental maior é um indivíduo que está num período de intensas transformações biológicas, sociais e psicológicas.

Na pesquisa, algumas educadoras relataram que não se pode utilizar o lúdico apenas para o aluno brincar e passar o tempo, é preciso que o educador tenha um objetivo, ou seja, é necessário que o lúdico tenha uma finalidade educativa no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Piaget (1973), “as atividades lúdicas de forma geral não devem ser vistas apenas como uma forma de desafogo ou entretenimento, e sim, como meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual das mesmas”.



Do total de entrevistadas no Ensino Fundamental II, apenas a minoria das educadoras disseram que não sentem dificuldade em trabalhar o lúdico, e que sempre utilizam os jogos nas suas aulas e também em outras disciplinas, como segue:

**(P2, turma 1º ano):** *“Sempre eu tento utilizar o lúdico todos os dias nas minhas aulas, não só nas aulas de português pra ensina-los a ler, mas em todas as disciplinas, eu mesmo tenho prazer em pesquisar e amo confeccionar jogos e cartazes para os meus alunos, alguns alunos rasgam, mas eu relevo por que são crianças, eu só gostaria de ter mais tempo para fazer mais trabalhinhos para eles, mas vida de professor é muito corrida”.*


Com relação a resposta acima, Santos (1999) afirma que o professor é o responsável que deve propiciar atividades diferenciadas em sala de aula, atividades essas que despertem na criança a vontade e o desejo de querer aprender, ou seja, é propor atividades que estimulem na criança o interesse e a participação nas aulas.

### **3.3. Análise das respostas dos gestores escolares**

Em resposta ao questionário apresentado aos gestores escolares, a análise dos dados mostra que a maioria dos gestores das escolas pesquisadas possui formação em Pedagogia, e apenas 01, ainda está cursando; 02 destes também apresentam formação no antigo magistério. Com relação à Pós- Graduação: 04 disseram que possuem Especialização, como por exemplo, em Gestão Escolar, Tecnologia Educacional e/ou Psicopedagogia. Constatou-se ainda, que o tempo de formação dos entrevistados compreende entre 8 a 20 anos. Com relação ao tempo de atuação verifica-se que os gestores apresentam entre 02 a 28 anos de atuação.

A primeira pergunta do questionário direcionada aos gestores escolares foi sobre a inserção do lúdico no planejamento pedagógico dos professores de Língua Portuguesa, todos afirmaram que o lúdico está inserido, pois as atividades lúdicas auxiliam o professor e por isso, é necessário aplicá-lo em sala de aula, conforme fragmento de suas falas, abaixo:

**(G1- Escola de Ensino Fundamental I):** *“O lúdico não fica apenas no planejamento e sim aplicado não só nas aulas de português, mas também nas aulas de matemática,*



*enfim, em todas as disciplinas, devido à escola trabalhar com crianças, é necessário utilizar o lúdico como recurso pedagógico”.*


**(G5 - Escola de Ensino Fundamental II):** *“A direção, a coordenação pedagógica e os professores se reúnem na elaboração do Plano Pedagógico da escola, e apesar da escola trabalhar com as series finais, o lúdico está inserido, não de forma tão abrangente quanto vemos na educação infantil e nas series iniciais do Ensino Fundamental, então planejamos algumas atividades com objetivo de fazer com que o aluno se sinta atraído em aprender”.*

A resposta do informante G1 nos mostra que o lúdico é inserido na escola pelo fato da instituição trabalhar com crianças, sendo que a ludicidade é um instrumento importante para o ensino da leitura e de outros conteúdos escolares.

A fala da informante G5 contradiz o relato dos educadores pesquisados, pois percebemos nas entrevistas que as atividades lúdicas são pouco trabalhadas, e de acordo com as informantes P11, P12, P13, P14 e P15 a escola não oferece apoio e suporte, conforme visto no item 3.2, onde observa-se que há pouco interesse tanto da parte da escola como dos docentes em torno da prática lúdica. Sobre essa questão Santos (2014, p. 26) diz que mudar a metodologia de ensino é um desafio, não é tarefa fácil, o educador pode possuir um rico conhecimento sobre a área de atuação e competência técnica e, no entanto, apresentar dificuldade no uso de práticas lúdicas. Assim, o autor ressalta: “dominar os conteúdos a serem trabalhados é importante, mas escolher as estratégias e dinâmicas é essencial para o sucesso do trabalho educativo”.

Alguns gestores ressaltaram que cada professor tem sua maneira de trabalhar, ou seja, os educadores utilizam o lúdico de acordo com a especificidade de cada aluno, isto é, se a criança possui alguma dificuldade de aprendizagem da leitura ou escrita o professor precisa desenvolver uma maneira de solucionar tal problema através de um recurso pedagógico para auxiliar esse aluno na aprendizagem. O informante G2 citou a importância da ludicidade com alunos da sala de recurso multifuncional, ressaltando que a utilização do lúdico é válida tanto para os alunos das classes regulares quanto para os alunos especiais.

A segunda pergunta dirigida aos gestores estava relacionada à importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem da leitura e letramento. Como resposta,



todos os gestores consideraram o lúdico como um importante recurso pedagógico nesse processo, pois é necessário incentivar o aluno a ler, e esse trabalho requer estratégias.

Sobre as respostas dos informantes acima, a SEB (2012) ressalta duas questões que precisam ser relacionadas, primeiro a criança é um ser ativo e segundo a aprendizagem da leitura e escrita envolve processos mentais. Conforme visto nas respostas dos informantes G3 e G4 o incentivo a leitura nos alunos acontece através da ludicidade. Desta maneira, é essencial o uso de estratégias pedagógicas lúdicas de ensino e a mediação docente. O educador mediador deve propor uma atividade lúdica com objetivos além do brincar, podendo estimular o cognitivo do aluno para que este possa respeitar limites, socializar, explorar a sua criatividade, interagir e principalmente aprender a pensar. (SEB, 2012, p.35)

Verificamos ainda, que o gestor G2 diz que o lúdico, além de ser um instrumento pedagógico importante na aquisição da leitura e letramento, também pode ser usado como ferramenta na superação de dificuldades na aprendizagem. Entretanto, percebemos que nas séries finais, de uma das escolas pesquisadas, apesar da coordenadora reconhecer a importância do lúdico, tal recurso não é utilizado na prática.


A partir do relato da informante G5 constata-se que sua resposta é contraditória ao que afirmou em relação à inserção da ludicidade na escola, percebe-se que tal instituição enfrenta dificuldades com educandos não leitores e ressaltamos aqui que durante a entrevista o informante questionou que os alunos já chegam com esse problema devido à ineficiência do Ensino Fundamental menor, ou seja, não se comprometendo com a problemática em questão. Sendo assim, é lamentável constatar que alunos dessas determinadas séries ainda não possuem domínio da leitura e escrita. Nesse aspecto Azevedo e Marques (2009, p. 95) dizem: “o trabalho pedagógico é aquele que é feito antes do fracasso. Não se trata de coletividade *versus* intimidade, e sim de prevenção *versus* remediação”.

Verifica-se assim, que a carência de métodos lúdicos na prática dificulta a aprendizagem da leitura ocasionando a ausência de leitores eficientes.

No que diz respeito à terceira pergunta sobre como o gestor escolar orienta os professores em relação ao lúdico. Todos os gestores entrevistados ressaltaram que o brincar deve ser utilizado como ferramenta pedagógica e que o professor deve utilizar esse método em suas aulas.

Nesse sentido, é de fundamental importância que o educador tenha em vista que a atividade lúdica não seja instrumento de recreação, mas sim uma ferramenta para a






aprendizagem do aluno. Conforme Bittencourt e Ferreira (2002, p.25): “a brincadeira já não deve ser mais atividade utilizada pelo professor apenas para recrear as crianças, mas como atividade em si mesmo, que faça parte do plano de aula da escola”.

As respostas dos informantes G2 e G5 mostram que as orientações para os educadores visam à socialização através de um método ativo de ensino, nesse caso, a ludicidade proporciona a diferenciação no ambiente escolar. Observa-se na resposta do informante G5 que o mesmo ressalta que os educadores devem visar também à oralidade dos educandos, o que está em consonância com o caderno do Pró-letramento SEB (2008), que diz: “a sala de aula é um espaço público, de uma instituição pública, que tem seu modo peculiar de se organizar. Entre as regras de convivência dessa instituição estão as que se referem à participação nas interações orais em sala de aula. (SEB, 2008, p. 54). Também alguns gestores disseram que o educador precisa adequar o conteúdo de suas aulas à realidade do educando e sempre socializar o material lúdico.

No caso do relato do G1 observa-se que tal resposta indica o uso de histórias para atrair o aluno para a leitura, onde o professor deveria trazer objetos concretos e apenas mostrar para os alunos tais elementos para a classe, quando trata-se de atividade lúdica em sala de aula o educador é o agente responsável para mediar determinado conhecimento e deve ter em vista que a criança é o ser ativo do processo de aprendizagem e também adequar a aula de acordo com sua realidade. Neste caso, indicar-se-ia a dramatização de histórias.

Com relação à resposta do informante G4 sua orientação é de que o professor leia histórias ou pequenos textos nas suas aulas para os alunos, entretanto, é preciso observar quais tipos de textos podem atrair as crianças nesses primeiros passos para a formação leitora, ler por ler para os alunos não é fazer ludicidade. Bittencourt e Ferreira (2002, p.19) anotam que: “ao lado de atividades de integração da criança à escola, deve-se promover a leitura e a escrita juntamente, utilizando-se para isto a dramatização, conversas, recreação, desenhos, histórias lidas e contadas, gravuras, contos e versos”.

Entretanto, segundo Castro (2005) qualquer atividade lúdica proposta em sala de aula deve possuir objetivos e ressalta que os jogos precisam ser rigorosamente estudados e analisados para de fato alcançarem eficiência na prática, pois se uma quantidade de jogos ou dinâmicas não estiverem associados aos conteúdos e no contexto da aprendizagem, os mesmos não irão trazer algum benefício.



A última pergunta feita aos gestores escolares foi sobre quais os obstáculos enfrentados pelos professores de língua portuguesa em relação à prática do lúdico? Do total de entrevistados, 03 gestores apresentaram algumas dificuldades, a saber:


- O professor não abandona completamente o modelo tradicional de ensino.
- Ausência da família no acompanhamento escolar do aluno, pois o professor pode desempenhar um importante trabalho lúdico pedagógico, no entanto, é essencial também a participação da família. .
- Verificamos que nas séries finais do ensino fundamental, o obstáculo que a escola enfrenta é a falta de interesse e participação do aluno.

Diante disso, observa-se que a partir do relato do informante G5 que em alguns casos o aluno chega a se evadir da escola, ou seja, a baixa frequência dos educandos ocasiona outros tipos de problemas como o baixo desempenho e a evasão escolar. Segundo Piaget (1980) muitas das vezes os alunos se sentem insatisfeitos em frequentarem a escola, em participar ativamente das aulas e não vêem o professor como uma figura de orientador e motivador, pois geralmente vão à escola mais por obrigação do que por vontade própria, dessa maneira, a forma de ensino do docente reflete no desenvolvimento do aluno. Castro (2005) afirma que a maioria dos alunos das séries finais do ensino fundamental chega ao ensino médio incapaz de organizar suas ideias e pensamentos provenientes de um ensino passivo, repetidor e opressivo impedindo a formação da autonomia do indivíduo.

Apenas dois gestores afirmaram que os professores apresentam pouca ou nenhuma dificuldade em trabalhar o lúdico e citaram a importância do programa “Pacto de Formação de Professores: Programa Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa”.

De acordo com o fascículo (SEB, 2012, p.10) o Programa Pacto de Formação de Professores vem sendo amplamente discutido como uma das formas principais de acesso à melhoria da qualidade de ensino, por meio de parcerias com o MEC e universidades. Sendo assim, o programa tem em vista que o brincar e o aprender andam juntos, e por isso, propõe ideias e estratégias de ensino envolvendo os jogos e brincadeiras.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS



Por meio desta pesquisa pode-se observar que a ludicidade é válida para todas as fases da vida escolar do indivíduo, e é por meio de sua dinamicidade que o lúdico proporciona além de situações prazerosas, o surgimento de comportamentos e assimilação de regras sociais, que ajudam a desenvolver o intelecto.

A partir das entrevistas verificou-se o quanto é difícil para alguns professores, aplicarem atividades lúdicas em suas aulas, por vários fatores discutidos no texto, mas mesmo assim os mesmos concordam sobre a importância da ludicidade.

Conclui-se então, que formar alunos alfabetizados, letrados e principalmente leitores competentes implica em muitos desafios, ou seja, é um processo gradativo que exige a ação de todos, e nesse aspecto, a escola como instituição social educativa e o docente como sujeito formador ocupam um importante papel na formação de um aluno leitor, e por isso, é essencial o profissional abrir mão do comodismo e fazer valer uma educação de qualidade através de uma prática lúdica voltada para uma pedagogia da leiturização; a fim de contribuir positivamente para a formação leitora do indivíduo e assim, preparar os educandos para a vida.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. *Como desenvolver conteúdos explorando as inteligências múltiplas*. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.


AZEVEDO, Maria Amélia; MARQUES, Maria Lucia (Orgs.). *Alfabetização hoje*. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BITTENCOURT, Glaucomar Rodrigues; FERREIRA Mariana Denise Moura. (TCC). *A importância do lúdico na alfabetização*. Belém: Unama, 2002. Disponível em: < [www.nead.unama.br/bibliotecavirtual/monografias/IMPORTANCIA\\_LUDICO.pdf](http://www.nead.unama.br/bibliotecavirtual/monografias/IMPORTANCIA_LUDICO.pdf) >. Acesso em: 18/09/2014.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 2ª. Ed. Língua Portuguesa, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Pró-Letramento: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem*. Fascículo 5: o lúdico na sala de aula: projetos e jogos. Brasília. SEB, 2008. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12616%3Aformacao&Itemid=834](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12616%3Aformacao&Itemid=834). Acesso em 30.10.2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo*. Brasília: MEC, SEB, 2012.



CASTRO, Daniele Andrade de. *O lúdico no ensino-aprendizagem da língua portuguesa: sugestões de aulas criativas e divertidas aplicadas a alguns conteúdos do ensino fundamental - 5ª a 8ª série*. Trabalho de conclusão de curso (Especialização de Língua Portuguesa) - Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/let01.htm>>. Acesso em: Agosto, 2014.

CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes; PROENÇA, Michelle Alves Muller; JESUINO, Mirtes dos Santos. *A historicidade do lúdico na abordagem histórico-cultural de vigotsky*. **Revista Rascunhos Culturais** • Coxim/MS • v.1 • n.2 • p. 225 - 238 jul./dez.2010. Disponível em: [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3694625.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3694625.pdf). Acesso em: Maio, 2014.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1994.

KISHIMOTO, T. M. (org). *Brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6ª. ed. São Paulo: Ática, 2008.

LIMA, Maria de Fátima de. *Métodos que auxiliam na aquisição da leitura e da escrita nos anos iniciais*. TCC – Universidade Federal do Piauí, 2013. Disponível in: [www.ufpi.br/subsiteFiles/picos/arquivos/.../Maria%20de%20fatima.pdm](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/picos/arquivos/.../Maria%20de%20fatima.pdm)> Acesso:Jun /2014.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. (Orgs). *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 4ªEd. São Paulo: Cortez, 2002.

PIAGET, Jean. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de janeiro: Forense Universitária, 1973.

SANTOS, Élia Amaral do Carmo. *O lúdico no processo ensino-aprendizagem*. 1999. Disponível em < <http://www.unimat.br> > Acesso em 12/02/2014 .

SILVA, Alessandro e MORAIS. Artur Gomes. *Brincando e aprendendo: os jogos com palavra no processo de alfabetização*. Recife: Editora CRV, 2011. In: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: vamos brincar de reinventar histórias. Brasília: MEC, SEB, 2012.

VYGOTSKY, L. S. *A pré-história da linguagem escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



## AS VOGAIS PRETÔNICAS NOS FALARES NORDESTINOS: DADOS DO ALiB

Maria do Socorro Silva de Aragão<sup>49</sup>  
(UFC – UFPB)

**RESUMO:** O comportamento das vogais pretônicas nos falares regionais do Português do Brasil tem sido estudado por diversos especialistas, com as mais variadas abordagens e a utilização de diferentes linhas teóricas, mostrando não apenas a importância que o tema desperta, mas as abordagens que podem ser dadas a esse fenômeno de nossa língua. O fenômeno visto muitas vezes como uma variação puramente fonética, tem sido estudado, também, sob a perspectiva da dialetologia e da sociolinguística, marcando, deste modo, as variações linguísticas, diatópicas e diastráticas do português do Brasil. Antenor Nascentes (1953), Antonio Houaiss (1958), Serafim da Silva Neto (1960), Joaquim Mattoso Câmara (1953-1972-1977), Leda Bisol (1981), Dinah Callou e Yone Leite (1986-1991), e Myrian Barbosa (1991), são estudos clássicos sobre o assunto. Modernamente, muitos outros trabalhos têm sido feitos, especialmente com o uso de programas computacionais de análise acústica e de variação linguística. Contudo, algumas dúvidas continuam a existir quanto às causas que determinam o fechamento ou abertura dessas vogais, bem como seu alteamento ou elevação. Serão causas puramente estruturais da língua? Ou serão causas extralinguísticas? O que determina essas variações abertas x fechadas ou abaixadas x elevadas, seriam variações diatópicas, diastráticas? A variação explica-se por uma harmonia vocálica ou por uma neutralização? O alçamento é uma herança do latim do século IV d.C., como advoga Bisol? São questões que ainda estão sendo retomadas para a determinação de um quadro mais completo e real do uso das vogais pretônicas nas diversas regiões do país. Neste trabalho pretendemos fazer uma panorâmica, embora não exaustiva, da situação das pretônicas no nordeste brasileiro, a partir dos dados dos inquéritos do Projeto Atlas Linguístico do Brasil – AliB.


**PALAVRAS – CHAVE:** Vogais pretônicas. Falares regionais. Atlas Linguístico do Brasil.

### 1. INTRODUÇÃO

O comportamento das vogais pretônicas nos falares regionais do Português do Brasil tem sido estudado por diversos especialistas, com as mais variadas abordagens e a utilização de diferentes linhas teóricas, mostrando não apenas a importância que o tema desperta, mas as abordagens que podem ser dadas a esse fenômeno de nossa língua.

O fenômeno visto muitas vezes como uma variação puramente fonética, tem sido estudado, também, sob a perspectiva da dialetologia e da sociolinguística, marcando, deste modo, as variações linguísticas, diatópicas e diastráticas do português do Brasil.

<sup>49</sup> Universidade Federal da Paraíba / Universidade Federal do Ceará – socorro.aragao@terra.com.br



Antenor Nascentes (1953), Antônio Houaiss (1958), Serafim da Silva Neto (1960), Joaquim Mattoso Câmara (1953-1972-1977), Leda Bisol (1981), Dinah Callou e Yone Leite (1986-1991), e Myrian Barbosa (1991), são estudos clássicos sobre o assunto. Modernamente, muitos outros trabalhos têm sido feitos, especialmente com o uso de programas computacionais de análise acústica e de variação linguística como o VARBRUL.

A razão desse interesse pode ser explicada pelo fato de que as pretônicas são consideradas uma das marcas mais importantes para a divisão dialetal do Brasil. Nascentes usou este critério para a separação entre os falares do Norte e os do Sul do país.


Contudo, algumas dúvidas continuam a existir quanto às causas que determinam o fechamento ou abertura dessas vogais, bem como seu alteamento ou elevação. Serão causas puramente estruturais da língua? Ou serão causas extralinguísticas? O que determina essas variações abertas x fechadas ou abaixadas x elevadas, seriam variações diatópicas, diastráticas? A variação explica-se por uma harmonia vocálica ou por uma neutralização? O alçamento é uma herança do latim do século IV d.C., como advoga Bisol? São questões que ainda estão sendo retomadas para a determinação de um quadro mais completo e real do uso das vogais pretônicas nas diversas regiões do país.

A pesquisa para a realização do Atlas Linguístico do Brasil tem obtido dados da maior relevância, não apenas para este assunto em particular, mas para as diferentes marcas fonéticas regionais do português do Brasil.

Neste trabalho pretendemos fazer uma panorâmica, embora não exaustiva, da situação das pretônicas no nordeste brasileiro, a partir dos dados dos inquéritos experimentais do Projeto Atlas Linguístico do Brasil – AliB.

## **1. AS VOGAIS PRETÔNICAS NO PORTUGUÊS DO BRASIL: RETROSPECTIVA**

Segundo os estudiosos deste tema, especialmente Cardoso (1999), desde o século XVI que este assunto tem preocupado os especialistas da área. Cada um desses estudiosos apresenta justificativas para seu estudo das vogais médias abertas em posição pretônica. Aqui não retomaremos tais estudos, mas tentaremos fazer uma listagem, não exaustiva, dos estudos das pretônicas no português do Brasil no século XX e início do século XXI.



Quando Nascentes (1953, p. 25) mostrou que as pretônicas abertas e a cadência constituíam fatores essenciais para a divisão dialetal brasileira, os estudiosos passaram a estudar o fenômeno com maior atenção e profundidade.


Nascentes propôs a divisão dos falares brasileiros em dois grandes grupos: os do Norte e os do Sul, e a ocorrência das vogais pretônicas abertas, segundo ele, marcaria o Norte e sua realização fechada marcaria o Sul. O autor subdividiu os dois grupos em sub-grupos, que chamou de sub-falares: o *sub-falar amazônico*, o *sub-falar nordestino*, o *sub-falar baiano*, o *sub-falar fluminense*, o *sub-falar mineiro* e o *sub-falar sulista*.

O pioneirismo de Nascentes (1953) é acompanhado logo a seguir por Câmara Jr. (1977) e Houaiss (1987). A partir daí, as Teses de Doutorado, Dissertações de Mestrado, Artigos e trabalhos apresentados em diversos congressos nacionais e internacionais vêm enriquecendo as análises usando novas abordagens e oferecendo subsídios cada vez mais precisos para o entendimento do funcionamento das vogais pretônicas do português do Brasil. Numa ordem cronológica podemos listar, sem maiores comentários, os trabalhos realizados sobre as vogais pretônicas em diferentes regiões do país, que são de nosso conhecimento: (Paraíba) - PEREIRA, Regina Célia (1977), em sua Dissertação estuda *As vogais médias pretônicas na fala do pessoense urbano*. (Sergipe) - MOTA, Jacyra (1979) em sua Dissertação estuda *As vogais antes do acento em Ribeirópolis-SE*. (Amazonas) - SILVA, Rita de Cássia (1980), em sua Dissertação estuda *As vogais médias pretônicas na fala de Manaus*. (Rio Grande do Sul) - BISOL, Leda (1981) em sua Tese estuda *A harmonização vocálica: uma regra variável*. (Rio de Janeiro) - CALLOU, Dinah et LEITE, Yonne (1986) estudam *As vogais pretônicas no falar carioca*. (Rio Grande do Norte) - MAIA, Vera Lúcia (1986) estuda *As vogais pretônicas médias na fala de Natal*. (Minas Gerais) - VIEGAS, Maria do Carmo. (1987) estuda *O alçamento das vogais médias pretônicas: uma abordagem sociolinguística*. (Bahia) - SILVA, Myrian (1989) em sua tese estuda *As pretônicas na fala baiana: a variedade culta de Salvador*. (Pará) - VIEIRA, Maria de Nazaré (1990) em sua tese estuda *O alteamento dos segmentos /e/ e /o/ pretônicos e do segmento /o/ tônico no falar do Médio-Amazonas Paraense*. (Pará) - NINA, Terezinha (1991) em sua Dissertação estuda os *Aspectos da variação fonético-fonológica na fala de Belém*. (Brasília) - BORTONI, Stella Maris et al. (1991) fazem *Um estudo preliminar do /e/ pretônico*. (Rio de Janeiro) - YACOVENCO, Lílian (1993) em sua dissertação estuda *As vogais médias pretônicas no falar culto carioca*. (Rio Grande do Sul) - BATISTI, Elisa (1993) em sua Dissertação estuda *A elevação das vogais médias pretônicas em sílaba*



*inicial de vocábulo na fala gaúcha.* (Paraíba) - ARAGÃO, M. do Socorro (1994), em Congresso da ANPOLL apresenta em seu trabalho *Aspectos fonéticos do atlas linguístico da Paraíba: as vogais pretônicas.* (RJ, SP, RS, BA, Pe – NURC) - LEITE, Yonne; CALLOU, Dinah; MORAES, João (1995), em Congresso da ANPOLL apresentam o trabalho *As pretônicas no português do Brasil: descrição acústica e variação fonológica.* (Rio de Janeiro) - SILVA, Edila (1995), em Congresso da ANPOLL apresenta o trabalho *Variação dialetal: as pretônicas no dialeto fluminense.* (Rio Grande do Sul) – AMARAL, Luís (1996), em sua dissertação estuda *O abaixamento de /i/ e /u/ no português da campanha gaúcha.* (RS, SC, PR) - SCHWINDT, Luiz Carlos (1997), escreve artigo sobre *A harmonia vocálica em dialetos do sul do país: uma análise variacionista.* (Brasil) - CARDOSO, Suzana (1999) escreve artigo sobre *As vogais médias pretônicas no Brasil: uma visão diatópica.* (PA) - FREITAS, Simone (2001) em sua Dissertação estuda *As vogais médias pretônicas faladas na cidade de Bragança.* (Paraná) - PONTES, Ismael (2002) faz um estudo do *Alçamento do [e] pretônico no falar rural das regiões norte e oeste-sudoeste do Paraná.* (Brasil) - HORA, Lucinda; MOTA, Jacyra (2003) escrevem Relatório de Pesquisa sobre *A elevação das vogais médias pré-acentuadas no português brasileiro, com base nos inquéritos experimentais do ALiB.* (Bahia) - SOARES, Adriana (2004) em sua Dissertação estuda *As pretônicas médias em comunidades rurais do semi-árido baiano.* (Espírito Santo) - CELIA, Gianni (2004) em sua dissertação estuda a *Variação das vogais médias pretônicas no português de Nova Venécia* - ES. (Paraíba – Rio de Janeiro) - MARQUES, Sandra (2006) em sua Tese estuda *As médias pretônicas em situação de contato dialetal.* (Paraná) - KAILER, Dircel (2006) em seu artigo estuda *A variação da pretônica /o/ no falar rural paranaense.* (Ceará) - ARAÚJO, Aluiza (2007) em sua Tese estuda *As Vogais Médias Pretônicas no Falar Popular de Fortaleza: uma abordagem variacionista.* (Minas Gerais) - ALVES, Marlúcia (2008) escreve artigo sobre *O comportamento fonológico das vogais médias em posição pretônica no dialeto de Belo Horizonte.* (Goiás) - GRAEBIN, Geruza (2008) em sua Dissertação estuda *A fala de Formosa/GO: a pronúncia das vogais médias pretônicas.* (São Paulo) - TENANI, Luciani; SILVEIRA, Ana Amélia (2008) em seu artigo trabalham com *O alçamento das vogais médias na variedade culta do noroeste paulista.* SCHÜLLER, Jones Neuenfeld (2013) *A percepção de vogais medias pretônicas e sua relação com os processos de Harmonia e de Alçamento Vocálico.*(Pelotas – RS).Outros trabalhos, sem indicação bibliográfica, mas também importantes, são (Amazonas e





Pará) -BRANDÃO, Silvia; CRUZ, Maria Luíza fazem *Um estudo contrastivo sobre as vogais médias pretônicas em falares do Amazonas e do Pará, com base nos dados do ALAM e do ALISPA*. (Minas Gerais) - CARNEIRO, Dayana; MAGALHÃES, José Sueli estudam *O sistema vocálico pretônico nas zonas rural e urbana do município de Araguari*. (Acre) - LESSA, Luiza estuda *As vogais médias pretônicas na linguagem acreana*. SUCKOW, Darinka estuda o *Alçamento das vogais orais médias pretônicas não finais: duas propostas de análise*.

Neste breve levantamento pode-se avaliar o interesse que o tema desperta nos estudiosos e como esses estudos podem definir as variantes regionais dos falares brasileiros. Os dados do Projeto Atlas Linguístico do Brasil podem, finalmente, mapear esses aspectos fonético-fonológicos do português do Brasil.

## **2. AS VOGAIS PRETÔNICAS NO FALAR NORDESTINO**

### **2.1. O CORPUS DA PESQUISA**

#### **2.1.1. Localidades**

A amostragem é constituída de inquéritos realizados nas capitais de cinco dos estados que formam a região nordestina: Paraíba (João Pessoa), Rio Grande do Norte (Natal), Ceará (Fortaleza), Piauí (Teresina) e Maranhão (São Luís).

#### **2.1.2. Os Informantes**

Os informantes têm o seguinte perfil:

- a) Nascidos na localidade pesquisada, de pais nascidos na mesma área linguística;
- b) Não terem se afastado da localidade mais de um terço de sua vida;
- c) Homens e mulheres;
- d) Duas Faixas Etárias: 18 a 30 – 45 a 60 anos;
- e) Dois níveis de escolaridade: até a 4ª série do fundamental e de nível superior;
- f) Número de informantes: oito para cada capital.

#### **2.1.3. Itens Lexicais estudados**

Foram escolhidos itens lexicais contidos nos questionários Fonético-Fonológico (QFF) e Semântico-Lexical (QSL), do Projeto Atlas Linguístico do Brasil - ALIB.

### 3. ANÁLISES PRELIMINARES

Seguindo a mesma linha de trabalho proposta por Cardoso (1999), que a partir dos trabalhos analisados em vários estados brasileiros estuda a distribuição das pretônicas nos estados do Amazonas, Pará, Acre, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul e Mato Grosso do Sul e de Alves (2007) para o falar de Fortaleza, veremos como se comportam as vogais pretônicas nas capitais de cinco estados da Região Nordeste do Brasil: Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Piauí e Maranhão.

Nosso trabalho não fará análises sob a orientação de qualquer escola fonológica, apenas faremos o levantamento de que fatos linguísticos são responsáveis pela variação das pretônicas nesses estados. Não levaremos em conta, aqui, as variações diastráticas, apenas as linguísticas e as diatópicas.

#### 3.1. Variáveis linguísticas consideradas

Seguindo, em linhas gerais, os mesmos parâmetros utilizados por trabalhos semelhantes em outras regiões do país levaremos em conta os fonemas /e/ e /o/ pretônicos em posição medial interconsonântica. Assim, foram analisadas as seguintes variantes:

a) vogal anterior /e/

- alteamento [i]. Ex: prateleira □□□P□□□□□□□Pa□

- o abaixamento [E]: pecado [ pE'kadu]

b) vogal posterior /o/

- alteamento [u]. Ex: gordura [ gu |'duPa]

- o abaixamento [ɔ]. Ex: inocente [ inɔ'se)ti]

**Quadro 1 - Distribuição das Variantes por Localidade e Frequência de Ocorrências**

Ponto						

Variante	[ i ]	[ e ]	[ E ]	[ u ]	[ o ]	[ ɔ ]
J.Pessoa	■	▲	◆	■	▲	◆
Natal	■	▲	◆	■	▲	◆
Fortaleza	▲	■	◆	▲	■	◆
Teresina	■	▲	◆	■	▲	◆
S. Luís	▲	■	◆	▲	■	◆

◆ = Maior frequência - ■ = Frequência média - ▲ = Menor frequência

Por este quadro pode-se perceber que das cinco capitais analisadas Fortaleza e São Luís distinguem-se das demais pela menor frequência no nível de alteamento das vogais.

### 3.1.2. Fatores Favorecedores do Alteamento das Pretônicas

Neste item não vamos fazer a separação entre as vogais anterior / e / e a posterior / o /, por problema de espaço. Vejamos os fatores:

#### a) Natureza da Vogal Tônica

Em todas as capitais um dos fatores que mais favorecem o alteamento das pretônicas é a natureza da vogal subsequente, por um processo de harmonia vocálica, ou por neutralização, como querem alguns.

**Quadro 2. Natureza da Vogal Tônica**

Fatores	Ocorrência	Exemplos
[ i ]	◆	bonito [bu'ni <u>t</u> u]
[i]	◆	amendoim [ ame)du'i]

[ u ]	◆	seguro [ si'guPu ]
[ũ]	◆	presunto [ pPi'zu]tu]
[ e ]	▲	orelha [u'Pe'á]
[ o ]	▲	cebola [ si'bola]
[ E ]	▲	adoece [adu'Esɪ]
[ ɔ ]	▲	escola [is'kɔla]
[ a ]	■	tomate [ tu'mati ]
[ ã, e, õ ]	■	pirilampo [ piPi'lãpu] inocente [ inu'se)ti] anteontem [ ãti' õti]

◆ = Maior frequência - ■ = Frequência média - ▲ = Menor frequência

a) **Influência da Consoante Precedente**

b)

As consoantes labiais e velares que precedem as pretônicas são as que mais favorecem o seu alteamento.

**Quadro 3 Influência da Consoante Precedente**

Consoantes	Influência	Exemplos
<b>Labial</b>	◆	semelhança [simi'xãsa]
<b>Velar</b>	◆	querido [ ki'Pidu]
<b>Alveolar</b>	■	tesoura [ ti'zowPa]
<b>Palatal</b>	▲	chocalho [Σu'ka'ú]
<b>Aspirada</b>	▲	roedor [  u'edo  ]

◆ = Maior influência - ■ = Influência média - ▲ = Menor influência

c) **Influência da Consoante Subsequente**

As consoantes labiais, alveolares e palatais em posição posterior às pretônicas são as que mais favorecem seu alteamento.



**Quadro 4 - Influência da Consoante Subsequente**

Consoantes	Influência	Exemplos
Labial	◆	compadre [ kũ'padɾɪ ]
Alveolar	◆	polícia [ pu'lisja ]
Palatais	◆	melhor [ mi'ʎɔfi ]
Velares	▲	forquilha [ fuhi'kiʎa ]
Aspiradas	■	serviço [ sifi'visu ]

◆ = Maior influência - ■ = Influência média - ▲ = Menor influência

### 3.1.3. Fatores Favorecedores do Abaixamento das Pretônicas

#### a) Natureza da Vogal Tônica

As vogais / E /, / ɔ /, / a /, / ã /, / ε /, / õ / em posição tônica são as que exercem maior influência no abaixamento das pretônicas.

**Quadro 5 - Natureza da Vogal Tônica**

Fatores	Influência	Exemplos
[ɪ]	■	prestígio [ pPEΣ'tiZ ju ]
[ɪ]	■	respingo [  Es'pu]gu ]
[ʊ]	■	produto [ pPɔ'dutu ]
[ʊ]	■	presunto [ pPE' zu)tu ]
[ε]	▲	governo [gɔ've  nu ]
[o]	▲	cebola [ sE'bola ]
[E]	◆	elétrico [ E'lEtPiku ]
[ɔ]	◆	negócio [ nE'gɔsju ]
[α]	◆	tomate [ tɔ'mati ]
[α)) ε) o)]	◆	elefante [ EIE'fãti ] –

		inocente [ino'sɛ)tɪ]- anteontem [ãtɛ' o)tɪ]
--	--	--

◆ = Maior influência - ■ = Influência média - ▲ = Menor influência

### b) Influência da Consoante Precedente

As consoantes palatais, velares e aspiradas em posição precedente às pretônicas são as que mais favorecem ao seu abaixamento.

**Quadro 6 - Consoante Precedente**

Fatores	Influência	Exemplos
Labiais	■	melhorar [mɛ'ɔ'Pa ]
Alveolares	■	lesar [ lɛ'za ]
Palatais	◆	chorar [ʃɔ'Pa ]
Velares	◆	questão [ kɛʃ'tãw ]
Aspiradas	◆	remando [  ɛ'mãdu ]

◆ = Maior influência - ■ = Influência média

### a) Influência da Consoante Subsequente

A velar em posição subsequente é a que mais favorece o abaixamento de /o/, sendo seguida pela alveolar.

**Quadro 7 - Consoante Subsequente**

Fatores	Influência	Exemplos
Labiais	◆	cemitério [ sɛmi'tɛPju ]
Alveolares	◆	bolinha [ bo'li/a ]
Palatais	■	molhado [ mo'adu ]
Velares	◆	questão [ kɛʃ'tãw ]

Aspiradas	◆	mercado [ mE 'kadu]
-----------	---	---------------------


◆ = **Maior influência** - ■ = **Influência média**

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados parciais encontrados combinam com os resultados de trabalhos já realizados na região nordestina, com relação às variáveis linguísticas, com pequenas diferenças quanto às variantes diatópicas. Assim, algumas realizações das pretônicas / e / e / o / nas capitais analisadas apontam para os seguintes resultados:

- a) há um predomínio das variantes baixas, influenciadas pelos seguintes fatores:
  - a variante tipo de vogal tônica é a mais importante para o alçamento e abaixamento das pretônicas;
  - -as vogais baixas [ E, ɔ, a ] e as não altas nasais [ ã, ã, õ ], tônicas ou átonas são os únicos segmentos que favorecem o abaixamento, de / e / e / o /, mas dificultam o alteamento de ambas as pretônicas;
- b) as consoantes precedentes influenciam o alteamento de / e / e / o /, pelos seguintes fatores:
  - a alveolar precedente favorece o abaixamento do / o /;
  - a labial é a que mais favorece o alteamento do / o /;
- c) as consoantes subsequentes são relevantes para o alteamento e abaixamento de / e / e / o /, influenciadas pelos seguintes fatores:
  - a labial favorece o alteamento de / e / e / o /;
  - a palatal favorece o alteamento de / e / e / o / e desfavorece seu abaixamento;
  - a velar favorece o abaixamento de / o / e o alteamento de / e /.

Por esta rápida análise pode-se ver que o alteamento ou abaixamento das pretônicas médias / e / e / o / nem sempre podem ser explicados pela harmonia vocálica ou neutralização, uma vez que as consoantes precedentes e subsequentes exercem, também, uma forte influência nesse fenômeno.



Por se tratar de um *corpus* relativamente pequeno, apenas 40 informantes de cinco capitais nordestinas, e por não considerarmos nesta análise alguns fatores linguísticos como distância em relação à tônica, tonicidade, sufixação, tipo de sílaba, além dos fatores sociolinguísticos como faixa etária, escolaridade e sexo não se pode afirmar categoricamente serem esses resultados definitivos.

Com a análise dos dados definitivos das demais capitais e cidades nordestinas é possível que se confirmem ou não esses resultados que, neste momento são parciais, apenas apontam alguns caminhos e estão de acordo com os trabalhos feitos em algumas capitais nordestinas, como os de Mota (1979) para Aracaju, Maia (1986) para Natal, Pereira (1977) para a Paraíba, e Araújo (2007) para Fortaleza.

Os dados também apontam para uma confirmação da divisão dialetal proposta por Nascentes, da existência de um dialeto do Norte, com o sub-falar nordestino, que se contrapõe ao do Sul.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Marlúcia M. **O comportamento fonológico das vogais médias em posição pretônica no dialeto de Belo Horizonte.** *Estudos da Linguagem*. São Paulo: 37(1): 21-29, 2008.

AMARAL, Luís I.C. **O abaixamento de /i/ e /u/ no português da campanha gaúcha.** Pelotas, 1996. Dissertação (Mestrado) – UCP.

ARAGÃO, M. do Socorro S. de. **Aspectos fonéticos do atlas linguístico da Paraíba - As vogais pretônicas.** IX ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL. *Anais*. Caxambu: ANPOLL, 1994, p. 833-840.

ARAÚJO, Aluiza A. **As Vogais Médias Pretônicas no Falar Popular de Fortaleza: uma abordagem variacionista.** Fortaleza, 2007. Tese (doutorado) – UFC.

BATISTI, Elisa. **Elevação das vogais médias pretônicas em sílaba inicial de vocábulo na fala gaúcha.** Porto Alegre, 1993. Dissertação (Mestrado) – UFRGS.


BISOL, Leda. **Harmonização vocálica: uma regra variável.** Rio de Janeiro, 1981. Tese (Doutorado) – UFRJ.

\_\_\_\_\_. **Variação da pretônica.** *Letras de Hoje* 54, p. 81-97, 1983.

\_\_\_\_\_. **A vogal pretônica e a diversidade dialetal.** *Ilha do Desterro*, 20, p. 9-18, 1988.

BORTONI, Stella Maris *et al.* **Um estudo preliminar do /el/ pretônico.** *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 20, p.75-90, jan./jun. 1991.





BRANDÃO, Silvia F.; CRUZ, Maria Luíza de C.C. *Um estudo contrastivo sobre as vogais médias pretônicas em falares do Amazonas e do Pará, com base nos dados do ALAM e do ALISPA*. Disponível em: [www.lettras.ufrj.br/posverna/docentes/62169-1.pdf](http://www.lettras.ufrj.br/posverna/docentes/62169-1.pdf), Acesso em 03/02/2009.

CALLOU, Dinah et LEITE, Yonne. *As vogais pretônicas no falar carioca. Estudos Linguísticos e Literários* (5), Salvador: UFBA, 1986.

\_\_\_\_\_ et COUTINHO, L. *Elevação e abaixamento das vogais pretônicas no dialeto do Rio de Janeiro. Organon*, v. 5, n. 18, p. 71-78, UFRS, 1991.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. *As vogais médias pretônicas no Brasil: uma visão diatópica*. In: Aguilera, Vanderci de Andrade. (Org.). *Português no Brasil: estudos fonético-fonológicos*. Londrina: Ed. UEL, p. 93-108, 1999.

CARNEIRO, Dayana R.; MAGALHÃES, José Sueli. *O sistema vocálico pretônico nas zonas rural e urbana do município de Araguari*. Disponível em: [www.horizontecientificoprop.ufrj.br/include/getdoc.php?id=863&article=424&mode=pdf](http://www.horizontecientificoprop.ufrj.br/include/getdoc.php?id=863&article=424&mode=pdf). Acesso em 03/02/2009.

CELIA, Gianni Fontis. *Variação das vogais médias pretônicas no português de Nova Venécia- ES*. 2004. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. Disponível em <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000316849>>. Acesso em 07 dezembro 2006.

FREITAS, S. *As vogais médias pretônicas / e / ε / □ / num falar do norte do Brasil*. In: RAZKY, A. (org.) *Estudos geo-sociolinguísticos do estado do Pará*. Belém: UFPA. 2003, p. 113-126.

\_\_\_\_\_. *As vogais médias pretônicas faladas na cidade de Bragança*. Belém, 2001. Dissertação (Mestrado) – UFPA.

GRAEBIN, Geruza de S. *A fala de Formosa/GO: a pronúncia das vogais médias pretônicas*. Brasília, 2008. Dissertação (Mestrado) – UNB.

HORA, Lucinda C.; MOTA, Jacyra A. *A elevação das vogais médias pré-acentuadas no português brasileiro, com base nos inquéritos experimentais do ALiB. Relatório de Pesquisa*. PIBIC/FAPESB. Salvador: UFBA, 2003.

KAILER, Dircel Aparecida. *A variação da pretônica /o/ no falar rural paranaense. Estudos Linguísticos*, São Carlos-SP, v. XXXV, p. 595-604, 2006. Disponível em <http://gel.org.br/4publica-estudos-2006/sistema06/660.pdf>. Acesso em 07 dezembro 2006.

LEITE, Yonne; CALLOU, Dinah; MORAES, João. *As pretônicas no português do Brasil: descrição acústica e variação fonológica*. ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL, IX. *Anais*. Linguística, v. 2, Tomo II. João Pessoa: UFPB, 1995, p. 1359-1361.

LESSA, Luiza G. **As vogais médias pretônicas na linguagem acreana**. Monografia do Curso de Doutorado.[s.n.t.].

MAIA, Vera Lúcia M. **Vogais pretônicas médias na fala de Natal**. Estudos Linguísticos e Literários (5), Salvador: UFBA, 1986.

MARQUES, Sandra M.O. **As médias pretônicas em situação de contato dialetal**. Rio de Janeiro, 2006. Tese (Doutorado) – UFRJ.

MOTA, Jacyra A. **Vogais antes do acento em Ribeirópolis-SE**. Salvador, 1979. Dissertação (mestrado) – UFBA.

NINA, Terezinha. **Aspectos da variação fonético-fonológica na fala de Belém**. Rio de Janeiro, 1991. Dissertação (Mestrado) – UFRJ.

PEREIRA, Regina Célia M. **As vogais médias pretônicas na fala do pessoense urbano**. João Pessoa, 1977. Dissertação (Mestrado) UFPB.

\_\_\_\_\_. **Harmonização vocálica e a variação das médias pretônicas**. In: HORA, Dermeval da. (Org.) **Estudos sociolinguísticos: perfil de uma comunidade**. João Pessoa: 2004, p. 111 a 128.

PONTES, Ismael. **Alçamento do [e] pretônico no falar rural das regiões norte e oeste-sudoeste do Paraná**. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 31, 2002.

SCHWINDT, Luiz Carlos. **A regra variável de harmonização vocálica no RS**. In: BISOL, Leda & BRESCANCINI, Cláudia (orgs.). *Fonologia e variação: recortes do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 161-182, 2002.

\_\_\_\_\_. SCHWINDT, Luiz Carlos. **A harmonia vocálica em dialetos do sul do país: uma análise variacionista**. *Graphos*, Ano II. v. 2, n.1, 1995. João Pessoa, 1997, p. 55-65.

SILVA, Edila V. **Variação dialetal: as pretônicas no dialeto fluminense**. ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL, IX. *Anais*. Linguística, v. 2, Tomo II. João Pessoa: UFPB, 1995, p. 1362-1364.

SILVA, Myrian Barbosa da. **As pretônicas na fala baiana: a variedade culta de Salvador**. 1989. Tese (Doutorado) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. **Variação geográfica: repensando estratégias descritivas**. ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL, IX. *Anais*. Linguística, v. 2, Tomo II. João Pessoa: UFPB, 1995, p. 1365-1368.

SILVA, Rita de Cássia B.Cunha. **Análise fonético-fonológica das vogais médias pretônicas na fala de Manaus**. Rio de Janeiro, 1980. Dissertação (Mestrado). UFRJ.

SOARES, Adriana de S. **As pretônicas médias em comunidades rurais do semi-árido baiano**. Salvador, 2004. Dissertação (Mestrado) – UFBA.



SUCKOW, Darinka. **Alçamento das vogais orais médias pretônicas não finais: duas propostas de análise.** Disponível em: [www.filologia.org.br/1xcnlf/17/05.htm](http://www.filologia.org.br/1xcnlf/17/05.htm). Acesso em 03/02/2009.

TENANI, Luciani; SILVEIRA, Ana Amélia M. **O alçamento das vogais médias na variedade culta do noroeste paulista.** *Alfa*, São Paulo, 52 (2): 447-464, 2008 447

VIEGAS, Maria do Carmo. *O alçamento das vogais pretônicas e os itens lexicais.* Belo Horizonte, UFMG, 2001.

\_\_\_\_\_. *Alçamento das vogais pretônicas: uma abordagem sociolinguística.* 1987. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

VIEIRA, Maria de Nazaré da Cruz. **Alteamento dos segmentos /e/ e /o/ pretônicos e do segmento /o/ tônico no falar do Médio-Amazonas Paraense.** 1990. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

YACOVENCO, Lílian Coutinho. **As vogais médias pretônicas no falar culto carioca.** 1993. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

## ACÚSTICA *versus* PROSÓDIA: UM ESTUDO DO PORTUGUÊS FALADO EM MOCAJUBA

Maria Sebastiana da Silva Costa(PPGL/UFPA)<sup>50</sup>

**RESUMO:** Este trabalho apresenta os primeiros resultados obtidos com os dados do *corpus* formado, em nível de Dissertação de Mestrado (COSTA, em andamento), para a variedade linguística do português de Mocajuba (PA), vinculado ao projeto Atlas Prosódico Multimídia do Norte do Brasil (AMPER-Norte). Analisam-se aqui os dados relativos aos informantes do sexo masculino, nível fundamental de escolaridade (BF52), nível médio (BF54) e nível superior (BF56). Neste estudo consideram-se apenas os dados fornecidos para as frases com sintagmas nominais simples contendo 10 vogais, a saber: O pássaro gosta do pássaro (pwp), O Renato gosta do Renato (twk) e O bisavô gosta do bisavô (kwk). Todas as frases foram analisadas nas duas modalidades (declarativa e interrogativa total) investigadas pelo projeto AMPER. A análise acústica foi feita a partir das medidas acústicas das vogais de 54 enunciados, 18 de cada informante, que sofreu seis etapas de tratamento: a) codificação e; b) Isolamento das repetições em arquivos de áudios individuais c) segmentação fonética no programa PRAAT 5.0; d) aplicação do *script* praat; e) seleção das três melhores repetições e; f) aplicação da interface Matlab para se obter as médias dos parâmetros das três melhores repetições. Analisaram-se particularmente os parâmetros acústicos de frequência fundamental (semitons), duração (ms) e intensidade (dB). Os resultados mostraram que F0 é um parâmetro relevante na distinção das duas modalidades alvo, pois os dados denotaram um movimento de pinça na sílaba tônica do vocábulo ocupando o núcleo do sintagma nominal final, resultado de um movimento descendente das declarativas e ascendentes para as interrogativas. Nestas mesmas sílabas, a duração registrou uma variação proporcionalmente inversa e significativa considerando tanto a diferença de escolaridade quanto o acento. A intensidade não foi um parâmetro acústico significativo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Prosódia. Acústica. AMPER.

**ABSTRACT:** This paper presents the first results obtained with the corpus of data formed in Master's level (COSTA, in progress) for the linguistic variety of the Portuguese Mocajuba (PA), under the North Prosodic Atlas Multimedia Project Brazil (AMPER-North). Are analyzed here the details for the male informants, elementary education (BF52), middle (BF54) and upper level (BF56). In this study consider only the data provided for the phrases with simple noun phrases containing 10 members, namely: The bird like bird (pwp), Renato like Renato (twk) and great-grandfather like the great-grandfather (KWK). All sentences were analyzed in two ways (declarative and interrogative total) investigated the AMPER project. Acoustic analysis was made from the acoustic measurements of 54 listed members, 18 of each informant, who suffered six stages of treatment: a) encoding and; b) Isolation of repetitions in individual audio files c) phonetic segmentation in PRAAT 5.0 program; d) application of Praat script; e) Selecting the best three repetitions and; f) applying the Matlab interface to obtain the


---

<sup>50</sup> Programa de Pós-Graduação em Letras

Universidade Federal do Pará

Sebast\_costa@hotmail.com





averages of the best of the three replicates. Analyzed particularly the acoustic parameters of fundamental frequency (semitones), duration (ms) and intensity (dB). The results showed that F0 is a relevant parameter in distinguishing the two target arrangements because the data denoted a pincer movement on the stressed syllable of the word occupying the core of the final noun phrase, the result of a downward movement of declarative and interrogative rising for. Under the same syllables, duration recorded a proportionally inverse and significant variation considering both the educational difference accent. The intensity noise is not a significant parameter.

**KEYWORDS:** Prosody. Acoustics. AMPER.


## 1. INTRODUÇÃO

Compreende-se que o estudo da prosódia vem sendo vislumbrado nas últimas décadas, ao passo que já se observa um considerável número de pesquisas linguísticas na área de caracterização das estruturas prosódicas. Dentre esses estudos, em específico, encontra-se o presente trabalho que está vinculado ao projeto AMPER NORTE.

O AMPER-NORTE conta com as seguintes referências: a Ilha de Mosqueiro (GUIMARÃES, 2013), a cidade de Belém (SANTOS JR., 2008; BRITO, 2012), a cidade de Bragança (CASTILHO, 2009), a cidade de Cametá (SANTO, 2011), a cidade de Abaetetuba (REMÉDIOS, 2013), a cidade de Curralinho (FREITAS, 2013), a cidade de Baião (LE MOS, em andamento), a cidade de Santarém (LIMA, em andamento) e a cidade de Mocajuba (COSTA, em andamento), objeto desta Dissertação. Além dessas localidades, o projeto já tem previsto a formação de *corpora* nas localidades de Óbidos e de Breves.

Todas as instituições e pesquisadores acima mencionados possuem o objetivo em comum de criar e organizar o mapa dialetal românico do português. Dessa maneira, não obstante, o objetivo maior, aqui, é caracterizar a variação prosódica dialetal do português falado no município de Mocajuba (PA); constituir um corpus prosódico com amostras dialetais do português falado no município; disponibilizar o corpus on-line; e proceder a uma análise instrumental dos aspectos prosódicos do português falado no município. Vale ressaltar que a escolha de Mocajuba para a referida pesquisa, deu-se pela falta da realização de uma pesquisa de cunho suprasegmental nesta região.

Assim sendo, apresentam-se, aqui, os primeiros resultados obtidos com os dados de três dos seis informantes que comporão o corpus desta pesquisa. Três informantes, do sexo masculino, com diferentes níveis de escolaridade, a saber: ensino fundamental (BF92), ensino médio (BF94) e ensino superior (BF96) da variedade do português falado em Mocajuba. A metodologia utilizada está previamente estabelecida pelo projeto AMPER-POR, os três informantes possuem idade acima de 30 anos e são



nativos do município de Mocajuba; as frases escolhidas apresentam duas modalidades, afirmativa e interrogativa, com sintagmas nominais simples ou compostos, contemplando as três pautas acentuais: proparoxítona, paroxítona e oxítona.

Assim sendo, o referido trabalho fará uma apresentação do projeto AMPER; posteriormente, explicitará a metodologia do projeto AMPER-NORTE, em seguida se deterá a uma apresentação das análises acústicas das frases produzidas por três informantes. E por último fará uma breve conclusão dos resultados.

## **1. AMPER, AMPER-Por e AMPER-Norte**

O projeto AMPER<sup>51</sup> objetiva a elaboração de um atlas dialetal multimídia a fim de mostrar a prosódia das distintas línguas românicas. Ele se iniciou somente com o estudo das variedades europeias, mas desde 2004, o grupo de pesquisadores estendeu-se para o continente americano. O projeto de pesquisa, na Europa, tem como coordenadores gerais os professores Michel Contini e Jean-Pierre Lai, do Centro de Dialectologie da Universidade de Grenoble 3 (França), além de Antonio Romano, da Universidade de Turim (Itália) e Albert Rillard, do CNRS, Paris (França).

O AMPER-POR<sup>52</sup> está inserido no projeto internacional AMPER e estuda as variedades do português, destacando-se o Português Europeu Continental, o Português Europeu Insular e o Português Brasileiro. O projeto AMPER-POR relativo à variação prosódica do português é coordenado pela Dra. Lurdes de Castro Moutinho, do Centro de Investigação de Línguas e Culturas, da Universidade de Aveiro.

O AMPER-NORTE, portanto, faz parte do AMPER-POR e tem como objetivo principal proceder a um levantamento das características prosódicas das variedades linguísticas do português falado na Amazônia paraense, com a finalidade de confeccionar um Atlas Prosódico Multimídia da região Norte do Brasil.

O projeto é sediado no Laboratório de Ciência e Tecnologia da Falem, no Campus Universitário de Cametá (CUNTINS), da UFPA e conta com a infraestrutura deste para a execução de suas atividades. O projeto em questão já produziu duas monografias de conclusão de curso (SANTOS JR. 2008; CASTILHO, 2009), uma Dissertação de Mestrado (SANTO, 2010) e dois planos de Iniciação Científica (SILVA,

---

<sup>51</sup> *Atlas Multimédia Prosódique de L' Espace Roman.*

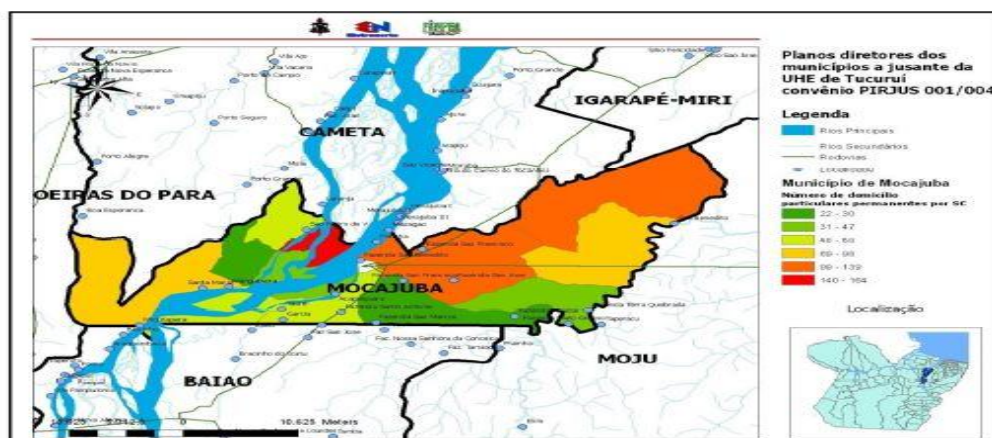
<sup>52</sup> *Atlas Prosódico Multimédia do Português.*

2011; BRITO, 2012). Além disso, a coordenadora do projeto possui uma bolsa de Produtividade do CNPq (PQ2) com este mesmo projeto desde 2009.

## 2. LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DO MUNICÍPIO EM ESCOPO

Mocajuba é uma cidade ribeirinha e faz parte da região do baixo Tocantins: unidade sub-regional na Amazônia oriental. Segundo dados fornecidos pelo IBGE (2010), Mocajuba possui um território, de aproximadamente, 870, 8 km<sup>2</sup>. Está localizada à margem direita do rio Tocantins, no Nordeste do Pará e é resultante da ocupação baseada na circulação dos rios, voltada para as vias fluviais e embora já tenha passado por consideráveis transformações socioespaciais, ainda preserva marcas de uma cidade ribeirinha.

Mocajuba possui uma localização privilegiada, pois além do acesso por via fluvial, possui acesso relativamente rápido por meio da rodovia PA -151, que o interliga à capital do estado e a outras cidades, como Igarapé-Miri, Oeiras do Pará, Moju, Cametá, Baião, entre outros (Mapa 1).



Mapa 1 – Localização do município de Mocajuba e de seus municípios limítrofes

Fonte: Sousa (2013)

O município de Mocajuba está dividido em Zona Rural e Zona Urbana. A Zona Urbana compreende a sede do município, que se divide em Zona Central, com o Centro, onde se concentra o comércio e os monumentos históricos e culturais; a Zona Intermediária, que corresponde aos bairros do Arraial, Campina, Pedreira e parte dos bairros da Fazenda, Pranchinha e Cidade Nova, predominantemente residenciais; e a Zona de Expansão, área em processo de consolidação ou passível de ser urbanizada, neste perímetro, estão incluídos o Bairro Novo, Monte Alegre e parte dos bairros da Pranchinha, da Fazenda e da Cidade Nova.



## 2.2 POPULAÇÃO

A população do município de Mocajuba compreende a 26.745 habitantes, 18.297 na sede municipal e 8.448 fora da sede. A população feminina é de 12.984, inferior a masculina que corresponde a 13.747. A taxa de urbanização corresponde a 68,38.

O perfil populacional é característico da região amazônica, resultante da miscigenação de europeus, indígenas e africanos, atribuindo a esse povo uma identidade: a de caboclo amazônico.

## 2.3 ESCOLARIDADE

Segundo dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Mocajuba (SEMEC), Mocajuba possui 75 escolas que se destinam à educação básica (uma estadual e as demais de responsabilidade do poder municipal). Nestas atuam 263 docentes na rede municipal e 32 na rede estadual.

No ano de 2010, o número de alunos matriculados na rede de ensino público alcançou a marca de 7.074 no ensino fundamental, 1.122 no nível médio e alunos no ensino infantil e fundamental. A formação superior ainda é restrita no município, tem poucas inserções de universidades públicas e a maior parte das pessoas graduadas atua na área educacional como professores. Atualmente, o município faz parte do Projeto de Interiorização implantado pela Universidade Federal do Pará e oferece os cursos de Letras e Matemática, na modalidade intervalar.

## 3. METODOLOGIA

Adotaram-se, no presente estudo, todos os procedimentos metodológicos determinados pela coordenação geral do projeto AMPER, e como um dos objetivos do projeto compreende uma análise contrastiva dos dialetos estudados, o corpus gravado é formado por seis repetições de 102 frases do corpus de base do projeto para a Língua Portuguesa. Cada um dos elementos constituintes das frases possui uma imagem correspondente, uma vez que não é permitido nenhum contato dos informantes com as frases escritas.

No momento da coleta de dados, a cada informante foram pedidas seis repetições da série de frases do corpus (em ordem aleatória), ao todo são geradas 612 repetições, sendo selecionadas para análise acústica as três melhores repetições, a fim de serem estabelecidas médias dos diversos parâmetros acústicos: duração, F0 e intensidade.

Sintaticamente, as frases são montadas de forma a apresentar Sujeito – Verbo – Complemento (SVC). Com relação à entoação, elas são concebidas de modo a



contemplar as modalidades declarativas e interrogativas globais; portanto, as frases que são utilizadas nas gravações são do tipo SVC e suas expansões com a inclusão de Sintagmas Preposicionais. Quanto à estrutura sintática, todas as frases possuem apenas: 1) quatro personagens: Renato, pássaro, bisavô e capataz; 2) três sintagmas adjetivais: nadador, bêbado e pateta; 3) três sintagmas preposicionais indicadores de lugar: de Mônaco, de Veneza e de Salvador; e 4) um único verbo: gostar.

Conforme determina o projeto geral, para a seleção dos informantes foram levados em consideração os seguintes critérios: 1) faixa etária (acima de 30 anos); 2) escolaridade (fundamental, médio e superior); 3) tempo de residência na localidade (nativos do local). A partir desses critérios, foram selecionados seis informantes (três homens e três mulheres), que participaram da coleta de dados; trata-se, portanto, de uma amostra estratificada. Cada informante recebe um código de acordo com o sistema de notação adotado pela coordenação do projeto AMPER-POR.

Localidade	Escolaridade	Sexo	Código <sup>53</sup>
Mocajuba	Ensino Fundamental	Feminino	BF51
		Masculino	BF52
	Ensino Médio	Feminino	BF53
		Masculino	BF54
	Ensino Superior	Feminino	BF55
		Masculino	BF56

Quadro 1 – Codificação dos informantes do município de Mocajuba segundo suas características sociais

Para a presente análise foram selecionados três informantes, dos seis que compõem o *corpus* da presente pesquisa, conforme destacado no quadro acima. Todos os informantes do sexo masculino, com diferentes escolaridades, a saber: ensino fundamental (BF52), ensino médio (BF54) e ensino superior (BF56). O corpus analisado é composto de 54 enunciados, 18 de cada informante sendo 27 afirmativas e 27 interrogativas totais. As frases foram escolhidas de modo a contemplar as três pautas acentuais, apresentando um total de 18 oxítonas, 18 paroxítonas e 18 proparoxítonas, distribuídas entre os sexos: masculino e feminino. A frase oxítona é **kwk** (O bisavô gosta do bisavô), a paroxítona é **twt** (O Renato gosta do Renato), a proparoxítona **pwp** (O pássaro gosta do pássaro).

53 A letra B significa português brasileiro, a letra F identifica o Estado do Pará, o número 5 é o código da zona Urbana Mocajuba e os números pares finais referem-se ao sexo masculino e os números ímpares ao sexo feminino, os números 1 e 2 identificam o Ensino Fundamental, 3 e 4 Ensino Médio e 5, 6 nível superior de escolaridade.

### 3.1 Formação e Organização do Corpus de Mocajuba (PA)

Para efetivar a pesquisa em Mocajuba, contou-se com a ajuda de familiares desta pesquisadora que moram no município para a seleção dos informantes. A gravação dos dados foi feita com gravador profissional digital PMD660 Marant e um microfone Shure dinâmico e de cabeça para a captura do áudio. A taxa de amostragem de cada sinal é de 44.100 Hz, 16 bits, sinal mono.

Faz-se importante ressaltar que os informantes não tiveram contato nenhum com as frases escritas, apenas com a visualização de slides exibidos com o auxílio de um notebook Sony Vaio, por meio do programa *Power Point*. Para a variedade linguística de Mocajuba, está sendo utilizado o corpus ampliado do Projeto AMPER-POR de 102 frases. Os informantes produziram seis repetições da série de frases (em ordem aleatória), totalizando 612 frases.

O material gravado sofreu, então, seis etapas de tratamento: a) codificação das repetições; b) isolamento das repetições em arquivos de áudio individuais; c) segmentação vocálica dos sinais selecionados no programa *PRAAT 5.0*; d) aplicação do *script praat*; e) seleção das três melhores repetições e; f) aplicação da interface Matlab para se obter as médias dos parâmetros das três melhores repetições.

Na segmentação fonética, utilizamos o programa *PRAAT* e estabeleceu-se a escala de *pitch*. O *script praat* foi aplicado a cada uma das repetições de cada frase do *corpus*. A aplicação desse *script* gerou um arquivo.TXT contendo as medidas dos parâmetros acústicos frequência fundamental, duração e intensidade das vogais de cada repetição. Antes de se proceder à análise acústica no interface Matlab, foram selecionadas as três melhores repetições de cada frase em termos de qualidade sonora e de similaridade de distribuição de vogais plenas (v) e elididas (f).

A aplicação do interface Matlab forneceu a média dos parâmetros físicos – F0, duração e intensidade – em um arquivo fono.txt das três repetições de cada frase e das duas modalidades. O interface gerou mais outros arquivos em formato de imagem contendo gráficos das médias de F0, duração e intensidade de cada modalidade individualmente, assim como gráficos comparativos de ambas as modalidades. O interface gerou igualmente arquivos ton contendo uma síntese de cada modalidade sem a parte segmental.

## 4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados obtidos correspondem a uma análise parcial, desta Dissertação em andamento. O estudo foi feito a partir dos resultados dos dados de três informantes, do sexo masculino, com diferentes níveis de escolaridade, ensino fundamental (BF52), ensino médio (BF54) e ensino superior (BF56). A descrição dos resultados deu-se pela análise dos parâmetros acústicos da F0 (frequência fundamental), ms (duração) e dB (intensidade). Os dados obtidos

resultaram da repetição de 54 frases, sendo 27 afirmativas e 27 interrogativas totais. As frases foram escolhidas de modo a contemplar as três pautas acentuais.

Para a análise de F0, ressalta-se que foram utilizados valores de semitons, a fim de melhor comparar a variável escolaridade. Os gráficos abaixo correspondem a sintagmas nominais simples, com 10 vogais. As análises, respaldam-se no núcleo acentual do sintagma nominal final das frases, pelo qual se busca comparar as variáveis de sexo, tomando como base os parâmetros acústicos da F0, ms e dB, nas frases afirmativas e interrogativas totais, em diferentes vocábulos e as pautas acentuais oxítona, paroxítona e proparoxítona.

Assim, o gráfico abaixo faz uma comparação da F0, entre as variáveis de sexo, sendo as frases em escopo, compostas de sintagma nominais simples: “O bisavô gosta do bisavô” (kwk), com núcleo oxítone, “bisavô”; “O Renato gosta do Renato” (twt), com núcleo paroxítono, **Renato**; a frase é pwp “O pássaro gosta do pássaro” (pwp), com núcleo proparoxítono, **pá**ssaro. Abaixo segue o gráfico comparativo com as três pautas.

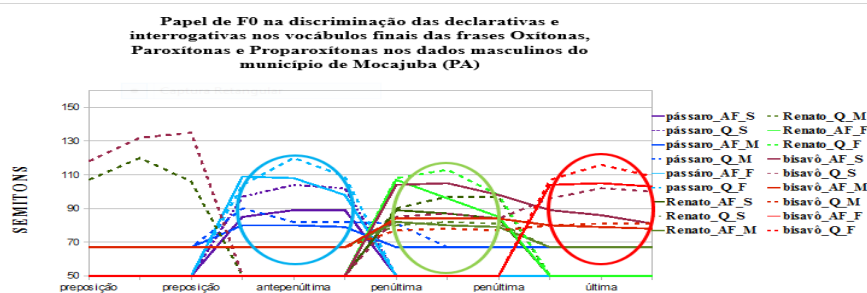


Gráfico 1 – Pauta acentual Oxítone, representada pelas cores vermelhas, a frase é kwk (O bisavô gosta do bisavô); a pauta acentual Paroxítona, representada pelas cores verdes, a frase é twt (O Renato gosta do Renato); a pauta acentual Proparoxítona, representada pelas cores azuis, a frase é pwp (O pássaro gosta do pássaro), as cores mais fracas (ensino fundamental), as cores medianas (ensino médio) e as cores mais fortes (ensino superior), as linhas plenas (afirmativas) e as linhas tracejadas (interrogativas).

Os resultados não são diferentes do que se tem comprovado em hipóteses anteriores, pois em todas as escolaridades, notou-se que as curvas melódicas de F0, nas três pautas acentuais em estudo, denotaram movimento ascendente nos enunciados interrogativos e movimento descendente nos enunciados afirmativos, ambos na sílaba tônica do último sintagma nominal simples.

Observou-se também, que este movimento de ascendência e descendência, cruzam-se na sílaba tônica dos vocábulos oxítone (**bisavô**) e paroxítono (**Renato**), originando um desenho de pinça. Porém, no gráfico referente ao sintagma proparoxítono (**pá**ssaro), os resultados

demonstram que o movimento de pinça faz-se de forma mais notável nas curvas referentes à fala do informante do ensino fundamental. Sendo nos outros dois casos, pouco ou quase não observável o movimento esperado.

O gráfico abaixo faz referência a uma comparação entre as diferentes modalidades de frases, interrogativas e afirmativas, com as diferentes pautas acentuais, no parâmetro de duração (ms).

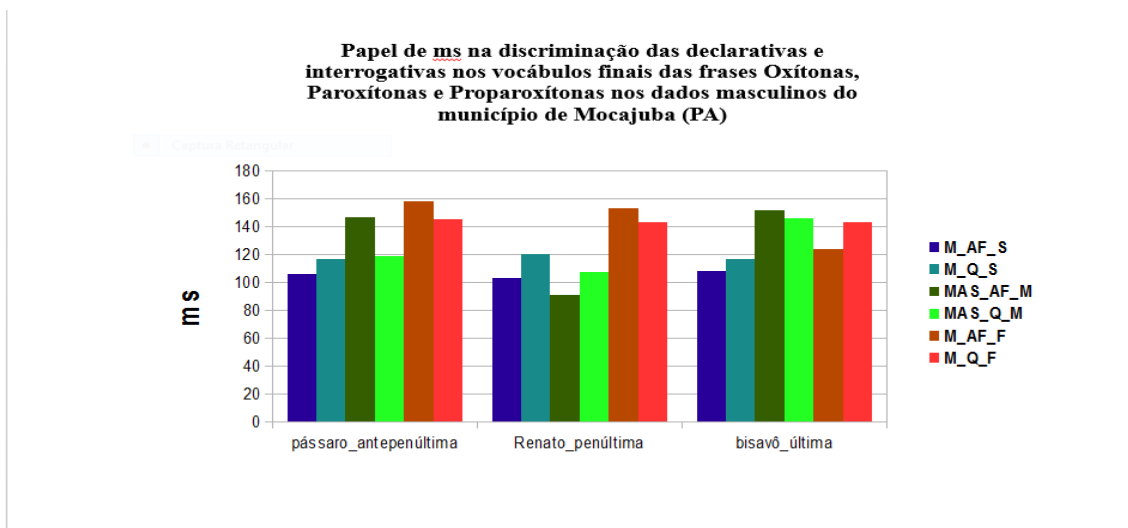
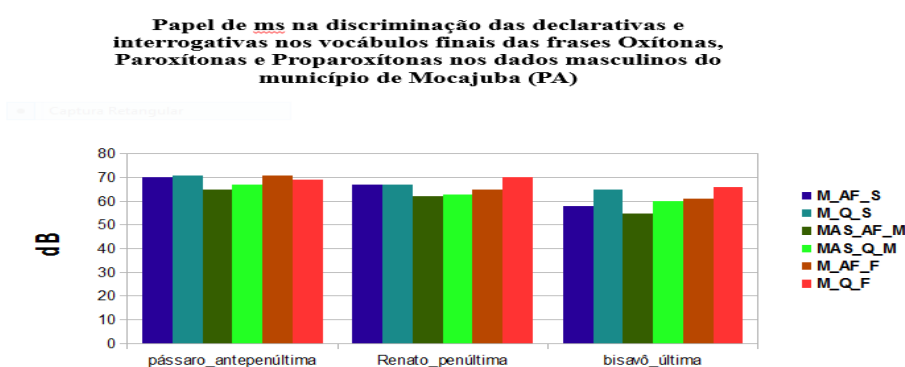


Gráfico 2 –as colunas com cores vermelhas (ensino fundamental), as colunas com as verdes (ensino médio) e as colunas com as cores azuis (ensino superior), as cores fortes (frases afirmativas) e as cores fracas (frases interrogativas).

Os dados mostram que as paroxítonas do nível médio diferem das de nível superior, pois enquanto nesta primeira as interrogativas são mais longas que as afirmativas, nas proparoxítonas e oxítonas aconteceu o movimento inverso. Também notou-se que houve esta inversão nas oxítonas, nas quais as interrogativas elevam-se mais que as afirmativas, diferenciando-se das demais, pois tanto na fala de nível superior, quanto na de nível médio, observou-se que as colunas das afirmativas elevaram-se mais que as interrogativas.








Gráfico 3 – as colunas com cores vermelhas (ensino fundamental), as colunas com as verdes (ensino médio) e as colunas com as cores azuis (ensino superior), as cores fortes (frases afirmativas) e as cores fracas (frases interrogativas).

O parâmetro acústico de intensidade não registrou distinção, de modo que as colunas apresentaram medidas muito próximas, tanto na distinção referente a nível de escolaridade, quanto a pauta acentual.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de uma observação das análises dos gráficos, referentes aos dados relativos aos informantes do sexo masculino, de escolaridade superior, médio e fundamental, do *corpus* desta dissertação em andamento, concluiu-se, inicialmente, que os parâmetros físicos acústicos, frequência fundamental (F0), intensidade e duração são complementares na distinção entre as modalidades afirmativa e interrogativa total, na variedade do português falado em Mocajuba (PA).

O parâmetro acústico de F0 denotou distinção relevante, pelo movimento de pinça, que ocorre preferencialmente na sílaba tônica, do vocábulo-alvo, nominal, nas três pautas acentuais e observou-se que esse movimento, manteve-se nos três níveis de escolaridade, principalmente nas paroxítonas e oxítonas.

No que se refere ao parâmetro acústico duração (ms), uma comparação feita entre as diferentes modalidades de frases (afirmativa e interrogativa total), níveis de escolaridade (fundamental, médio e superior) e pautas acentuais (oxítone, paroxítone e proparoxítone) mostram que as modalidades frasais, os níveis de escolaridade e as pautas acentuais, registram valores inversamente proporcionais. Dessa forma, confirmando-se como um parâmetro distintivo.


No parâmetro acústico de intensidade, os dados comparativos não mostraram diferença entre as modalidades de frases, assim como nível de escolaridade e pauta acentual. Assim sendo, a intensidade não é um parâmetro acústico complementar de F0 e ms, no presente trabalho.

Logo, fica comprovado que os parâmetros acústicos de F0 e ms são fatores determinantes de distinção nas modalidades frasais, afirmativa e interrogativa total, desta pesquisa, referente à variedade falada em Mocajuba.

## REFERÊNCIAS

BRITO, Camila. **Atlas prosódico multimídia do Português do Norte do Brasil – AMPER-POR: variedade lingüística da zona rural de Belém (PA)**, Belém: UFPA/ILC/FALE, 2012 (Iniciação Científica).

CAMPOS, Benedta do Socorro. **Alteamento das vogais médias pretônicas no português falado em Mocajuba – PA: uma abordagem variacionista**. Belém: UFPA/CML, 2008. (Dissertação de Mestrado em Linguística).



CASTILHO, Francinete Carvalho. **Formação de Corpora para o Atlas Dialetal Prosódico Multimídia do Norte do Brasil: Variedade Lingüística de Bragança (PA)**. Bragança: UFPA/Campus de Bragança/Faculdade de Letras, 2009. (Trabalho de Conclusão de Curso em Letras).

COSTA, Maria Sebastiana da Silva. **Rotacismo no falar dos analfabetos da zona urbana do município de Mocajuba/Nordeste do Pará: um exercício variacionista**. Cametá: UFPA. 2007 (monografia de graduação).

CRUZ, Regina et al. **Formação e anotação do corpus do Projeto AMPER Norte**. In: Proceedings of GSCT 2012, Belo Horizonte, UFMG, fevereiro de 2012, no prelo.

FREITAS, João. **Atlas Prosódico Multimídia do Município da ilha do Marajó (PA)**, Belém: UFPA/ILC/CML, em andamento (Dissertação de Mestrado).

GUIMARÃES, Elizeth. **Atlas Prosódico Multimídia da Belém Insular (PA)**, Belém: UFPA/ILC/CML, em andamento (Dissertação de Mestrado).

LEMOS, Rosinele. **Atlas Prosódico Multimídia do Município de Baião (PA)**, Belém: UFPA/ILC, CML, em andamento (Dissertação de Mestrado).

REMÉDIOS, Isabel. **Atlas Prosódico Multimídia do Município de Abaetetuba (PA)**, Belém: UFPA/ILC/CML, em andamento (Dissertação de Mestrado).

SANTO, Ilma. **Atlas Prosódico Multimídia do Município de Cametá (PA)**, Belém: UFPA/ILC/CML, 2011. (Dissertação de Mestrado).

SANTOS JR., Manoel Fonseca dos. **Formação de corpora para o Atlas Dialetal Prosódico Multimídia do Norte do Brasil: variedade lingüística de Belém**. Belém: UFPA/ILC/FALE, 2008. (Trabalho de Conclusão de Curso em Letras).

SILVA, Amanda. **Atlas prosódico multimídia do Português do Norte do Brasil – AMPER-POR: variedade lingüística da zona rural de Belém (PA)**. Belém: UFPA. 2011. (Plano PIBIC/CNPq). Orientador: Regina Célia Fernandes Cruz.

SOUSA, E.S.F. **Cidades ribeirinhas do baixo Tocantins: impactos socioambientais e urbanização em Mocajuba-PA**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente Urbano)- Universidade da Amazônia, Belém, 2013.

## UMA GRAMÁTICA PARA A LEITURA E PARA A ESCRITA NA EJA

Maria Teresa Gonçalves Pereira<sup>54</sup>

**RESUMO:** Existem obras, incorporadas a um ideário profissional e até pessoal que nos despertaram, que nos instigaram. Com *Emília no País da Gramática* (1934) de Monteiro Lobato e *A Gramatiquinha de Mário de Andrade* acreditamos conhecer e dominar a Língua Portuguesa, sem “excessos” ou “firulas”. O livro de Lobato não destoa da produção infantil e, embora demonstre a preocupação pedagógica, marca-se pelo que a crítica chamou “fermento libertário”. Há tiradas contundentes sobre usos e abusos, de gramatiquices a nomenclaturas. Os episódios ratificam a postura crítica sobre a realidade objetiva, através *da* e *com* o auxílio da linguagem. Discute a aprendizagem, personagens reclamando da “caceteação” que é aprender gramática, sugerindo um ensino criativo e reflexivo. Em *A Gramatiquinha* (1990), Edith Pimentel Pinto reúne, não uma gramática da Língua Portuguesa, que o autor estava longe de concretizar, mas ideias, comentários, remissões, anotações, sem ligação orgânica. Percebe-se a intenção de levar o Projeto adiante em correspondências e/ou depoimentos. À tendência sistematizadora, característica do espírito, juntavam-se certos estímulos, como a necessidade de organizar os ideais do Modernismo. Os alunos da EJA buscam, na volta à escola, a inserção social que a formação concede, mais que outros motivos. Falar e escrever bem transmite segurança, eleva a autoestima, prepara para voos altos e gratifica pessoalmente. É vitória, conquista, superação catártica. A formação do professor de EJA incluiria tais obras em suas referências teóricas, mas ao aluno caberia, como prática, ler *Emília no País da gramática* e refletir sobre o que se apresenta ludicamente em relação aos fatos da língua materna, percebendo-os no cotidiano. A mediação do professor seria fundamental. Um conhecimento linguístico auxilia a ler fluentemente e a escrever com coesão e coerência, desfazendo dúvidas que geram leitura comprometida e escrita deficiente. Instaura-se o tripé: gramática, leitura e produção textual.


**PALAVRAS-CHAVE:** EJA. Ensino. Gramática. Leitura. Escrita.

Este texto é um recorte do Projeto de Pesquisa *Ler, refletir, expressar: uma proposta de ensino da língua portuguesa para a educação de jovens e adultos* (UERJ/PROCIÊNCIA/FAPERJ). Pretendemos elaborar um Programa de Língua Portuguesa (Gramática, Leitura e Produção Textual) que privilegie o que é importante para manipular com habilidade e eficiência a língua de que somos donos e usuários, mas de que tão pouco usufruímos, com todas as possibilidades que oferece. O desafio é encontrar a maneira adequada para, sem perder a essência, sem abandonar os postulados e pressupostos que a definem, que traçam seu perfil, estudá-la com os alunos da EJA de modo que a considerem legítimo instrumento de comunicação e de expressão na escrita e na fala.

No Brasil há uma maioria mestiça e negra, homens e mulheres, jovens e adultos, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães, moradores urbanos e rurais, de periferia, comunidades ou não, ou considerados sujeitos marginais à sociedade. A compreensão do lugar desses sujeitos é

---

<sup>54</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ  
mtgpereira@yahoo.com.br



uma construção social a ser contestada para que se construam outros significados. Focalizamos sujeitos que vivenciam uma variedade de situações concretas formadoras de subjetividades, definidas, no sentido genérico, como o que se reporta ao sujeito humano, por contraste às condições externas de existência que precedem a entrada do sujeito no mundo, já que se ligará aos fluxos sociais, materiais e aos signos que o circundam, o atravessam e o constituem. Esse sujeito age sobre o presente e o real, se diferencia e se reconhece nas singularidades de sua própria existência.

Na escola encontramos os/as alunos/as das experiências da EJA cuja vida é ponto de partida para se pensar tempo, espaço, afirmação, avaliação e, principalmente, o diálogo com o conhecimento construído. As experiências de vidas desses/as alunos/as produzem saberes que devem ser apropriados pelos/as próprios/as alunos/as e pelas escolas, assim como pelos/as professores/as. São sujeitos que se constituem por manifestações culturais, estéticas e corporais – marcas de preferências musicais, de moda, religiosidades, sexualidades, paternidade e/ou maternidade em jovens e adultos.


Pensar uma escola que considere esses marcadores, admitindo tamanha diversificação, revela-se tarefa hercúlea. Primeiramente é preciso tratá-los como são, como se apresentam, conhecê-los, amadurecer o diálogo, escutá-los, deixá-los expressar não só a voz, mas o corpo, a mente, em diferentes linguagens, os tempos e os espaços que trazem para a escola, produzindo da diversidade matéria-prima para a organização das relações pedagógicas.

O Parecer CEB/CNE / 2000 (Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação) explicita para a EJA três funções: a reparadora (que desenvolve a escolarização não conseguida quando criança); a equalizadora (que cuida de pensar politicamente a necessidade de oferta maior para o que é mais desigual do ponto de vista das escolarização); a qualificadora (entendida como o verdadeiro sentido da EJA, por possibilitar o aprender por toda a vida, em processos de educação continuada).

Educar jovens e adultos não se restringe a tratar de conteúdos intelectuais, mas implica lidar com valores, com formas de respeitar e reconhecer os diferentes e os iguais.

Existem obras que pertencem ao nosso acervo bibliográfico, incorporadas a um ideário profissional e até pessoal. São livros que “fizeram” a nossa cabeça, que nos despertaram, que nos incitaram, revelando alternativas até então insuspeitadas para o ofício a que nos dedicamos.





A (re)leitura de dois deles consolidou essas ideias, às vezes esparsas, que os livros organizam, oferecendo subsídios para a concretização do Projeto. *Emília no País da Gramática*, de Monteiro Lobato e *A Gramatiquinha de Mário de Andrade* respondem em boa parte pela pretensão de acreditar ser possível conhecer e dominar a Língua Portuguesa, sem “excessos” ou “firulas”.


O livro de Lobato, de 1934, não destoa da produção infantil lobatiana e, ainda que demonstre a preocupação pedagógica de seu autor, marca-se sobretudo pelo que a crítica chamou “fermento libertário”. Na visita ao *País da Gramática* há tiradas contundentes sobre usos e abusos, de gramatiquices a nomenclaturas, elementos complicadores para o desejado gosto pela Língua Portuguesa.

Os episódios do enredo são suficientes para observarmos que, nesta obra, Lobato ratifica a postura crítica sobre a realidade objetiva, instaurando-a através *da e com* o auxílio da linguagem, o que o coloca ao lado dos modernistas da década de 20. Muito embora a publicação de *Emília no País da Gramática* date de 1934, sabemos que Monteiro Lobato já apregoava as mudanças propostas em 1918, quatro anos antes da Semana de Arte Moderna.

Por outro lado, o livro abre discussão sobre a aprendizagem, pois os personagens reclamam da “caceteação” que é aprender gramática na escola, sugerindo um ensino de gramática criativo e, principalmente, reflexivo.

Para os que não conhecem *Emília no País da Gramática*, parece tratar-se de uma grande brincadeira. Os que assim pensam, incorrem em erro de interpretação. Torna-se modelar para o ensino da gramática porque ressalta os conteúdos verdadeiramente essenciais, dispensando o conhecimento supérfluo, em perspectiva lúdica. Quem leu os dois volumes de *A Barca de Gleyre* (1955), a correspondência de mais de 40 anos com o amigo Godofredo Rangel, sabe como Monteiro Lobato prezava a língua bem falada e bem escrita; entretanto, sem rebuscamentos gratuitos.

Em *A Gramatiquinha de Mário de Andrade* (1990), Edith Pimentel Pinto reúne, não uma gramática da Língua Portuguesa, obra que o próprio autor estava longe de concretizar, mesmo em primeira redação, mas ideias, comentários, remissões, anotações, a maioria sem ligação orgânica. Percebe-se a intenção de Mário de levar o Projeto da *Gramatiquinha* adiante em correspondências e/ou depoimentos para amigos.



A sua gênese remonta a 1922, a sua idealização, até 1926, e a sua concepção final, ao triênio 1927-1929.

À tendência sistematizadora, característica de seu espírito, juntavam-se, naquela época, certos estímulos, como a necessidade de organizar, em todas as frentes, os ideais do Modernismo.

É essencial enfatizar que


... a idealização da *gramatiquinha*, como parte de um projeto mais amplo, de redescoberta e definição do Brasil, no qual seria, não uma consolidação completa e rígida dos traços peculiares à norma brasileira, mas um discurso engajado, de implicações linguísticas e estilísticas, explica o diminutivo que a caracteriza em relação ao gênero gramática. (PINTO, 1990, p.43)

Desde o momento em que acreditou delineada a variedade brasileira da Língua Portuguesa, Andrade (1990,44) percebeu um campo necessitado da aplicação do espaço construtivo, nisso se empenhando de maneiras diversas em críticas exacerbadas, quase sempre contra os gramáticos e filólogos, que só se preocupavam com a “Lisboa gramatical”.

A autora comenta que sua posição era privilegiada: enquanto um gramático sentiria a responsabilidade, em todas as suas implicações, Mário podia apresentá-la com feição própria, por ser leigo na matéria. Para ele (1990,48), “o importante não é aliás a vaidadinha de ter língua diferente, o importante é se adaptar, ser lógico com a sua terra e o seu povo”.

Mário de Andrade designava a variedade brasileira da Língua Portuguesa como *fala brasileira*. A expressão evocava a realização oral, sendo na oralidade, viva ou transposta para a literatura pelos escritores, que recolhiam traços de pronúncia, de léxico e de gramática, destinados a documentar a distinção da variedade brasileira.

A Gramatiquinha se configura, em linhas gerais, como uma plataforma das ideias do autor sobre a gramática, sobre a variedade brasileira da Língua Portuguesa e sobre a expressão literária modernista. São notas (de leitura e de outiva) e reflexões fortuitas. Considerada enquanto gramática, a obra deveria situar-se num terreno indeciso entre o descritivo e o filosófico, ficando o aspecto prescritivo aparentemente descartado. “Não falar nem uma vez em *regras* nem tampouco em *normas*, se possível. Falar só em Constâncias” (1990,61).



Embora tal posição se aproxime também da de João Ribeiro, que explicava as “leis” da língua como “tendências”, é Dauzat (*La philosophie du langage*, ed. rev. Paris, Flammarion, 1948) que aparece citado textualmente: “No último capítulo antes da Conclusion de Dauzat tem muitas razões provando o absurdo das regras em uso, o absurdo das regras em geral, etc. Devo me aproveitar muito dele” (1990, 61).

Lobato e Andrade eram homens para os quais a cultura era fundamental: a língua se colocava no quadro dos valores culturais da Humanidade.

Realço o trabalho de ambos como modelos porque pregavam que as questões linguísticas e as culturais estavam entrelaçadas, mesmo com pontos de vista divergentes a respeito de certos fatos.

Tanto *Emília nos Países da Gramática* quanto *A Gramatiquinha* deixam em quem as lê gosto de liberdade, de escolha, de reflexão crítica. Tais sentimentos perpassam as obras, mesmo em fatos aparentemente rígidos e sistemáticos.

O conteúdo gramatical visando à EJA deve incluir teorias claras e objetivas para consulta e uso. Não se admite a transferência pura e simples de conceitos de qualquer compêndio tradicional para integrar um programa de Língua Portuguesa destinado a alunos com características tão especiais. Lobato e Andrade concebem soluções primorosas para bebermos em suas fontes. As ocorrências linguísticas com os respectivos comentários abrem caminhos e possibilidades de adequação no uso (e na análise) da língua.

A par de que os fatos específicos da fala brasileira já andavam merecendo um arranjo de caráter gramatical, tais autores concordavam tacitamente em que não deveriam variar as convenções gramaticais básicas, pontos de referência para fins de perfeita compreensão. Há, entretanto, um espaço livre em que podemos transitar, tentando algumas reformulações que melhorem as relações entre o usuário da língua e o seu sistema linguístico.

Os alunos da EJA buscam, na volta à escola, fora do tempo “certo”, a inserção social que a formação concede, mais do que quaisquer outros motivos. Falar e escrever (dominar, manipular) bem a sua língua transmite segurança, eleva a autoestima, prepara para voos mais altos e gratifica pessoalmente. É uma vitória, uma conquista, uma superação catártica.



Servi-me, para a pesquisa de campo, dos pressupostos da **pesquisa-ação**. Justifica-se tal metodologia em virtude de facilitar, segundo Thiollent (2000, 8), “(...) a busca de soluções aos reais problemas para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído”.

Desenvolveu-se assim um estudo para tornar o saber linguístico um portal de entrada que garanta o êxito do indivíduo em seus projetos de comunicação e, conseqüentemente, em outras práticas da vida quotidiana em que lance mão da sua experiência com o texto.

A pesquisa-ação é uma metodologia eminentemente pedagógica, de caráter formativo, que parte de uma situação social concreta que precisa de transformação, por isso, **pesquisa e ação** caminham imbricadas. Numa pesquisa-ação crítica, a transformação se sustenta por uma reflexão coletiva que paulatinamente vai assumindo ares de criticidade.

Nesse sentido, ela não se afina com princípios positivistas de racionalidade, mas ultrapassa a compreensão e a descrição do objeto de estudo para transformá-lo. Não se limita às inferências lógicas e estatísticas; é permeada de raciocínio do tipo inferencial com a presença da argumentação e do diálogo entre interlocutores.

Assim Franco (2005, 495) sintetiza a pesquisa-ação:

pesquisa na ação;

pesquisa para a ação;

- pesquisa com ação;
- pesquisa da ação;
- ação com pesquisa;
- ação para a pesquisa;
- ação na pesquisa.

Como há simultaneidade entre pesquisa e ação, Franco (2005, 496) sugere que a palavra “(...) deveria ser expressa em forma de dupla seta, ao invés de hífen: pesquisa↔ação, de modo a caracterizar a concomitância, a intercomunicação e a interfecundidade”.

A reflexão contínua sobre a ação é essencial e instiga transformações. Os atos de reconstruir e reestruturar permanentemente imprimem à pesquisa-ação um caráter pedagógico e, por conseguinte, político. A Pedagogia, como ciência da Educação, objetiva reflexão e transformação da práxis que tenha como eixo saberes frutos de







indagações, diálogos, intencionalidades. Para uma metodologia de caráter formativo e emancipativo como a pesquisa-ação, Franco (2005, 489) apresenta princípios fundantes a serem contemplados no decorrer do Projeto:


- a ação conjunta entre pesquisador e pesquisados;
- a realização da pesquisa em ambientes onde acontecem as próprias práticas;
- a organização de condições de autoformação e emancipação aos sujeitos da ação;
- a criação de compromissos com a formação e o desenvolvimento de procedimentos crítico-reflexivos sobre a realidade;
- o desenvolvimento de uma dinâmica coletiva que permita o estabelecimento de referências contínuas e evolutivas com o coletivo, no sentido de apreensão dos significados construídos e em construção;
- reflexões que atuem na perspectiva de superação das condições de opressão, alienação e de massacre da rotina;
- ressignificações coletivas das compreensões do grupo, articuladas com as condições sócio-históricas;
- o desenvolvimento cultural dos sujeitos da ação.

Desde que não se conceba ciência como sinônimo de positivismo, a pesquisa-ação é considerada uma investigação científica da prática educativa que se encaixa no paradigma qualitativo, apresentando, segundo Franco (2005, 489-491), três dimensões: ontológica (conhecimento da realidade social, do objeto de estudo); epistemológica (conhecimento da metodologia para intervenção na realidade pesquisada e melhor pesquisar e formar os sujeitos num movimento dialético de pensamento e ação, interpretando os dados num contexto real); e metodológica (conhecimento de procedimentos articuladores, dialógicos e transformadores).

Minayo (2002, 11) alerta que “(...) a cientificidade não pode ser reduzida a uma forma determinada de conhecer; ela pré-contém, por assim dizer, diversas maneiras concretas e potenciais de realização”. Thiollent (2000, 23) ainda acrescenta que “(...) todas as características qualitativas da pesquisa-ação não fogem ao espírito científico. O qualitativo e o diálogo não são anticientíficos”.

Nesse sentido, ela não se afina com princípios positivistas de racionalidade, mas ultrapassa a compreensão e a descrição do objeto de estudo para transformá-lo. Não se





limita às inferências lógicas e estatísticas; é permeada de raciocínio do tipo inferencial com a presença da argumentação e do diálogo entre interlocutores.


Como não se pode observar tudo ao mesmo tempo, é preciso limitar e definir o foco da pesquisa. Trata-se de uma observação científica, sistemática, que possibilita à pesquisa validade, fidedignidade e eficácia; uma observação participante, na qual o pesquisador desempenha uma função que, no caso desta pesquisa, é a de professor. Nas atividades do Projeto, ocupo-me de observações diretas e indiretas, dependendo do papel na atividade.

Conforme sustenta Franco (2005, 491): o método “(...) deve contemplar o exercício contínuo de espirais cíclicas: planejamento; ação; reflexão; pesquisa; ressignificação; replanejamento; ações cada vez mais ajustadas às necessidades coletivas, reflexões e assim por diante...”.

Thiollent (2000, 22) observa que “(...) a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação. É necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate das questões abordadas”. Por tal razão, essa metodologia não se restringe tão somente ao âmbito da Educação, sendo perfeitamente aplicável ao entendimento de outras áreas do conhecimento, como o caso da proposta inserida no Projeto. Aliás, se o objetivo maior é a melhoria das condições de comunicação, a pesquisa-ação surge como uma eficaz estratégia para a resolução de questões pontuais nas aulas de Língua Portuguesa em que as formas convencionais de intervenção mostram resultados pouco satisfatórios.

Importa, em relação à EJA, fundamentalmente, saber se o professor: 1) tem noção da especificidade do seu alunado; 2) comporta-se no seu ofício de acordo com tal percepção; 3) regula suas ações teóricas e práticas no sentido de viabilizar o aprendizado com eficiência; 4) respeita o aluno suficientemente, sem atitudes paternalistas, mas avaliando sempre seu esforço e limites individuais; 5) acredita que a Língua Portuguesa pode, por meio de pressupostos teóricos e práticas afins, relativos à gramática, à leitura e à escrita, auxiliar na difícil, porém possível, escalada com vistas à inclusão social do aluno; 6) tem consciência da magnitude de sua atividade docente.

A atuação do professor é determinante para o sucesso da proposta. A construção efetiva da *práxis* é pessoal, mesmo que os fundamentos sejam passados, entendidos e incorporados, mesmo que sugestões de atividades os acompanhem. É necessário que, em seu *saber-fazer* (Certeau, 1994), produzam algo diferente, criando a partir das



trocas, forjando novas práticas, constituindo-se como sujeitos educadores, superando as adversidades do contexto, assumindo também a própria palavra. Não pode haver descontinuidade no trabalho, apesar de conflitos e dilemas.


António Nóvoa (1995, 36) ressalta uma questão central na discussão sobre a “formação” do professor, oportuna em relação à EJA. Recomenda que “os professores se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceptual”. Do mesmo modo que a prática se enriquece com a produção teórica e metodológica que a informa, as práticas, em sua riqueza e diversidade, também produzem teorias e metodologias em constante movimento.

Em pesquisas sobre a análise da conversação, Gumperz (1982) concluiu que o movimento conversacional é a base de todos os entendimentos linguísticos na conversação. Para ele, este é um conceito que resulta da habilidade de se inferir o que é a interação e qual a participação esperada do interlocutor. Tannen (1989) se aproxima dessa perspectiva ao afirmar que o envolvimento está ligado aos laços emocionais que os indivíduos estabelecem uns com os outros, bem como com coisas, lugares, ideias, memórias e palavras.

A gramática, longe de dispensável, vem mudando seu foco de abordagem: de finalidade do ensino passa à condição de meio de expressão em uma modalidade socialmente aceita e prestigiada que vai, por sua vez, promover a inclusão do indivíduo. Necessita-se de um cidadão proficiente no uso de sua língua materna, em condições plenas de interagir socialmente com essa língua. Na EJA, mais do que em qualquer nível de ensino da escola convencional, tal posicionamento marca pontos preciosos em direção à almejada inserção social.

A leitura no país, apesar dos vários movimentos de incentivo, é relegada a plano secundário. Pesquisas, relatórios, depoimentos, instituições provam que há ainda um longo caminho pela frente. Não me deterei nas causas ou em providências cabíveis ou possíveis. O problema se origina da falta de condições, recursos, etc alocados para a educação e para a cultura no país. Ocupo-me tão somente do microcosmo da EJA.

Como votante de prêmio literário, recebo uma produção alentada para avaliação. Há várias coletâneas para jovens e adultos excelentes, cujas histórias prendem a atenção, tratando de temas atuais, em linguagem coloquial e envolvente, além de livros de poesia, adaptações, quadrinhos, romances, etc. Sempre que vou ao Santo Inácio, levo



livros para sortear. Não há obrigatoriedade de retorno da leitura. Em aulas posteriores, se quiserem, alguns pedem para falar breves palavras para a turma sobre o que leram. Muitos trocam os livros com os colegas, incentivando a multiplicação. Os mais tímidos dão retorno só para mim. Ao final do semestre, cada aluno recebe pelo menos um livro.

Em determinada ocasião, um dos alunos mais calados manifestou-se espontaneamente. A história de seu livro tratava de um porteiro (como ele) chamado Raimundo (como ele) que tinha um problema sério com uma das moradoras (como ele). Acatou a solução mostrada no livro, resolvendo, assim, a pendência no seu cotidiano. Ao prestar seu depoimento, mostrou-se até eloquente.

Coincidências existem, mas aquela foi oportuna para os alunos perceberem os resultados práticos (e não só os efeitos estéticos) da leitura. Ao nos reconhecermos no que lemos. Ao aproveitarmos as experiências no dia a dia. Ao nos enriquecermos culturalmente. Ao (re)criarmos a realidade.


O episódio serviu para mostrar que esses textos são também atraentes e reverberam no leitor. Os chamados “clássicos” devem, entretanto, constar sempre das leituras, mas requerem mediação atenta do professor para alcançarem os resultados desejados.

Falar sobre o que leram, sobre suas próprias histórias de leituras, complementados por outras opiniões, questionados, gera um debate saudável, dinâmico e, principalmente, real. Mesmo o professor conduzindo, enriquecendo, os alunos permanecem o centro das atividades, suas opiniões (suas inúmeras experiências) levadas em conta e consideradas, nunca minimizadas ou tratadas **com condescendência**.

Explora-se bem a linguagem, atraindo olhares cuidadosos (e curiosos) para que prestem atenção nas formas de dizer dos outros e as tragam para a própria escrita, incorporando-as. É um processo lento, mas com resultados compensadores, se houver preocupação sistemática e contínua. Se a percepção for um diferencial implícito nas atividades.

Vygotsky (1978) considera a linguagem (oral e escrita) uma das ferramentas culturais mais poderosas. Hicks (1996) sinaliza que o movimento do plano exterior para o interior implica um processo ativo de transformações e não uma cópia mecânica da experiência, como parte do processo de construção do pensamento ou fala interna. Ao mesmo tempo que o ator social internaliza o discurso social, o reorienta em direção às suas próprias experiências e propósitos. Para Bakhtin (1981), o processo de






aprendizagem implica a apropriação de discursos, ou seja, o processo de converter as palavras alheias em próprias.

A preocupação com a linguagem escrita estende-se a outra questão bem complexa: a falta de cuidado ao se escolher o fragmento na obra completa. Há necessidade de critério e atenção para não se perder a unidade semântica e/ou estrutural. Caso se fragmentem inadequadamente os textos autorais, de tal forma que as características do gênero e da tipologia textual sejam desrespeitadas, sonogando ao aluno o conhecimento e a experiência dos mecanismos linguísticos que fazem do texto um todo organizado, ele se priva do contato direto com elementos constitutivos – e fundamentais – da textualidade e da linguagem escrita.

Aderimos à preocupação crescente do ensino no sentido de devolver ao ato de escrever sua condição de gesto fundamental de expressão humana. Há muita resistência à “redação” ou qualquer nome que a designe. Talvez porque os métodos e as técnicas de ensino não conseguem superar o academicismo e a rotina. O ato de escrever pressupõe tortura, esforço monótono e desagradável, desvinculado da criação e, portanto, do prazer. Deve-se conscientizar o aluno da importância do ter-se o que dizer, querer dizer, para quem dizer. Há muitas maneiras para se produzir um texto. Ronald Claver (1999), por exemplo, em *Escrever com prazer: oficina de produção de textos*, propõe um método que parece interessante. Baseia-se em etapas: ler, refletir, pensar e, se possível, viajar.

Seleciona textos que falam do ofício de escrever: reveladores e questionadores, mostrando a outra face da escrita. Aparentemente sem nada a ver com o que virá mais adiante. Depois propõe um exercício de relaxamento criativo. Uma preparação para a outra etapa. Um esquentamento, um treino para uma escrita futura. O aluno/escritor aquece a mente e a mão. Finalmente, relaxados e/ou esquentados e, com a ajuda de textos motivadores, partem para a realização da tarefa proposta.

Ao terminarem de escrever um texto (dissertação, ofício, poesia, resumo, carta, receita, etc), os alunos devem lê-los em voz alta (Pennac). Perceberão as sutilezas, a musicalidade, a clareza, a adequação, a cadência, a harmonia, etc, que o deixam mais “completo”, mais “pronto”, mais “interessante”. Por outro lado, sobressaem os desacertos: cacofonias, concordâncias mal feitas, períodos enormes e confusos, falta de ritmo, palavras mal colocadas ou repetidas, enfim, tudo a que o “jorro verbal” conduz.



Firma-se o texto como unidade básica de ensino e a noção de gênero, constitutiva do texto, como objeto de ensino, considerando que os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero.

Em relação aos textos orais, ressaltamos sua utilização no planejamento e na realização de apresentações públicas: entrevistas, seminários, debates, apresentações teatrais, etc. O objetivo é o de reproduzir nas situações didáticas aquelas que se colocam fora dos muros da escola e em que os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral.


Quanto à modalidade escrita, recomenda-se privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo da instituição escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos e romances, entre outros, com o devido cuidado para que a leitura também se faça de maneira diferenciada, respeitando a diversidade que acompanha a recepção a que os diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura.

Aproveitam-se também acontecimentos imprevistos: uma notícia de jornal que surpreende, o susto provocado pelo assalto, a discussão na loja por motivo banal, o capítulo palpitante da novela, tudo serve como motivação para a escrita, resumida ou detalhadamente. Por outro lado, a “fertilização”, produzida por textos autorais, põe o aluno em contato direto com gêneros que precisa manipular. Tais modelos, analisados e “imitados” em sua estrutura e linguagem, gradativamente, se distanciarão, até que o aluno adquira domínio (cada um de acordo com a sua capacidade) completo (ou parcial) do gênero para finalmente chegar a uma forma pessoal na redação dos próprios textos.

A produção, na maioria das vezes, segue a sequência do estudo do texto, como referido anteriormente, mas, evidentemente, isso não é rígido, havendo outras possibilidades.

Deve-se fazer a correção, sempre que possível, na presença do aluno, cuidando-se para não influenciar ou mudar radicalmente o estilo do aluno-escritor, impondo-lhe uma estética que não é a dele. Outra providência é comunicar ao aluno o que se avaliará, que critérios valerão, definindo bem os conceitos de “errado” e “inadequado”.

Observa-se que:



ensinar a escrever na aula de português é, portanto, apresentar os contextos de diálogo em língua escrita e propiciar aos alunos a participação nesses contextos. O mais amplo deles é o da língua escrita, que organiza nossa vida na sociedade em que vivemos. (GUEDES E SOUZA, 1998, P. 149)


### **No caso da EJA, então, com a devida e necessária inclusão social.**

De acordo ainda com o autor, o contexto imediatamente menos amplo é o da Língua Portuguesa, uma língua que produziu um acervo de recursos expressivos para dar conta da relação que seus falantes estabeleceram historicamente com o modo de vida e com a visão de mundo que herdaram dos antepassados e que legaram aos descendentes. Diferentemente da língua que falamos, tem frases organizadas por sujeito e verbo, tem regras sintáticas de concordância entre sujeito e predicado, entre o substantivo e os determinativos e adjetivos que com ele formam um sintagma, tem regras morfossintáticas para os pronomes pessoais e outras que as distinguem das regras de nossa fala. O aluno precisa reconhecer o mais amplamente possível os recursos linguístico-expressivos e dominar tais regras para inserir seus textos nesse diálogo.

É fundamental, então, propiciar ações para que o exercício da escrita pelo aluno se constitua realmente atividade intelectual – e não atividade mecânica da cópia –, para que ele tenha a oportunidade e a orientação para buscar eficácia e perfeição, para que escreva para produzir (e não apenas para resumir, parafrasear ou repetir lugares-comuns); para registrar, comunicar, influir, entender, comover, **criar**.

### **REFERÊNCIAS**

- BAKHTIN, Mikhail. **The dialogic imagination: four essays**. Austin, Texas. University Austin Press, 1981
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, Vozes, 1994
- CLAVER, Ronald. **Escrever com prazer: oficina de produção de textos**. Belo Horizonte. Dimensão, 1999
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **“Pedagogia da pesquisa-ação”**. In: Educação e pesquisa, São Paulo, v. 31, n.3, set./dez. 2005.
- GUEDES, Paulo Coimbra & SOUZA, Jane Mari de. **“Não apenas o texto mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português”**. In: Iara Conceição Bitencourt Neves e outros (orgs). *Ler e escrever: compromissos de todas as áreas*. 2ª ed. Porto Alegre. Editora da Universidade (UFGRS). 1998

- 
- GUMPERZ, John. *Discourse Strategies*. New York. Cambridge University Press, 1982
- HICKS, Dan. *Contextual inquires: a discourse oriented study of classroom learning*. In Hicks, Dan. *Discourse, learning and schooling*. Cambridge. Cambridge University Press, 1996
- LOBATO, Monteiro. **Emília no país da gramática**. São Paulo. Brasiliense, 1958
- MINAYO, Cecília de Souza. “**Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**”. In: MINAYO, Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21<sup>a</sup>. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- NÓVOA, António. “**Formação de professores e formação docente**”. In: *Os professores e a sua formação*. Lisboa. Dom Quixote, 1995
- PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro. Rocco. 4<sup>a</sup> ed, 1998
- PINTO, Edith Pimentel. **A gramatiquinha de Mário de Andrade: texto e contexto**. São Paulo. Livraria Duas Cidades, 1990
- TANNEN, Deborah. **Talking voices: repetition, dialogue and imagery in conversational discourse**. New York. Cambridge University Press, 1989
- THIOLLENT, Michel Jean Marie. **Metodologia da pesquisa-ação**. 10<sup>a</sup> ed. São Paulo. Cortez, 2000
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Mind in society. The development of higher psychological processes**. Harvard. Harvard University Press, 1978.





## EXPRESSIVIDADE ORAL DE LEITURA: AVALIAÇÃO ATRAVÉS DE UMA ESCALA MULTIDIMENSIONAL.

Nair Sauaia Vansiler<sup>1</sup>


**RESUMO:** A expressividade oral é reconhecida, não só como uma distinção entre um leitor habilidoso de outro menos habilidoso, mas também como uma condição prévia para a compreensão. Ao incorporar traços prosódicos ou melódicos da língua falada (acentuação, variações de altura de voz, entonação, fraseado, e pausas) leitores fluentes mostram que estão tentando compreender o texto. Apresentamos uma escala multidimensional para avaliação da expressividade de leitura oral, contemplando três dimensões prosódicas: entonação e ênfase, fraseado e ritmo. Essa escala foi utilizada na avaliação da leitura realizada por alunos do 2º ano do ensino médio de cinco escolas públicas de Belém, Estado do Pará. Os resultados apontam para uma grave deficiência no progresso da leitura oral no ensino médio: a maioria desses alunos ainda não alcançou um nível minimamente aceitável de fluência.

**PALAVRAS-CHAVE:** Expressividade oral. Avaliação prosódica. Escala multidimensional.

### 1. Introdução

Para uma leitura proficiente é necessário, conforme Hasbrouck e Tindal (2005; 2006), fluência, ou seja, ler com precisão, velocidade e com boa expressividade oral. Em torno do tema fluência em leitura algumas pesquisas consideram a relevância do desenvolvimento de três habilidades (PINNELL *et al.*, 1995; NRP, 2000, entre outros): a habilidade para decodificar corretamente as palavras de um texto (precisão); a habilidade para decodificar palavras no texto com o mínimo de esforço e rapidez (velocidade); e a habilidade para empregar adequadamente os traços prosódicos à leitura das sentenças e parágrafos (expressividade). Na busca por uma conceituação de leitura fluente, precisão e automaticidade na decodificação de palavras já são consideradas habilidades essenciais (LaBERGE; SAMUELS, 1974; STANOVICH, 1980; ADAMS, 1990; FUCHS *et al.*, 2001, etc.). A expressividade oral vem alcançando seu reconhecimento, não só como uma distinção entre um leitor habilidoso de outro menos habilidoso, mas também como uma condição prévia para a compreensão (ALLINGTON, 1983; DOWHOWER, 1991; KUHN; STAHL, 2003; PAIGE *et al.*, 2012).

Leitura expressiva, segundo Kuhn e Stahl (2003), refere-se ao agrupamento adequado das palavras em unidades maiores de significado (frases ou sentenças), considerando a sintaxe original do texto; sempre que possível, deve soar tão natural




quanto à língua falada, ou seja, o leitor deve usar apropriadamente a estrutura entoacional da língua, com pausas e ênfases em locais específicos, e mantendo um ritmo conversacional consistente (ZUTTELL; RASINSKI, 1991; FOUNTAS; PINNELL, 2006). A incorporação dos traços prosódicos ou melódicos da língua falada por leitores fluentes - acentuação, variações de altura de voz, entonação, fraseado, e pausas - mostra que o leitor está tentando compreender o texto (CAGLIARI, 1992).

Em uma perspectiva de medição de fluência em leitura oral, encontramos escalas multidimensionais (FOUNTAS & PINNELL, 2006; RASINSKI, 2004; ZUTTELL & RASINSKI, 1991, p.215) que incorporam dimensões relacionadas com a expressividade de leitura oral. Tais escalas, de modo geral, avaliam a maneira como o leitor revela ser guiado pelos sinais de pontuação presentes no texto lido, assim como o agrupamento das palavras para representar as unidades, como também a ênfase como reflexão do significado. Propomos uma escala multidimensional para medição de expressividade oral neste trabalho que se baseia em três grupos dimensionais: entonação e ênfase, fraseado e fluidez no ritmo.

A seção seguinte apresenta os detalhes dos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa e, em seguida, apresentaremos os resultados e suas implicações para o ensino/aprendizagem da língua portuguesa.

## **2. Procedimentos metodológicos**

Esta pesquisa mostra a avaliação de três dimensões prosódicas (entonação e ênfase, fraseado e ritmo) na leitura realizada por alunos do ensino médio de escolas públicas de Belém, estado do Pará<sup>1</sup>. A pesquisa se divide em dois momentos, a saber: nos meses de maio e junho do ano letivo de 2013, e nos meses de janeiro e fevereiro de 2014, ou seja, no final do ano letivo de 2013. Foram 65 alunos do 2º ano do Ensino Médio que participaram voluntariamente da pesquisa, sendo que cada aluno contribuiu com três leituras<sup>1</sup>. Na primeira visita participaram 54 alunos, gerando assim um corpus de 162 amostras de leituras oral. A segunda visita se subdivide em dois momentos de análise, na primeira etapa participaram 45 alunos, contando com 11 novos participantes em relação à primeira gravação, totalizando 135 arquivos, correspondendo a tres textos lidos por aluno, na segunda etapa são analisadas as leituras de um quarto texto, participam nessa etapa 20 alunos, totalizando 60 arquivos. O objetivo é a comparação



no desempenho dos alunos. Todas as leituras foram realizadas individualmente e as amostras foram transcritas e analisadas posteriormente.

Como formato para as gravações das leituras realizadas pelos alunos foi utilizado o método *Curriculum-based measurement*<sup>1</sup> (DENO, 1985), assim é gravado 1 minuto de leitura em voz alta de trechos de textos previamente selecionados que os alunos realizam individualmente. Esses textos foram padronizados de acordo com os seguintes critérios: com 200 até 250 palavras; equivalentes à série em curso; com assuntos previstos no conteúdo programático da série. O aluno tem uma *cópia do estudante* da amostra de leitura, e o pesquisador tem uma *cópia do examinador* da mesma amostra. O pesquisador contou com a escuta da gravação e auxílio da transcrição da leitura dos alunos.

Na próxima seção apresentamos a escala multidimensional para medição de expressividade oral proposta nesta pesquisa, baseando-se em três dos grupos dimensionais: entonação e ênfase, fraseado e fluidez no ritmo (adaptado de FOUNTAS & PINNELL, 2006; RASINSKI, 2004; ZUTTELL & RASINSKI, 1991, p.215).

### **3. A escala multidimensional para medição de expressividade oral**

A proposta deste trabalho é demonstrar a avaliação da leitura expressiva de alunos do 2º ano do Ensino Médio de acordo com três dimensões: entonação e ênfase, fraseado e fluidez no ritmo. Cada dimensão pode ser avaliada independentemente em quatro níveis, representados pelos valores de 1 a 4, que descrevem o grau em cada dimensão da expressividade oral.

#### **3.1 . Entonação e ênfase**

Segundo Brazil (1985) as variações tonais desenvolvidas durante a leitura oral refletem o envolvimento do leitor com o que lê, assim pode-se entender que os tons escolhidos pelo leitor durante a leitura constroem o sentido do texto.

Câmara Junior (1980, p. 173) considera que:

A frase é a unidade do discurso, (...) caracteriza-se pela entonação, ou tom frasal, que é a marca do seu plano hierárquico em face da forma ou formas linguísticas que utiliza. O que lhe dá individualidade é um propósito definido do falante, e assim a frase varia desde a formulação linguística complexa até a simples interjeição. E a formulação linguística pode vir incompleta e falha, porque se esclarece pela situação, se complementa com a mímica e se amplia com sons inarticulados à margem da língua.



Ou seja, a tradução realizada pelo leitor através de uma oralização do texto, expressará seus sentidos compreendidos no ato de sua leitura. Para Brazil (1985) o movimento tonal é um fenômeno padronizado que pode ser observado a partir das subidas e descidas no tom. As escolhas dos tons também estão ligadas a atenção que o leitor dá ao texto, dessa forma o leitor expressa em sua leitura oral através dos tons a ideia que constrói do texto lido.

A dimensão entonação e ênfase é compreendida como o modo com o qual o leitor usa a variação na voz (tom, altura e volume) para refletir o significado do texto. Conforme o desempenho do aluno nessa dimensão é considerada uma nota com valor crescente entre 1 e 4, as quais avaliam-no de acordo com as seguintes descrições (adaptado de FOUNTAS & PINNELL, 2006; RASINSKI, 2004):


1. *Quase nenhuma variação na voz:* o leitor lê com pouca expressividade ou entusiasmo na voz, considerando-se uma leitura monotônica; exhibe pouco esforço para fazer o texto soar como língua natural; tende a ler em voz baixa, sem ênfase alguma em certas palavras para refletir o significado.
2. *Pouca evidência de variação na voz:* o leitor demonstra expressividade em algumas partes do texto, onde começa a usar a voz para fazê-lo soar como língua natural, mas não em outras; o foco permanece só em pronunciar as palavras; apresenta ainda leitura com voz baixa; alguma ênfase em palavras é utilizada para refletir o significado do texto.
3. *Alguma evidência de variação na voz:* a leitura soa como língua natural em boa parte do texto, mas ocasionalmente tende para uma leitura inexpressiva; volume de voz é geralmente apropriado na maior parte do texto; o leitor apresenta ênfase em alguns trechos ou palavras.
4. *Quase toda a leitura é caracterizada pela variação na voz:* o leitor lê com boa expressividade e entusiasmo ao longo do texto todo; soa como língua natural na maior parte da leitura; é capaz de variar a expressão e o volume da voz para dar ênfase de acordo com sua interpretação do trecho.

Observemos trecho do texto 01<sup>1</sup> da primeira visita:

*“Segundo o Aurélio, o advérbio “nunca” significa “em tempo algum; jamais”.  
Eu acho essa palavra uma das mais perigosas da Língua Portuguesa.*







*Porque ninguém pode afirmar com propriedade que nunca vai agir de uma certa forma – o futuro vive nos pregando peças. Também é cruel responder assim a alguém que possui uma certa expectativa de resposta afirmativa.”*

Vejamus como a avaliação na *dimensão entonação e ênfase* se dá através de dois exemplos transcritos prosodicamente para demonstrarmos o desempenho de um aluno com nota 02 e outro com nota 04:

**(1) SFV. Escola 02. Texto 01. Visita 01 – nota 2**

*1- segundo o Aurélio.*

*2- o advérbio NUNCA significa em tempo algum, jamais.*

*3- eu acho essa palavra uma mais forte e mais perigosas da língua portuguesa.*

*4- porque ninguém... pode afirmar com... proprieda:de... que nunca vai agir de uma certa forma.*

*5- o futuro... vive nos pregando.*

*6- peças.*

*7- também é cruel... responder assim a alguém que possui uma certa expectativadispensá/de resposta afirmativa.*

**(2) IRC. Escola 4. Texto 01. Visita 01 – nota 4**

*1- segundo o AURÉLIO, o advérbio NUNCA significa em tempo algum.*

*2- jamais.*

*3- eu acho essa palavra uma das mais fortes e mais perigosas da língua Portuguesa.*

*4- por que ninguém pode afirmar com... propriedade que nunca vai agir de uma certa forma.*

*5- o futuro vive nos pregando peças.*

*6- TAMBÉM é cruel... responder... assim a alguém que possui uma certa expectativa de resposta afirmativa.*

Percebe-se que na leitura SFV apresenta ênfase somente na palavra NUNCA, mas em outras partes do texto não. Na leitura de IRC, a entonação de final de frases e vírgulas é apresentada buscando cuidado para o sentido do que ler, respeitando a entonação esperada para cada grupo entoacional que encontra pela frente.

### 3.2 – Fraseado

Compreendemos o fraseado como a forma com a qual o leitor agrupa as partes significativas do que lê. Para Chafe (1988) a leitura oral demonstrará como os diferentes sinais de pontuação podem ser prosodicamente interpretados; exemplos são os pontos finais que quase sempre são expressos como uma queda na leitura, e as vírgulas, em Português, são geralmente interpretadas como entonação de continuidade. Porém a pontuação está algumas vezes ligada a entonação, tonicidade, ritmo e pausa. Para o autor, tanto os escritores e leitores silenciosos são capazes de processar grandes partes de informação e que para os escritores há uma necessidade de um orador para poder proporcionar na linguagem falada uma forma em criar unidades de pontuação que extrapolam o comprimento da capacidade de leitura.

Fraseado para o nosso estudo refere-se ao modo como o leitor agrupa as palavras do texto para representar unidades maiores de significado. A leitura deve obedecer à sintaxe original, ou seja, o leitor é guiado pela pontuação do texto e soa como a língua falada, embora mais formal. A avaliação dessa dimensão é baseada nas pontuações entre 1 e 4, que são caracterizadas pelo desempenho do leitor da seguinte forma (adaptado de FOUNTAS & PINNELL, 2006; ZUTTELL & RASINSKI, 1991, p.215):

1. *Quase não preserva a sintaxe original do texto:* o leitor tem pouca noção de fronteiras de frases, sentenças e orações; ainda exhibe leitura “palavra por palavra” e presta pouca atenção a pontuações, ênfases ou entonação.
2. *Preserva um pouco da sintaxe original do texto:* lê em frases maiores (três a cinco palavras) na maior parte do tempo, mas apresenta dificuldades em reconhecer fronteiras de frases, sentenças e orações, onde usa indevidamente a entonação; não se autocorrige.
3. *Controle maior da sintaxe original do texto:* consegue ler em unidades maiores, respeitando grande parte da pontuação; ainda tem dificuldades em reconhecer fronteiras de frases, sentenças e orações, mas consegue se autocorriger algumas vezes; ênfase e entonação razoáveis, usadas para marcar as fronteiras de frases, sentenças e orações.
4. *Preserva quase toda a sintaxe original do texto:* Respeita principalmente as unidades das cláusulas e sentenças, com a devida atenção à expressividade; quase toda a leitura reflete a pontuação e o significado do texto; erros podem ocorrer, mas são imediatamente corrigidos na maioria das vezes.

Analise a avaliação dessa dimensão através do trecho retirado do texto 02 <sup>1</sup> utilizado na primeira visita.

*“Volta e meia a gente encontra alguém dizendo que foi alfabetizado, mas que não sabe ler. Quer dizer, até domina a técnica de juntar as sílabas e é capaz de distinguir no vidro dianteiro o itinerário de um ônibus. Mas passa longe de um livro, revista, material impresso em geral. Gente que diz que não curte ler.*

*Esquisito mesmo. Sei lá, nesses casos, sempre acho que é como se a pessoa estivesse dizendo que não curte namorar.”*

Para observarmos a leitura realizada por alguns alunos quanto a essa dimensão dividiremos este trecho em unidades entoacionais, termo empregado por Chafe (1988) para designar o seguimento de palavras agrupadas em um único contorno entoacional, e usamos as palavras capitalizadas para marcar possíveis agrupamentos frasais. Temos o seguinte:

1- volta e meia (/) a gente encontra alguém dizendo que foi ALFABETIZADO, (/) mas que não sabe LER//

2- quer dizer / até domina a técnica de juntar as SÍLABAS (/) e é capaz de DISTINGUIR no vidro dianteiro (/) o itinerário de um ônibus//

3- mas passa longe de um LIVRO, REVISTA, material impresso em geral//

4- gente que diz que NÃO curte ler//

5- ESQUISITO mesmo//

6- SEI LÁ(//) nesses casos(/) sempre acho que é como se a pessoa estivesse dizendo que não curte NAMORAR//

Vejamos como a avaliação da *dimensão fraseado* se dá através de dois exemplos transcritos posodicamente para demonstrarmos o desempenho de um aluno com nota 02 e outro com nota 04 baseada nos grupos entoacionais propostos:


**(1) RNR Escola 02- Texto 2. Visita 01 – nota 2.**

1- volta e meia a gente encontra alguém dizendo que foi alfabetizado... mas não que sabe ler quer dizer isso até domina a técnica junta... junta/junta:r as sílabas é capaz de... distinguir no vidro: dianteiro in-in... O... o inter... o itinerário... de um ônibus mas passa longe de um livro, revista... materia:l... impresso em geral.

2- gente de... GENTE QUE diz que não... curte ler.

3- esque-esquisito mesmo.

4- sei LÁ.



5- *nesse caso sempre acho que é como pessoa/ que é como se a pessoa estivesse dizendo que não... curte namorar.*

**(2) JRR. Escola 02- Texto 2. Visita 01 – nota 4.**

1- *volta e meia a gente encontra alguém dizendo que foi alfabetizado.*

2- *mas não que sabe ler.*

3- *quer dizer.*

4- *ATÉ... domina a técnica de juntar as sílabas... e é capaz de distinguir no vidro dianteiro o itinerário de um ônibus.*

5- *mas passa de longe de um livro, revista, material impresso em geral.*

6- *gente que diz que não curte ler.*

7- *esquisito mesmo.*

8- *sei lá.*


9- *nesses casos... sempre acho que é como se a pessoa estivesse dizendo... que não curte namorar.*

RNR várias vezes durante a leitura não respeita os limites de frase, chega a juntar em um único grupo entoacional os três primeiros grupos proposto para o texto; demonstrando com isso a falta de atenção com a pontuação existente no texto de forma que não a expressa em sua oralização. Já JRR na grande maioria da leitura respeita os grupos entoacionais identificados no texto, como se o seu olhar de leitor observasse os detalhes que encontra na sinalização na maior parte do texto.

### **3.3 . Fluidez no ritmo**

Para Ehrlich *et al.* (1993) os leitores menos habilidosos adaptam menos sua velocidade de leitura à dificuldade que o texto possa apresentar, seja diante de uma frase com várias marcações gráficas, seja diante de um texto simples, o leitor menos habilidoso não usará da fluidez no ritmo para alcançar um melhor entendimento do que lê. Ao contrário do bom leitor, que ao se deparar com um texto mais técnico, por exemplo, buscará uma velocidade reduzida. Essa dimensão está também ligada ao trato com a palavra lida no que diz respeito ao reconhecimento de palavras desconhecidas, nesses casos é comum o aluno quando não consegue lidar com uma palavra nova apresentar repetição das primeiras sílabas ou lê-la silabificando, assim como quando o leitor desrespeita as marcações frasais identificadas ao longo do texto, e segue num ritmo monotônico.





Sprenger-Charolles e Khomsi (1989) consideram que os leitores menos habilidosos não apresentam flexibilidade no trato com o texto, ou seja, não conseguem refletir sobre seus atos de leitura ou posicionamento perante um texto para que alcancem uma leitura mais adequada ou aplicável no momento da qual o leitor apresenta.

O leitor fluente lê de forma natural, com padrão rítmico consistente e o mínimo de dificuldade. Assim, pode-se identificar, com relação ao padrão rítmico da leitura pontuação entre 1 e 4, que são caracterizadas pelo desempenho do leitor, assim temos (adaptado de ZUTTELL & RASINSKI, 1991, p.215):

1. *Ritmo lento e trabalhoso*: o leitor exhibe várias interrupções extensas, hesitações, falsos começos, dúvidas na leitura de palavras, repetições e/ou múltiplas tentativas.
2. *Ritmo moderadamente lento*: encontra vários pontos difíceis no texto, onde ocorrem interrupções (algumas prolongadas), hesitações, repetições, etc., de forma frequente e desordenada.
3. *Ritmo com mistura de leitura rápida e lenta*: faz interrupções ocasionais, porém causadas por dificuldades com palavras e/ou estruturas específicas.
4. *Ritmo conversacional consistente*: lê de uma forma natural, com o mínimo de interrupções; as dificuldades com palavras e estruturas específicas são resolvidas rapidamente, sem quebrar o ritmo da leitura e, geralmente, através de autocorreção.

Observaremos como a avaliação da dimensão *fluidez no ritmo* é caracterizada através do texto 03<sup>1</sup> utilizado na primeira visita.

*“A constituição étnica da população brasileira é formada por três principais grupos: o indígena, o branco e o negro africano. (...) Os índios contribuíram muito para a formação da cultura brasileira: culinária, instrumentos musicais, nomes de lugares, a presença de palavras indígenas no português falado no Brasil são alguns dos exemplos.*

*No século XX, mais um grupo étnico veio participar da formação da população brasileira: o asiático, representado, principalmente, pelos japoneses, chineses e coreanos.”*

Agora vejamos como as notas foram dispostas aos alunos no decorrer de sua leitura para avaliá-los nessa dimensão.

**(1) BS. Escola 04. Texto 03. Visita 01 – nota 1**

1- a constituição/ técnica da população brasileira é formada por três princi... principais grupo.

2- o indígena,... indíg/indígena...o branco e o negro...africano.

3- os índioconst/contriburam muito para formação da cultura brasileira.

4- culinária,...instrumento musicais, nome de lugares, a presença de palavras indígena...no português falando no Brasil são alguns exemplos.

5- no século vinte, mais um gupro... TÉCNI/TÉCNICO veio participar da formação da população brasileira.

6- o asiático.

7- representado pincipalmente pelos j/japoneses, chineses e... coreanos.

**(2) JAS. Escola 02. Texto 03. Visita 01 – nota 4**

1- a constituição técnica da população brasileira é formada por três principais grupos.

2- o indígena, o branco e o negro africano.

3- os índios contribuíram muito para a formação da cultura brasileira, culinária, instrumenta/instrumentos musicais, nomes de lugares, a presença de palavras indígenas do portuque/no português falado no Brasil são alguns exemplos.

4- no século vinte, mais um grupo é/étnico veio participar da formação da população brasileira.

5- o asiático, representado principalmente pelos japoneses, chineses e coreanos.

Podemos observar que a nota 01 foi atribuída à leitura de BS deste trecho devido uma inconstância de fluidez caracterizada por suas pausas em lugares inadequados, como por exemplo, na linha 02 em que por duas vezes (1- *indígena...o branco*, e 2- *negro...africano*) a quebra de ritmo acontece. Lenta, tanto devido o provável desconhecimento de um grande número de palavras, quanto à quebra de sentenças, como quando cria o grupo entoacional 06, as faltas de pausas adequadas nas vírgulas e caracterizando-se numa leitura rápida quebrada por um não respeito de entonação, como no caso do grupo entoacional 04: “*a presença de palavras indígena... no português falando no Brasil*”.

**JAS** apresenta uma constante na fluidez do ritmo no grupo entoacional 03, por exemplo, e segue respeitando as pontuações gráficas do texto, como se estivesse associando as três dimensões prosódicas para conseguir expressar o sentido.

As pontuações recebidas em cada dimensão da escala proposta compõem uma média observada como Nível Final em Expressividade Oral ou Prosódica. Vejamos a seguir com mais detalhe.

### 3.4 . O Nível Final de Fluência em Expressividade Oral ou Prosódica

Para se obter o nível final de fluência em expressividade oral de cada aluno, calcula-se a média geral a partir das pontuações obtidas em cada dimensão, conforme ilustrado na Tabela 01. Essa quantificação também permite avaliar o desempenho da escola como um todo, calculando-se sua média a partir das médias alcançadas pelos alunos.

**Tabela 01.** Cálculo das médias de fluência por aluno e por escola

ALUNO	ENTONAÇÃO E ÊNFASE			FRASEADO			FLUIDEZ NO RITMO			NÍVEL FINAL DO ALUNO
	TXT 01	TXT 02	TXT 03	TXT 01	TXT 02	TXT 03	TXT 01	TXT 02	TXT 03	
AF	4	3	4	4	3	4	3	3	4	<b>3,5</b>
EHC	3	2	1	3	3	3	3	3	3	<b>2,6</b>
GLF	3	2	3	2	2	2	2	3	3	<b>2,4</b>
<b>MÉDIA GERAL DA ESCOLA</b>										<b>2,83</b>

**Fonte:** Projeto Proficiência em Leitura, processo No. 487139/2012-7 / CNPq.

O nível final refere-se ao modo como o leitor integra as três dimensões, pois seu desempenho é variável, dependendo não só de cada dimensão como do tipo de texto lido. Por exemplo, na tabela 01, AF alcançou o nível 4 em entonação/ênfase e fraseado nos textos 01 e 03, mas obteve 3 no texto 02; já em relação ao ritmo, AF alcançou 3 na maioria dos textos lidos. Sua média geral é, portanto, 3,5. Esse resultado final indica o desempenho do aluno ao integrar todas as dimensões. Tal integração revela se o aluno possui uma leitura não fluente, pouco fluente ou fluente, da seguinte forma:

**Média de 1 a 2=leitura não fluente:** leitura é monotônica e inexpressiva, com ritmo lento e trabalhoso; há muitos erros no agrupamento de palavras e muitas pausas em locais inadequados, hesitações, repetições, dúvidas ou erros na leitura de palavras, etc., com perdas no significado geral do texto; a autocorreção é rara ou ausente.

**Média de 2,1 a 3= leitura pouco fluente:** pode oscilar entre leitura expressiva e inexpressiva, rápida e lenta; demonstra alguma atenção à pontuação e à sintaxe do texto, mas ainda exhibe erros em agrupamentos de palavras e algumas pausas indevidas,

hesitações e repetições; há poucos ajustes na entonação para transmitir o significado; com eventual autocorreção.

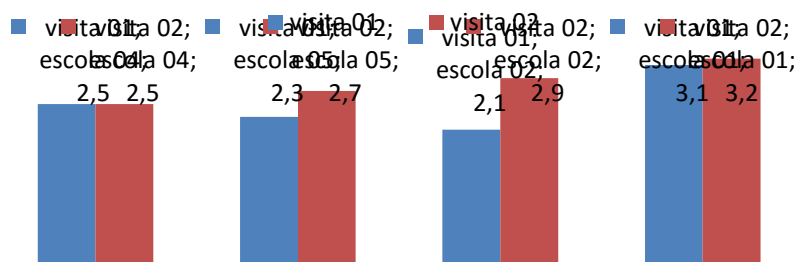
**Média de 3,1 a 4= leitura fluente:** leitura é feita em grandes unidades sintáticas (sentenças e orações), respeitando a pontuação e a sintaxe originais do texto; há ajustes na entonação de modo a refletir o significado na maior parte do texto; o leitor mantém um bom ritmo na leitura de modo a soar como língua natural e quase sempre se automonitora quanto aos deslizes, corrigindo-os imediatamente.

Percebe-se que a escala multidimensional contempla de forma objetiva e separada as três importantes dimensões da leitura expressiva oral. Pois, as pontuações individuais observam um nível final de expressividade oral, demonstrando a forma como o aluno utiliza os recursos prosódicos da língua falada durante a leitura. Assim como identifica em quais dimensões o aluno apresenta maior dificuldade. A seção seguinte apresenta os resultados obtidos com as análises das 297 leituras coletadas nas duas visitas realizadas.

#### 4 – Resultados

O gráfico 01 traz o quadro comparativo do nível de fluência em expressividade oral entre a primeira visita e a primeira etapa da segunda visita. Observa-se que a escola 01 mantém o nível de fluência. As outras escolas apresentam-se concentradas no nível de leitura pouco fluente, e que apresentam evolução do desempenho geral dos alunos.

Gráfico 01: nível final de expressividade por escola

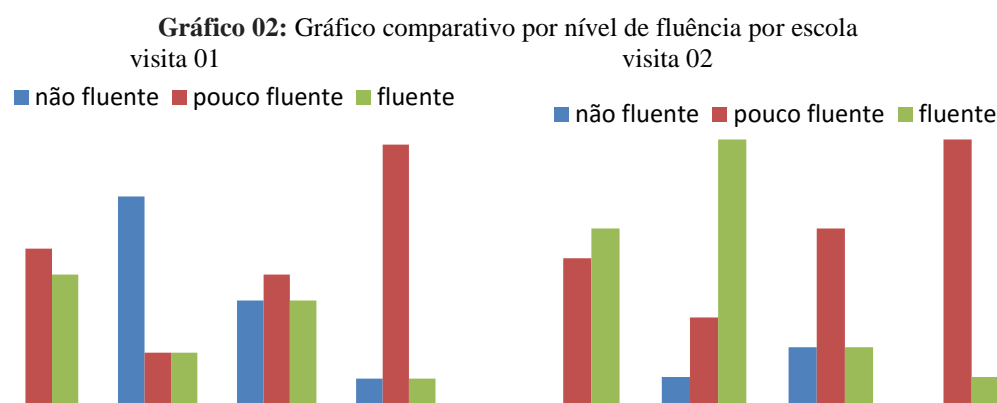


Fonte: Elaborado pelo autor

No próximo gráfico observamos que o desempenho geral dos alunos nos três níveis finais por escola apresenta uma melhora significativa em comparação aos resultados apresentados na primeira visita. Duas das quatro escolas analisadas não apresentam alunos no nível *não fluente*. A escola 01, que já na primeira visita não apresentava alunos no nível *não fluente*, agora apresenta concentração dos alunos no nível *fluente*. A escola 02, que na primeira visita apresentava concentração no nível *não*



*fluyente*, apresenta agora somente um aluno neste nível, e tem a maioria dos seus alunos, quase 70%, no nível *Fluyente*. A escola 04 apresenta alunos em todos os três níveis, porém com concentração maior, 60%, no nível *pouco fluyente*. A escola 05 não apresenta nessa segunda etapa alunos no nível mais baixo, porém há ainda um grande número de alunos no nível *pouco fluyente*. Vejamos:



**Fonte:** Elaborado pelo autor

Com essa comparação constatamos que no decorrer do ano letivo os alunos apresentam sim uma melhora no desempenho à medida que as propostas de trabalhos realizadas na escola também vão exigindo mais dos alunos, porém o que se constata muito além do que se espera quanto ao desempenho *versus* exigência, já que no início do segundo ano o aluno ainda possa demonstrar dificuldades inerentes ao primeiro ano e no fim do ano letivo já apresentar melhoras para os desafios do terceiro e último ano do Ensino Médio, acompanhando essa melhoria vem a presença do nível *Não Fluyente* nessa etapa.

Esses resultados demonstram que, apesar dos alunos terem obtido melhores resultados no decorrer do ano letivo de 2013, estão quase a finalizar o Ensino Médio ainda com um nível de fluência incompatível com o esperado. Em nossa pesquisa encontramos alunos com extremas dificuldades em adequar a velocidade quanto às dificuldades que encontram nos textos, em conformidade com Sprenger-Charolles e Khomsi (1989), essas são características de alunos com menos habilidades de leitura, isso pode demonstrar que esses leitores não analisam seus atos perante o texto lido. Além de encontrar alunos com dificuldades em agrupar partes significativas para buscar o sentido do que lêem, porém segundo Chafe (1988), a pontuação pode não ser fonte exclusiva para guiar o leitor para a interpretação prosódica, toda via é através da maturação com o trato do texto lido que o leitor aprende a lidar com a linguagem

escrita, imprimindo suas interpretações em seus traços prosódicos. Vejamos os exemplos a baixo:

Esse é um trecho do texto 02 lido pelos alunos na visita 01:

*Segundo o Aurélio, o adverbio “nunca” significa “em tempo algum jamais”. Eu acho essa palavra uma das mais fortes e perigosas da Língua portuguesa. (...)*

**(1) OSG – Escola 03. Texto 02, visita 01.**

*1- segundo o Aurélio... o advérbio NUNCA... significa em tempo algum.*

*2- jamais eu acho essa palavra uma das mais fortes e perigosas da língua portuguesa.*

**(2) RNR – Escola 02. Texto 02, visita 01**

*1- segundo o Aurélio... o advérbio nunca significa... em tempo algum.*

*2- jamais eu acho essa palavra... uma das mais fortes e mais perigosas da língua portuguesa.*

Muitos alunos realizaram a mesma quebra de sentença como OSG e RNR, considerando o termo “jamais” não como mais um significado da palavra “nunca”, mas sim o deslocam para a sentença seguinte dando o sentido de que o autor do texto jamais consideraria a palavra nunca como uma palavra perigosa, quando na verdade por significar jamais, o autor a acha perigosa.

Através da escala multidimensional é possível representar a medição do desempenho dos alunos de uma classe, a tabela abaixo apresenta a medição de cada aluno da escola 01 participante desta pesquisa na visita 01, podemos perceber a pontuação obtida pelo aluno nas três dimensões em cada texto lido.

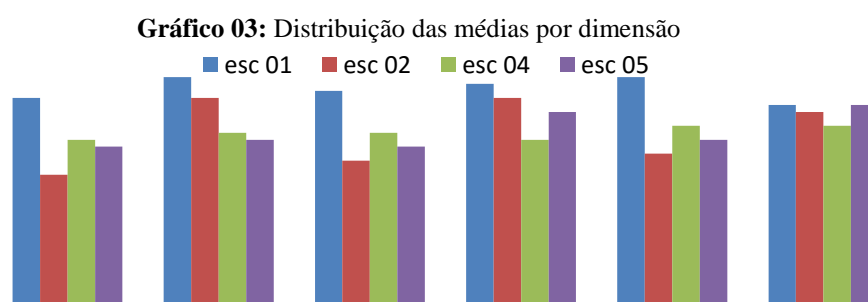
**Tabela 02:** Desempenho dos alunos da escola 01, visita 01

ALUNO	ENTONAÇÃO E ÊNFASE			NÍVEL ENTONAÇÃO E ÊNFASE	FRASEADO			NÍVEL FRASEADO	FLUIDEZ NO RITMO			NÍVEL FLUIDEZ	NÍVEL FINAL
	TXT 01	TXT 02	TXT 03		TXT 01	TXT 02	TXT 03		TXT 01	TXT 02	TXT 03		
JJS	2,0	1,0	2,0	1,7	3,0	2,0	2,0	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,3
GLF	3,0	2,0	3,0	2,7	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,7	2,4
JCS	2,0	2,0	3,0	2,3	2,0	3,0	2,0	2,3	3,0	3,0	2,0	2,7	2,4
EHC	3,0	2,0	1,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,7
JNS	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	3,0	2,3	2,0	3,0	3,0	2,7	2,7
LM	3,0	2,0	2,0	2,3	2,0	3,0	3,0	2,7	3,0	3,0	3,0	3,0	2,7
AF	4,0	3,0	4,0	3,7	4,0	3,0	4,0	3,7	3,0	3,0	4,0	3,3	3,6



MRP	3,0	4,0	4,0	3,7	3,0	4,0	4,0	3,7	3,0	4,0	4,0	3,7	3,7
MA	3,0	4,0	4,0	3,7	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	3,9
AFS	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
LJN	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0

Entre as escolas as diferenças dos desempenhos entre as dimensões continuam bem acentuadas como na visita 01, indicando uma heterogeneidade significativa no desempenho dos alunos de cada uma delas. O gráfico 03 traz essa comparação.



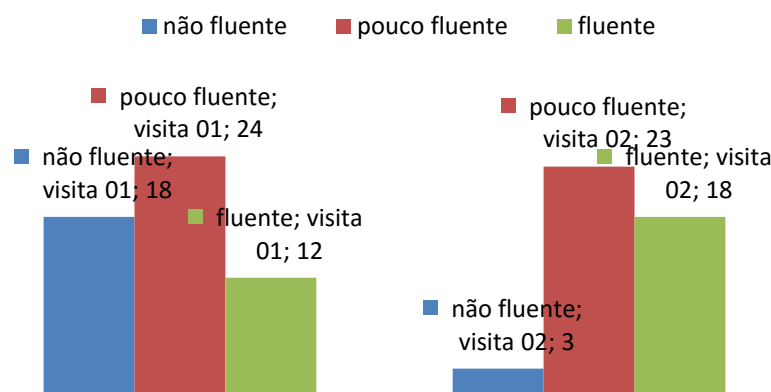
**Fonte:** Elaborado pelo autor

Na escola 01 os alunos apresentam uma decaída na dimensão *fluidez no ritmo*. Nas outras escolas o desempenho melhora, encontramos nas escolas 02, 04 e 05 um melhor desempenho da dimensão *fluidez no ritmo*, com acompanhamento oscilante nas outras duas dimensões.

Podemos observar, segundo o gráfico 04, que há uma elevação da quantidade de alunos que finalizam o segundo ano do Ensino Médio no nível fluente, porém essa concentração de alunos classificados em um nível intermediário é preocupante, principalmente porque se trata de um nível escolar – 2º ano do ensino médio – no qual os alunos todos já deveriam ser plenamente fluentes, pelo menos desde o ensino fundamental (RASINSKI *et al.*, 2005), pois essas habilidades emergem cedo na vida escolar da criança (CHALL, 1983), vejamos:



**Gráfico 04:** Comparação do nível de expressividade oral entre as visitas 01 e a etapa 01 da visita 02



**Fonte:** Elaborado pelo autor


Contudo o que se verifica é que, no geral, a maioria dos alunos apresenta muita dificuldade em empregar, na leitura, a naturalidade da fala. Em grande parte, oscilam entre leitura expressiva e inexpressiva, rápida e lenta. Exibem algum domínio da pontuação e da sintaxe do texto, mas ainda não monitoram completamente os equívocos ao agrupar palavras em unidades maiores de significado, pausando ou estabelecendo fronteiras entoacionais em locais indevidos; há também poucos ajustes na entonação de modo a refletir sua própria interpretação do texto.

## 5. Considerações

A prosódia demonstrada na leitura é comprovadamente uma boa indicação de que a criança está ou não se tornando um leitor proficiente (STANOVICH, 1980; RASINSKY, 1990; JENKINS *et al.*, 2003). Afinal, um agrupamento sintático apropriado das palavras, com entonação, ênfase e ritmo adequados, faz com que os leitores elevem, e reflitam na leitura, sua própria interpretação da passagem, uma relação presente não só na leitura oral, mas também na leitura silenciosa (PINNELL *et al.* 1995; FUCHS *et al.*, 2001; STAHL; KUHN, 2002, entre outros).

A escala apresenta uma avaliação ampla do desempenho individual de cada aluno participante. É possível observar as medições em cada dimensão, e analisar em qual o aluno apresenta dificuldade, assim como traçar um perfil evolutivo do aluno ajudando o professor a traçar objetivos e metas para este aluno.





Percebemos com nossos resultados e os embates teóricos que as escolas necessitam de um melhor preparo para com as dificuldades de seus alunos perante suas dificuldades na leitura. Com isso, apresentamos escala multidimensional e consideramos sua forma objetiva e separada em avaliar as três importantes dimensões da leitura expressiva oral.

## REFERENCIAS

ADAMS, M.J. **Beginning to read: Thinking and learning about print.** Cambridge, MA: The MIT Press. 1990.

ALLINGTON, R.I. Fluency: The neglected reading goal. **The Reading Teacher**, n. 37, p. 556-561. 1983.

BRAZIL, D. **The communicative value of intonation in English.** Birmingham: English Language Research (Discourse Monographs, Series, 8), 1985.

CAGLIARI, L.C. Da importância da prosódia na descrição de fatos gramaticais. **Gramática do Português falado: níveis de análise lingüística.** Rodolfo Ilari (org.), Campinas: Editora da Unicamp, Vol. II, pp. 39-64. 1992

CÂMARA JUNIOR, J. M. **Princípios de linguística geral.** Rio de Janeiro: Padrão Livraria Editora, 1980.

CHAFE, W. Punctuation and the prosody of written language. **Written Communication**, v. 5, n. 9, p. 395-426. 1988.


CHALL, J. S. **Stages of reading development.** New York: McGraw-Hill Press, 1983.

DENO, S.L. Curriculum-based measurement: The emerging alternative. **Exceptional Children**, n. 52, p. 219-232. 1985.

DOWHOWER, S.L. Speaking of prosody: fluency's unattended bedfellow. **Theory into Practice**, vol. 30, n. 3, p. 158-164. 1991.

EHRlich, M.F.; RÉMOND, M.; TARDIEU, H. **Composantes cognitives et métacognitives de la lecture: letraitement des marques anaphoriques par des enfants bons et mauvais compreneurs.** Dans: J.P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles& M. Fayol (eds.), *Les Actes de la Villette, Lecture-Ecriture.* Paris: Nathan, p. 279- 298. 1993.

FOUNTAS, I.C.; PINNELL, G.S. **Teaching for comprehending and fluency: Thinking, talking, and writing about reading, K-8.** Portsmouth, NH: Heinemann, 2006.  
FUCHS, L., FUCHS, D., HOSP. M., & JENKINS, J. Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. **Scientific Studies of Reading**, n. 5, p. 239-256. 2001.



JENKINS, J.R.; FUCHS, L.S.; VAN DEN BROEK, P.; ESPIN, C.; DENO, S.L. Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. **Journal of Educational Psychology**, n. 95, p. 719-729. 2003.

KUHN, M. R., & STAHL, S. A. Fluency: A review of developmental and remedial practices. **Journal of Educational Psychology**, n. 95, p. 3-21. 2003.

LaBERGE, D.; SAMUELS, S.A. Toward a theory of automatic information processing in reading. **Cognitive Psychology**, vol. 6, n. 2, p. 293-323. 1974.

NRP. National Reading Panel. **Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction** [on-line]. 2000. Disponível em: <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.cfm>. Acesso em: 10 ago. 2013.

PAIGE, D.D.; RASINSKY, T.V.; MAGPURI-LAVELL, T. Is fluent, expressive reading important for high school readers? **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, vol.56 (1), set. 2012, International Reading Association, p. 67-76. 2012.

PINNELL, G.S.; PIKULSKI, J.J.; WIXSON, K.K.; CAMPBELL, J.R.; GOUGH, P.B.;

BEATTY, A.S. **Listening to children read aloud**. Washington, D.C.: Office of Educational Research and Improvement, U. S. Department of Education. 1995.

\_\_\_\_\_. PADAK, N.D.; MCKEON, C.A.; WILFONG, L.G.; FRIEDAUER,

J.A.; HEIM, P. Is reading fluency a key for successful high school reading? **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, vol. 49, n. 1, p. 22-27. 2005.

RASINSKI, T.V. Assessing reading fluency. **Pacific Resources for Education and Learning**, Hawai'i: Honolulu, 2004. Disponível em: [http://www.decd.sa.gov.au/northernadelaide/files/links/assessing201\\_1.pdf](http://www.decd.sa.gov.au/northernadelaide/files/links/assessing201_1.pdf). Acesso em: 20 ago. 2013.

SPRENGER-CHAROLLES, L; KHOMSI, A. Les strategies d'identification de mots dansun contexte-image: Comparaisons entre "bons" et "mauvais" lecteurs. In: L. Rieben & C Perfetti (Eds.). **L'apprentilectuer: recherches empiriques et implications pédagogiques**. Neuchatel and Paris: Delachaux & Niestle, 1989.

STAHL, S.A.; KUHN, M.R. Making it sound like language: Developing fluency. *The Reading Teacher*, vol. 55, n. 6, p. 582-585. 2002.

STANOVICH, K.E. Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. **Reading Research Quarterly**, n. 16, p. 32-71. 1980.

ZUTTELL, J.; RASINSKI, T.V. Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. **Theory into Practice**, v. 30, p. 211-217. 1991.



## DISCURSO COMO CONJUNTO DE ESTRATÉGIAS: A PERSPECTIVA FOUCAULTIANA EM A VERDADA E AS FORMAS JURÍDICAS

Najara Neves de Oliveira e Silva<sup>1</sup>


**RESUMO:** Este trabalho pretende analisar a *Conferência I*, do livro *A Verdade e as Formas Jurídicas*, de Michel Foucault, onde este autor apresenta o discurso como um conjunto de estratégias; o objetivo é, a partir de um ponto de vista discursivo, verificar a pertinência deste estudo para a análise do discurso jurídico penal e da violência, articulando os construtos teóricos deste autor com relação às práticas sociais, no âmbito de interesse do Direito Penal, constituídas historicamente em nossa sociedade, em especial na cidade de Vitória da Conquista, no Estado da Bahia. Segundo Foucault, as práticas sociais podem gerar domínios de saber e fazer aparecer novos objetos, conceitos e técnicas e também formas novas de sujeitos. Nesse sentido, o autor apresenta o sujeito como eixo de seu pensamento. O sujeito é uma construção histórica, e se construído historicamente, portanto outras formas de concepção de sujeito podem ser criadas. Temos assim diferentes sujeitos em diferentes momentos históricos. O livro que ora estudamos faz parte da 2ª fase de Foucault que, como genealogista, influenciado por Nietzsche, tematiza a questão do poder, ou seja, desenvolve uma genealogia das relações de poder e discute o que chama de crise de disciplinas. Preliminarmente concluímos, embasados em Foucault, que o discurso deve ser tomado como conjunto de estratégias que fazem parte das práticas sociais e que, a partir de uma perspectiva de análise histórica, deve ser compreendido que as práticas judiciárias estão entre as mais importantes que permitem situar a emergência de novas formas de subjetividade, onde certos elementos de regras de jogo são determinados enquanto domínios de objeto, tipos de saber. Esse estudo é o início de outras análises mais abrangentes para uma pesquisa em curso sobre o discurso jurídico penal e a sua articulação com o processo de violência na sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Foucault. Conferência I. Práticas sociais. Discurso. Violência.

### 1. Introdução

Este trabalho pretende analisar a *Conferência I*, do livro *A Verdade e as Formas Jurídicas*, de Michel Foucault (1996 [1973]), onde este autor apresenta o discurso como um conjunto de estratégias; o objetivo é, a partir de um ponto de vista discursivo, verificar a pertinência deste estudo para a análise do discurso jurídico penal e da violência, articulando os construtos teóricos deste autor com relação às práticas sociais, no âmbito de interesse do Direito Penal, constituídas historicamente em nossa sociedade, em especial na cidade de Vitória da Conquista, no Estado da Bahia. Esse estudo é o início de outras análises mais abrangentes para uma pesquisa futura sobre o discurso jurídico penal e a sua articulação com o processo de violência na sociedade.

### 2. A perspectiva foucaultiana



No livro *A Verdade e as Formas Jurídicas*, Foucault (1996 [1973]) inicia suas reflexões pela Conferência I, afirmando que as conferências sobre esse campo de saber nasceram das práticas sociais do controle e da vigilância. E Foucault esclarece que esse saber fez nascer um tipo totalmente novo de sujeito de conhecimento sem se propor, sem se impor e sem se imprimir nesse sujeito, ou seja, o sujeito de conhecimento deixa de ser ponto de origem e fundamento, deixa de ser sujeito da representação a partir de que o conhecimento e a verdade aparecem<sup>1</sup>.

Na verdade o livro é uma espécie de preâmbulo para o livro *Vigiar e Punir* onde esse autor desenvolve com mais amplitude as ideias apresentadas nas conferências.


Conforme o próprio autor diz (FOUCAULT, 1996 [1973]), trata-se de uma reflexão metodológica para introduzir o que ele chama de problema ou ponto de convergência de três ou quatro séries de pesquisas já desenvolvidas por ele com o objetivo de reuni-las e confrontá-las em uma pesquisa que, não chama de original, mas denomina de “renovadora”. Assim, o autor define sua pesquisa como de categoria propriamente histórica. E a primeira pergunta que faz é: “Como se puderam formar domínios de saber a partir de práticas sociais?”

Antes de começar as reflexões propriamente ditas, Foucault fala sobre o que ele chama de “marxismo acadêmico” que é a postura acadêmica que insiste em explicar (nas suas palavras, “procurar”) tanto no sujeito humano e no sujeito de conhecimento, quanto nas próprias formas de conhecimento as impressões e depósitos das condições econômicas, sociais e políticas da existência, partindo do pressuposto de que aqueles são, de certa forma, previa e definitivamente dados.

Ainda com relação à análise marxista tradicional, esse autor contesta o fato da ideologia ser pensada como uma espécie de elemento negativo por meio do qual se manifesta o fato de que a relação do sujeito com a verdade ou meramente a relação de conhecimento é alterada, encoberta, dissimulada pelas condições de existência, por relações sociais ou por configurações políticas que são impostas do exterior ao sujeito do conhecimento. Desfaz-se a concepção “conteudista” de ideologia; pensa-se seu *funcionamento* se pensamos a ideologia de um ponto de vista discursivo; e assim entendemos a ideologia como prática significativa.

De acordo com Orlandi (2014), a noção de ideologia deve ser ligada à noção de interpretação (pensada a partir da linguagem), lugar de inflexão ideológica: sempre perguntamos “o que isto quer dizer?” quando nos deparamos com qualquer objeto simbólico. Então, ao interpretar aparece como evidência, como “conteúdo já lá”, o






sentido do objeto simbólico. “A significância, porém, é um movimento contínuo, determinado pela materialidade da língua e da história” (...) e “o sentido sempre pode ser outro”. Assim, “pela ideologia naturaliza-se o que é produzido pela história (...) há simulação (e não ocultação de conteúdos)” (ORLANDI, 2014: 39).

Desse modo, pela noção de interpretação se ligam sentido, língua, história, ideologia, sujeito. “Não há sentido sem interpretação” e o sujeito é requisitado a interpretar. A ideologia, desse modo, é uma prática que tem como materialidade o discurso (como efeito de sentidos entre locutores).

Por seu lado, Foucault (1996 [1973]) apresenta uma reelaboração da teoria do sujeito, além do sujeito da filosofia. Ou ainda do sujeito da teoria marxista porque se incumbe de mostrar nas Conferências, começando pela primeira que aqui estudamos que as condições políticas e econômicas de existência não são uma barreira ou um entrave para o sujeito de conhecimento, mas aquilo por meio do que se constituem os sujeitos de conhecimento e, conseqüentemente, as relações de verdade. Desse modo, as condições políticas são o terreno onde se desenvolvem os domínios de saber/poder, as relações com a verdade e o sujeito. Assim, para fazer uma história da verdade, Foucault preconiza que se deva abster do modelo de sujeito de conhecimento absoluto e originário, para empregar o modelo nietzscheano. *O sujeito é, assim, a objetivação do homem em sujeito engendrada pelas condições políticas e econômicas de existência.*

Desse modo, Foucault explica seu objetivo: mostrar como as práticas sociais podem engendrar domínios de saber que, por sua vez, fazem aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas e também fazem nascer formas novas de sujeitos e formas novas de sujeitos de conhecimento, concluindo que o próprio sujeito de conhecimento tem uma história, assim como a relação do sujeito com o objeto ou a própria verdade tem uma história. Aqui se entende que Foucault chama de verdade à relação do sujeito com o objeto, introduzindo a análise histórica da problemática do poder como meio de análise capaz de explicar a produção dos saberes.

Em *Microfísica do poder* (1979 [1977], p.114), Foucault diz: “Podemos então supor na nossa civilização e ao longo dos séculos a existência de toda uma tecnologia da verdade que foi pouco a pouco sendo desqualificada, recoberta e expulsa pela prática científica e pelo discurso filosófico.” O autor conclui que a verdade é aquilo “que se dá”, não é “aquilo que é”. A verdade é acontecimento, vez que ela não é descoberta, ela é suscitada, produzida; é estratégia e não método. É acontecimento que se dá inquietando aquele que o busca. É uma relação que não é do objeto ao sujeito do




conhecimento, ou seja, não é aquilo que está já aí para ser descoberto, mas como dito acima, é uma relação do sujeito *com* o objeto, sujeito que provoca seus percursos, uma estratégia que se impõe a um conflito, uma questão (FOUCAULT, 1979 [1977], p.115).

Assim, a partir de 1961, em *História da Loucura*, por exemplo, Foucault apresenta uma inovação metodológica que foi estudar os saberes sobre a loucura em diferentes épocas, sem se limitar a nenhuma disciplina, e estabelecer as condições de possibilidade, pelo estudo dos saberes sobre a loucura, e situar também, por sua vez, o momento exato do nascimento da psiquiatria. Para isso, Foucault passa a assinalar o saber como campo próprio da investigação, sem considerar a história como desenvolvimento contínuo e linear a partir de origens anteriores ao fato estudado que se arrastam no tempo. Nesse processo, necessariamente o autor não se limita ao nível do discurso, mas situa-se nos espaços institucionais de controle, de acordo com Machado (In Foucault, 1979 [1977]).

Desse modo, Foucault (1996 [1973]: 8), afirma desejar mostrar como se formou no século XIX um “certo saber do homem, da individualidade, do indivíduo normal ou anormal, dentro ou fora da regra”, e explicitar ainda como esse saber nasceu das práticas sociais do controle e da vigilância. *O poder se apresenta, então, como uma prática social constituída historicamente*. Em Foucault não existe o poder como algo unitário e completo, ele não trata de uma teoria geral do poder. Ele não define o poder com suas características universais, ele trata do poder como formas dessemelhantes, heterogêneas, em persistente mutação. Assim, o poder não é um objeto irrefletido, original, uma “coisa”. O poder é relacional. O que implica dizer que as lutas contra seu exercício não possam ser realizadas de fora, de diferente lugar, do exterior, pois nada está imune ao poder. E a luta contra ele é resistência dentro do seu próprio âmbito.

Dessa forma, pela perspectiva foucaultiana de poder, existem formas de exercício do poder diversas do Estado e que se articulam a ele de maneiras várias, indispensáveis a sua sustentação e a eficácia de sua atuação. Por essa via, a análise de Foucault (1996 [1973]) indica que os poderes “periféricos e moleculares” não foram confiscados e absorvidos pelo aparelho de Estado. Tampouco foram necessariamente criados pelo Estado e, se apareceram fora dele, não foram necessariamente reduzidos a uma forma ou manifestação do poder estatal (FOUCAULT, 1979 [1977]).

Os diversos poderes são exercidos em planos diferentes e em pontos vários da rede social e podem existir integrados ou não ao Estado. Isso significa que as mudanças ao nível dos micros poderes não estão relacionadas necessariamente às mudanças




sucedidas na esfera do Estado. Os poderes são mobilizados como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa. Sem limites, fronteiras ou exterior. Em consequência, nas modificações do saber a partir do século XIX, as transformações da infra-estrutura não afetam o sujeito de conhecimento, porque se trata de formas de poder e de saber, de poder-saber que funcionam no nível da “infra-estrutura” e que dão lugar à relação de conhecimento sujeito-objeto como nome do saber. Esta norma é historicamente especial de acordo com Foucault (1979 [1977]).

Nesse sentido, o objeto da pesquisa de Foucault será ver, através da história, a constituição de um sujeito que não é dado definitivamente, é transitório; um sujeito que se forma no cerne da história, “e que é a cada instante fundado e refundado na história” (FOUCAULT, 1996 [1973]: 10). Assim, o sujeito da violência contemporânea pode ser pensado por esse viés.

Nessa perspectiva, o autor referido (1996 [1973]) define a pesquisa que se propõe em três eixos: **1º eixo:** História dos domínios do saber em relação com as práticas sociais, com um sujeito de conhecimento que não é definitivamente dado. **2º eixo:** Metodológico ou de análise dos discursos. O discurso é explicado por Foucault como um conjunto regular de fatos linguísticos em certo nível, e em outros níveis observados como polêmicos e estratégicos. A análise de discurso proposta é embasada nas pesquisas anglo-americanas sob a perspectiva de jogos estratégicos (ação/reação; pergunta/resposta; dominação/esquiva e de luta)<sup>1</sup>. **3º eixo:** Ponto de convergência dos dois primeiros eixos, consistindo da reelaboração da teoria do sujeito. O autor diz que a teoria do sujeito foi modificada profundamente e renovada no decorrer dos anos por várias teorias e especialmente por práticas entre as quais ele inclui a psicanálise como a primeira prática e teoria a reavaliar fundamentalmente o sujeito como prioridade sagrada que estava posta no pensamento ocidental desde Descartes.

Desse modo, a filosofia ocidental postulou o sujeito como fundamento, núcleo central de todo conhecimento e como ponto de origem da liberdade e da verdade. A psicanálise pôs em questão esta centralidade do sujeito. E se a psicanálise o fez, por sua vez, a epistemologia, a história das ciências ou, ainda, a história das ideias continuou na trilha da filosofia cartesiana e kantiana<sup>1</sup>. O autor explica que as suas reflexões se situam no nível das generalidades o que o leva a não distinguir as duas concepções acima referidas<sup>1</sup>. Assim, pensar a questão da ciência é pensar em investigar, é pensar em verdades provisórias. Dito de outra forma, a ciência se coloca no lugar do falso e do



verdadeiro, com capacidade para se deslocar. A verdade se constitui, então, em cada episteme.

Foucault propõe tentar ver como se dá, através da história, a constituição de um sujeito que não é dado definitivamente, que não é origem da verdade histórica, mas um sujeito constituído no interior mesmo da história e a cada instante fundado e refundado na/pela história. O objeto de sua pesquisa se mostra como uma crítica radical do sujeito humano pela história, ou seja, “a constituição histórica de um sujeito do conhecimento através de um discurso tomado como um conjunto de estratégias que fazem parte das práticas sociais” (FOUCAULT, 1996, [1973]: 10-11).

Nessa perspectiva, o autor elege as práticas judiciárias como uma das mais importantes práticas sociais em que a análise histórica permite localizar a emergência de novas formas de subjetividade<sup>1</sup>.

Foucault propõe a hipótese de que há duas histórias da verdade: História interna e história externa da verdade.


1- História interna: aquela que se corrige a partir dos seus próprios princípios de regulação, a exemplo dos métodos da história das ciências. Tudo que se produziu sobre determinado objeto. Cada episteme trata de determinadas posições de sujeito.

2- História externa: aquela que acontece em lugares diversos de formação da verdade na sociedade, lugares estes onde certo número das regras de jogo são definidas e onde nascem certas formas de subjetividade, certos domínios de objeto, certos tipos de saber. Como, por exemplo, o Manual – formas externas ao sujeito, demanda da própria sociedade, com certa regularidade, repetição. Aparece quando há uma demanda sobre determinada coisa (FONSECA-SILVA, 2014).

Desse modo, o autor deixa claro que pretende trabalhar as formas jurídicas, expondo como certas formas de verdade podem ser definidas a partir da prática penal, pois o que conhecemos como inquérito, por exemplo, é uma forma bem característica da verdade em nossas sociedades. Nesse sentido, o inquérito policial é aquele que inicia a persecução penal, em nossas práticas judiciárias, servindo de base para o oferecimento da denúncia que instaura o processo penal. Ele busca uma verdade: Quem é realmente a vítima, quem é realmente o autor do ato tipificado pelo Direito Penal como crime. O inquérito é embasado, também, no paradigma indiciário.<sup>1</sup>

Nessa perspectiva, Foucault (1996 [1973]) analisa alguns textos de Nietzsche para evidenciar que o conhecimento foi arquitetado pelos homens, existindo relações de poder até na história da verdade. Foucault afirma que origem difere de invenção e tudo





que foi inventado pelo homem [não originado nele] tem como objetivo alguma forma de poder: a dominação de uns sobre os outros. Desse modo, a religião, a história, a poesia, o ideal e o próprio conhecimento não teriam origens metafísicas anteriores aos homens, mas seriam invenções suas.


Nesse sentido, o conhecimento não é instintivo, é contra-instintivo, assim como ele não é natural, é contranatural. Melhor dizendo, o conhecimento não faz parte da natureza humana, não é algo que diz respeito à *essência* do homem.

Foucault (1996 [1973]) refere Spinoza que dizia que se quisermos compreender as coisas em sua essência [em sua verdade] é necessário que nos abstenhamos de rir delas, de deplorá-las ou de detestá-las e somente quando estas paixões se apaziguam podemos enfim compreender. Nietzsche, segundo Foucault, além de discordar de Spinoza, afirma que é exatamente o contrário que acontece, pois estes três impulsos – rir, deplorar e detestar – são modos de afastar o objeto de si e por isso a relação do conhecimento com o objeto é de distância e dominação. O distanciamento do objeto seria, portanto, condição para melhor conhecê-lo e dominá-lo.

Ainda de acordo com Foucault (1996 [1973]), se esperamos realmente “conhecer o conhecimento” devemos nos aproximar não dos filósofos, mas dos políticos, ou seja, devemos compreender quais são as relações de luta e de poder. Conhecer suas práticas para entender como o poder se apodera do saber, o institucionaliza e o traz sob controle.

Ao fazer a crítica ao que chama de marxismo universitário Foucault afasta uma concepção do poder guiada pelo modelo econômico que o vê como uma mercadoria, sob o ponto de vista de um aspecto negativo do poder. Afirma então que, se há um modelo que pode ser esclarecedor da realidade do poder, esse modelo só pode ser encontrado na relação de força, no embate e na resistência, com a guerra como ilustração. Porque o poder é situação estratégica, não é um lugar que se ocupa nem um objeto que se possui. O poder é exercido, disputado.

A idéia principal (FOUCAULT, 1979 [1977]) é a de expor que as relações de poder não acontecem essencialmente nem ao nível do direito, nem da violência, não sendo especialmente contratuais nem exclusivamente repressivas. Assim Foucault contrapõe à visão negativa do poder uma visão positiva, dissociando os termos dominação e repressão. Através de suas análises este autor pretende mostrar que a dominação capitalista não se manteria baseando-se exclusivamente na repressão. Ao considerar os micro-poderes ele infere que a força negativa do poder não é tudo, nem o




mais essencial e que é preciso refletir sobre seu lado positivo ou produtivo. O poder produz realidade, domínios de objetos e rituais de verdade (FOUCAULT, 1987 [1975]).

Desse modo, “a verdade não existe fora do poder ou sem o poder” (FOUCAULT, 1979 [1977]: 12-14). Nessa perspectiva o autor infere que a verdade é produzida devido a diversas coerções, produzindo na sociedade efeitos regulamentados de poder. Sendo que cada sociedade em particular tem seu próprio regime de verdade, ou sua *política geral de verdade*, o que significa que os tipos de discurso [o que é de fato dito e não outra coisa em seu lugar] que são acatados e feitos funcionar como verdadeiros derivam dessas coerções e de *seus efeitos regulamentados de poder*. Nessa trilha, os mecanismos e as instâncias que possibilitam diferenciar os enunciados verdadeiros dos falsos, os modos como estes são ratificados; as técnicas e os métodos que são sancionados para o alcance da verdade, assim como a autoridade dos que detêm o encargo [aqueles que tem a responsabilidade/poder, por força de serem instituídos em determinados cargos ou mandatos] de dizer o que funciona como verdadeiro.

Nesse sentido, o interesse do poder é gerir a vida dos homens, controlar suas ações [administrar a subjetividade, desindividualizando-os] para possibilitar utilizá-los ao máximo, empregando suas potencialidades, mobilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e persistente de suas capacidades: interesse ao mesmo tempo econômico e político. O que o poder objetiva é minar a capacidade de resistência política, tornando os homens cada vez mais dóceis [objetivando-os]<sup>1</sup>. Dessa forma, amplia a força econômica e enfraquece a força política. Foucault aplica essas inferências a objetos bem delimitados, particularizados. Por isso não podem ser aplicadas indistintamente sobre novos objetos [aplicar seus pressupostos indistintamente é fazer disso uma *ciência régia*, com o que Foucault discorda] para não lhes fazer adotar um caráter metodológico e lhes dar universalidade.

Ao tratar do poder em *A Verdade e as formas jurídicas* Foucault coloca a questão de uma relação específica de poder e uma tecnologia específica de controle, que não era exclusiva do direito penal nem das prisões [embora estas sejam “isomorfas” em relação às demais instituições], a exemplo do hospital, do exército, da escola, da fábrica, conforme discorre detalhadamente na Conferência IV, quando trata sobre o Panopticon de Bentham<sup>1</sup>.

Enfim, o conhecimento é sempre certa relação estratégica de poder-saber em que o homem se encontra colocado. Tem o poder aquele que detém ou faz valer o fato de deter um saber superior ao dos outros; não pode haver poder sem saber e não pode



haver poder político sem um saber especial, reflexão que o autor vai desenvolver detalhadamente na segunda conferência, onde analisa o mito de Édipo.

### **3 O discurso como conjunto de estratégias, o discurso jurídico penal e a violência**


Empreendemos neste trabalho, como já dito, analisar (descrever interpretar), a *Conferência I* de Michel Foucault que inicia o livro *A verdade e as formas jurídicas* (1996 [1973]), tarefa arriscada e ao mesmo tempo gratificante porque nos levou a mergulhar um pouco mais no universo de Foucault, ou melhor, em um dos seus universos, se podemos assim dizer, no sentido de um campo delimitado, universo determinado e demarcado pelo objetivo a que se propõe e que se empenha a estudar, ou seja, “a escavar”, como ele mesmo o diz.

De início, pensamos em nos restringir apenas ao texto em questão, mas logo sentimos necessidade de buscar maiores esclarecimentos sobre aquilo a que o autor se refere no texto estudado, em outros livros e outros textos de sua autoria e, para isso, o livro *Microfísica do poder* (1979 [1977]) foi bem esclarecedor porque em entrevistas Foucault explica e esmiúça seu próprio pensamento.

Assim, tratando do saber que permite às práticas sociais engendrar novos objetos, técnicas, sujeitos [é bom lembrar que Foucault trata de lugar de funcionamento de sujeito, não do sujeito pragmático], Foucault conclui que este saber está imbricado ao poder e este ao saber e em se tratando das práticas judiciárias (um dos tipos de práticas sociais), é na estratégia-prática do controle e vigilância que estas podem ser explicadas. É o panoptismo social essa prática que tem como função transformar a vida dos homens em força produtiva.

Nesse sentido, na estratégia do controle e vigilância, que se desenvolveu a partir do século XIX, a prisão desempenha um papel simbólico e exemplar mais do que econômico, penal ou corretivo. Porque é um sucedâneo da escola, do hospital, da fábrica. Foucault chama a prisão de “isomorfa” e esse termo é, sem dúvida, mais apropriado: ela não é substituta das instituições, não seria a sua “realidade mascarada”, mas possui a mesma forma (e objetivos) dessas instituições referidas porque “é a imagem da sociedade e a imagem invertida da sociedade, imagem transformada em ameaça” (FOUCAULT, 1996 [1973]: 123).

O autor conclui que a prisão “se inocenta de ser prisão pelo fato de se assemelhar a todo o resto, e inocenta todas as outras instituições de serem prisões, já que ela se apresenta como sendo válida unicamente para aqueles que cometerem uma



falta”. Fica assim explicado o sucesso e aceitação da prisão: ela pode impor-se à racionalidade do Direito Penal, à teoria de Beccaria<sup>1</sup> (contraditoriamente) e “pode se inserir e se insere de fato na pirâmide dos panoptismos sociais” [onde se inserem, por sua vez, todas as outras instituições de controle e vigilância] (ibidem 1996 [1973]: 123-124)).


No que se refere a este artigo, que é uma sondagem sobre a pertinência dos construtos teóricos de Foucault para o estudo do discurso jurídico penal e sua articulação com fenômeno da violência, consideramos que podemos utilizar seus aportes no que diz respeito ao discurso como conjunto de estratégias das práticas sociais, no que se refere às condições de possibilidade e à discussão sobre o poder, como veremos adiante, embora Foucault não trate especificamente da violência, mas pense os mecanismos de controle e vigilância, a que se refere o direito penal, para aqueles que cometem faltas, ou seja, para aqueles que se enquadram na tipificação prevista por esse direito.

Do ponto de vista de Foucault (1979 [1977]), há um importante aspecto de esclarecimento da realidade através das redes de micro-poderes, não por uma relação direta com o Estado, considerado como centro exclusivo de poder, mas por uma articulação com poderes locais, característicos, circunscritos a uma pequena área de ação. O que é corroborado como evidente é a existência de configurações de exercício do poder diferentes do Estado e a ele articulados de modos variados [como uma rede] e que são imprescindíveis à sua conservação e desempenho eficaz.

As relações de poder para Foucault são todas as relações sociais moldadas perante o poder disciplinar e, diríamos inspirados em Harouche, inseridas no cotidiano pelo juridismo<sup>1</sup> que funciona como intertextualidade da instância jurídica. O sistema do direito e o campo judiciário para Foucault (1979 [1977]) são veículos permanentes de relação de disciplinarização, de técnicas de sujeição polimorfos.

Dessa forma, essa dispersão do poder vai explicar a discordância de Foucault em relação à teoria da soberania hobbesiana. Nela o Estado exerce um poder absoluto mediante um contrato social, uma vez que os cidadãos empenham sua esfera de soberania, seus direitos e liberdades para a construção e consubstanciação da sociedade política. Partidário do absolutismo político, Hobbes (2007) defende-o sem recorrer à noção de direito divino. Esse autor professa que a finalidade do Estado é a segurança pessoal do homem. Por essa perspectiva, o Estado falha quando a violência se exacerba e ele não consegue dar conta disso, colocando em cheque a segurança do homem.






Para Foucault, ao contrário, o poder não é um fenômeno de dominação maciço, mas um fenômeno que circula. Ora os indivíduos o exercem, ora se submetem a ele. É uma relação de caráter provisório. O objetivo de Foucault foi evidenciar que o processo que tornou possível o discurso das ciências humanas foi o enfrentamento de dois mecanismos e de dois tipos de discursos heterogêneos: de um lado a organização do direito em torno da soberania; do outro, a mecânica das coerções exercidas pelas disciplinas. A questão da violência então é uma questão política que está, sobremaneira, evidenciada nas práticas sociais e não apenas determinada pelo poder coercitivo do Estado e se, como diz Hobbes (2007) o Estado tem como finalidade a segurança do homem, de que Estado estamos falando nas atuais condições de existência? A violência seria então decorrente das práticas e poderia ser analisada como embate e resistência nas relações de poder que funcionam em rede na sociedade?

No espaço do Discurso, pela ótica da AD, podemos dizer que o *discurso jurídico do código penal* é constituído na tensão do logicamente estabilizado versus o não logicamente estabilizado. Dependendo das condições de produção que ao mudarem permitem rupturas, transformações. Assim, Pêcheux (1997: 30-31)<sup>1</sup> questiona então a “estabilidade” dos universos discursivos, dos quais os *jurídicos* fazem parte, e diz que a homogeneidade lógica desses espaços é aparente e decorre de uma série de evidências lógico-práticas. Aparentemente, tem-se a impressão de que em [...] “um real natural-social-histórico homogêneo coberto por uma rede de proposições lógicas, onde se presume nenhuma pessoa tivesse o poder de escapar totalmente”. Fala então do real da língua que é equívoca e constitutivamente heterogênea: a língua, vista dessa forma, é atravessada pela bifurcação discursiva entre dois espaços: o espaço da injunção e manipulação de significações estabilizadas e o espaço de modificações de sentidos. De uma perspectiva diversa, Pêcheux respalda o que é articulado por Foucault.

Os estudos que pretendemos desenvolver no futuro seguirão o pensamento de Foucault, observando a pertinência desses construtos quando necessários e os de outros autores, conforme o caso.

Por essa via, compreendemos que o fenômeno da violência é antigo, porém adquiriu visibilidade como problema social a partir do século XX, especialmente depois de ser inserido na conjuntura dos direitos humanos. Para tratarmos dos distintos sentidos nos discursos jurídicos articulados com o processo da violência, enfocaremos seu processo histórico-social, suas condições de possibilidade, buscando determinar porque



um efeito de sentido e não outros em seu lugar, reconfigurando a pergunta que Foucault (1986 [1969]) faz em relação ao enunciado.

Desse modo, estudar o funcionamento do poder através do discurso jurídico do código penal, sem perder de vista, entretanto, a proposição de Foucault de que não existe *O* poder, mas uma rede relacional de poderes. E, ao mesmo tempo, investigar como funciona o fenômeno da violência na sociedade brasileira, tendo a cidade de Vitória da Conquista como amostra. O corpus da pesquisa será o Código Penal de 1940 (ainda vigente), especialmente na sua exposição de motivos, que explica as escolhas do sujeito legislador e servirá de guia para entendermos os aportes teóricos escolhidos por este, significativos da sociedade e do poder, o que também tem um sentido a ser analisado. O código será tratado como materialidade significativa. A pesquisa bibliográfica qualitativa e quantitativa verificará também os indicadores estatísticos de violência da cidade referida durante os últimos cinco anos. A delimitação do corpus não seguirá critérios empíricos (positivistas), mas teóricos.

O discurso, segundo Foucault (1996 [1973]), resulta de diversos sistemas de controle da palavra, resultante de diversas práticas restritivas, tanto daquelas que limitam o que pode ser dito quanto daqueles mecanismos que delimitam os horizontes da produção e recepção do sentido. Esses controles demonstram que aquilo que é efetivamente dito deriva de condições de possibilidades específicas e não de uma infinidade de significações.

Pêcheux (2008) também contesta a infundável repetição das relações de produção defendida pela sociologia funcionalista, acreditando que o Estado com seus aparelhos ideológicos (e suas instituições), estabelecem, ao mesmo tempo e contraditoriamente, o lugar e as condições ideológicas da transformação dessas mesmas relações de produção. O lugar da lei, o lugar do discurso jurídico é um lugar de tensão, segundo esse mesmo autor, situado entre o logicamente estabilizado e o desestabilizado. Lugar, portanto, de embates e resistências e no âmbito discursivo passível de deslizamentos rupturas, possibilidade do novo.

No trabalho que empreenderemos trataremos do funcionamento do discurso jurídico penal que sustenta as instituições de Segurança Pública e da eficácia da Lei e Ordem através da análise da realização política do discurso jurídico penal e sua especificidade em estabelecer, representar e compor a realidade. O que permite pensar, também, a eficácia social da lei penal. Para a realização desse trabalho, por essa via, o pensamento de Michel Foucault é pertinente.

#### 4. Considerações finais

Pretendemos finalizar este trabalho reformulando a pergunta sobre enunciados de Foucault: “Por que esses sentidos e não outros em seu lugar?” A partir do Século XIX, no sistema capitalista, as práticas sociais, permitidas pelas condições políticas e econômicas (regime de verdade que não é unicamente “ideológico ou superestrutural foi condição de formação e desenvolvimento do próprio capitalismo”), fizeram nascer modelos de verdade que se impõem à sociedade e valem no domínio da política, do comportamento cotidiano e na ordem da ciência. Os modelos de verdade se desenvolvem nas estruturas políticas que são constitutivas do sujeito de conhecimento ou, dito de outra forma, os modelos de verdade se dão nas estruturas políticas que se efetivam nos modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos. Porque, conforme Foucault (1979 [1977]: 14) conclui, “a questão política não é o erro, a ilusão, a consciência alienada ou, [como dizem], a ideologia; é a própria verdade.”

Pretendemos buscar respostas para a exacerbação da violência apresentada em nossa sociedade atualmente. Em uma sociedade *desenvolvida* [tecnológica e cientificamente], não seria de se esperar uma maior civilidade por parte de seus componentes? Seria essa violência, nas atuais condições de possibilidade, acima de tudo, uma questão política? Porque, segundo Foucault, a característica do poder, indo além das regras de direito, que ele organiza e que o delimitam, se dilata para além dessas regras.

#### REFERÊNCIAS

COTRIM, G. *Fundamentos da Filosofia: história e grandes temas*. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

DARENDORF, R. L’ après social-démocratie, le débat. *Revista de Administração de Empresas*. N. 71, Dez. – F. G. V., São Paulo, v. 4, n. 4, Jul./Ago. p.31-45.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na Idade Clássica**. Tradução de José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 1978 [1961].

\_\_\_\_\_. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1996 [1973].

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987 [1975].

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979 [1977].



\_\_\_\_\_. **O sujeito e o poder.** ([entre 1970 e 1980], [S.l: s.n], p.231).

FONSECA-SILVA, Maria da Conceição. I Conferência de Foucault, in As verdades e as formas jurídicas. **Disciplina Estudos da Memória.** Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. Universidade do Sudoeste da Bahia. 2014. 18 páginas. Notas de aula.

GINZGURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Sinais.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

HAROCHE, C. **Fazer dizer, Querer dizer.** Tradução Eni Pulcinelli Orlandi. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.

HOBBS, T. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil.** São Paulo: Editora Martin Claret, 2007.

ORLANDI, E. P. **Ciência da linguagem e política: Anotações ao Pé das Letras.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.





## GÊNEROS TEXTUAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA PROPOSTA PARA REFLETIR, DESENVOLVER E IMPLEMENTAR SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUAS

Paulo da Silva Lima<sup>55</sup>

Tânia Maria Moreira<sup>56</sup>

**RESUMO:** Este trabalho está vinculado ao projeto de pesquisa e extensão “Gêneros textuais no ensino: da Educação Básica ao Ensino Superior”, em desenvolvimento na UNIFESSPA e aborda questões teóricas relativas ao estudo de gênero textual e da abordagem sequência didática como subsídio ao ensino de Língua Materna e Estrangeira. O objetivo do projeto é desenvolver um trabalho de formação inicial e continuada, envolvendo docentes e acadêmicos do curso de Letras da Faculdade de Estudos da Linguagem da referida universidade e professores de línguas que atuam na Educação Básica. Neste estudo, tomamos como ponto de partida a noção de gênero como um megainstrumento de interação social e a sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004) como uma abordagem metodológica popularizada no Brasil após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). No projeto, discussões teóricas e metodológicas acerca dos Gêneros Textuais e da prática de leitura, da produção de textos e do ensino de linguagem na escola são realizadas, em encontros quinzenais. Nossa expectativa é contribuir na formação de um professor autônomo que se apropria do gênero a ser ensinado e encontra alternativas de trabalho com a linguagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero textual. Sequência didática. Ensino de linguagem.

### 1. INTRODUÇÃO


Desde o final dos anos 90 até a atualidade, a discussão acerca dos gêneros textuais/discursivos ganhou fôlego no ensino de línguas no Brasil com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Nessa perspectiva, os gêneros discursivos são vistos como objeto de ensino e o texto como a unidade de ensino. Além disso, os documentos oficiais apresentam orientações voltadas para um ensino que trate os gêneros como esquemas de compreensão e facilitação da ação comunicativa interpessoal, argumento este que também é defendido por Bakhtin (1992).

Nos PCNs (1998; 1999), o ensino de gêneros se constitui, portanto, como uma alternativa para a superação de práticas de ensino de línguas que têm como foco a língua como sistema; priorizando, portanto, as unidades linguísticas e suas nomenclaturas. Na prática, no entanto, é possível constatar que em muitas escolas

---

<sup>55</sup> Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. E-mail: paulosl@ufpa.br

<sup>56</sup> Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. E-mail: taniammoreirabr@yahoo.com



públicas do Brasil, mesmo diante das novas tecnologias, da modernização de parâmetros e orientações curriculares nacionais e da renovação de ideias pedagógicas que trazem contribuições de pesquisadores nacionais e internacionais, a prática dos professores em sala de aula tem apresentado uma evolução muito lenta e abaixo do esperado.

Em função disso e em conformidade com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras (PPPCL) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, que viabiliza a importância da pesquisa e da extensão, propomos o desenvolvimento de um projeto que vem justamente para consolidar conceitos teóricos e procedimentos pedagógicos sobre os gêneros de texto, auxiliando professores em formação e professores em serviço no desenvolvimento de aulas de leitura, de produção textual e de ensino de linguagem na Educação Básica.

Neste trabalho, temos por objetivo apresentar ações realizadas no projeto de pesquisa e extensão, intitulado “Gêneros textuais no ensino: da Educação Básica ao Ensino Superior”. Para tanto, inicialmente, apresentamos as concepções de gênero e sequência didática que norteiam as nossas atividades, considerando os estudos de Marcuschi (2002), Dolz e Schneuwly (1998) e Dolz, Noverraz, Schneuwly, (2004). Na sequência, descrevemos a abordagem adotada no desenvolvimento do projeto. Por fim, fazemos referências aos resultados alcançados provisoriamente.

## **2. GÊNEROS TEXTUAIS**

Desde a década de 90, as aulas de língua materna passaram a contar com mais um suporte teórico, cujo objetivo é a ressignificação do trabalho com o texto na escola. Assim, a nomenclatura gêneros textuais aparece como uma “novidade” no ensino da leitura e produção textual.

No entanto, segundo Marcuschi (2008, p. 147), o estudo dos gêneros não é algo novo, pois já na Grécia antiga o termo era usado por Platão e Aristóteles. A questão é que o gênero textual era utilizado apenas na literatura e na retórica. Então, após os estudos de Bakhtin, principalmente na obra *Estética da criação verbal*, o assunto começou a abranger todo ato de interação verbal, ou seja, para o autor, toda comunicação humana se efetiva por meio de um gênero textual.

Para Bakhtin (2010, p. 262), os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera social. Por isso, são caracterizados pelo conteúdo



temático, estilo verbal e pela construção composicional. O conteúdo temático diz respeito ao tema esperado no tipo de produção (gênero) em destaque. O estilo refere-se à variante linguística utilizada na produção do gênero e está vinculado ao tema e ao conteúdo. No plano composicional, por exemplo, de um cartão-postal, teríamos: destinatário, informação em um canto à parte, saudação inicial, mensagem, saudação final e assinatura.

Sendo assim, os gêneros servem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas diárias. Além disso, podem ser considerados como entidades sócio-discursivas e formas de ação social em todas as situações comunicativas do homem. No entanto, por mais que organizem as ações das pessoas em contextos discursivos, os gêneros não são instrumentos estanques, mas são caracterizados por sua maleabilidade, dinamicidade e plasticidade.

Segundo Marcuschi (2007, p. 23), os gêneros textuais são realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas e constituem textos empiricamente produzidos cumprindo alguma função numa situação comunicativa. Além disso, a nomeação dos gêneros abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado, pois, a todo momento, as pessoas acabam criando novos gêneros para se comunicarem por alguma necessidade social.


A comunicação por via digital representa bem essa dinamicidade com que surgem novos gêneros. Isso porque, há algumas décadas, não existia o e-mail ou MSN, mas devido à chamada era digital, o homem sentiu a necessidade de criar novos instrumentos capazes de levá-lo a interagir verbalmente por meio de uma tela de computador ou um aparelho celular. Por outro lado, outros gêneros vão deixando de ser utilizados e isso ocasiona seu desaparecimento.

Para Dolz & Schneuwly (2010, p. 143), o gênero textual

é um instrumento para agir linguisticamente. É um instrumento semiótico, constituído por signos organizados de maneira regular; este instrumento é complexo e compreende diferentes níveis. Eis por que, às vezes, o chamamos de “mega-instrumento”, para dizer que se trata de um conjunto articulado de instrumentos, um pouco como uma fábrica. Mas fundamentalmente se trata de um instrumento que permite realizar uma ação numa situação particular. E aprender a falar é apropriar-se de instrumentos para falar em situações de linguagem diversas, isto é, apropriar-se de gêneros.

Nesse sentido, o gênero funciona como um instrumento e para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua





utilização. Por isso, a produção de texto é organizada e estruturada por um gênero global que condiciona o tratamento do conteúdo, o tratamento comunicativo e o linguístico.

Dessa forma, o gênero passa a ser considerado como “um megainstrumento, como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação” (SCHNEUWLY, 2010, p.25).

É justamente por isso que nos apropriamos dos gêneros, pois, ao nos comunicarmos, os usamos como se eles fossem um instrumento (ou megainstrumentos) que manuseamos e que são fundamentais para produzirmos nossos textos (orais ou escritos), efetuando, de acordo com nossas intenções enunciativas, uma atividade verbal.

### **3. A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO FERRAMENTA DE ENSINO**


O trabalho com os textos em sala de aula deve proporcionar verdadeiras situações de comunicação, por isso é plausível que se busque desenvolver uma atividade a partir de situações claras dentro de um contexto de produção. Por isso, para uma didatização dos gêneros, torna-se necessária a articulação sistemática e uma atividade que possibilite, em sala de aula, uma situação real de interação. Esse tipo de atividade é denominado de sequência didática.

Para Dolz, et al. (2010, p. 82), as sequências didáticas (SD) podem ser definidas como um conjunto de atividades escolares organizadas sistematicamente em torno de um gênero textual oral ou escrito, devendo esse trabalho ser feito sempre com o objetivo de proporcionar uma comunicação real entre os interlocutores.

Para a elaboração dessa atividade são necessários alguns procedimentos. Primeiramente tem-se a apresentação da situação e nessa fase o professor deve definir se a modalidade a ser trabalhada será a oral ou a escrita; depois precisa escolher o gênero, para quem ele será produzido e como será produzido. Também é importante apresentar os conteúdos que serão desenvolvidos e terão ligação com o gênero proposto.

Ainda nesse início, é importante que os alunos tenham contato com exemplares do gênero, ouvindo ou lendo-os, para poderem se situar sobre as características e as funções do texto a ser produzido. Além disso, é importante que o professor discuta juntamente com os alunos sobre a organização do gênero escolhido.





Depois disso, os alunos realizam a primeira produção. Nessa fase, a formulação do texto poderá ser feita de forma individual ou coletiva e o professor deve fazer uma avaliação, privilegiando a forma e, conseqüentemente, atribuir uma nota ou conceito para que os alunos possam, nas outras etapas, fazer uma comparação e observar seu próprio rendimento durante todo o processo.

Na primeira produção, pode-se fazer um esboço geral apenas para treinar a facção do gênero sem especificar sua destinação. Após isso, poderão ser feitos os ajustes necessários até a produção final, quando o aluno terá condições de produzir o texto de acordo com o gênero trabalhado. Essa fase é importante, pois é nela que tanto o professor quanto os alunos têm a possibilidade de fazer uma avaliação do desenvolvimento da atividade.


No trabalho com as seqüências didáticas é necessário o seguimento de módulos até a elaboração final do texto. Por isso, é importante que se faça uma atividade pautada nos problemas que apareçam na primeira produção, dando ou mostrando aos alunos os meios necessários para que superem as eventuais dificuldades. Por isso, o professor pode comentar com os alunos sobre como foi a representação da interação verbal, fazendo ressalva aos destinatários, objetivos, gênero e modalidade (oral ou escrita).

O professor pode também fazer ponderações a respeito do planejamento do texto, observando se a organização estrutural do gênero produzido é adequada ao contexto e à função que se destina. É interessante também que questões ligadas à seleção lexical, estrutura sintática e outros elementos referentes ao nível semântico da expressão sejam analisados.

Num outro módulo, atividades de observação e análise de textos podem ser feitas com o objetivo de identificar se houve êxito na produção do gênero e se há outras alternativas para isso. Por isso, seria bom que alguns textos fossem comparados para que houvesse uma análise coletiva de problemas específicos ou gerais.

Após os alunos já terem adquirido as informações necessárias sobre o gênero, eles devem adquirir uma linguagem técnica capaz de lhes dar suporte sobre o tema abordado na produção textual. Dessa forma, os estudantes vão se sentir seguros sempre que precisarem falar sobre o assunto. Para isso, o professor pode propor a elaboração de um glossário sobre as atividades desenvolvidas e sobre o gênero.

Na produção final, o aluno colocará em prática o que aprendeu durante todos os módulos da atividade de produção textual. Assim, o professor pode realizar uma avaliação somativa, não descartando a formativa, pois, nessa fase, o aluno já será capaz



de obter um controle a respeito de sua própria aprendizagem, ou seja, ele saberá o que fez, por que fez e como fez.

Essa proposta de trabalho com as sequências didáticas proporciona ao professor a utilização das duas modalidades (oral e escrita), não privilegiando apenas uma delas. Além disso, esse tipo de atividade abre espaço para que questões ligadas à ortografia e à gramática sejam trabalhadas, possibilitando aos alunos eliminar certos problemas de escrita identificados nas produções textuais.

Para finalizar, é pertinente afirmar que, igualmente ao que acreditam Dolz et al. (2010), a sequências didática é um bom caminho para que o professor atinja seus objetivos no ensino de língua materna.


#### **4. METODOLOGIA**

Nesse projeto, procuramos desenvolver um trabalho de formação inicial e continuada envolvendo acadêmicos do curso de Letras da UNIFESSPA/ FAEL e professores de línguas que atuem no Ensino Fundamental e Médio, conciliando embasamentos teóricos e metodológicos acerca dos Gêneros Textuais e da prática de leitura e produção de textos na escola.

Associado a esse objetivo geral, temos os seguintes objetivos específicos:

- Refletir e discutir sobre o conceito de gênero, de sequência didática e o uso dos gêneros de textos na escola;
- Discutir a relação entre o interacionismo sociodiscursivo e as práticas de linguagem em sala de aula;
- Analisar propostas de ensino na perspectiva da sequência didática
- Preparar e desenvolver, juntamente com os docentes envolvidos na pesquisa, sequências didáticas que viabilizem a leitura, a produção textual e o ensino de linguagem em sala de aula, utilizando os mais variados gêneros discursivos;
- Divulgar os resultados obtidos nas experiências vivenciadas.

Para conquistar os objetivos, uma sequência de atividades vem sendo desencadeada em duas etapas.



Na primeira, foi constituído o grupo de pesquisa, por meio da inscrição de interessados, a partir da divulgação em cartazes nos corredores da universidade. Em seguida, foram desenvolvidos estudos, discussões e fichamentos de textos que tratam de aspectos teóricos e metodológicos e foram realizadas ações práticas envolvendo o contato e a análise de sequências didática, bem como, a produção de textos mediados pelo desenvolvimento de uma sequência didática. Por fim, as ações realizadas foram avaliadas e foram levantados os resultados alcançados no projeto.

Na segunda etapa, a ser realizada em 2015, ocorrerá um novo contato inicial envolvendo formadores/pesquisadores e os acadêmicos em formação interessados em participar do projeto. Esse contato ocorrerá por meio de uma reunião, objetivando uma apresentação do trabalho a ser desenvolvido entre Escolas e a Universidade. Em seguida, proceder-se-á a realização de uma oficina análise e de produção de sequência didática, de sessões de estudos bibliográficos visando o desenvolvimento de conceito de gêneros textuais, de tipos de texto, de domínio discursivo e de sequências didáticas, assim como, análise e planejamento de propostas de sequências didáticas.

No planejamento das sequências didáticas dessa etapa, são previstas sequências didáticas, em torno de um gênero de texto, levantado a partir das necessidades dos alunos da Educação Básica. As sequências são projetadas pelos acadêmicos e professores das escolas públicas, sob a orientação dos pesquisadores da UNIFESSPA, e são desenvolvidas nas escolas durante um bimestre letivo. No desenvolvimento de ações práticas, os acadêmicos envolvidos no projeto procederão à identificação de professores colaboradores de Escolas Públicas e de turmas a serem desenvolvidos projetos pilotos na perspectiva de gêneros textuais.

No desenvolvimento de sequências didáticas nas escolas, professores e acadêmicos da UNIFESSPA efetuam o assessoramento e o acompanhamento do trabalho do professor em sala de aula, por meio de observações e registros relativos à aplicação das sequências didáticas na sala de aula. Nessa fase, os pesquisadores tomam nota das etapas desencadeadas pelos acadêmicos e pelos professores das escolas. Depois de organizados os dados, os pesquisadores, os acadêmicos e os professores da Educação Básica, refletirão, discutirão e sistematizarão resultados obtidos nas experiências. Por fim, com base nos resultados observados é realizada uma exposição, para a comunidade escolar e acadêmica na pesquisa, de modo que os pares envolvidos reflitam sobre as

descobertas efetuadas, os pontos positivos e negativos e apontem possíveis sugestões para trabalhos futuros.

## 5. RESULTADOS PRELIMINARES

O projeto alvo deste relato se encontra na sua primeira fase, portanto estão sendo realizados estudos e discussões teórico-metodológicas. Até o momento, foram realizados três seminários envolvendo 25 acadêmicos dos cursos de Letras, português e inglês.

No primeiro seminário, os três professores responsáveis pelo projeto “Gêneros textuais no ensino: da Educação Básica ao Ensino Superior” realizaram um seminário com foco no conceito de gênero textual/discursivo e de tipo textual. Nesse seminário, as discussões foram orientadas a partir da leitura de dois artigos de Marcuschi, publicados respectivamente em 2005 e 2006, intitulado “Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação” e “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”. No segundo seminário, sob a coordenação de um acadêmico e um professor orientado, com base no estudo de Rojo (2005), as discussões giraram em torno da diferença entre gênero discursivo e gênero textual. No terceiro seminário, a atenção se concentrou nas diferentes linhas teóricas de estudos de gênero (francesa, americana e australiana) e nas perspectivas metodológicas adotadas em cada corrente, com ênfase nos estudos da corrente francesa.

Na sequência, foi analisada a construção de um modelo didático do gênero notícia. Para isso, foram exploradas questões referentes ao contexto de produção, plano global, mecanismos enunciativos e mecanismos de textualização do referido gênero, conforme o quadro que segue.

QUADRO I: Esquema geral para a análise de sequências didáticas, conforme Gonçalves e Ferraz (2014, p. 216).

<b>Contexto físico de produção</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Momento da produção</li><li>• Local de produção</li><li>• Leitor/receptor</li><li>• Objetivos da interação</li></ul>
<b>Contexto sociossubjetivo de produção</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Em que papel social se encontra o emissor?</li><li>• A quem se dirige o produtor? Qual será seu papel social?</li><li>• Em que instituição social se produz e circula o gênero?</li><li>• Com que atividade social se relaciona o gênero?</li></ul>



<b>O plano global</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como o conjunto do conteúdo temático costuma ser organizado?</li> <li>• Que tipo de discurso predomina no gênero a ser ensinado?</li> <li>• Quais sequências textuais costumam predominar?</li> </ul>
<b>Mecanismos de textualização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como acontece a coesão nominal no gênero a ser ensinado? Há retomadas anafóricas pronominais, elipses? Há expressões nominais definidas?</li> <li>• Qual tempo e modo verbais predominam para a construção da coesão verbal? Qual a relação entre o tempo, modo e o gênero?</li> <li>• Aparecem organizadores textuais (elementos de conexão) no gênero? Qual tipo de organizador aparece com mais frequência: espacial? Temporal? Lógico-argumentativo?</li> </ul>
<b>Mecanismos enunciativos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No gênero a ser didatizado, que tipo de vozes aparece ou deve aparecer: voz do estudante? Voz do autor? Vozes sociais?</li> <li>• Qual tipo de modalização aparece com mais frequência?</li> </ul>

No seminário seguinte, foi abordada a construção do modelo didático do gênero artigo de opinião. No intuito de viabilizar uma melhor compreensão a respeito de como pode ser constituído o modelo didático do artigo de opinião, utilizamos o Quadro I como norteador desse processo. Na sequência, os graduandos produziram um artigo de opinião a partir do seguinte tema: Ensino da Gramática na educação básica. Os textos foram corrigidos e devolvidos aos estudantes para posterior reescrita.

Em seguida, retratamos os elementos textuais e discursivos envolvidos na produção do artigo de opinião. Ao final dessa etapa, elencamos algumas características que fazem parte das capacidades de linguagem do referido gênero. As capacidades de linguagem do artigo de opinião foram sistematizadas conforme consta nos Quadros II e III abaixo.

QUADRO II: Capacidades discursivas


CAPACIDADES DISCURSIVAS/PLANO DISCURSIVO
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ O artigo de opinião é um gênero de texto que pertence ao mundo do EXPOR autônomo, desenvolvendo um discurso teórico.</li> <li>❖ A estrutura composicional é formada pela <i>introdução</i>, <i>desenvolvimento</i> e <i>conclusão</i>.</li> <li>❖ O assunto tratado pertence ao mundo real do produtor.</li> <li>❖ Há um raciocínio lógico/encadeamento de ideias que fundamenta a progressão temática. Assim, pois, cada ideia implica o surgimento de outra sequentemente.</li> </ul>

- ❖ O objeto temático não é dependente do produtor e do leitor.
- ❖ Não há unidades linguísticas que remetam ao produtor e ao espaço-tempo da produção textual.
- ❖ O leitor assimila a visão de mundo, as crenças e valores do produtor e usa isso para avaliar e aderir ou não ao ponto de vista defendido pelo autor.
- ❖ O produtor deve demonstrar o domínio dos argumentos que utilizará para defender sua tese.
- ❖ As relações discursivas indicam o momento histórico/social e as formações ideológicas ligadas ao agente-produtor.
- ❖ Os conhecimentos internalizados pelos alunos-produtores a respeito do tema são expostos em suas produções.
- ❖ Fraca densidade verbal e alta ocorrência de sintagmas, com predomínio de frases declarativas.
- ❖ Predominância de tempo verbal no presente com valor atemporal.
- ❖ Presença de formas na primeira pessoa do plural remetendo aos participantes da interação em geral.

#### QUADRO III: Capacidades linguístico-discursivas

##### CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS

- Existência de operadores discursivos com função lógico-argumentativa: *mas, no entanto, entretanto, porque, bem, como, etc.*
- Presença de anáforas **pronominais e nominais**, além de métodos de referenciação dêitica: *esse, esta, isso, etc.*
- Ocorrência de modalizações por meio de orações impessoais, advérbios, auxiliares e tempos verbais do condicional.
- Construção de proposições por meio do verbo *ser*, estabelecendo uma relação entre argumentos e conclusões.
- Uso de verbos que exprimem a relação causa e efeito e também de verbos *dicendi*.
- Presença de tipos de frases mais propícias para o ato de argumentar, como frases assertivas e interrogativas.
- Escrita do texto na norma culta da língua.




Após a realização das oficinas e discussão sobre a avaliação, houve um momento de reescrita dos textos. Essa primeira etapa do projeto teve como objetivo auxiliar os alunos a se apropriar do gênero em questão para, na segunda etapa da pesquisa, serem capazes de construir sequências didáticas para serem desenvolvidas no ensino da produção textual na educação básica.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as ações realizadas espera-se contribuir para a formação inicial de professores de língua da UNIFESSPA, em termos de promoção de estudos e debates acerca dos gêneros de texto e seu uso em aulas de Linguagem. Além disso, tem-se a expectativa que sejam ofertadas oportunidades para que os participantes envolvidos no projeto iniciem o processo de iniciação científica dentro de uma Universidade pública, contribuindo para a construção de conhecimentos que enriqueçam intelectual e socialmente a comunidade local. Com isso, ratifica-se a importância da UNIFESSPA e do PPCL da Faculdade de Estudos da Linguagem para a comunidade acadêmico-científica, no que tange à pesquisa e extensão no Sul e Sudeste do Pará.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL, Ministério de educação e cultura (MEC). **Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília; MEC, 2006.
- BRASIL, Ministério de educação e cultura (MEC). **Parâmetros curriculares nacionais/Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias** Brasília; MEC, 2002.
- DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. 1998. **Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école**. Paris, ESF.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Org. Roxane Rojo; Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- GONÇALVES, A, V.; FERRAZ, M.R.R; **Ferramentas didáticas e ensino: da teoria à prática de sala de aula**. In.: NASCIMENTO, E. L., *Gêneros textuais: das didáticas das línguas aos objetos de ensino*. 2ª ed. Campinas, SP : Pontes Editores, 2014.



MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação.** In: BRITO, K. S.; GAYDECZKA, B.; KARWOSKI, A. M. *Gêneros textuais. Reflexões e ensino.* 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros Textuais:** definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A ;

MACHADO, A . R.; BEZERRA, M. A (Orgs). **Gêneros Textuais & Ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

ROJO, R. (2005). **Gêneros do discurso e gêneros textuais:** questões teóricas e aplicadas In J. L. Meurer, A. Bonini, & D. Motta-Roth (Org.), *Gêneros: teorias, métodos, debates.* São Paulo: Parábola.





## POR UMA ABORDAGEM ENUNCIATIVA DO DISCURSO RELATADO

Paulo Eduardo A. de Sá Barreto Batista<sup>1</sup>

**RESUMO:** O campo do discurso reportado (DR) é conteúdo recorrente em disciplinas de produção textual tanto no ensino fundamental II e médio quanto no superior. O fato que nos incomoda – e justifica nossa pesquisa – é o da simplificação desse fenômeno em esquemas clássicos e as conseqüentes inobservâncias do ensino de formas esquecidas na teoria, mas verificáveis no uso e do comportamento da ação de relatar a fala alheia. Assim, nosso objetivo é rever e discutir a proposta do tratamento teórico das categorias de discurso relatado (DR), a partir do confronto entre a proposta morfossintática frasal – sobretudo em obras frequentes em disciplinas de *Português Instrumental* (GARCIA, 2004 e MARTINS; ZILBERKNOP, 2010) – e a da heterogeneidade enunciativa (AUTHIER-REVUZ, 1998, 2004a, 2004b, 2012), que considera o caráter dialógico da linguagem, ou seja, considerando que o DR é uma tradução enquadrada do dizer de outrem: uma *representação do discurso outro* (RDO), abordagem com a qual nos filiamos. Desse modo, propomos analisar outras formas, além das já tão conhecidas – *discurso direto*, *discurso indireto* e *discurso indireto livre* – bem como questionar o ensino dessas três, a partir da apresentação e descrição de exemplos em que verificamos que os postulados correntemente dados não os abarcam. Para tanto, observamos, no tocante à teoria e aos exercícios, duas obras que frequentemente constam em programas de disciplinas de língua portuguesa no ensino superior para cursos de ciências humanas e sociais, bem como apresentamos análise de notícias e artigos de opinião de *corpus* que compõem esta pesquisa, a fim de destacamos as formas de DR não explicitadas nas obras.

**PALAVRAS-CHAVE:** Discurso reportado. Metaenunciação. Heterogeneidade.

### 1. Introdução

Relatar um discurso que não é seu, citar, comentar, enfim, apresentar um *discurso outro* é atividade corriqueira dos sujeitos falantes na vida da língua. Considerar apenas que se trata de citação textual é simplificar o fenômeno, que é uma marca na materialidade linguageira daquilo que é constitutivo do sujeito: o outro.

Trato aqui das formas de discurso reportado (DR), categoria observável explicitamente em gêneros diversos – por exemplo, nos domínios do jornalismo e da academia – cujo tratamento excessivamente formal pode reduzi-la à combinação de regras morfossintáticas, desprovidas da imersão necessária do sistema linguístico em seu uso no mundo biossocial.

Meu objetivo é rever e discutir a proposta do tratamento teórico das categorias de discurso relatado (DR), a partir do confronto entre a proposta morfossintática frasal – sobretudo em obras frequentes em disciplinas de *Português*



*Instrumental* (GARCIA, 2004 e MARTINS; ZILBERKNOP, 2010) – e a da heterogeneidade enunciativa (AUTHIER-REVUZ, 1998, 2004a, 2004b, 2012).

Iniciarei, então, com rápida contextualização dos estudos acerca da categoria DR; depois apresentarei sucintamente a teoria da heterogeneidade enunciativa; o terceiro passo é o confronto entre as propostas.

## 2. Brevíssimo histórico sobre o estudo do Discurso Reportado


Os modos de relatar o discurso outro foram inicialmente objeto da retórica, da narratologia e da filosofia, passando pela gramática até chegar à linguística da enunciação e às análises de discurso.

Genette (1971) retoma Aristóteles, que distinguia a diégese – narrativa, imitação – da mimese, a representação direta dos acontecimentos. Cunha (2008) afirma que Platão já propunha uma classificação dos gêneros literários segundo utilização ou não da imitação. Rosier (1999) diz que, no século XVII, a gramática – de língua francesa – incorpora as formas dicotômicas *discurso direto* (doravante DD) e *discurso indireto* (doravante DI). Esses estudos colaboram para corroborar a ideia de fidelidade da forma DD e a de que o DI seria uma versão daquele.

Durante os primeiros estudos enunciativos franceses – pré-Benveniste –, Bally distinguia dois conjuntos de categorias: o *discurso reportado objetivo* – DD, DI e formas “de acordo com” – e a *retomada subjetiva* – casos em que o enunciador se posiciona em relação ao que ele cita. Nos estudos a partir de Benveniste, tem-se a investigação dos pontos de ancoragem do sujeito na materialidade da língua, por meio dos pronomes pessoais, demonstrativos, formas temporais, dêiticos, modalizadores e do discurso reportado.

Cunha (2008) destaca o trabalho de Authier-Revuz (1978) e o de Maingueneau (1981), por terem se lançado na perspectiva da enunciação. O primeiro, apesar de ter inicialmente abordado a categoria em uma perspectiva gerativa, saltou da abordagem sintática para a enunciativa, antecipando, entre outras noções, a de *tomada de posição por um ato de fala*. Já o segundo tratou de outras formas de marcação da alteridade, entre as quais, o emprego das aspas e o verbo no futuro do pretérito.

Após a recepção francófona da obra de Bakhtin, o DR vem sendo estudado sob um viés enunciativo, considerando questões como alteridade e circulação discursiva. Atualmente, destacamos o grupo fundado por Laurence Rosier – da




Universidade de Bruxelas –, Sophie Marnette – da Universidade de Oxford – e Juan Manuel Lopes Muñoz – da Universidade de Cadiz, intitulado Ci-Dit, que agrupa pesquisadores sobre uma perspectiva da Circulação dos Discursos.

### 3. Formas mostradas e marcadas da heterogeneidade constitutiva

A proposta com a qual trabalho vem sendo desenvolvida por Authier-Revuz há mais de trinta anos. A autora insere o estudo sobre o DR no campo das formas da *heterogeneidade mostrada na linguagem*, considerando que estão sempre em negociação com a *heterogeneidade constitutiva*. Esta se trata de um princípio inerente ao dizer, que nasce *já-dito*.

Authier-Revuz se insere nos estudos da enunciação e se interessa por três pontos fundamentais levantados por Benveniste: a) afirmação da propriedade reflexiva da língua; b) o reconhecimento da língua como ordem própria, mas sem que, por causa disso, deva o linguista recusar o que é do domínio do discurso; c) a indicação de que certas formas *da* língua sinalizam *na* língua o que é do *outro* (cf. FLORES e TEIXEIRA, 2004). Assim, considera a distinção entre *os dois modos de significância* (BENVENISTE, 1989): o semiótico – da língua em sentido saussureano: sistema – e o semântico – da língua em ação. No entanto, ela expande seu estudo ao considerar que há sempre uma relação constitutiva com o *outro* na história e no inconsciente.

A autora (cf. AUTHIER-REVUZ, 2004b) diz que o dialogismo bakhtiniano é uma *lei do discurso humano*, conseqüentemente da palavra, do enunciado, do sentido. Assim, falar – escrever, gesticular, desenhar, ... – é entrar na relação dialógica com outros discursos, é se lançar na múltipla rede discursiva com enfrentamentos, concordâncias e ressignificações, de modo que tudo isso pode ou não ser apresentado na linguagem, seja com: a) marcas unívocas – o DD o DI e as modalizações do tipo *de acordo com, segundo*; b) marcas que exijam trabalho interpretativo – aspas, itálicos, entonação, certos gestos; c) sem marcas, apenas com formas puramente interpretativas – as alusões, as reminiscências, o discurso indireto livre (doravante DIL) (cf. AUTHIER-REVUZ, 1998). Os dois primeiros casos constituem formas da *heterogeneidade mostrada marcada*, e o último, da *heterogeneidade mostrada não marcada*. Assim, relatar o discurso *outro* é apresentar, mostrar, citar, na materialidade da linguagem, a presença do *outro*, que sempre está no discurso do *um*, porém nem sempre é percebido tampouco referenciado.



Na teoria da heterogeneidade enunciativa, considera-se que esse *outro*, além de emergir do histórico, irrompe do inconsciente. Para tanto, Authier-Revuz (2004a) lança mão da psicanálise de Freud, via releituras de Lacan, para considerar um sujeito necessariamente atravessado pelo *outro*, que não é um objeto de fora, mas é constitutivo do discurso e do sujeito. Este tem uma *ilusão de centro*, como se seu dizer fosse linear e homogêneo, mas, conforme já fora mencionado antes, não é de modo algum. Saliento que, nesta articulação entre o *outro* dos já-ditos da história e o do inconsciente, há um diálogo com os estudos de Pêcheux<sup>1</sup>, no tocante ao esquecimento do sujeito de que é centro do dizer.

A *representação de discurso outro* deve ser estudada no campo da metalinguagem, mais precisamente dentro do metadiscurso, por se tratar não de discurso metalinguístico – que seria aquele sobre o sistema da língua (caso da Gramática) –, mas de discurso sobre discurso: neste caso, por se tratar de um sobre *um discurso outro*, estaria em oposição ao *discurso sobre si ao se fazer*<sup>1</sup>, (cf. AUTHIER-REVUZ, 2004b).


A denominação *Representação de Discurso Outro* (RDO)<sup>1</sup> vem sendo utilizada pela autora em seus últimos trabalhos sobre o tema (AUTHIER-REVUZ, 2004b; 2011; 2012). O termo é preferível para: 1) tentar evitar um possível entendimento de que se trata de um discurso desprovido do ato anterior de enunciação, fato que poderia ser causado pelo par *rappor-té/rappor-t*; 2) desvincular-se de uma noção gramatical que vincula DR apenas às formas canônicas DD e DI; 3) inserir a categoria, dentro dos estudos da metadiscursividade, em oposição a *discurso*, que, neste caso, seria o *sobre si ao se fazer*. No entanto, o termo ainda não vem sendo amplamente usado por outros estudiosos, motivo pelo qual ainda uso neste artigo a expressão *formas de DR*, admitindo, porém, as razões de Authier-Revuz.

#### 4. Confronto com a proposta gramático-frasal

Continuarei, então, a apresentar a proposta de Authier-Revuz, mas agora em confronto com a perspectiva da gramática. Para tanto, recorro – além da própria autora – a Cunha (2005), a Batista (2009) e já inicio a análise das obras usadas em disciplinas como, por exemplo, *Português Instrumental*: Garcia (2004) e Martins e Zilberknop (2010).

Enquanto esta proposta considera que o DR é *um fato metalinguageiro* (cf. AUTHIER-REVUZ, 2012), ou seja, “discurso no discurso, a enunciação na enunciação,





[...] discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 129), a que vigora em vários livros didáticos é de que se trata de uma mera tipologia que cita fielmente frases de outrem.

Destaco, então, os apontamentos de Authier-Revuz (1998) sobre o tratamento que é dado geralmente nas gramáticas em relação ao DR: 1) O DD é considerado *simples* no plano sintático, além de fiel ao que se relata, ou seja, no campo semântico-enunciativo; 2) o DI seria apenas uma derivação do DD, ou seja, uma variante morfossintática com regras de transformação de pessoas e tempos; 3) O DIL seria a junção dos dois primeiros, algo sempre vinculado ao domínio literário. É assim que vemos em Martins e Zilberknop (2010, p.92): “[...] Fala não visível das personagens, cuja voz parece mesclar-se com a do narrador, mas, no fundo, é a personagem que surge sub-reptivamente”. Garcia (2004) simplifica as formas em apenas três, com foco para as regras morfossintáticas de transformação.

Cunha (2005), em sua análise sobre livros didáticos do português, afirma que o DR é estudado com atividades que visam a: 1) identificação das vozes da narrativa; 2) colocação de pontuação para separar as vozes; 3) transformação do DD em DI apenas com regras morfossintáticas; 4) identificação das marcas tipográficas do DD. Destaca, por fim, que tais exercícios levam o aluno a manipular as formas da língua sem relacioná-las com o sentido, sem considerar as múltiplas funções que elas podem desempenhar nos textos: ironizar, autorizar, confrontar...

Existem, então, dois problemas: um no âmbito mesmo do inventário das formas; outro na relação que essas têm dentro da circulação dos discursos. Começemos pelo aspecto formal observado por Authier-Revuz (1998).

#### **4.1. O inventário de formas**

Três oposições são fundamentais para estruturar esse campo de estudo, durante a observação das formas: 1) signo padrão e signo autonímico; 2) DR em sentido estrito e modalização em discurso segundo; 3) Formas explícitas e formas interpretativas.

##### **4.1.1. DD *versus* DI**

Partindo da noção saussureana, o signo padrão é aquele com o par significado/ significante; já o autônimo é o que fala de si, ou seja, o significado é um outro par significado/significante. Vejamos com simples exemplos:



(1a) Pernambuco fica ao sul da Paraíba

(1b) *Pernambuco* vem do tupi.

Em (1a) “Pernambuco” é signo padrão; em (1b) “*Pernambuco*” é signo autônomo, ele é mencionado, mostrado. Uma característica essencial da autonímia é a inexistência de sinonímia. Assim em (1a) pode-se substituir “Pernambuco” por “O Estado do Frevo”; “A terra de Alceu Valença” e por aí vai; em “1b”, não se pode estabelecer tais relações. Desse modo, o DI é da ordem do padrão, em que o discurso outro é apresentado sob predicação nova; já o DD é da ordem da autonímia, em que não basta trazer o conteúdo de ato de enunciação, mas também as próprias palavras que haviam sido proferidas. Vejamos que, no DI, as sinonímias são capazes de gerar múltiplos caminhos de interpretação: como no caso dos títulos das notícias abaixo sobre o mesmo fato.

(2a) TRE julga embargos, decide corrigir data de acórdão, mas não acolhe representação contra cassação<sup>1</sup>.

(2b) TRE admite erros em ação contra Cássio, mas rejeita embargos<sup>1</sup>.

Já o DD não admitiria sinonímia por se tratar de uma *mostração de palavras*, ou seja, o que fica entre aspas ou destacado após verbo dicendi é, em tese, a mesma forma linguística do ato de enunciação anterior, a qual é mencionada no ato de enunciação apresentador.

Authier-Revuz (1998) explica duas diferenças entre essas categorias. Em primeiro lugar no estatuto semiótico: enquanto em DI há uma reformulação global do dizer tanto no sintagma introdutor quanto na parte citada; no DD há, simultaneamente, uso de palavras do *um* no sintagma introdutor e menção às palavras. Além disso, o DI apresenta uma estrutura sintática simples – sujeito + verbo dicendi + complemento objeto direto (oracional ou não); já o DD possui uma *monstruosidade sintática*, pois, após as marcas tipográficas como dois-pontos e aspas, pode vir qualquer coisa.

Em ambas obras analisadas, está posta uma ideia de pura expressão do pensamento de alguém através do discurso reportado:

[...] o Autor transmite com as suas próprias palavras apenas a essência do pensamento da personagem ou interlocutora [...]. Trata-se de *discurso indireto*.

[...] *discurso direto*: as palavras que traduzem o pensamento das personagens (uma das quais é o próprio narrador) são as mesmas que teriam sido, presumivelmente, proferidas. (GARCIA, 2004, p. 147)<sup>1</sup>

Há também uma simplificação das variantes, com comentários que se limitam ao aspecto sintático-formal:

Discurso Direto

Características

- a) Fala visível dos interlocutores ou personagens;
- b) Geralmente, um verbo “dicendi”.
- c) Na falta do verbo “dicendi”, um recurso de pontuação: dois-pontos, travessão, aspas ou mudança de linha. (MARTINS e ZILBERKNOP, 2004, p. 91)

#### 4.1.2. DD e DI *versus* Modalizações em discurso segundo (MDS)


O DI e DD constituem formas de DR em sentido, ao passo que existem outras formas marcadas. Authier-Revuz (1998) destaca tipos específicos de modalizações. Vejamos os exemplos a seguir, retirados e adaptados de *corpus* de notícias e artigos sobre o julgamento no Tribunal Regional Eleitoral sobre o processo de cassação do então governador da Paraíba em 2008 (BATISTA, 2009):

(3) A última sessão do TRE produziu alteração na questão da data do programa social<sup>1</sup>.

(4) O jornalista disse que a última sessão do TRE produziu alteração na questão da data do programa social.

(5) Segundo o jornalista, a última sessão do TRE produziu alteração na questão da data do programa social.

Em (3) existe uma afirmação sobre um fato: a última sessão do TRE alterou a data do programa social; em (4) existe uma afirmação diferente sobre outro fato, “o



jornalista disse [...]”, ou seja, o fato é o dizer do jornalista; já em (5), temos uma afirmação sobre o mesmo fato de (3), porém ela é modalizada, e necessariamente se remete a outro discurso, um discurso segundo. Essa modalização é epistêmica<sup>1</sup>, ou seja, o enunciador problematiza em relação à verdade daquilo que diz:

(5a) *Segundo Fulano/ De acordo com Fulano/ Como todos sabem, Talvez/ Certamente/Tecnicamente/*, a última sessão do TRE produziu alteração na questão da data do programa social.

Formas do tipo *segundo fulano* e *de acordo com* marcam a tentativa de isenção de responsabilidade por parte do enunciador acerca do conteúdo, ou seja, ao não aderir ao conteúdo dito, o enunciador limita a *consideração de verdade* dentro de critérios interlocutivos, como se houvesse uma barreira separando geograficamente os dois atos enunciativos, apresentado e apresentador, e este relembresse que o que diz é *verdade* nos limites daquele, mas não necessariamente no seu.

As formas do tipo *como todos sabem, como se sabe, conforme conhecimento de todos* marcam a tentativa de fechamento de interpretações por parte do enunciador, a barreira geográfica é aberta, e a verdade só é válida no terreno do ato enunciativo apresentador porque esse grupo de formas pode entrar sem problemas. O efeito de sentido é o de que a responsabilidade é compartilhada por todos, o ato apresentador assevera como verdade aquilo que apresenta sem delimitá-la.

Com *talvez* ou *parece que*, gera-se o efeito de sentido de dúvida, ou seja, não se assevera completamente, trata-se de uma hipótese a ser confirmada. Já as formas *tecnicamente, na ciência X, na cultura Y*, tal qual as do tipo *segundo* e *de acordo com* estabelecem limites para a *verdade* do que é apresentado, a diferença é a que as barreiras agora impostas não têm critérios interlocutivos diretos, ou seja, a validade do enunciado não depende do par apresentador-apresentado, mas sim de domínios sociais.

Enfim, no exemplo 5, não se apresenta propriamente um discurso outro, mas se constrói um novo enunciado – com o mesmo fato –, e se problematiza acerca da verdade, delimitando-a.

A modalização em discurso segundo (MDS) pode incidir sobre o *emprego de uma palavra* ou sobre o *conteúdo*: esta Authier-Revuz (2012) denomina de *modalização como asserção segunda* (MAS) – caso de (5); já aquela, de *modalização autonímica de empréstimo* (MAE), conforme exemplo abaixo:





(6) Errar é humano. Corrigir é divino. Reformar é, *digamos*, possível.

Aqui se enquadram formas do tipo “como diria X”, “segundo as palavras de x”. “em termos bakhtinianos”, e até mesmo “de acordo com” e “segundo”, desde que incidam sobre o uso de certo termo ou expressão.

Enfim, enquanto no DD e DI existe um novo fato: um dizer; na MDS se trata do mesmo fato, porém modalizado, com o enunciador podendo: condicionar a *verdade* do discurso a outrem – *de acordo com Fulano, segundo Beltrano* – ou limitar as condições de verdade às de interpretação, delimitando-a sobre certo domínio social – por exemplo: *tecnicamente falando, nesta área, regionalmente, em termos foucaultianos*.

Nesta seção, o confronto entre as propostas se dá pelo silêncio, já que nada é dito, entre as obras analisadas a respeito das modalizações.

#### **4.1.3. DD, DI e MDS versus DIL, alusões....**

A terceira oposição diz respeito à consideração de que o DD, o DI e os tipos de MDS constituem formas explícitas ao passo que o DIL, as alusões, reminiscências, alguns casos de intertextualidade também reportam o discurso outro, porém exigem um trabalho puramente interpretativo. Assim, as formas não estão reduzidas às mais observáveis – as canônicas e as modalizações –, existem outros tantos modos, aqueles são apenas mais relativamente estabilizados.

O DIL é tratado basicamente na perspectiva sintático-formal, na maioria das vezes, como caso típico de gêneros literários e como uma mistura do DD e DI. Isso reduz a categoria a um domínio específico – algo que não acontece – além de não explicar o que seria, então, esse hibridismo.

Existe, segundo Authier-Revuz (2004b), uma bivocalidade, que acontece da seguinte maneira: uma reformulação global do dizer – tal qual em DI – mas com os *embreantes* – de tempo, pessoa ou lugar – vinculados não ao ato de enunciação apresentador, mas ao relatado – algo característico do DD. De fato, trata-se de uma paráfrase em que se percebem alguns termos como a voz direta do outro.

(7) João gostou do quadro de Giane, tão belo, tão profundo.



(8) João disse que achou o quadro de Giane tão belo e tão profundo e gostou dele.

(9) João viu aquele belo e profundo quadro de Giane e disse que gostou dele.

Em (8) existe uma reformulação global, ou seja, discurso indireto, de modo que *belo e profundo* estão, no esquema sintático, relacionados ao ato de enunciação relatado. Já em (9), os mesmos adjetivos estão no sintagma introdutor, não sendo atribuídos ao enunciador relatado. Em (7), temos a bivocalidade: na falsa linearidade, aparece a expressão “tão belo, tão profundo”, que é, simultaneamente, da enunciação apresentadora e da apresentada.

Garcia (2004) usa apenas exemplos literários e os trata como aspecto de estilo subjetivo do romance, porém Authier-Revuz (1998) aponta que é comum em situações de conversas informais. Podemos também ver na imprensa, como no caso do *corpus* de notícias já mencionado:

(10)

Sem medo de errar, vamos aos efeitos – psicológicos e jurídicos - da falta.


O primeiro deles recai sobre as acusações que pesam, por parte do próprio governador, contra os juízes Carlos Eduardo Leite Lisboa e Nadir Valengo, questionados em suas posições por infundáveis ações de suspeições.

Acusado de julgar de forma pouco imparcial, Carlos Eduardo Leite Lisboa tinha que errar justamente para prejudicar Cássio? Ele, que meses atrás, criticou em plena sessão a decisão do TSE de manter Cássio no cargo por meio de liminar? (BATISTA, 2009, p. 105)

Em (10), há uma bivocalidade, no fio discursivo, inserem-se vozes outras sem serem marcadas, logo no discurso do *um* também pode estar o enunciador de tal ato. Destacamos o trecho “tinha que errar justamente para prejudicar Cássio?”, indagação que, em primeira análise seria atribuída apenas a um enunciador monovocal, mas, esse questionamento se coaduna com o trecho no parágrafo anterior “as acusações que pesam, por parte do próprio governador, contra os juízes [...]”. Assim, não seria esse também um questionamento deste enunciador mencionado – governador – tal qual o seguinte?

A bivocalidade é muito sutil, não tem marcas unívocas, está no campo das formas meramente interpretativas, logo é uma categoria importante pelos possíveis caminhos de interpretação deixados. Já na escrita, constitui, ao contrário das explícitas,





uma forma de sugerir posicionamentos concordantes entre enunciador apresentador e ato de enunciação relatado, sem se comprometer por causa das marcas unívocas.

Na obra de Martins e Zilberknop (2010), não há menções a quaisquer das variantes não explícitas. Já Garcia (2004), apesar de se limitar ao domínio literário, apresenta um tipo da bivocalidade, aquele em que os embreantes de tempo, lugar e pessoa não estão no quadro do ato de enunciação apresentadora apesar de os demais elementos do fio discursivo estarem.

#### 4.2. A apreciação do enunciador apresentador

Não se reporta discurso outro em nível de frase, mas sim em nível textual<sup>1</sup>, considerando que no texto se manifestam discursos. Assim, devem-se observar as formas de DR em manifestações concretas. Ao fazer isso, percebe-se que, nos entornos, ou seja, nas proposições introdutoras ou posteriores aos sintagmas prototípicos, existem uma avaliação realizada pelo enunciador apresentador, que também pode acontecer no próprio esquema do DR, mais precisamente no verbo dicendi.


Trata-se de outras modalizações – não em discurso segundo – mas apreciadora de tudo sobre o qual se fala. Vejamos exemplo abaixo de um parágrafo de uma notícia reproduzida na íntegra:

(11) *Num discurso contundente*, durante inauguração de obras em Mandacaru e Bairro dos Novaes, na Capital, Cássio alegou cerceamento de defesa e disse que o Ministério Público Eleitoral atuou como parte no processo e não como simples defensor da lei.<sup>1</sup>

Chamo atenção aqui não para a forma de DI, mas para a proposição que o antecede, um comentário avaliativo sobre o DO em questão: “num discurso contundente”. O adjetivo utilizado não é objetivo, o fato de emergir *contundente* em vez de *magoado*, *fracassado*, *vazio*, *grosseiro* gera efeitos de sentido muito diferentes durante a leitura. Já na perspectiva da escrita, percebe-se que há outras maneiras de reformular globalmente as palavras do outro e mesmo de lhes conferir mais crédito ou descrédito como no caso abaixo:

(12) Quando no dia primeiro de novembro de 2006, dia posterior ao segundo turno das eleições, o senador Maranhão reuniu a imprensa pra dizer que não aceitava o resultado das urnas, ficou parecendo *história de perdedor*.<sup>1</sup>

A seleção do verbo dicendi também pode ser uma modalização realizada pelo enunciador apresentador. Grosso modo há verbos “1) *não-modalizadores*, [...] os quais apenas indicam o *dictum*, e podem, no máximo, dar indícios de circunstâncias de



interlocução; 2) *modalizadores*, marcam uma avaliação, além de indicar o dizer” (BATISTA, 2009, p. 52). No primeiro caso, encontram-se, por exemplo, *dizer, declarar, perguntar, responder*; no segundo, *admitir, reclamar, ponderar...*

(13) Leve-se em conta que por pouco a radicalidade não se implantou em plena segunda-feira quando o presidente do TRE, desembargador Jorge Ribeiro, *recuou* de encaminhamento feito por ele de que o afastamento do governador se daria de imediato.<sup>1</sup>

Em (13) o ato de enunciação do desembargador é qualificado como *recuo*, apenas com o uso do verbo *recuar* em vez de *suspender*, por exemplo. Enquanto em (2b), o TRE *admite erros*, em (2a) *decide corrigir*, gerando, portanto, interpretações distintas sobre o mesmo fato.

### 4.3. Além de um inventário de formas


Trazer o discurso outro para o fio discursivo do um não é questão de forma, mas de uso consciente e inconsciente, porque acontece de uma maneira que o sujeito crê que manipula e edita conforme seus propósitos. No entanto, esse fenômeno não é como o botão de liga/desliga, acontece o tempo todo e é constitutivo do sujeito. O *um* só se constitui como tal por causa do *outro*, entretanto a ilusão de centro é necessária, afinal se pararmos a todo instante para concluirmos que *nossas palavras* não são *nossas*, corremos o risco de não nos inserir no meio social do simbólico.

O sujeito, portanto, não constrói um conjunto de formas, mas este pode ser alcançado posteriormente a partir da observação das variantes mais regulares. Com efeito, qualquer inventário não é fechado. Concordamos com a afirmação do Círculo de Bakhtin de que

Estamos bem longe, é claro, de afirmar que as formas sintéticas (...) exprimem de maneira direta e imediata as tendências e as formas de apreensão ativa e apreciativa da enunciação de outrem. *É evidente que o processo não se realiza diretamente sob a forma de discurso direto ou indireto. Essas formas são apenas esquemas padronizados para citar o discurso. Mas esses esquemas e suas variantes só podem ter surgido e tomado forma de acordo com as tendências dominantes da apreensão do discurso de outrem* (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p.153).<sup>1</sup>

Existem, portanto, muitas maneiras de se apresentar o discurso outro. Além disso, todo discurso *um* é atravessado por *discursos outros*, sejam estes apresentados ou não. Assim, o enunciado – a palavra que sai da a-historicidade do sistema e entra na vida – emerge em uma *cadeia ininterrupta* (cf. BAKHTIN, 2003) de múltiplas relações.





Não se trata, portanto, de estudo sobre as formas, mas sobre o processo de apresentar o discurso outro, de que as variantes são apenas uma parte, e não a essência.

## 5. Considerações Finais

O objetivo deste trabalho não era propriamente se aprofundar nem na teoria, nem na análise da proposta tradicional, mas sim lançar questionamentos sobre como a categoria do DR vem sendo trabalhada e como poderia ser. Para tanto, lancei mão dos pontos acima elencados, na certeza de que cada um merece um ou vários trabalhos específicos de discussão, mas minha finalidade era de discutir tudo isso sucintamente.

A representação do discurso outro (RDO), ou a apresentação de DR, não se constitui apenas de formas do sistema da língua, mas de *variantes relativamente estabilizadas* no viver da língua em sociedade, ou seja, na circulação dos discursos pelos textos de diversos gêneros. Não possui apenas regras sintáticas, mas é um fenômeno de ordem enunciativa.

## REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, J. **Les formes de discours rapporté** - Remarques syntaxiques et sémantiques à partir des traitements proposés. *DRLAV*, Paris, v. 17. p. 1-78. set. 1978

\_\_\_\_\_. **Palavras Incertas: as não-concidentes do dizer**. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

\_\_\_\_\_. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004a.


\_\_\_\_\_. **La représentation du discours autre: un champ multiplement hétérogène**. In: LOPEZ-MUNOZ, J.-M.; MARNETTE, S.; ROSIER, L. (orgs.). *Le discours rapporté dans tous ses états: question de frontières*. Paris: L'Harmattan, 2004b, p. 35-53.

\_\_\_\_\_. **Représentation et déplacement: la double (re-)contextualisation des « discours rapportés »**, dans E.A. Rodrigues, G.L. dos Santos, L.K.A. Castello-Branco (éds.), *Análise de discurso no Brasil, Uma homenagem a Eni Orlandi*, Campinas, RG Editora, 2011, p. 311-342.

\_\_\_\_\_. **Représentation du Discours Autre et catégorisation métalangagière**. In:

GRINSHUPUN, Y. ; NYÉE-DOGGEN, J. (orgs). **Regards croisés sur la langue française** : usages , pratiques, histoire. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2012, p.157-170.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].



BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

BATISTA, P. E. **O Discurso do Outro no Jornalismo Político Digital.** 120 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba, 2009.

BENVENISTE, E. **A forma e o sentido na linguagem.** In: *Problemas de Linguística Geral II.* Campinas: Pontes, 1989 [1974].

BRAIT, B. Perspectiva Dialógica. In:\_\_\_\_; SOUZA-E-SILVA, M.C. (orgs.). **Texto ou Discurso.** São Paulo: Contexto, 2012.

CUNHA, D. **Atividades sobre os usos ou exercícios gramaticais formais?** O tratamento do discurso reportado. IN: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O livro didático de língua portuguesa: múltiplos olhares.* Rio de Janeiro, Lucerna, 2005, p.101-112.

\_\_\_\_\_. **Do discurso citado à circulação dos discursos:** a reformulação bakhtiniana de uma noção gramatical. *Matraga*, Rio de Janeiro, v.15, n. 22, p.129-144, jan./jun. 2008.

FLORES, W.; TEIXEIRA, M. **Introdução à Linguística da Enunciação.** São Paulo: Contexto, 2005.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna.** 24. Ed. São Paulo: FGV Editora, 2004 [1967].

GENETTE, Gérard. Fronteiras da Narrativa. In: BARTHES, Roland (org). **Análise Estrutural da Narrativa:** pesquisas semiológicas. Rio de Janeiro: Vozes, 1971, (p.255-274).

MAINGUENEAU, D. **Approche de l'énonciation en linguistique française.** Paris, Hachette, 1981.

MARTINS, D. S.; ZILBERKNOP, L. S. **Português Instrumental.** 29 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ROSIER, L. *Le discours rapporté* – histoire, théories, pratiques. Paris, Bruxelles, Duculot, 1999.



**A CARTOGRAFIA FUNCIONAL DA SENTENÇA E OS *UNIVERSAIS LINGÜÍSTICOS*: PROJEÇÕES DE CATEGORIAS VERBAIS NO CAMPO DO IP**

**Paulo Pereira \***

**RESUMO:** O presente artigo aborda a questão dos *universais lingüísticos* sob o prisma de uma perspectiva cartográfica da sentença, ou, mais detalhadamente, de parte da sentença que denominamos de *campo do IP*. O campo do IP, ou campo das projeções funcionais ligadas ao verbo e ao licenciamento de traços de concordância (*agree*) e caso, teorizado de uma perspectiva cartográfica, apresentar-se-ia composto por inúmeras projeções funcionais relacionadas ao licenciamento de traços de categorias verbais tais como *Tempo, Aspecto, Modo, Voz e Número*. Neste artigo, além de argumentar em prol da ratificação desse ponto de vista, argumentamos em prol de uma visão cartográfica do campo do IP, baseando-se nos pressupostos teóricos do modelo *Minimalista* (*Princípio da Economia lingüística, a Adequação Explicativa, a Aprendibilidade, a Universalidade, e a Adequação Explanatória*). Para tanto, faz-se necessário responder a duas perguntas: (i) todas as línguas têm todo o arranjo de projeções funcionais? (ii) todas as línguas expressam em todas as suas sentenças o arranjo completo de projeções funcionais?

**PALAVRAS-CHAVE:** Universais Lingüísticos. Projeções funcionais. Economia Lingüística. Teoria da gramática. Interface sintaxe-semântica.

## **I. Introdução: o Campo do IP**

RIZZI (1997, pág.281) propõe que a arquitetura sintática das línguas seja cingida em três grandes “campos” ou “camadas” específicas. Cada uma dessas camadas compõe zonas, segundo o autor, nas quais são satisfeitas certas necessidades específicas para que uma computação lingüística “bem-feita” possa derivar para os níveis de interfaces bem-sucedidas (gramaticais). Assim, estas três grandes zonas, com suas respectivas funções na computação lingüística e seus respectivos elementos componentes do Léxico, são:

### **1- Camada: Lexical (VP)**

*Função: verbo; marcação theta.*

### **2- Camada: (in)flexional (IP)**

*Função: núcleos funcionais do verbo; licenciamento de traços argumentais tais como Caso e Concordância (agree).*

### **3- Camada: Complementizador (CP)**

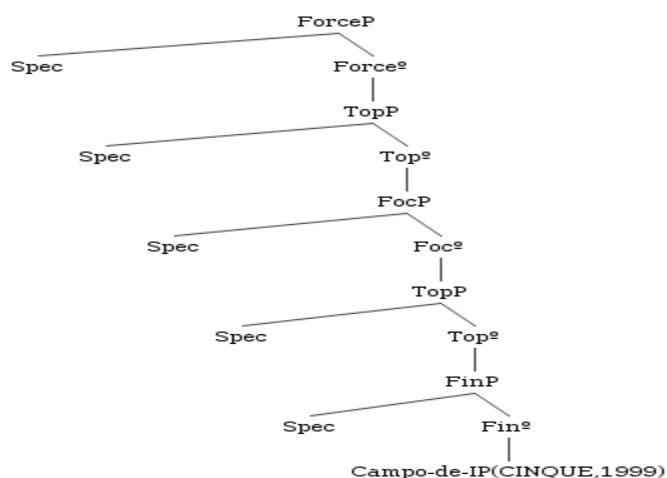
---

\*Atualmente é professor auxiliar da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus X – Teixeira de Freitas. Doutorando em Letras e Linguística na área de Descrição e Análises Linguísticas pela Universidade Federal de Alagoas/CAPEL. Mestre em Letras e Linguística na área de Descrição e Análises Linguísticas pela Universidade Federal da Bahia. É, ainda, graduado em Letras Vernáculas (Bacharel e Licenciado) e Jornalismo (Bacharel) pela UFBA. Contato: paulorpereiras@gmail.com ou prpsantos@uneb.br

*Função: morfemas funcionais livres; operadores como tópicos, focos, interrogativos, relativos, pronomes etc.*

Entretanto, e principalmente, RIZZI afirma que na verdade cada uma dessas camadas, particularmente IP e CP, parecem ser compostas por todo um arranjo completo de projeções X-barra ( $\bar{A}$ ). Os núcleos destas projeções para RIZZI (pág.282) necessitam checar traços, por isso movimentam-se formando cadeias não-triviais. Além disso, para ele, normalmente, a manifestação presente ou preenchida (PF) ocorre com a realização plena ou do núcleo ou do Spec, mas, dificilmente, com os dois juntos <sup>57</sup>. Os três campos/camadas mantêm, ainda segundo RIZZI, relações sintáticas intrínsecas entre si. Assim, IP é relacionado (uma projeção estendida) do VP, e CP não é relacionado diretamente ao VP ou IP, no sentido de ser uma projeção estendida daqueles dois outros. Os advérbios na proposta de RIZZI ocupam a posição de Spec dos núcleos presentes nas camadas de CP e IP. A seguir uma representação esquemática da Zona-de-CP de RIZZI:


Esquema (17): O sistema ou camada de CP (RIZZI, 1997, pág.281).



Partindo da análise de RIZZI, o interessante aqui para os objetivos centrais deste artigo é salientar que as projeções teorizadas por CINQUE compõem justamente o *Campo do IP*, responsável pelos núcleos funcionais e pelo licenciamento de traços argumentais do verbo tais como Caso e Concordância (*agree*). Concordamos com (RIZZI, 1997, pág.301) quando afirma que os advérbios movimentam-se para o Spec de um dos núcleos da camada de CP, porém acrescentamos que eles vieram

<sup>57</sup> Neste ponto a teoria de RIZZI encontra um paralelo único com a teoria da sintaxe adverbial de CINQUE (1999), como intencionamos demonstrar em nosso trabalho.





originariamente já de outras posições de Spec, a saber: a de Spec de uma das projeções da camada de IP postuladas por CINQUE (1999).

## II-A teoria gerativa e os universais linguísticos

CHOMSKY (1994) propõe que quatro propriedades são apontadas como fundamentais para as teorias linguísticas. Aqui elas são retomadas a partir da explanação resumida de RADFORD (1997), por fins de facilitação da exposição:

### (i) *Adequação descritiva (pág.4):*

A adequação descritiva é satisfeita quando se consegue descrever e delimitar as sentenças gramaticais das agramaticais de uma dada língua particular humana e, também, quando se descreve quais as interpretações relevantes que essas sentenças têm (RADFORD, 1997, *supra*):

Given that a grammar of a language is a model of the competence of a fluent speaker of the language, and given that competence is reflected in intuitions about the grammaticality and interpretation, an important criterion of adequacy for a grammar of any natural language is that of descriptive adequacy


Entretanto, enquanto o linguista descritivo quer elaborar tão somente descrições das gramáticas de línguas particulares, o linguista teórico quer elaborar uma Teoria da gramática, ou seja, uma descrição das possibilidades e impossibilidades estruturais de todas as línguas naturais humanas, não somente de certas gramáticas (línguas) particulares. Ou, ainda, nas palavras de RADFORD (*supra*):

While the concern of the descriptive linguist is to devise grammars of particular languages, the concern of the theoretical linguist is to devise a theory of grammar. A theory of grammar is a set of hypotheses about the nature of possible and impossible grammars of natural (i.e. human) languages: hence, a theory of grammar answers questions like: ‘what are the inherent properties which natural language grammars do and don’t possess?’

Dessa forma, assim como há critérios de descrição das gramáticas particulares (os critérios de adequação descritiva) também há critérios que devem estar presentes na descrição de todas as línguas naturais humanas. São eles:

### (ii) *Universalidade*

O critério da universalidade afirma que uma teoria da gramática deve permitir elaborar descrições adequadas (adequação descritiva) de todas as línguas naturais para,



assim, desenvolver uma teoria da UG que especifique suas propriedades. Ele culmina justamente no terceiro critério: a adequação explanatória.

(iii) *Adequação explanatória*

O critério da adequação explanatória afirma, justamente, que uma teoria da UG deve explicar as propriedades universais que a UG tem. Todavia, não basta apenas descrever os padrões linguísticos universais, mas também explicá-los em suas propriedades fundamentais. Daí a importância do critério de adequação explanatória e de sua característica principal que é a de restringir a amplitude explanatória da teoria para ter escopo analítico exclusivamente sob o seu objeto central de estudo. Chama-se a essa característica do critério de adequação explanatória de *restrição máxima*.<sup>58</sup>

A restrição máxima afirma que a descrição linguística deve ser tão geral que dê conta de explicar o mecanismo de funcionamento de todas as línguas naturais, mas, ao mesmo tempo, seja tão específico a ponto de dar conta de descrever só e somente só a linguagem humana e mais nenhum outro tipo de linguagem (as linguagens da ciência da computação, a linguagem animal, as línguas artificiais – o esperanto – e outras linguagens e sistemas comunicativos que não se constituem como línguas naturais, por exemplos). A restrição máxima deve dar conta de fornecer um modelo explicativo para aprendizagem de uma dada língua natural.

(iv) *A aprendibilidade*<sup>59</sup>

O quarto e último critério apresentado por RADFORD (1997), retomando os conceitos de CHOMSKY (1994), traduzimos aqui como o da *aprendibilidade*.

A teoria dos P&P, nascida nos anos 80, fundamenta-se, ainda, em alguns conceitos-chaves, como o da *gramática modular*. Nesse critério, prescreve-se que a gramática descrita deve dar conta do fato de que as crianças em fase de LA aprendem rapidamente uma determinada língua natural em um curto período de tempo. Dessa forma, os princípios presentes na UG não podem ser em número ilimitado ou infinito, nem tampouco terem propriedades extremamente complexas, já que a marcação paramétrica pela criança se dá de forma espontânea, rápida e autônoma em um espaço temporal relativamente curto.

---

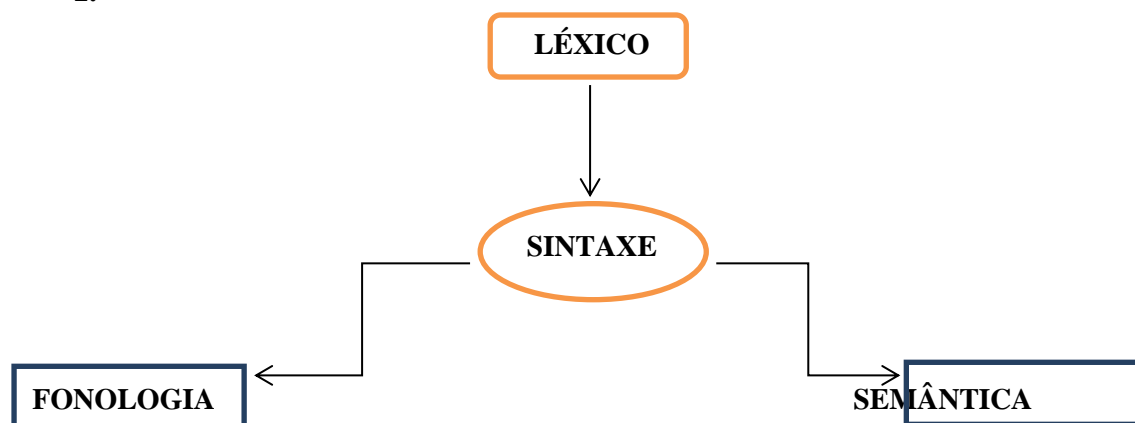
<sup>58</sup> Tradução livre minha dos vocábulos ingleses *restrictive, constrained*.

<sup>59</sup> Tradução livre minha para o termo *learnability*.

CHOMSKY (1998) afirma, e com ele (RAPOSO, 1992) e (MIOTO, 2003, pág.23) também, que os componentes da gramática devem ser analisados como *módulos autônomos*, independentes entre si, no sentido de que são governados por suas próprias regras e não sofrem influência direta dos outros módulos mentais (como o da memória, da música, das artes, do raciocínio lógico etc.). Além desse, outro conceito muito ressaltado dentro do modelo dos P&P é o da *recursividade*, que afirma que o processo de geração ou construção das sentenças dá-se de forma recursiva e ilimitada na mente humana. A importância de tal conceito fundamenta-se no fato de ele fornecer uma explicação para a *criatividade linguística* dos falantes, propriedade tida como uma das mais importantes características das línguas naturais.

A FL é composta por *Princípios* gerais válidos para todas as línguas naturais e por *Parâmetros*, que são os princípios ou propriedades específicas de cada uma das diferentes línguas naturais, servindo para dar conta de explicar a diversidade linguística humana. Com isso, as gramáticas de uma determinada língua natural qualquer, a exemplo do português, francês, holandês ou alemão, são os resultados da marcação/escolha de parâmetros particulares dessas línguas através das opções (normalmente disponíveis em forma de *algoritmos binários* positivos ou negativos [+ ou -]) dos princípios universais da UG. O esquema 1, a seguir, então, é o representativo do modelo de gramática adotando no P&P, na versão até agora explicitada:

1.





Da junção de todos aqueles quatro critérios de adequação da descrição linguística teórica expostos no início desta seção (*adequação descritiva, universalidade, adequação explanatória, aprendibilidade*), portanto, surge o fato de que uma teoria da gramática, na perspectiva do linguista teórico, deve realizar-se com a utilização de um *aparato técnico mínimo* (daí, portanto, o qualificador minimalista) para fornecer uma caracterização descritiva e explanatoriamente adequada, completa, satisfatória e condizente do fenômeno linguístico estudado, utilizando-se, contanto, do mínimo arcabouço teórico necessário. Disso, advém a proposta do atual *Programa Minimalista*, que nada mais é do que, senão, sob este ponto de vista, um desenvolvimento contemporâneo das ideias do modelo dos P&P<sup>60</sup>.

### **III- A proposta de CINQUE (1999): a cartografia do campo do IP e os universais linguísticos**

Segundo CINQUE (1999, 2006 a, 2006 b, 2006 c, 2006 d), o posicionamento sintático dos sintagmas adverbiais pode ser melhor compreendido a partir de uma análise na qual esses sintagmas sejam entendidos como especificadores (ou argumentos externos) únicos ou exclusivos de projeções funcionais máximas distintas, mais do que como adjuntos. Para tanto, CINQUE (1999), a partir do estudo do comportamento sintático, mais também levando em consideração alguns aspectos semânticos desses itens lexicais, argumenta a favor do estabelecimento de uma *Hierarquia Linear Universal* (HLU) fixa das projeções funcionais, e conseqüentemente, dos sintagmas adverbiais.


Grande parte dos autores cujo objeto de estudo são os advérbios coadunam com a proposta da adjunção para entender a sintaxe adverbial. COSTA (1999, 2004), um desses autores, por exemplo, afirma que as categorias funcionais da sentença somente são projetadas quando são necessárias ou para criarem *locus* sintático para “hospedar”

---

<sup>60</sup> A teoria dos P&P, criada em meados dos anos 80, como já se disse, pode ser dividida em duas grandes fases: a primeira, denominada de *Teoria da Regência e Ligação* (TRL), que perdurou durante toda a década de 80 até o início dos anos 90; e a segunda, o *Programa Minimalista* (MP), que se estende desde o início da década de 90 até o tempo presente atual (CHOMSKY, 1999b).







núcleos lexicais ou para satisfazer as propriedades de subcategorização <sup>61</sup> de classes verbais específicas.

CINQUE (1999), pelo contrário, argumenta contra tal hipótese. Para ele, ao contrário do que já foi afirmando por COSTA (1999, 2004) e outros autores (KAYNE, 1994, *apud* CINQUE, 1999) – dentre eles o próprio (CHOMSKY, 1995)<sup>62</sup> – a UG não permite que a projeção dos núcleos funcionais seja diversificada de uma língua para outra ou mesmo entre estruturas diferentes de uma mesma língua. Segundo CINQUE, tal variação não seria muito permitida pela UG, pois o mesmo número, tipo e ordem (hierárquica) de projeções funcionais mantêm-se através das diversas línguas naturais e através dos diversos tipos de construções sentenciais. Desse modo, os advérbios são os especificadores de projeções funcionais diferentes, as quais em certas línguas também se manifestariam via material preenchido (do inglês, *overt material*) interpretável no componente de interface do Sistema articulatorio-conceptual – ou seja, realizado foneticamente – nas posições de núcleos correspondentes.

#### IV- A Cartografia funcional da sentença: o Campo do IP

Sob a perspectiva de uma cartografia das projeções funcionais da sentença, então, como propõe CINQUE (1999), o IP seria constituído por todo um arranjo de projeções (pelo menos 32) apresentando a opcionalidade binária de preenchimento marcado ou não (*default* ou não-marcado e marcado).

CINQUE cria, ainda, uma tabela que representa os valores *default* (não-marcados) e os valores marcados de cada projeção funcional visualizada. Nessa tabela, CINQUE fornece os traços caracterizadores de cada um daqueles núcleos funcionais vistos, num contexto de oposição entre marcação e não-marcação. Essa tabela contém

---

<sup>61</sup> RAPOSO (1992, pág.89) afirma o seguinte acerca do fenômeno da subcategorização: “(...) Cada verbo particular é sensível à composição categorial do VP em que ocorre. Visto de outro modo, cada verbo [62] ‘escolhe’ a categoria gramatical dos constituintes com os quais pode, ou não pode, ou deve ocorrer no interior do VP.” Confira, também, (CHOMSKY, 1994, Pág.99) falando sobre algumas das propriedades do léxico.

<sup>62</sup> CHOMSKY (1995) e KAYNE (1994, *apud* CINQUE, 1999, pág.132, 133) propõem que a UG humana permitiria uma ampla e larga variação dentre as línguas naturais no número e tipo de projeções funcionais que essas admitem e na sua ordem relativa.

todas as projeções funcionais sentenciais mencionadas por CINQUE (1999) ao longo de sua obra. Com isso, temos o seguinte Quadro I adiante (*supra*, pág.130)<sup>63</sup>:

**QUADRO I – Valores do traço *default* (não-marcado) e marcado dos núcleos das projeções funcionais da cartografia do IP:**

CINQUE cria, ainda, uma tabela que representa os valores *default* (não-marcados) e os valores marcados de cada projeção funcional visualizada. Nessa tabela, CINQUE fornece os traços caracterizadores de cada um daqueles núcleos funcionais vistos, num contexto de oposição entre marcação e não-marcação. Essa tabela contém todas as projeções funcionais sentenciais mencionadas por CINQUE (1999) ao longo de sua obra. Com isso, temos o seguinte Quadro I adiante (*supra*, pág.130)<sup>64</sup>:

ModP aleth necess	- [- necessary	- necessary
ModP volition	- [- volition	- volition
ModP obligation	- [- obligation	- obligation
ModP ability/permis	- [- ability/permission	- ability/permission
AspP habitual	- [+ habitual]	+ habitual
AspP repetitive (I)	- [+ repetitive]	+ repetitive
AspP frequentative (I)	- [+ frequentative]	+ frequentative

<sup>63</sup> Todo o quadro está como encontrado no original referenciado, em língua inglesa. Achei melhor fazê-lo assim para que possíveis traduções não adequadas não viessem a promover dúvidas ao leitor acerca do entendimento da proposta formal de CINQUE. Contudo, todos os termos utilizados já foram traduzidos e apresentados anteriormente ao longo de nossa explanação. Cremos que, os diversos núcleos funcionais, a esse momento do texto, já não são totalmente inéditos para o nosso leitor.


<sup>64</sup> Todo o quadro está como encontrado no original referenciado, em língua inglesa. Achei melhor fazê-lo assim para que possíveis traduções não adequadas não viessem a promover dúvidas ao leitor acerca do entendimento da proposta formal de CINQUE. Contudo, todos os termos utilizados já foram traduzidos e apresentados anteriormente ao longo de nossa explanação. Cremos que, os diversos núcleos funcionais, a esse momento do texto, já não são totalmente inéditos para o nosso leitor.

AspP celerative (I)	- [+ celerative]	+ celerative
TP(anterior)	E, R2	E_R2
AspP terminative	- [+ terminative]	+ terminative
AspP continuative	- [+ continuative]	+ continuative
AspP perfect	Imperfect	+ perfect
AspP retrospective	- [+ retrospective]	+ retrospective
AspP proximative	- [+ proximative]	+ proximative
AspP durative	- [+ durative]	+ durative
AspP progressive	Generic	+ progressive
AspP prospective	- [+ prospective]	+ prospective
AspP completiveSg	- [+ completive]	+ completive
AspP completivePl	- [+ completive]	+ completive
<i>VoiceP</i>	Active	Passive

## V- Considerações finais: os Universais Linguísticos e a Cartografia Funcional da sentença

Com base em todos os conhecimentos teóricos expostos anteriormente, afirma-se e defende-se neste presente trabalho que a perspectiva cartográfica da sintaxe adverbial que intenciona relacionar a postulação de projeções funcionais relacionadas às categorias do verbo (Tempo, Modo, Aspecto, Número e Voz) coaduna-se perfeitamente com uma visão minimalista da sintaxe na qual o modelo teórico torna-se mais elegante e enxuto.

A motivação maior para a ratificação dessa proposta citada vem do nosso estudo de mestrado (concluído) e doutorado (em curso). Neles, pudemos aplicar a chamada cartografia do Campo do IP à sintaxe da língua portuguesa em sua variação padrão utilizada no Brasil e o que constatamos foi a adequação explanatória e explicativa da teoria de CINQUE para descrever a sintaxe portuguesa (cf. PEREIRA, 2011).



Dizemos isso porque, a nosso ver, tal proposta responde melhor a duas questões cruciais para se pensar os modelos descritivos e representativos da Gramática Universal pela Sintaxe Gerativa, a saber: (i) *todas as línguas têm todo o arranjo de projeções funcionais?* (ii) *todas as línguas expressam em todas as suas sentenças o arranjo completo de projeções funcionais?*

Partindo da perspectiva teórica e descritiva que adotamos e defendemos, a cartografia, responderíamos que sim ao menos à primeira indagação. Sim. A nosso ver, é mais elegante, simples e, sobretudo, econômico (pensando aqui nas propriedades fundamentais do Minimalismo) postular a sintaxe adverbial imaginando que sintagmas adverbiais ocupam a posição de especificadores de projeções funcionais ligadas às categorias verbais e que, por sua vez, tais projeções são organizadas hierarquicamente em posições fixas que num estudo minucioso do comportamento sintático dos advérbios nas diferentes línguas naturais poderia ser desvendado.

É nesse prisma que nosso estudo de mestrado e doutorado se insere: o de descrever a sintaxe adverbial com base na teoria cartográfica, verificando sua aplicabilidade.


Os resultados encontrados por nós até o momento presente vêm ratificando tal proposta, o que nos levou a ratificá-la como a de maior poder de adequação descritiva e explanatória para a sintaxe adverbial na língua portuguesa.

Imaginar que todas as línguas naturais apresentam todo o arranjo ou série de projeções funcionais postuladas no modelo explanado neste trabalho é imaginar justamente a homogeneidade e abrangência generalista que o modelo da Sintaxe Gerativa tem que ter para dar conta de explicar o comportamento universal da sintaxe das línguas humanas, ou, dito em termos mais conhecidos, os parâmetros, a parte universal da linguagem.

Nesta ótica, o modelo de CINQUE demonstra-se proeminente, pois, aplicado à sintaxe de diferentes línguas naturais, tem-se mostrado capaz de explicá-la satisfatoriamente.

Em termos minimalistas, é mais econômico imaginarmos que todas as têm as tais projeções, do que imaginar que haveria uma variação em termos das categorias funcionais apresentadas pelos diferentes idiomas. A última perspectiva seria um entrave





aos estudos sintáticos gerativistas, pois focalizaria mais a diferença paramétrica subjacente sem um princípio universal geral.

Quanto à tentativa de responder se todas as línguas naturais expressam em todas as suas sentenças o arranjo completo de projeções funcionais, não nos atreveremos a fornecer um posicionamento pessoal, pois imaginamos que ainda não há dados quantitativos e descritivos suficientes para afirmar-se que sim ou não. CINQUE (1999) também não fornece uma resposta definitiva à questão.

Contudo, à guisa de uma conclusão definitiva, o que fica deste trabalho, sobretudo, é a inovação da proposta teórica apresentada e a sua coadunação com os pressupostos teóricos do minimalismo.


Sem concluir com dados definitivos, mais acreditando que por isso mesmo nosso trabalho demonstra-se rico enquanto parte do fazer científico, terminamos nossa comunicação ressaltando a contundente relação existente entre a perspectiva teórica adotada aqui e o recente modelo do MP da Teoria da Gramática. Para nós, o ato de postular a existência de núcleos funcionais universais para as diversas categorias verbais vistas (Tempo, Modo/Modalidade, Aspecto, Número, Voz e Pessoa), nos quais os sintagmas adverbiais preenchem o lugar de Spec, é pensar mais economicamente a UG e a Teoria da Gramática.

Essa economia demonstra-se, a nosso ver, principalmente, nas evidências de dados de línguas naturais que exemplificam a possibilidade binária de realização morfofonológica ou não, tanto de núcleos quanto de especificadores de projeções funcionais dentro das gramáticas das línguas. Dessa forma, cremos que é bem mais econômico e pertinente à descrição formal da linguagem humana supor a cartografia do IP estendido, que adotamos e defendemos em nossos trabalhos de pós-graduação, como parte da UG do que não fazê-lo.

## REFERÊNCIAS

CHOMSKY, Noam. **The Minimalist Program**. MIT Press, Cambridge Massachusetts, 1995.

\_\_\_\_\_. **Derivation by phase**. MIT occasional papers in Linguistics 8, 1999  
a.



\_\_\_\_\_. **O Programa Minimalista.** Tradução, apresentação e notas à tradução: Eduardo Raposo Paiva. Lisboa: Caminho, 1999 b.

\_\_\_\_\_. **Sobre a natureza e linguagem.** In: BELLETTI, Adriana; RIZZI, Lorenzo (orgs.). Tradução de Marylene Pinto Michael. Revisão da tradução Evandro Ferreira e Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CINQUE, Guglielmo. **Adverbs and functional heads: a cross-linguistic perspective.** New York: Oxford University Press, 1999.

\_\_\_\_\_. **“Restructuring” and Functional Structure.** In: *Restructuring and Functional Heads - The Cartography of Syntactic Structures.* Vol.4. CINQUE, G. (org.). New York: Oxford University Press, 2006 a. Págs. 11 - 63.

\_\_\_\_\_. **Issues in adverbial syntax.** In: *Restructuring and Functional Heads - The Cartography of Syntactic Structures.* Vol.4. CINQUE, G. (org.). New York: Oxford University Press, 2006 b. Págs. 119 - 144.

\_\_\_\_\_. **The status of “mobile” suffixes.** In: *Restructuring and Functional Heads - The Cartography of Syntactic Structures.* Vol.4. CINQUE, G. (org.). New York: Oxford University Press, 2006 c. Págs. 167 - 173.

\_\_\_\_\_. **A note on Mood, Modality, Tense, and Aspect affixes in Turkish.** In: *Restructuring and Functional Heads - The Cartography of Syntactic Structures.* Vol.4. CINQUE, G. (org.). New York: Oxford University Press, 2006 d. Págs. 175 - 185.

SANTOS, P. R. P. **Os sintagmas adverbiais predicativos de constituintes no português brasileiro: uma perspectiva cartográfica do IP.** Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2011. 180 f.

RIZZI, Luigi. **The fine structure of the left periphery.** In: *Elements of grammar; Handbook in generative syntax.* HAEGEMAN, Liliane (editora). Kluwer Academic Publishers: Países Baixos, 1997. Págs.281 - 337.

\_\_\_\_\_. **Locality and left periphery.** In: *Structures and beyond: the cartography of syntactic structures.* Vol.3. Oxford University: New York, 2004. Págs.223-251. Disponível também em: [www.uni-leipzig.de/~muellerg/rizzi.doc](http://www.uni-leipzig.de/~muellerg/rizzi.doc). Acesso em 20 de maio de 2010.

ROBERTS, Ian. *Diachronic Syntax.* Oxford University Press: New York, 2007.



## LETRAMENTO VISUAL EM CURSOS ONLINE: UMA PRÁTICA DEMANDADA NA ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

Regina Cláudia Pinheiro<sup>1</sup>


**RESUMO:** Este artigo tem o objetivo de identificar e analisar as práticas de letramento visual dos elaboradores de material didático para o ensino on-line. Tendo como embasamento teórico, principalmente, os estudos de Kress e Van Leeuwen (1996), Soares (2000), Barton (2001), Semalli (2001), Cavalcante Jr. (2003) e Kress (2004), acompanhamos o processo de elaboração de três disciplinas de dois cursos de graduação semipresenciais Universidade Federal do Ceará (UFC), em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), no qual empreendemos um estudo de caso da produção desse material didático. Os sujeitos que participaram da pesquisa foram três professores – elaboradores do material didático das disciplinas - e dois membros da equipe de transição didática - responsáveis por sugerir os recursos adequados para que o material seja apropriado para a web. Os instrumentos e técnicas utilizados para construção dos dados foram: (i) entrevista semiestruturada com os sujeitos, (ii) acompanhamento da elaboração do material didático por parte dos professores e (iii) análise do material elaborado. Os resultados demonstraram que os participantes da pesquisa exercem diversas práticas de letramento visual e que estas se constituem sob três formas diferentes, a saber: *inserção de imagens sem áudio no material elaborado*, *inserção de vídeos nas disciplinas* e *produção de um texto visual*. Concluímos que o letramento visual auxilia na construção do conhecimento e na comunicação de ideias, já que a linguagem multimidiática da tela é capaz de construir significados complexos, independentemente do texto escrito.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramentos. Letramento visual. Elaboração de material didático.

### 1. LETRAMENTOS

Os atos de ler e escrever, desde a invenção da tecnologia de escrita, têm sido necessários às comunidades letradas, demandando, por isso, estudos relativos a esses aspectos. Assim, nessas sociedades, são muitas as pesquisas que têm como objeto a leitura ou a escrita em diversas áreas do conhecimento, especialmente, numa perspectiva cognitiva. Porém, os estudos relativos aos usos e às práticas sociais que são mediados pela escrita surgiram somente no final da década de 70 do século passado, nos Estados Unidos e na Inglaterra, e foram denominados naquele contexto por letramento (*literacy*) (BARTON, 2001).

Esse termo, que se originou do latim *literatus*, significava, para Cícero, uma pessoa culta, erudita. Na ocasião, quem era considerado culto não dominava, necessariamente, o código escrito. A escrita somente foi incorporada à definição ao termo latino *literatus* a partir da ampliação da língua vernácula, passando a significar




“aquele que poderia ler e escrever em uma língua nativa” (VENEZKY, 1990, p. 3). Desse modo, para Venezky (1990, p.3), “apesar do termo *literacy* não aparecer no léxico inglês até próximo ao final do século XIX, a concepção moderna de *literate* e *illiterate* datam da última metade do século XVI”.

Naquele momento histórico – final do século XIX – a preocupação daqueles países de língua inglesa não era a alfabetização dos indivíduos, pois esse aspecto já havia sido alcançado em massa. Nessa perspectiva, surgiu a necessidade de um novo enfoque para as pesquisas de leitura e de escrita que, na ocasião, eram voltadas aos seus aspectos psicológicos. Assim, os estudos sobre letramento surgiram como críticas direcionadas aos modelos psicológicos de leitura e de escrita, considerados simplistas por não levarem em conta os fenômenos sociais da linguagem e criticarem inadequadamente as visões educacionais (BARTON, 2001; RIBEIRO, 2008). Portanto, a necessidade de se considerar os usos sociais da escrita surgiu pela percepção de que a linguagem se desenvolve na interação de seus usuários em contextos reais e significativos e não somente a partir de suas habilidades individuais.

No entanto, a definição de letramento tem suscitado muitas polêmicas. Por ser um fenômeno social, é natural que seu(s) conceito(s) esteja(m) pautado(s) pelo contexto sócio-histórico e cultural em que se insere(m). Assim, a dificuldade de se definir o termo advém das diferenças inerentes às diversas comunidades e das mudanças sociais ocorridas ao longo do tempo. Nesse sentido, as concepções de letramento diversificam-se no tempo e no espaço, não sendo possível, segundo Soares (2000, p.65), uma “definição precisa e universal” do fenômeno. No Brasil, por exemplo, a partir de seu surgimento, a palavra letramento vem perdendo seu significado dicionarizado, que também remontava ao sentido atribuído ao termo latino, ganhando o mesmo conceito atribuído por alguns autores de língua inglesa, que o concebem como relacionado aos usos da escrita, haja vista o termo ser uma tradução de *literacy*.

Nesta perspectiva, como são diversos os contextos, também são diversas as dificuldades e tentativas de definição de letramento. Apesar do consenso dos autores em afirmar que não pode haver uma única definição de letramento, muitos estudiosos, em seus contextos específicos, apresentam concepções do termo. Dentre estas, podemos destacar a clássica definição de Soares (2000, p. 36) para quem letramento é “o estado ou condição daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e escrita”. Na definição da referida autora, a escrita é a âncora que sustenta as práticas exercidas pelos cidadãos, no entanto, outras concepções do termo






admitem outras formas de linguagem. Sendo assim, para Cavalcante Jr. (2003, p. 26), letramento é “um processo de leitura diária do mundo – o mundo interior e exterior de cada ser humano – e a composição desses mundos através do uso de múltiplas linguagens de (re)representação de sentidos”, tais como a sonora, a corporal, a literária, a espacial, a espiritual, a visual e a multiforme. Dentre essas diversas formas de linguagem, destacamos, neste artigo, o letramento visual o qual está sendo concebido aqui, conforme Semalli (2001, s/p.), como “múltiplas habilidades de ler, ver, compreender, avaliar e interpretar os textos visuais, incluindo artefatos, imagens, desenhos ou pinturas que representam um evento, ideia ou emoção”<sup>1</sup>. O autor ainda o considera como a capacidade de interpretar e criar mensagens visuais, incluindo competências para agrupar experiências sensoriais, traduzir imagens para a linguagem verbal e vice-versa e procurar e avaliar informações visuais na mídia.

umas vezes, inadequados para o acompanhamento. Para tanto, obtivemos a permissão para instalar um programa em seus computadores que rastreasse seus passos no momento da elaboração e também possuísse recursos para gravação de voz. O referido programa, denominado *Cantasia Studio*, permitiu filmar, através de vídeo, a tela do computador no momento da elaboração do material didático e gravar a voz do docente que narrava seus passos. Tendo consciência de que o conhecimento se dá no processo, numa construção em que o fazer e o refazer são partes do todo, consideramos este momento importante para nos dar respostas e/ou suscitar indagações essenciais para a pesquisa. Na análise subsequente, as transcrições desse momento serão registradas pela sigla ELDISC, de elaboração de disciplina.

Para finalizar, percebemos que os dados ficariam incompletos se não considerássemos na pesquisa as diversas versões, as quais tivemos acesso, do material didático elaborado para o curso semipresencial. Em função dessa percepção, decidimos por considerar, para a análise dos dados, as três versões pelas quais as disciplinas passaram. A primeira versão do material didático (MD) se refere ao texto elaborado pelo professor e enviado para a equipe de transição didática e foi identificada como Versão 1 do MD. A segunda, denominada de versão 2 do MD, é o material refeito pela equipe de transição didática com as devidas sugestões de recursos para web. Essa versão é retornada para o professor conteudista que procedia a um exercício de revisão para, na sequência, afirmar se concordava ou não com as sugestões da referida equipe. A terceira versão, identificada como versão 3 do MD, se refere ao material já publicado na web e pronto para ser utilizado pelos alunos com o auxílio da mediação pedagógica dos



tutores. Consideramos importante essa análise, visto que, através da comparação das três versões, foi possível obter mais dados sobre o processo de elaboração do material e das práticas de letramento visual dos sujeitos nessa elaboração.

### 3. ANÁLISE DE DADOS

As imagens, desde os primórdios da escrita, são utilizadas para transmitir informações e se harmonizam com o texto verbal. Como exemplos, citamos as escritas rupestres, noticiários na televisão, livros didáticos, jornais e, mais recentemente, os textos publicados na web. Em muitos dos exemplos citados, não era possível a animação das imagens ou a congregação texto/imagem/som, porém, com o advento das TIC, a possibilidade de harmonizar essas três anunciações tornou-se concreta. Cabe lembrar também que, muitas comunidades discursivas<sup>1</sup>, tais como acadêmica, judiciária, etc, dão primazia à escrita desconsiderando, muitas vezes, o poder que as imagens têm para transmissão do conhecimento. Outras tantas comunidades, como a publicitária, já as utilizam há bastante tempo, demonstrando a compreensão de sua importância. Entendemos, contudo, que cada comunidade discursiva tem suas especificações e, algumas delas, são menos flexíveis do que outras.

A academia, apesar de ser uma instituição mais rígida, já vem incorporando, em suas aulas, as imagens como um recurso a mais no processo ensino-aprendizagem. E com o advento das TIC e a chegada da web 2.0, o ensino on-line tem incorporado diversos recursos para tornar as aulas mais dinâmicas e mais apropriadas para o ambiente virtual. No entanto, Daley (2010) reflete sobre a dificuldade de trazer o vernáculo da mídia contemporânea para a academia devido à valorização que esta instituição dá ao racional, ao abstrato e ao contextualizado em detrimento do afetivo, do concreto e do contextualizado respectivamente. Apesar de reconhecer que a linguagem do cinema já oferece um importante corpo teórico, ela acredita que, sendo a linguagem multimidiática mais relacionada ao afetivo e à subjetividade da arte, aceitá-la “como tão importante quanto o texto escrito vai requerer uma significativa mudança de paradigma, que desafie a dominação da ciência e da racionalidade, da abstração e da teoria” (p. 484). A autora apresenta diferenças entre os textos impressos e a multimídia, citando os processos de montagem e justaposição de elementos, a interatividade, o vocabulário da multimídia, técnicas de produção e distribuição.



Um dos recursos citados acima é presença de imagens, animadas ou inanimadas, que demanda de seus usuários um certo nível letramento visual. Nesse sentido, nas disciplinas observadas para serem publicadas on-line no ambiente virtual Solar, percebemos uma grande preocupação por parte de todos os envolvidos em inserir a linguagem visual no material e também a preocupação de que esse aspecto não seja somente mais um acessório. Professores conteudistas e equipe de transição didática demonstram, conforme relatos abaixo, a importância da harmonia entre imagem e texto verbal:

(01) Para fazer a transformação, **lemos o conteúdo e averiguamos onde cabe uma imagem** (ENTRE - TD 1).


(02) Procuramos colocar a aula de uma maneira limpa, **tomando cuidado para que o recurso [visual] não chame mais atenção do que o conteúdo da aula, de modo que dê para o aluno ler e entender** e que não dificulte o acesso à leitura complementar (ENTRE - TD 2).

As afirmações acima comprovam que os participantes da pesquisa têm consciência de que os letramentos exigidos na era digital devem incluir não somente textos escritos, mas as imagens também devem fazer parte dos conteúdos acadêmicos. Corroborando essa ideia, Semali (2001, s/p.) afirma que o ensino atualmente deve se pautar no ensino do letramento tradicional e de textos típicos da era multimídia e que professores estão reconhecendo o poder dos novos letramentos cuja definição se refere aos letramentos que surgiram na era pós-tipográfica. Para ele, “os estudantes precisam ser letrados em imagens dinâmicas e gráficos, bem como no texto impresso”, pois, nessa era, houve uma desestabilização das concepções de letramento, exigindo de alunos e professores um reexame das hipóteses sobre leitura, escrita e livro na prática curricular.

Constatamos, além disso, que os letramentos visuais exigidos na elaboração do material didático se constitui de três diferentes maneiras: *inserção de imagens sem áudio* (estáticas e dinâmicas), *inserção de vídeos* e *visualização textual* (cores e tamanhos de fontes, divisão em tópicos e subtópicos, tabelas etc).

Com relação à inserção de imagens<sup>1</sup>, pudemos perceber que o material pode estar de forma estática ou dinâmica. As imagens estáticas são incorporadas aos textos escritos para complementar-lhe o sentido, conforme atestam os seguintes comentários:





(03) O material que vai para a web ou mesmo o que vai impresso são materiais que recorrem bastante ao uso de imagens, fotografias, outras linguagens. (...) Para mim, **a figura é mais um texto para construir um sentido. Então a figura não é uma mera ilustração; a figura é parte constitutiva do texto. Como é que eu sei se ela é ilustrativa? Se você tem um material que você tira do texto, então é ilustrativo** (ENTRE - PROF 3).

(04) (...) **que tipo de imagem que estou buscando?**... Qualquer tipo? Foto de rosto? Foto de clip art, desenho linear. **Então sempre clico nesta opção, clip art... o Google vai me dar apenas imagens com desenhos** e não com fotos de pessoas de verdade (...) (ELADISC – PROF 2).

Os exemplos mostrados nos revelam que a academia, pelo menos nos cursos on-line, já incorpora o letramento visual em suas práticas, demonstrando que o texto escrito não tem mais primazia. Sobre essa questão, o pensamento de Kress e Van Leeuwen (1996, p. 183) confirma nossa constatação. Nas palavras dos autores:

Procuramos romper as fronteiras acadêmicas entre o estudo da linguagem e o estudo das imagens, e procuramos, na medida do possível, utilizar uma linguagem e uma terminologia compatíveis ao falar sobre ambas, uma vez que, em comunicações reais, as duas e certamente muitas outras [*semioses*] aparecem reunidas para produzir textos integrados (itálico dos autores).

Outra forma de letramento visual encontrada nos cursos pesquisados é a *inserção de vídeos*, muito utilizados no material on-line, especialmente, com a chegada da web 2.0. Desse modo, os alunos podem assistir a entrevistas, fragmentos de filmes ou mesmo vídeos gravados para própria aula.

Como exemplo dessa prática, os professores conteudistas são convidados a gravar um vídeo para introduzir a disciplina. Nesse vídeo, para acesso do qual se exige diversos letramentos, tais como oral, visual, escrito, o professor se apresenta e relata como será a disciplina, explicitando aspectos tais como, objetivos, conteúdo e divisão da disciplina, importância de cada tópico, atividades avaliativas etc. Esse vídeo é legendado e se constitui, por isso, de uma amálgama de diversas linguagens. Para essa gravação, o professor, geralmente, escreve o texto anteriormente, o que exige um certo nível de letramento escrito, mas sobretudo precisa cuidar para que sua fala no vídeo seja clara e lógica, assumindo uma postura física e oral exigida para aquele contexto. O





discente também necessita de um certo grau de letramento visual para compreender o texto falado-escrito pelo professor e estabelecer as conexões necessárias entre os diversos letramentos exigidos.

Além desse vídeo de introdução, outros podem ser incorporados no material on-line para apresentar algum conteúdo, conforme mostra o comentário a seguir de uma participante da equipe de transição didática:

(05) **Numa disciplina de exatas... de Química onde tem um experimento, se fosse escrito, não mostraria para o aluno o que um vídeo mostraria...**

Quando um professor dessa área manda textos, normalmente, nós perguntamos se ele não teria disponibilidade de preparar um vídeo explicativo... Já aconteceu: nós fomos ao laboratório com o professor, gravamos o vídeo explicativo e inserimos na aula. Fica muito mais claro para o aluno (ENTRE - TD 2).


Como visto acima, a aula escrita se transforma em vídeo ao qual o aluno pode assistir, em um misto de som, imagem em movimento e texto, além de contar com a presença virtual do professor. Essa realidade confirma a tese de Araújo e Lima-Neto (2012, p. 65) que afirmam haver, no hipertexto digital, uma heterogeneidade semiótica cujos “recursos mobilizam pistas para a construção de sentidos”.

Além dos vídeos gravados no próprio estúdio da UFC Virtual, o material didático possibilita a inserção de outros vídeos, que podem estar em sites externos ao Solar, como, por exemplo, no youtube, ou vídeos de produção não profissional gravados pelo próprio professor conteudista. Os comentários abaixo atestam essa tendência:

(06) O nosso tempo é um tempo de texto escrito, mas também é um tempo do texto oral das diversas formas, digamos de cinema, de vídeo, de arquivos musicais. Por exemplo, quantas vezes **nós indicamos para que o aluno vá ao youtube para observar uma palestra, por exemplo, de um profissional**. O Saramago quando estava vivo, nesse tempo nós dizíamos: olha, tem uma palestra que foi gravada de Saramago no youtube (ENTRE - PROF 1).

(07) Bom... inicialmente nós temos um vídeo, **temos quatro vídeos, vou abrir o vídeo (...)** (ELADISC - PROF 2).





(08) Então, assim, **eu preciso de alguns recursos de vídeos, de nativos que falem essa língua** (ENTRE - PROF 2).


É possível constatar que nessa era da informação, os vídeos, algumas vezes, tomam lugar dos textos escritos para transmissão de conhecimento. Assim, no ensino on-line da UFC Virtual, professores e equipe de transição didática lançam mão ora do texto verbal, ora de vídeos para substituir sua fala, compreendendo que “há coisas que você pode fazer com o som que você não pode fazer facilmente ou de jeito nenhum com

## 2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa se constitui como um estudo de caso da elaboração do material didático para a educação a distância que se destina a cursos de graduação a distância da Universidade Federal do Ceará (UFC), em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), e foi realizado no período de junho a dezembro de 2011. No caso da referida instituição, os cursos são semipresenciais e o material didático é disponibilizado em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da própria universidade, denominado SOLAR. No presente estudo de caso, acompanhamos o processo de elaboração de três disciplinas dos cursos semipresenciais de Licenciaturas em Letras-Português e Letras-Espanhol, a saber: *Estágio em Literaturas de Língua Portuguesa, Estágio em Análise Linguística e Fonologia do Espanhol II*.

Os sujeitos que colaboraram com este estudo foram três professores conteudistas (PROF), que elaboram o material do curso, e equipe de transição didática (TD), que é responsável pela transformação desse material em formato web. O primeiro grupo, geralmente, pertence ao quadro de docentes efetivos da Universidade Federal do Ceará que são convidados para elaborar o conteúdo das disciplinas de sua competência. O segundo grupo com o qual trabalhamos foi dois profissionais da equipe de transição didática, que são responsáveis por transformar o material didático elaborado pelo professor conteudista em um formato web, o qual será disponibilizado na plataforma SOLAR. Sua tarefa consiste em ler todo o material elaborado pelo professor e sugerir recursos para tornar o conteúdo mais apropriado para a web, tais como imagens, tabelas dinâmicas, vídeos etc.


Os instrumentos/técnicas utilizados para geração de dados foram entrevista semiestruturada, acompanhamento da elaboração das disciplinas por parte dos



professores conteudistas e análise do material elaborado. A realização da entrevista, que se deu individualmente, foi realizada através do programa *Audacity*, um *software* gratuito que grava e reproduz sons e possui fácil usabilidade, e com um microfone acoplado a um computador e, subsequentemente, foi transcrita para posterior análise, sendo identificada, na análise que se segue, pela sigla ENTRE.

Após a entrevista e compreendendo que o processo é mais importante que o produto final, optamos por acompanhar as ações dos professores conteudistas ao elaborar o material em um editor de texto. Esse acompanhamento aconteceu sem o pesquisador estivesse presente no momento da elaboração, haja vista a elaboração do material didático por parte dos professores se dar em horários e locais, alg algumas vezes, inadequados para o acompanhamento. Para tanto, obtivemos a permissão para instalar um programa em seus computadores que rastresse seus passos no momento da elaboração e também possuísse recursos para gravação de voz. O referido programa, denominado *Cantasia Studio*, permitiu filmar, através de vídeo, a tela do computador no momento da elaboração do material didático e gravar a voz do docente que narrava seus passos. Tendo consciência de que o conhecimento se dá no processo, numa construção em que o fazer e o refazer são partes do todo, consideramos este momento importante para nos dar respostas e/ou suscitar indagações essenciais para a pesquisa. Na análise subsequente, as transcrições desse momento serão registradas pela sigla ELDISC, de elaboração de disciplina.

Para finalizar, percebemos que os dados ficariam incompletos se não considerássemos na pesquisa as diversas versões, as quais tivemos acesso, do material didático elaborado para o curso semipresencial. Em função dessa percepção, decidimos por considerar, para a análise dos dados, as três versões pelas quais as disciplinas passaram. A primeira versão do material didático (MD) se refere ao texto elaborado pelo professor e enviado para a equipe de transição didática e foi identificada como Versão 1 do MD. A segunda, denominada de versão 2 do MD, é o material refeito pela equipe de transição didática com as devidas sugestões de recursos para web. Essa versão é retornada para o professor conteudista que procedia a um exercício de revisão para, na sequência, afirmar se concordava ou não com as sugestões da referida equipe. A terceira versão, identificada como versão 3 do MD, se refere ao material já publicado na web e pronto para ser utilizado pelos alunos com o auxílio da mediação pedagógica dos tutores. Consideramos importante essa análise, visto que, através da comparação das



três versões, foi possível obter mais dados sobre o processo de elaboração do material e das práticas de letramento visual dos sujeitos nessa elaboração.

### 3. ANÁLISE DE DADOS

As imagens, desde os primórdios da escrita, são utilizadas para transmitir informações e se harmonizam com o texto verbal. Como exemplos, citamos as escritas rupestres, noticiários na televisão, livros didáticos, jornais e, mais recentemente, os textos publicados na web. Em muitos dos exemplos citados, não era possível a animação das imagens ou a congregação texto/imagem/som, porém, com o advento das TIC, a possibilidade de harmonizar essas três anunciações tornou-se concreta. Cabe lembrar também que, muitas comunidades discursivas<sup>1</sup>, tais como acadêmica, judiciária, etc, dão primazia à escrita desconsiderando, muitas vezes, o poder que as imagens têm para transmissão do conhecimento. Outras tantas comunidades, como a publicitária, já as utilizam há bastante tempo, demonstrando a compreensão de sua importância. Entendemos, contudo, que cada comunidade discursiva tem suas especificações e, algumas delas, são menos flexíveis do que outras.

A academia, apesar de ser uma instituição mais rígida, já vem incorporando, em suas aulas, as imagens como um recurso a mais no processo ensino-aprendizagem. E com o advento das TIC e a chegada da web 2.0, o ensino on-line tem incorporado diversos recursos para tornar as aulas mais dinâmicas e mais apropriadas para o ambiente virtual. No entanto, Daley (2010) reflete sobre a dificuldade de trazer o vernáculo da mídia contemporânea para a academia devido à valorização que esta instituição dá ao racional, ao abstrato e ao contextualizado em detrimento do afetivo, do concreto e do contextualizado respectivamente. Apesar de reconhecer que a linguagem do cinema já oferece um importante corpo teórico, ela acredita que, sendo a linguagem multimidiática mais relacionada ao afetivo e à subjetividade da arte, aceitá-la “como tão importante quanto o texto escrito vai requerer uma significativa mudança de paradigma, que desafie a dominação da ciência e da racionalidade, da abstração e da teoria” (p. 484). A autora apresenta diferenças entre os textos impressos e a multimídia, citando os processos de montagem e justaposição de elementos, a interatividade, o vocabulário da multimídia, técnicas de produção e distribuição.

Um dos recursos citados acima é presença de imagens, animadas ou inanimadas, que demanda de seus usuários um certo nível letramento visual. Nesse





sentido, nas disciplinas observadas para serem publicadas on-line no ambiente virtual Solar, percebemos uma grande preocupação por parte de todos os envolvidos em inserir a linguagem visual no material e também a preocupação de que esse aspecto não seja somente mais um acessório. Professores conteudistas e equipe de transição didática demonstram, conforme relatos abaixo, a importância da harmonia entre imagem e texto verbal:

(01) Para fazer a transformação, **lemos o conteúdo e averiguamos onde cabe uma imagem** (ENTRE - TD 1).


(02) Procuramos colocar a aula de uma maneira limpa, **tomando cuidado para que o recurso [visual] não chame mais atenção do que o conteúdo da aula, de modo que dê para o aluno ler e entender** e que não dificulte o acesso à leitura complementar (ENTRE - TD 2).

As afirmações acima comprovam que os participantes da pesquisa têm consciência de que os letramentos exigidos na era digital devem incluir não somente textos escritos, mas as imagens também devem fazer parte dos conteúdos acadêmicos. Corroborando essa ideia, Semali (2001, s/p.) afirma que o ensino atualmente deve se pautar no ensino do letramento tradicional e de textos típicos da era multimídia e que professores estão reconhecendo o poder dos novos letramentos cuja definição se refere aos letramentos que surgiram na era pós-tipográfica. Para ele, “os estudantes precisam ser letrados em imagens dinâmicas e gráficos, bem como no texto impresso”, pois, nessa era, houve uma desestabilização das concepções de letramento, exigindo de alunos e professores um reexame das hipóteses sobre leitura, escrita e livro na prática curricular.

Constatamos, além disso, que os letramentos visuais exigidos na elaboração do material didático se constitui de três diferentes maneiras: *inserção de imagens sem áudio* (estáticas e dinâmicas), *inserção de vídeos* e *visualização textual* (cores e tamanhos de fontes, divisão em tópicos e subtópicos, tabelas etc).

Com relação à inserção de imagens<sup>1</sup>, pudemos perceber que o material pode estar de forma estática ou dinâmica. As imagens estáticas são incorporadas aos textos escritos para complementar-lhe o sentido, conforme atestam os seguintes comentários:





(03) O material que vai para a web ou mesmo o que vai impresso são materiais que recorrem bastante ao uso de imagens, fotografias, outras linguagens. (...) Para mim, **a figura é mais um texto para construir um sentido. Então a figura não é uma mera ilustração; a figura é parte constitutiva do texto. Como é que eu sei se ela é ilustrativa? Se você tem um material que você tira do texto, então é ilustrativo** (ENTRE - PROF 3).


(04) (...) **que tipo de imagem que estou buscando?...** Qualquer tipo? Foto de rosto? Foto de clip art, desenho linear. **Então sempre clico nesta opção, clip art... o Google vai me dar apenas imagens com desenhos** e não com fotos de pessoas de verdade (...) (ELADISC – PROF 2).

Os exemplos mostrados nos revelam que a academia, pelo menos nos cursos on-line, já incorpora o letramento visual em suas práticas, demonstrando que o texto escrito não tem mais primazia. Sobre essa questão, o pensamento de Kress e Van Leeuwen (1996, p. 183) confirma nossa constatação. Nas palavras dos autores:

Procuramos romper as fronteiras acadêmicas entre o estudo da linguagem e o estudo das imagens, e procuramos, na medida do possível, utilizar uma linguagem e uma terminologia compatíveis ao falar sobre ambas, uma vez que, em comunicações reais, as duas e certamente muitas outras [*semioses*] aparecem reunidas para produzir textos integrados (itálico dos autores).

Outra forma de letramento visual encontrada nos cursos pesquisados é a *inserção de vídeos*, muito utilizados no material on-line, especialmente, com a chegada da web 2.0. Desse modo, os alunos podem assistir a entrevistas, fragmentos de filmes ou mesmo vídeos gravados para própria aula.

Como exemplo dessa prática, os professores conteudistas são convidados a gravar um vídeo para introduzir a disciplina. Nesse vídeo, para acesso do qual se exige diversos letramentos, tais como oral, visual, escrito, o professor se apresenta e relata como será a disciplina, explicitando aspectos tais como, objetivos, conteúdo e divisão da disciplina, importância de cada tópico, atividades avaliativas etc. Esse vídeo é legendado e se constitui, por isso, de uma amálgama de diversas linguagens. Para essa gravação, o professor, geralmente, escreve o texto anteriormente, o que exige um certo nível de letramento escrito, mas sobretudo precisa cuidar para que sua fala no vídeo seja clara e lógica, assumindo uma postura física e oral exigida para aquele contexto. O discente também necessita de um certo grau de letramento visual para compreender o



texto falado-escrito pelo professor e estabelecer as conexões necessárias entre os diversos letramentos exigidos.

Além desse vídeo de introdução, outros podem ser incorporados no material on-line para apresentar algum conteúdo, conforme mostra o comentário a seguir de uma participante da equipe de transição didática:

**(05) Numa disciplina de exatas... de Química onde tem um experimento, se fosse escrito, não mostraria para o aluno o que um vídeo mostraria...**

Quando um professor dessa área manda textos, normalmente, nós perguntamos se ele não teria disponibilidade de preparar um vídeo explicativo... Já aconteceu: nós fomos ao laboratório com o professor, gravamos o vídeo explicativo e inserimos na aula. Fica muito mais claro para o aluno (ENTRE - TD 2).

Como visto acima, a aula escrita se transforma em vídeo ao qual o aluno pode assistir, em um misto de som, imagem em movimento e texto, além de contar com a presença virtual do professor. Essa realidade confirma a tese de Araújo e Lima-Neto (2012, p. 65) que afirmam haver, no hipertexto digital, uma heterogeneidade semiótica cujos “recursos mobilizam pistas para a construção de sentidos”.

Além dos vídeos gravados no próprio estúdio da UFC Virtual, o material didático possibilita a inserção de outros vídeos, que podem estar em sites externos ao Solar, como, por exemplo, no youtube, ou vídeos de produção não profissional gravados pelo próprio professor conteudista. Os comentários abaixo atestam essa tendência:

**(06) O nosso tempo é um tempo de texto escrito, mas também é um tempo do texto oral das diversas formas, digamos de cinema, de vídeo, de arquivos musicais. Por exemplo, quantas vezes nós indicamos para que o aluno vá ao youtube para observar uma palestra, por exemplo, de um profissional. O Saramago quando estava vivo, nesse tempo nós dizíamos: olha, tem uma palestra que foi gravada de Saramago no youtube (ENTRE - PROF 1).**

**(07) Bom... inicialmente nós temos um vídeo, temos quatro vídeos, vou abrir o vídeo (...)** (ELADISC - PROF 2).

(08) Então, assim, **eu preciso de alguns recursos de vídeos, de nativos que falem essa língua** (ENTRE - PROF 2).

É possível constatar que nessa era da informação, os vídeos, algumas vezes, tomam lugar dos textos escritos para transmissão de conhecimento. Assim, no ensino on-line da UFC Virtual, professores e equipe de transição didática lançam mão ora do texto verbal, ora de vídeos para substituir sua fala, compreendendo que “há coisas que você pode fazer com o som que você não pode fazer facilmente ou de jeito nenhum com material gráfico; nem mesmo imitar tudo graficamente com sucesso<sup>1</sup> (KRESS, 2004, p. 3).

Há ainda os vídeos musicais, muito utilizados para o ensino de algumas disciplinas, especialmente, as de línguas estrangeiras, conforme atesta o comentário seguinte:

(09) **os vídeos musicais nas aulas de línguas que são uma distração, uma maneira lúdica de aprender** (ENTRE - TD 1).

Vejamos a seguir as imagens de um vídeo disponível no youtube e utilizado em uma das aulas que acompanhamos neste trabalho. Infelizmente não podemos reproduzi-lo aqui devido às limitações do papel, mas tentaremos descrever o percurso do vídeo. A imagem central é uma simulação da página do youtube na qual o vídeo está hospedado. As imagens que circulam a figura do centro são fotos inanimadas que se sobrepõem no vídeo à proporção que o som é tocado, como em um slideshow<sup>1</sup>.



Figura 01: Exemplo da inserção de vídeos externos em uma das disciplinas (Versão 3 do MD)





Os exemplos mostrados anteriormente comprovam as constatações de Semalli (2001, s/p.) ao afirmar que a educação atualmente deve se pautar no ensino do letramento tradicional e de textos típicos da era multimídia e que professores estão reconhecendo o poder dos novos letramentos cuja definição se refere aos letramentos que surgiram na era pós-tipográfica. Para ele, “os estudantes precisam ser letrados em imagens dinâmicas e gráficos, bem como no texto impresso”.

Outro aspecto que comprova o letramento visual é a disposição do texto na página, representada através de cores, diferentes tamanhos e formatos de fontes, tópicos, tabelas etc. Os comentários seguintes comprovam a presença deste aspecto nos cursos pesquisados:

(10) Muitas vezes [os professores conteudistas] mandam só o texto e **temos que transformar, pois não há tópicos, divisões, imagens, nada...** (ENTRE - TD 1)

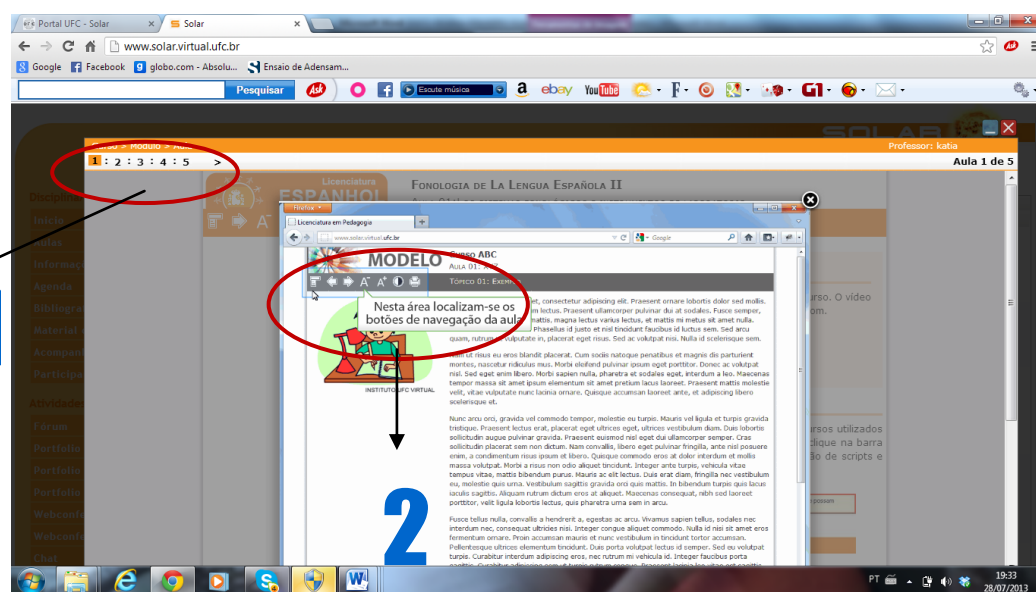
(11) Na área de exatas, por exemplo, **as tabelas são muito importantes...** (ENTRE - TD 2)

Os comentários acima comprovam que os usuários dos cursos on-line compreendem que o texto verbal se compõe de palavras que necessitam de arranjo na página para facilitar a representação dos sentidos, pois conforme Kress (2004, p. 2),

o signo - uma mensagem complexa formada de palavras, letras, cores e tipos de fontes com todas as suas ressonâncias culturais - reflete tanto os interesses de seu escritor, quanto o sentido imaginado por este de quem vai ver e lê-lo. O signo é baseado em um propósito retórico específico e intenta persuadir, através de todos os meios possíveis, aqueles que passam por ele e o notam<sup>1</sup>.

O exemplo seguinte demonstra como a organização visual do texto na web se diferencia do texto impresso:






**Figura 02: Exemplo de organização visual do texto na web (Versão 3 do MD)**

A imagem representa a página inicial do curso a partir da qual o usuário pode adentrar em qualquer parte, demonstrando que sua organização textual permite a realização das partes do hipertexto que estão em potencial e podem ser acionados a partir de um clique. Os números (vide número 1) que estão dispostos à esquerda são links que levam os alunos para as aulas da disciplina. Cada aula está dividida em tópicos, que podem ser acionados na área onde se localizam os botões de navegação da aula (número 2). O botão localizado à esquerda é uma espécie de sumário que transporta o usuário para qualquer tópico da aula e as setas o levam para o tópico anterior ou posterior. Em seguida, aparecem as letras A- e A+ as quais permitem aumentar ou diminuir o tamanho da fonte. Sendo assim, é possível perceber que a prática com a escrita mediada pelo hipertexto é, além de outras coisas, uma questão de perceber a organização do texto, com seus tamanhos de letras e tipos de fontes e a divisão proposta por seu produtor.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que os participantes desta pesquisa possuem um bom nível de letramento visual e conseguem perceber que, ao elaborar material didático para a educação a distância, precisam lançar mão de recursos imagéticos os quais são apropriados para a web, o que faz com essa prática se diferencie dos letramentos exigidos para elaboração de material didático de uma disciplina presencial. O



letramento visual é, portanto, um aspecto muito importante para o ensino on-line, pois segundo Daley (2010), imagens e sons têm a mesma importância para criar conhecimento e comunicar ideias que os textos escritos, já que a linguagem multimidiática da tela é capaz de construir significados complexos, independentemente do texto. Percebemos que, na era da TIC, as imagens articuladas a outras modalidades se fortalecem nessa cultura, constatando que o letramento visual se torna uma prática na elaboração de cursos on-line da UFC Virtual, pois, segundo Lemke (2010), os letramentos são sociais, uma vez que as conexões que fazemos são parcialmente individuais porque são características da nossa sociedade e do lugar que nela ocupamos (nossa idade, nossa classe social, nossas tradições) e, parcialmente, sociais por estarem interligados a uma rede de significados elaborada por outros. Sendo assim, é notável que a inserção das TIC possibilitou a congregação de imagem, texto e som convivendo harmoniosamente no mesmo espaço da tela para uma melhor compreensão dessa linguagem multimidiática.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. C; LIMA-NETO, V. **Ruptura não, linkagem sim:** o hipertexto e as enunciações na web. *Revista Veredas*. V. 16, nº 2/2012.


BARTON, D. **Directions for Literacy Research:** Analysing Language and Social Practices in a Textually Mediated World. *Language and Education*, Vol. 15, Nº 2 & 3, 2001, pp. 92-104.

CAVALCANTE Jr, F. S. **Por uma escola do sujeito:** o método (con)texto de letramentos múltiplos. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

DALEY, E. **Expandindo o conceito de letramento.** *Trab. Ling. Apl.*, Campinas, Jul./Dez., 2010, vol.49, no.2, p.481-491.

KRESS, G. **Reading images: Multimodality, representation and new media.** In: Expert Forum for Knowledge Presentation: *1st Symposium of the Expert Forum for Knowledge Presentation*. Chicago: IIT, 2004. Disponível em: [www.knowledgepresentation.org/BuildingTheFuture/Kress2/Kress2.html](http://www.knowledgepresentation.org/BuildingTheFuture/Kress2/Kress2.html). Acesso em: julho de 2011.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **The meaning of composition.** In: KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images*. Tradução: Leonardo Mozdzenski. London/New York, Routledge, 1996, p. 181-229.



LEMKE, J. L. **Letramento metamidiático:** transformando significados e mídias. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, nº 49, 2010, p. 311-524.

RIBEIRO, A. E. *Navegar lendo, ler navegando:* aspectos do letramento digital e da leitura de jornal. Belo Horizonte, UFMG, 2008 (Tese de Doutorado).

SEMALI, L. Defining new literacy in curricular practic. *Reading on-line*, 5(4), Nov., 2001. Disponível em: [http://www.readingon-line.org/newliteracies/lit\\_index.asp?HREF=semali1/index.html](http://www.readingon-line.org/newliteracies/lit_index.asp?HREF=semali1/index.html). Acesso em: 24 maio 2010.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VENEZKY, R. L. **Definitions of Literacy.** In: VENEZKY, R. L.; WAGNER, D. A.; CILIBERTI B. S. (eds.). *Toward Defining Literacy.* International Reading Association: Newark, Delaware, 1990, pp. 2-16.



## ANÁLISE DIATÓPICA E DIASTRÁTICA PARA “CIGARRO DE PALHA” E “TOCO DE CIGARRO” NO ATLAS LINGUÍSTICO DO AMAPÁ

Romário Duarte Sanches (UFPA)<sup>65</sup>  
Abdelhak Razky (UFPA)<sup>66</sup>

**RESUMO:** Este trabalho objetiva mostrar as variantes linguísticas encontradas no *corpus* do projeto Atlas Linguístico do Amapá - ALAP para os itens lexicais *Cigarro de palha* e *Toco de Cigarro*. Como pressupostos teóricos e metodológicos consideramos a Dialetoologia Pluridimensional de Thun (2000), além das contribuições de pesquisas em Geolinguística realizadas por Brandão (1991), Ferreira e Cardoso (1994), Aguilera (2012), Cardoso (2010), Razky (2014). A pesquisa segue a abordagem metodológica da Geolinguística, numa perspectiva pluridimensional, já que durante a análise dos dados não prevaleceu apenas o mapeamento das variantes em seu espaço geográfico ou diatópico, mas também, levamos em consideração o aspecto social, relevando fatores como a idade e sexo dos informantes. Para coleta de dados consideramos 10 municípios do estado do Amapá como pontos de inquéritos. O perfil dos sujeitos pesquisados seguem os mesmos parâmetros elaborados para o projeto Atlas Linguístico do Brasil. Para obtenção dos dados foi aplicado o questionário semântico-lexical do projeto ALiB, com 202 perguntas, distribuídas em 14 campos semânticos. No entanto, delimitamos apenas os itens *cigarro de palha* e *toco do cigarro* do campo semântico *Convívio e comportamento social*. Os resultados apontam que no estado do Amapá, o item *cigarro de palha* apresentou 10 variantes, sendo que as mais recorrentes foram *porronca*, *tabaco* e *charuto*. Já o item *toco de cigarro* apresentou 8 variantes, tendo como a predominante a lexia *Bagana*, item frequente nos informantes de 2ª faixa etária.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dialetoologia. Geolinguística. Variação lexical.


### 1. INTRODUÇÃO

Atualmente, percebemos que a Dialetoologia e a Geolinguística brasileira estão ganhando mais notoriedade e reconhecimento nos espaços sociais, sejam estes midiáticos ou universitários. Ressaltamos aqui, principalmente, o âmbito acadêmico, já que foi através das pesquisas desenvolvidas nas universidades brasileiras que conseguimos encontrar diversos estudos de cunho dialetal e variacionista. Este artigo também compõe essa gama de pesquisas que hoje vêm ganhando gradualmente incentivos e visibilidade pela sociedade brasileira de forma geral.

---

<sup>65</sup>Mestrando em Letras com ênfase em Linguística, Universidade Federal do Pará – UFPA. Contato: duarte.romrio@gmail.com

<sup>66</sup>Mestrado e Doutorado em Linguística, pela Université de Toulouse Le Mirail. Pós-doutorado Université de Toulouse Le Mirail. Atualmente, é docente e pesquisador na Universidade Federal do Pará - UFPA. Contato: razky@ufpa.br



Este trabalho pretende explicitar e comparar dados encontrados nos Atlas Linguístico do Brasil - ALiB (CARDOSO et al., 2014) e no Atlas Linguístico do Amapá - ALAP (SANCHES; RIBEIRO, 2013). Os itens analisados foram *cigarro de palha* e *toco do cigarro*. No caso do ALiB, os itens que foram descritos, até o momento, contemplam apenas as capitais brasileiras. Já no ALAP os mesmos itens foram descritos e analisados em 10 pontos de inquéritos, incluindo a capital.

Assim, além de registrar e descrever esses dois itens nos dados do ALAP será possível realizar uma análise comparativa com o dados do ALiB, na intenção de ratificar ou complementar os estudos já realizados, ou seja, verificar se as variantes lexicais encontradas para *cigarro de palha* e *toco de cigarro* são as mesmas encontradas nos dados do ALAP.


## 2. DIALETOLOGIA E GEOLINGUÍSTICA

São diversas as definições que hoje encontramos para Dialetoologia e Geolinguística. Há aqueles que consideram a Dialetoologia como uma ciência e a Geolinguística como um método dessa ciência. Para Ferreira e Cardoso (1994), a Dialetoologia é a ciência que surgiu nos fins do século XIX, e que demonstra até os dias de hoje, um maior interesse pelos dialetos regionais, rurais e sua distribuição e intercomparação.

Dubois (2006) define a Dialetoologia como uma disciplina:

O termo *dialetoologia*, usado às vezes como simples sinônimo de geografia linguística, designa a disciplina que assumiu a tarefa de descrever comparativamente os diferentes sistemas ou dialetos em que uma língua se diversifica no espaço, e de estabelecer-lhe os limites. Emprega-se também para a descrição de falas tomadas isoladamente, sem referência às falas vizinhas ou da mesma família. (DUBOIS, 2006, p. 185).

Outras definições estão sendo bastante apreciadas em pesquisas que visam a elaboração de atlas linguísticos, o principal percussor dessa nova linha de pensamento é Harald Thun (2000). Este autor rompe a chamada dialetoologia tradicional e traz novas contribuições à área. Digamos que ele “inaugura” essa nova fase dos estudos dialetais, denominado de Dialetoologia Pluridimensional. Cardoso (2010) compartilha dessas novas ideias e aprimora a definição de dialetoologia. A autora afirma que “a dialetoologia é um ramo dos estudos linguísticos que assume a tarefa de identificar, descrever e situar



os diferentes usos em que uma língua se diversifica, conforme a sua distribuição espacial, sociocultural e cronológica” (CARDOSO, 2010, p. 15).

Acerca destas prévias discussões do que venha a ser Dialetoлогия e Geolinguística, nos delimitaremos as definições de Dubois (2006), pois este, também trata a dialetologia como:


O estudo conjunto da geografia linguística e dos fenômenos de diferenciação dialetal ou dialeção, pelos quais uma língua, relativamente homogênea numa dada época, sofre no curso da história certas variações – diacrônicas em certos pontos e de outra natureza noutros – até terminar em dialetos, e mesmo em línguas diferentes. Então, a dialetologia, para explicar a propagação ou não-propagação desta ou daquela inovação, faz intervir razões geográficas (obstáculos ou ausência de obstáculos), políticas (fronteiras mais menos permeáveis), socioeconômicas, socioculturais (rivalidades locais, noção de prestígio) ou linguísticas (influência de substrato, de superestrato, de adstrato. (DUBOIS, 2006, p. 185-186)

Sobre a definição de Geografia Linguística ou Geolinguística, Dubois (2006) afirma ser parte da dialetologia que se ocupa em localizar as variações das línguas umas com relação às outras. Mais adiante o autor diz ser: “o estudo das variações na utilização da língua por indivíduos ou grupos sociais de origens geográficas diferentes” (DUBOIS, 2006, p. 307).

A partir disso, assumimos a definição sistematizada por Cardoso (2010), tratando a Geolinguística com um método de que se utiliza da dialetologia para localizar espacialmente as variações das línguas umas em relação às outras, podendo situar socioculturalmente cada um dos falantes considerados.

De acordo com Jordan (1962), a Geolinguística passou a ser considerada como uma área de interesse dos estudos linguísticos somente no final do século XIX e início do século XX, na Europa Ocidental. A partir de então, expandiu-se para outros continentes, bem como a América Latina.

No Brasil, quando se fala em Dialetoлогия e Geolinguística, é importante salientar alguns autores renomados que deram início a esses estudos. Ferreira e Cardoso (1994) destacam, em especial, os trabalhos de Amadeu Amaral, Antenor Nascentes, Serafim da Silva Neto e Nelson Rossi. Estes foram os primeiros dialetólogos que impulsionaram novos estudos na área e principalmente na elaboração de inúmeros atlas linguísticos de maior e menor domínio.



A partir dos estudos dialetais e geolinguísticos já publicados e aqueles que ainda estão em andamento, torna-se imprescindível não referenciar a um dos maiores projetos firmado no Brasil, e que segundo Callou (2010), foi um projeto cogitado há mais de 50 anos, no entanto, colocado em prática a partir de 1996. Trata-se do projeto Atlas Linguístico do Brasil - ALiB.

O ALiB é um dos projetos macros de dialetologia e geolinguística que nasce em meio as discussões anteriores e de pesquisas já realizadas, como mostrado acima. O momento mais importante e que deu impulso para a construção do ALiB, segundo Aguilera (2012), foi o Seminário *Caminhos e Perspectivas para a Geolinguística no Brasil* realizado na Universidade Federal da Bahia em 1996. Conforme Aguilera (2012), esse espaço foi favorável à construção do projeto, pois reuniu pesquisadores no campo da dialetologia e da sociolinguística, contando com a presença dos autores de atlas linguísticos já publicados, até àquela época.

Após 17 anos, o Atlas Linguístico do Brasil já se encontra publicado, parcialmente, pois até o momento foram publicados dois volumes (vol. 1. Introdução e vol. II. Cartas Linguísticas 1). O lançamento do ALiB aconteceu no *III Congresso Internacional de Dialetologia e Sociolinguística*, realizado na Universidade Estadual de Londrina – UEL, em outubro de 2014.

Vale ressaltar a importância da elaboração do ALiB, pois foi fundamental para instigar e incentivar novos atlas linguísticos de dimensões menores, como é o caso do projeto Atlas Linguístico do Amapá – ALAP, coordenado pelo prof. Dr. Abdelhak Razky e prof<sup>a</sup>. Me. Celeste Ribeiro.

Apresentaremos nas seções seguintes alguns estudos já realizados com os itens lexicais *cigarro de palha* e *toco de cigarro*, a partir dos dados do ALiB. Em seguida mostraremos as variantes lexicais encontradas nos dados do ALAP. Para que assim possamos visualizar como estão distribuídas, espacial e socialmente, as variantes linguísticas no Brasil e especificamente no Amapá.

### **3. VARIAÇÃO LEXICAL DE CIGARRO DE PALHA E TOCO DE CIGARRO NO BRASIL**

A partir dos dados do Atlas Linguístico do Brasil, passamos a vislumbrar o acervo lexical distribuído em todo o território. Nos estudos de Razky e Costa (2014) sobre os itens lexicais *cigarro de palha* e *toco de cigarro*, os autores mostram que o



item lexical *cigarro de palha* apresentou 21 variantes linguísticas distribuídas nas 25 capitais brasileiras. Sendo mais recorrentes as variantes *cigarro de palha*, *porronca*, *cigarro de fumo*, *palheiro* e *tabaco*. Numa análise diatópica, os autores destacam a lexia *cigarro de palha*, onde o uso acontece em todas as regiões brasileiras, no entanto, concentra-se na região Centro-Sul do Brasil<sup>67</sup>.

Na análise das variantes por regiões, Razky e Costa (2014) mostram que na região norte, *cigarro de palha* e *tabaco* são as mais frequentes. Enquanto no nordeste tem-se a predominância de *cigarro de fumo*. Já na região Centro-Sul aparece a lexia *palheiro*. Vejamos a seguir a *Carta L16* do Atlas Linguístico do Brasil (2014) que mostra as denominações registradas para *cigarro de palha* nas capitais brasileiras.

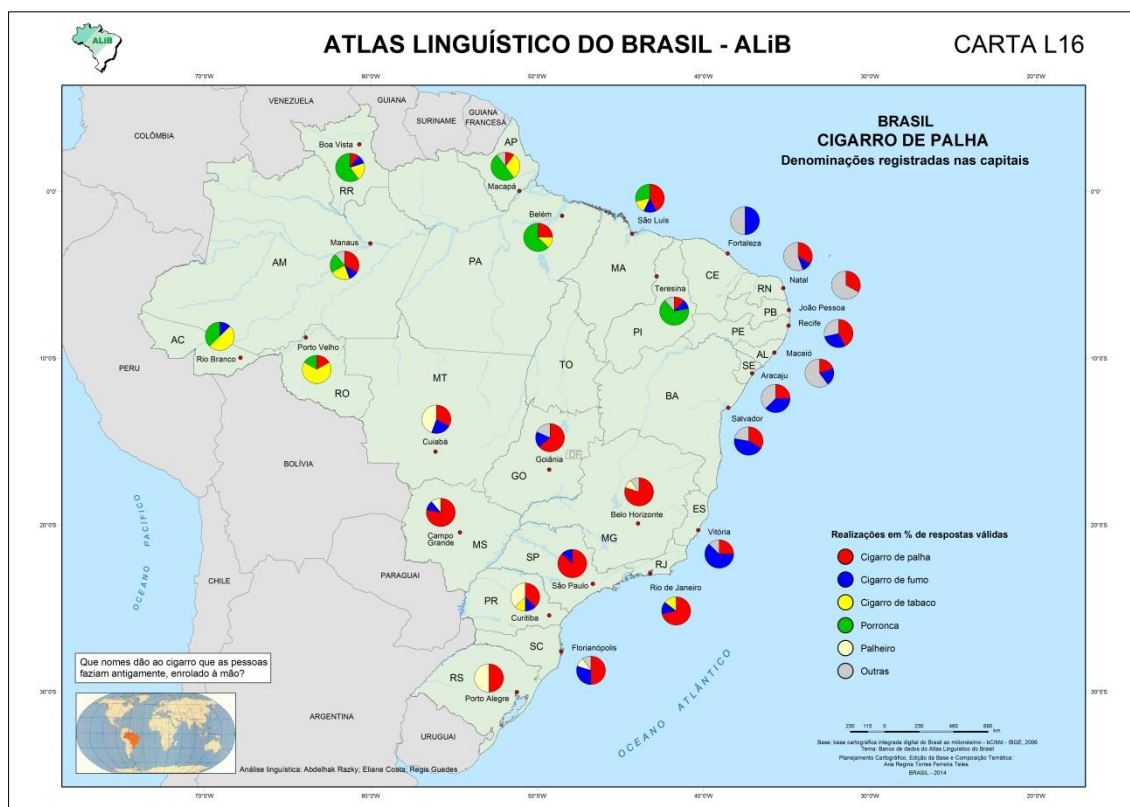


Figura 01 – Carta linguística extraída do Atlas Linguístico do Brasil (2014)

Como podemos notar na carta linguística acima, há certa delimitação espacial ao uso de algumas variantes, como foi bem analisado e descrito por Razky e Costa (2014).

<sup>67</sup> A região geoeconômica Centro-Sul abrange os estados das regiões Sul e Sudeste (com exceção do norte de Minas Gerais), além dos estados de Mato Grosso do Sul, sul do Tocantins e o do Mato grosso, e Distrito Federal.

Em uma análise diastrática, levando em consideração a faixa etária, os autores demonstram que a variante *tabaco* ocorreu somente na fala dos informantes mais jovens. No diz respeito a variável sexo, Razky e Costa (2014) afirmam que as cinco variantes mais frequentes podem ocorrer independentemente do informante ser homem ou mulher. Já a variável escolaridade, mostra que as variantes *cigarro de palha* e *porronca* podem caracterizar, numa mesma proporção, o falar de informantes com escolaridade fundamental ou superior.

Em relação ao item *toco de cigarro*, os autores afirmam que este apresentou 23 variantes distribuídas nas capitais brasileiras. Sendo que as mais frequentes foram: *bagana*, *bituca* e *guimba*. Abaixo a carta linguística do referido item.

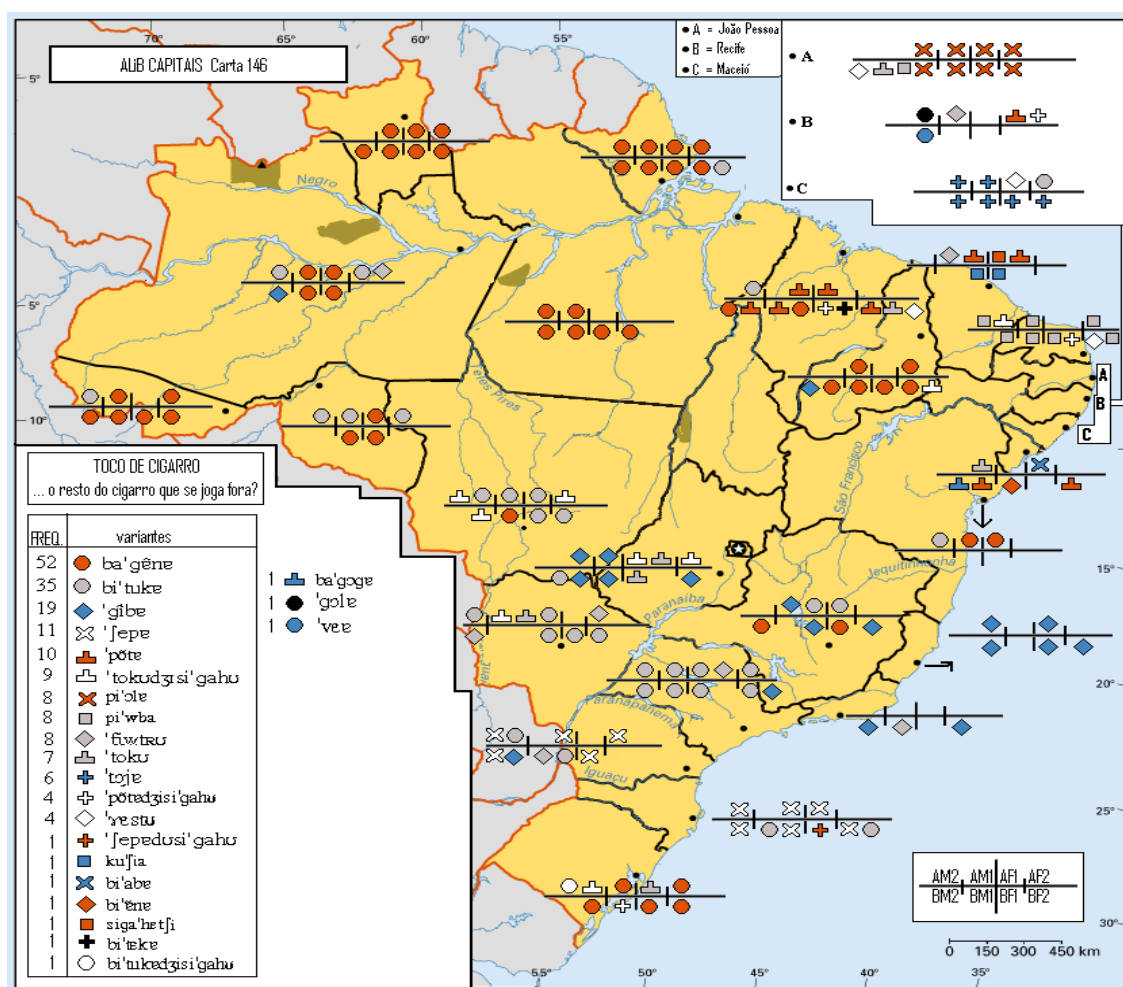



Figura 02 – Carta linguística elaborada por Razky et. al. (2011)

A partir da elaboração desta carta linguística, Razky e Costa (2014), diante de uma análise diatópica, inferem que há usos mais frequentes de algumas variantes em determinadas regiões do Brasil. Por exemplo, na região norte destaca-se a variante *Bagana*; no nordeste temos as variantes *ponta*, *pióla*, *púba*, *tóia* e *resto*; no centro-oeste



aparece *toco de cigarro*; no sudeste *guimba* é a variante mais frequente; e no sul *xepa* é a lexia de maior ocorrência.

Em relação à análise diastrática, os autores destacam *bagana*, *guimba*, *toco de cigarro* e *bituca*. As duas primeiras aparecem nas falas de pessoas mais idosas e as duas últimas nas falas de jovens. Quanto à variável sexo, considerando o número de ocorrências, não revela uma influência significativa sobre a escolha de uma ou outra variante. Já a respeito da variável escolaridade, Razky e Costa (2014) mostram que *bagana* é mais recorrente em pessoas de nível fundamental e *bituca* na fala de pessoas de nível superior.

#### **4. VARIAÇÃO LEXICAL DE CIGARRO DE PALHA E TOCO DE CIGARRO NO AMAPÁ**

Por meio dos dados já coletados do projeto ALAP, pretendemos neste artigo mostrar a variedade linguística aplicada a dois itens lexicais, *cigarro de palha* e *toco de cigarro*. Antes de explicitar os dados, vale ressaltar brevemente os procedimentos metodológicos adotados. A pesquisa conta com 40 informantes distribuídos em 10 pontos de inquéritos (Macapá, Santana, Mazagão, Laranjal do Jarí, Porto Grande, Pedra Branca do Amaparí, Tartarugalzinho, Calçoene, Amapá e Oiapoque). Os perfis desses informantes são: 1 homem e 1 mulher entre 18 a 30 anos de ensino fundamental incompleto e 1 homem e 1 mulher entre 50 a 75 anos de ensino fundamental incompleto. Para coleta de dados utilizamos o questionário semântico-lexical elaborado pelo comitê científico do projeto ALiB. Tal questionário contém 202 perguntas divididas em 14 campos semânticos. Assim, nos delimitamos a analisar dois itens lexicais do campo semântico convívio e comportamento social: *cigarro de palha* e *toco de cigarro*.

A análise dos dados se constituirá da seguinte forma: 1) inicialmente, serão apresentados os dados em forma de cartas linguísticas, em que serão expostos os itens lexicais investigados, sendo que nessas cartas será possível visualizar as variantes encontradas no estado do Amapá; 2) após a demonstração dos dados serão feitas as descrições das variantes e em seguida a análise em seu aspecto diatópico e diastrático, no entanto, tal análise não abrangerá todas as variantes encontradas, e sim as de maior frequência.



Para leitura das cartas é preciso lembrar que cada variante se encontra identificada por símbolos, neste caso, as variantes serão identificadas por cores diferenciadas. No que tange ao perfil do informante, este será identificado pela cruz de estratificação (+) que indicará a posição de cada um. Deste modo, diante da cruz de estratificação, do lado esquerdo superior se encontrará: informante homem, 18-30 anos, com ensino fundamental incompleto; do lado esquerdo inferior: informante homem, 50-75 anos, com ensino fundamental incompleto; do lado direito superior: informante mulher, 18-30 anos, com ensino fundamental incompleto; do lado direito inferior: informante mulher, 50-75 anos, com ensino fundamental incompleto.

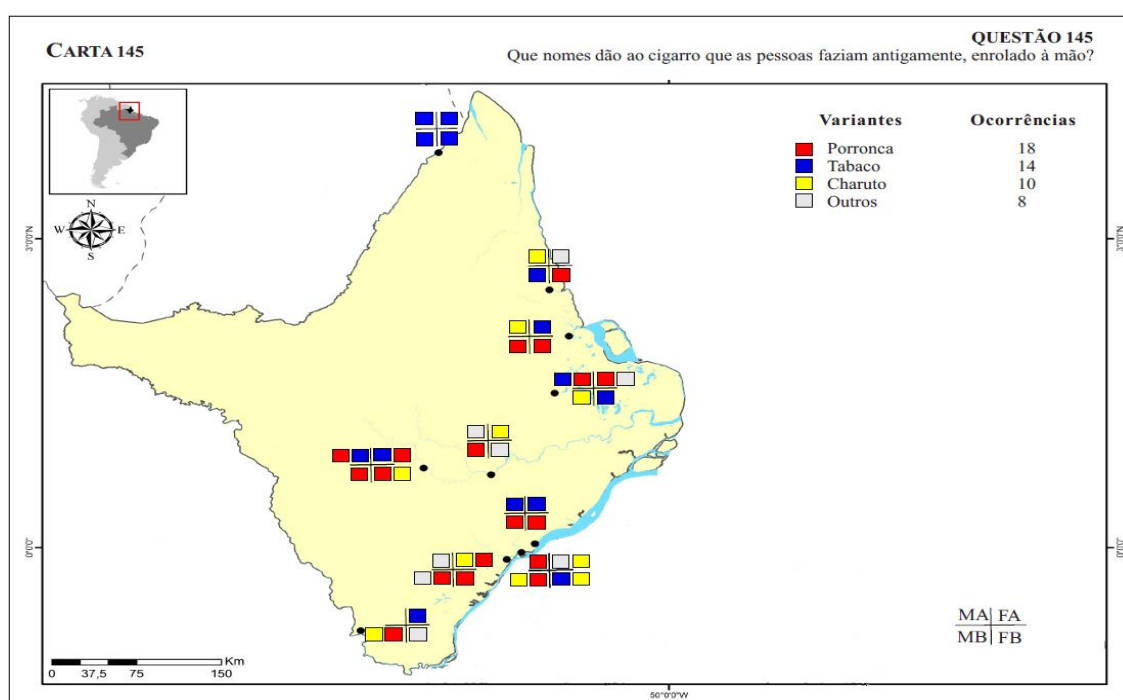


Figura 03 – Carta Linguística elaborada pelos autores.

A carta 145 referente à questão 145, objetivamos saber que nomes dão ao cigarro que as pessoas faziam antigamente, enrolado à mão? Por meio desta pergunta, registramos 10 variantes lexicais: *porronca*, *tabaco*, *charuto*, *tabacão*, *cigarrinho de palha*, *cigarrinho*, *cigarro de palha*, *cigarro*, *trevo* e *ponta de borracha*. Em uma análise diatópica do item, observamos que as variantes mais frequentes são: *porronca* 39%, *tabaco* 25% e *charuto* 16%. Sendo que *porronca* aparece distribuída em quase todos os pontos de inquéritos. A variante *tabaco* aparece com frequência em 7 municípios, somente em Mazagão, Porto Grande e Tartarugalzinho não há registros do uso *tabaco*. Já a variante *charuto* também aparece em 7 municípios, só não em



Oiapoque, Amapá e Macapá. Vale ressaltar que apenas no município de Oiapoque há a predominância em todos os informantes entrevistados da variante *tabaco*.

Analisando o item em seu aspecto diastrático, as variantes *porronca*, *tabaco* e *charuto*, na figura 03, também mostram um perfil linguístico. A primeira é identificada como mais frequência na fala de pessoas de segunda faixa etária, independente da variável diasssexual. A segunda se mostra mais recorrente na fala de homens e mulheres de primeira faixa etária. Já a terceira é marcada predominantemente na fala dos homens de segunda faixa etária. Lembrando que todas essas três variantes são de conhecimento de todos os informantes entrevistados.

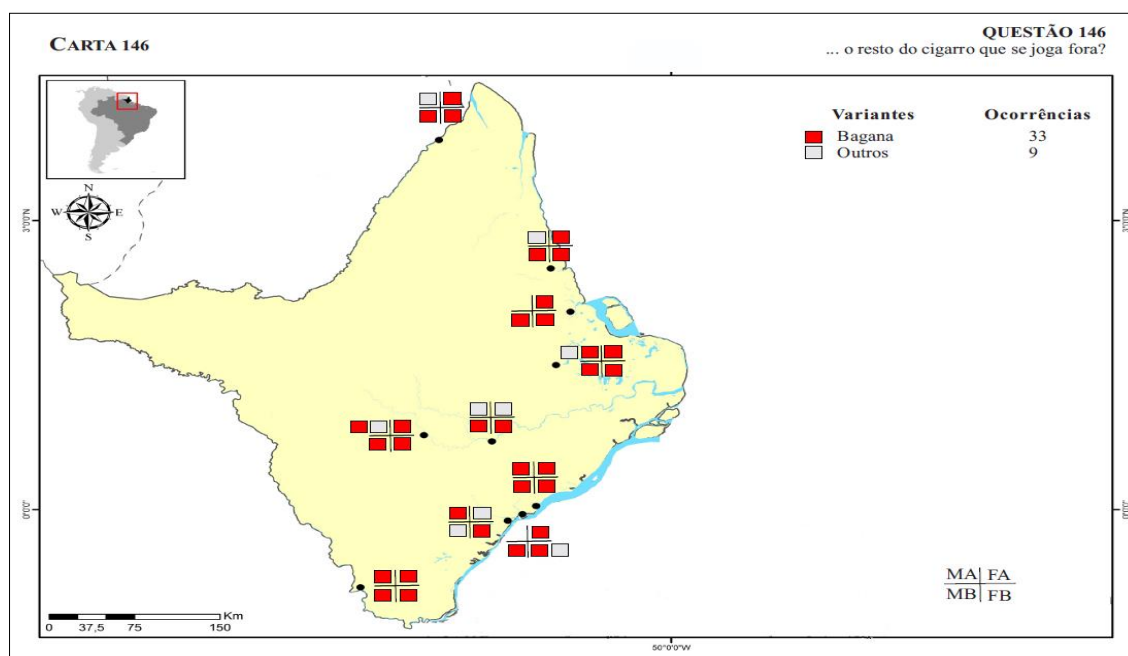



Figura 04 – Carta Linguística elaborada pelos autores.

Analisando a carta 146 referente ao item 146, queríamos saber como as pessoas chamam para aquele resto de cigarro que se joga fora? A partir disso, registramos no total de 8 variantes: *bagana*, *toco do cigarro*, *cortiça*, *biata*, *toquinho*, *pituca*, *resto do cigarro* e *borra*. A variante de maior frequência foi *bagana* com 77% de ocorrência. O termo *bagana* está predominantemente distribuído em todos os pontos de inquéritos (conforme a figura 04).

A carta linguística 146 também mostra que *bagana* é predominante na fala de pessoas de segunda faixa etária, já que em FB aparece com 32% e MB com 29%, enquanto FA com 26% e MA 13% de frequência. Desta forma, não constatamos que a



variante lexical *bagana* é uma variante exclusiva e determinada pela variável diassexual, mas a variável faixa etária supõe certa influência na fala dos informantes.

## 5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante dos dados mostrados aqui, concluímos que para o item lexical *cigarro de palha*, mapeado no Atlas Linguístico do Brasil (figura 01), constatamos três variantes mais recorrentes na capital Macapá: *porronca*, *cigarro de tabaco* e *cigarro de palha*. Enquanto nos dados do Atlas Linguístico do Amapá foram registrados: *porronca*, *tabaco* e *charuto*. Notamos que nos dados dos dois atlas investigados, as variantes lexicais *porronca* e *tabaco* aparecem em ambos. Ressaltamos também que nos dados do ALAP há uma outra variante que não apareceu no dados do ALiB, *charuto*. Essa comparação entre os dois atlas linguísticos nos leva a afirmar que no norte do Brasil a predominância lexical para se referir a *cigarro de palha* é o uso da variante lexical *porronca* que pode ocorrer tanto nas capitais como nas demais localidades da região. Essa hipótese é sugerida, uma vez que registramos nas cidades não capitais do estado do Amapá a predominância do uso da variante *porronca*.

Já em relação ao item *toco de cigarro* (figura 02), observamos que a predominância de uso da variante *bagana* está concentrada no norte do Brasil e que também é a variante mais recorrente no estado do Amapá (figura 04). Assim, inferimos que *bagana* é uso lexical predominante ao se referir a *toco de cigarro* na região norte.


Por fim, essas comparações entre atlas linguísticos são de suma importância para contrastar, ratificar ou complementar os resultados de pesquisas já publicados, levando o pesquisador a se aprofundar cada vez mais em seus dados, fazendo-o refletir para que as possíveis análises linguísticas não sejam meras descrições superficiais da língua falada.

## REFERÊNCIAS

AGUILERA, V.; ALTINO, F. **Para um atlas pluridimensional**: pesquisa e pesquisadores. São Paulo: Alfa, v. 56, p. 871-889, 2012.

BRANDÃO, S. F. **A geografia linguística no Brasil**. São Paulo: Ática, 1991.

CALLOU, D. **Quando a dialetologia e sociolinguística se encontram**. In: Estudos Linguísticos e Literários. Programa de Pós-graduação em Literatura e Cultura da Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, v. 41, 2010. p. 29-45.



CARDOSO, S (et al.). **Atlas Linguístico do Brasil: cartas linguísticas 1**. Londrina: EDUEL, 2014.

CARDOSO, S. **Geolinguística: tradição e modernidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

\_\_\_\_\_. **Projeto Atlas Linguístico do Brasil (Projeto ALiB): descrição e estágio atual**. Revista da ABRALIN, v 8. p. 185-198, 2009. **COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB: Atlas Linguístico do Brasil. Questionários**. Londrina: UEL, 2001.

DUBOIS, J. (et. al.). **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 2006.

FERREIRA, C.; CARDOSO, S. **A dialetologia no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1994.

IORDAN, I. **Introdução à Linguística Românica**. Trad. Julia Dias Ferreira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1962.

RAZKY, A.; COSTA, E. **Os itens lexicais cigarro de palha e toco de cigarro nos atlas linguísticos brasileiros**. In: Estudos Sociodialetais do Português Brasileiro. São Paulo: Pontes, 2014. p. 165-181.

RAZKY, A.; COSTA, E.; OLIVEIRA, M. B. **Variação lexical de cigarro de palha no Atlas Linguístico do Brasil**. In: Pelos Caminhos da Dialectologia e da Sociolinguística: entrelaçando saberes e vidas. São Luís: EDUFMA, 2010. p. 149-165.

SANCHES, R.; RIBEIRO, C. **Atlas Linguístico do Amapá: estudos dialetais e métodos de pesquisa**. Entrepalavras. Ano 3. V.3, n.1, jan/jul. 2013, p 276-286.

THUN, H. **La géographie linguistique romane à la fin du XXe siècle**. In: CONGRES INTERNATIONAL DE LINGUISTIQUE ET DE PHILOGIE ROMANES, 22., 1998, Bruxelles. ACTES. Tübingen: Niemeyer, 2000. p. 367-388.



## A IDENTIDADE DOS MIGRANTES INTERIORANOS DO ESTADO DO AMAZONAS A PARTIR DO LÉXICO: UM ESTUDO SOCIOGEOLINGUÍSTICO

Sandra Maria Godinho GONÇALVES (UFAM)<sup>68</sup>

**RESUMO:** O contato entre os povos e as línguas é favorecido atualmente pela globalização, discussão que fomenta o estudo de pesquisas a respeito dos encontros interculturais e de sua influência na construção da identidade linguística e social do indivíduo. A relação da língua com a construção da identidade social e linguística dos sujeitos sofre uma intensificação em contextos multiculturais, em que diversos grupos sociais, culturais e linguísticos interagem socialmente num mesmo espaço geográfico. No Amazonas, o caboclo tem visto sua identidade original mudar e tem visto, também, seu referencial de vida perder-se face aos constantes choques culturais que o obrigam a sair do interior do estado em busca de trabalho e melhores condições de vida, como atendimento à saúde e acesso à educação. Esta pesquisa de caráter quantitativo busca fazer o registro do léxico realizado por migrantes provenientes do interior do estado do Amazonas, mais precisamente, de Tefé, Itacoatiara e Manacapuru, que vivem em Manaus há pelo menos cinco anos; comparar os campos semântico-lexicais dos registros obtidos com o Atlas Linguístico do Amazonas, ALAM, de Cruz (2004); identificar se houve uma mudança da identidade linguística dos migrantes interioranos do estado do Amazonas; identificar, em caso de mudança, se esta estaria em consonância com o desejo do migrante a uma mobilidade social ascendente, o que influenciaria sua identidade, segundo Castells (1996); e, por fim, analisar se está acontecendo uma homogeneização ou não da cultura cabocla. Esta pesquisa ampara-se nos fundamentos da Sociolinguística Variacionista, nos princípios da dialetologia, apresentando algumas considerações a respeito do léxico coletado, segundo Pottier (1978) e algumas considerações sobre o aspecto ideológico do léxico, segundo Santos e Cristianini (2012).

**PALAVRAS-CHAVE:** Identidade. Dialetologia. Sociogeolinguística. Léxico. Manaus.

### 1. Introdução


Muito se fala atualmente que o contato entre os povos e as línguas é favorecido atualmente pela globalização, discussão que fomenta o estudo de pesquisas a respeito dos encontros interculturais e de sua influência na construção da identidade linguística e social do indivíduo. A relação da língua com a construção da identidade social e linguística dos sujeitos sofre uma intensificação em contextos multiculturais, em que diversos grupos sociais, culturais e linguísticos interagem socialmente num mesmo espaço geográfico. Todavia, o encontro dos povos e das línguas sempre existiu no decorrer da história da civilização em diversas partes do mundo.

O estado do Amazonas, no século XVI, era (e ainda é) constituído por um arquipélago multiétnico e plurilíngue, pertencente a diferentes troncos linguísticos.

---

<sup>68</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), email: smgg396@hotmail.com






(FREIRE, 2004). Foi invadido pelo europeu e reorganizado político-linguisticamente na tentativa de integrar as sociedades indígenas à economia mercantil. Quando se criou na região uma unidade política, os Estados do Maranhão e Grão-Pará e o do Brasil, o Estado e a Igreja intervieram com propostas de se atingir uma unidade linguística em função dos interesses coloniais, o que acarretou o desaparecimento e extinção de diversas línguas e a mudança de identidade linguística e étnica dos índios, chamados primeiramente de selvagens, nas aldeias de origem em que eles falavam o vernáculo materno; de índio manso nas vilas de povoados (antigas aldeias de repartição) em que eles praticavam o bilinguismo, falando a língua vernácula e a Língua Geral Amazônica (LGA); de índio tapuio nas vilas e povoados, em que eles praticavam o monolinguismo, falando a LGA; de índio civilizado, praticando o bilinguismo, falando a LGA e a língua portuguesa (LP), nas cidades; até ser designado por caboclo, monolíngue em LP (FREIRE, 2004), “um tipo cultural que emergiu como resultado da tupinização das culturas ibéricas não-tupis” (MORAN, 1974 *apud* ADAMS; MURRIETA; NEVES, 2006, p.19).

Esta miscigenação das culturas fez com que as línguas evoluíssem: tanto a LGA quanto a LP. Essas línguas sofreram mudanças diacrônicas, como é o caso da língua portuguesa, transplantada para o Brasil de Portugal, que se fez mais suave, mais rico e mais eclético com as influências do tupi, e com as influências dos afrodescendentes, como a entonação, a modulação da voz, a doçura da pronúncia, a modificação dos sons originais guturais fortes, nas vogais fechadas e a sua musicalidade (BENCHIMOL, 2009). As línguas também sofreram mudanças sincrônicas, já que se pôde perceber a coexistência de formas linguísticas diferentes para um mesmo significado com o mesmo valor de verdade num determinado tempo. É o processo de variação linguística tratada pela sociolinguística na Teoria da Variação de Labov. Essas mudanças se fizeram sentir de forma mais conturbada nos primórdios da colonização amazônica, com o surgimento da cultura cabocla.

Os caboclos, juntamente com os índios, os portugueses e os cearenses, formaram a base social da população amazônica e foram deslocados inúmeras vezes de seus sítios de origem para povoar a Amazônia desde os tempos pombalinos, transportados para contemplar os projetos urbanísticos de caráter estratégico para a geopolítica da região (GUZMÁN, 2006, p. 70).

Desde seu aparecimento, o homem amazônico tem visto sua identidade original mudar e tem visto, também, seu referencial de vida perder-se face aos constantes




choques culturais que o obrigam a sair do interior do estado “em busca de trabalho e melhores condições de vida, como atendimento à saúde e acesso à educação” (OLIVEIRA, M., 2010, p.113).

Entretanto, a identidade do caboclo amazonense não está ligada somente ao contexto histórico, político ou geoeconômico. Sua identidade também está ligada ao ato de fala. “Ao falar, um indivíduo transmite, além da mensagem contida em seu discurso, uma série de dados que permite a um interlocutor não só depreender seu estilo pessoal – seu idioleto – mas também filiá-lo a um determinado grupo” (BRANDÃO, 1991, p. 6). A entonação, a pronúncia, a escolha vocabular, a preferência por determinadas construções frasais indicam a região de que o indivíduo pertence, o grupo social de que faz parte e a situação (formal ou informal) em que se encontra. Portanto, há um processo identificatório com relação à comunidade de fala ou rede social em que o indivíduo circula (WARDHAUGH, 2010, p.119).

Cruz (2004), que elaborou o Atlas Linguístico do Amazonas - ALAM, investigou o falar do caboclo amazonense, contemplando nove cidades representantes das nove microrregiões do estado do Amazonas (Barcelos, Tefé, Lábrea, Humaitá, Itacoatiara, Parintins, Benjamin Constant, Eirunepé e Manacapuru). Por outro lado, Costa (2010) salienta que os principais municípios de origem dos migrantes que habitam a cidade de Manaus são: São Gabriel da Cachoeira, Tefé, Coari, Manacapuru, Iranduba, Itacoatiara, Maués e Parintins, de forma que, este trabalho, visando a tornar a comparação dos linguajares caboclos (já investigados pelo ALAM) mais consistente, trabalhou apenas com os migrantes oriundos das cidades de Tefé, Itacoatiara, Manacapuru e Parintins, em que as localidades são coincidentes, deixando de acrescentar a cidade de Parintins, por não ter encontrado um número suficiente de informantes ideais.

Este artigo, que é fruto da minha pesquisa de mestrado, tem como objetivo estudar o léxico desses migrantes interioranos do estado do Amazonas residentes na cidade de Manaus, que sofre atualmente uma urbanização galopante devido à globalização. A hipótese que se levanta é a de que há uma mudança na identidade linguística desses migrantes interioranos, quando eles passam a viver na cidade. À medida que falantes dos vernáculos ribeirinhos entram em contato com a língua padrão urbana oral, acredita-se que a ocorrência de itens lexicais ribeirinhos típicos tende a diminuir, ocasionando um distanciamento desses dialetos estigmatizados ou alguns



léxicos da variedade urbana será assumido em detrimento do seu costumeiro dialeto ribeirinho e regional.


A primeira parte deste artigo trata da fundamentação teórica que embasa a pesquisa empírica e aborda os conceitos sobre identidade, identidade linguística, léxico, sociolinguística e dialetologia. A segunda parte trata da metodologia adotada na pesquisa, da seleção dos informantes, da coleta e da análise dos dados. A última parte trata das considerações finais.

## **2. Identidade**

Falar sobre identidade é tratar de um tema complexo e interdisciplinar. Complexo porque nunca foi um conceito unânime pelos acadêmicos das diversas áreas e interdisciplinar porque é compartilhado pelos domínios da Sociologia, da Psicanálise, da Psicologia e da Filosofia. Assim sendo, sua definição varia conforme os diversos domínios e os diversos autores. Neste trabalho, será discutido o conceito de identidade no domínio da Sociologia e da Psicologia.

No contexto da Sociologia, por exemplo, o conceito de identidade e suas ponderações a respeito vão tomar uma característica fluida e fragmentária (MENDES, ICHIKAWA, 2010, p.170), em comparação com as perspectivas psicológica e filosófica. Nesse domínio, refletir sobre o conceito de identidade implica posicionar o indivíduo no contexto histórico e social em que ele vive e assumir que o indivíduo se desloca por diversos grupos sociais aos quais ele se identifica, e que podem ser contraditórios. Implica também discriminar um indivíduo (ou um grupo de indivíduos) de outro, pois ele se individualiza graças à soma de suas experiências peculiares de vida e do conhecimento de mundo que ele acumula durante sua existência. O sujeito passa, então, a se autorreconhecer e a reconhecer também o Outro em toda a sua alteridade.

Esse processo de construção da identidade é complexo. Primeiramente, ele é simbólico, pois o indivíduo usa símbolos (a língua) para criar significados; em segundo, esse processo é social, pois se dá no interior de uma comunidade ou de um grupo de pessoas, e, finalmente, é psíquico, tornando-se um construto mental. Assim, é necessário salientar a importância do papel estruturador que a língua tem na construção da identidade e a influência da cultura de uma sociedade sobre o indivíduo, permeando todo o processo de identificação social. Rajagopalan (1998) salienta que a identidade de um indivíduo é construída na língua e através dela, não existindo uma identidade fixa e



exterior à língua. Também não se pode pensar em identidade sem levar em conta a ideia de representação.

A representação de si, no mundo atual, no qual o fenômeno da globalização<sup>69</sup> está disseminado nos campos econômicos, administrativos e políticos, não é tarefa fácil. Nesse período histórico<sup>70</sup>, no qual encontramos a exacerbação do individualismo, do consumismo, da ética hedonista e da fragmentação do tempo e do espaço “marcados pelo desenvolvimento de formas tecnológicas de vida que propiciam, entre outros, um gigantesco fluxo de informações e produtos, acarretando um permanente descarte das classificações e fórmulas”(MARINHO, 2009, p.82), o conceito de identidade vem sendo questionado, desconstruindo a ideia de uma identidade única e integral e criticando os modelos essencialistas de compreensão do tema tão em voga nos primórdios tempos do estudo sobre identidade.

Atualmente, a identidade é vista como um atributo, um construto que não é inato ao indivíduo, mas que passa a ser construído através das práticas sociais. A identidade é internalizada através de um processo de individuação particular que varia de indivíduo para indivíduo, e que se constrói através da prática social dentro de uma comunidade, assim, o conceito de identidade deixa de ser puramente individual (cuja descrição deveria partir da análise do indivíduo) e ganha uma perspectiva social, ou seja, o sujeito observado pelo Outro através das suas relações sociais.


Por essa razão, o conceito de identidade vincula o processo individual (o que eu sou) ao processo social (como sou definido ou o que dizem que eu sou). Neste processo, a definição de si está vinculada às categorias utilizadas para identificar um indivíduo num dado espaço social, de maneira que a identidade surge não tanto da plenitude da identidade, que já está dentro de nós como indivíduos, “mas de uma falta de inteireza que é preenchida a partir do nosso exterior, pelas formas através das quais se imagina ser visto por outros” (HALL, 2006, p.39). É o exterior constituindo o interior do sujeito.

---

<sup>69</sup> A globalização se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e experiência, mais interconectado (McGREW, 1992 *apud* HALL, 2006, p.67)

<sup>70</sup> Nomeado também por pós-modernidade, modernidade tardia (termo cunhado por Anthony Giddens) ou modernidade líquida (termo cunhado por Zygmunt Bauman), corresponde ao terceiro período do capitalismo também conhecido por capitalismo pós-industrial ou financeiro.






A construção de identidades vale-se do conhecimento de mundo que um indivíduo acumula durante toda a vida, dado pela gama de matérias-primas fornecidas pela “história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva, por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso” (CASTELLS, 1996, p.23), material esse processado pelo indivíduo, organizado e reorganizado dentro da estrutura social da qual o sujeito pertence e pelos processos de identificação, aos quais o indivíduo fica sujeito. Atualmente, a ideia de que a identidade engloba uma multiplicidade de identidades ou de identificações (que se tornam maior, à medida que mais evidentes forem as diferenças das práticas sociais), é mais aceita entre os estudiosos das ciências sociais e psicanalíticas a respeito do termo.

Pode-se sentir como sendo a mesma pessoa em todas as nossas interações, mas se posiciona diferentemente nos diversos sistemas culturais pelos quais o sujeito circula. Muda-se em diferentes momentos, em diferentes lugares, de acordo com os diferentes papéis sociais (WOODWARD, 2008, p.30) que se está exercendo, fazendo também com que as identidades múltiplas possam estar em conflito ou em contradição. A identidade nos dias de hoje passa a ser vista e analisada como fragmentada. Castells propõe três formas de construção de identidades:

- Identidade legitimadora: exercida pelas instituições dominantes no afã de expandir sua dominação, ampliar e racionalizar o domínio que exercem sobre os indivíduos, exemplificando: Igreja na idade média, a Escola e os meios de comunicação nos Estados Totalitários e Autoritários, e os meios de comunicação de massa nas sociedades ocidentais contemporâneas, de forma que os valores propagados por essas instituições se assemelham aos valores propagados pelo Estado.
- Identidade de resistência: criada por sujeitos que se encontram em posições desvalorizadas ou estigmatizadas, opondo-se às identidades legitimadoras, buscam garantir sua sobrevivência com princípios e valores diferentes dos vigentes nas instituições sociais. Essas identidades de resistência dão origem a comunidades que representam uma oposição a situações de opressão e que lutam contra o sentimento de exclusão e de alienação, seguido de uma possível injustiça social;
- Identidade de projeto: quando os sujeitos constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade, objetivando a



transformação de toda estrutura social. Nessa situação há uma ressignificação do sujeito, há a criação de um novo paradigma de existência que poderá atingir a sociedade pela interação social. Um exemplo disso foi o percurso de liberação das mulheres que afetou toda a sociedade ocidental;

A identidade dos migrantes enseja uma resistência cultural, uma tentativa de manter sua identidade de origem, mas sem conseguir se manter impermeável à influência cultural da sociedade que o cerca.

### 3. Identidade linguística

Língua, sociedade e cultura estão interligadas. Tomemos um exemplo em que um sujeito fala “se abanquem, tchê!”, imediatamente identificamos esse falante como natural da região sul do Brasil, porque a pronúncia, a escolha vocabular, a preferência por determinadas construções frasais, as gírias e as expressões são índices que identificam a região ou o país de que o falante se origina e o grupo social do qual ele faz parte (BRANDÃO, 1991, p. 6). Outro exemplo é o estudo de Labov, de 1963, a respeito de uma comunidade de negros da ilha de Martha’s Vineyard, estado de Massachussets, nos Estados Unidos. O estudo foi sobre a variante local, não-padrão e conservadora a respeito dos ditongos /au/ como em *house* e /ay/ como em *right*. O uso vigente é das variantes locais, estigmatizadas, [əu]; [əy], ao invés da variante padrão trazida pelos veranistas invasores da ilha. Ressentidos dessa invasão, os habitantes da ilha, numa atitude linguística para demarcar seu espaço, seu perfil de comunidade e sua identidade cultural (acrescente-se também sua identidade linguística), exageram a pronúncia da forma estigmatizada (TARALLO, 2007, p.14), este marco linguístico e cultural reflete a maneira própria de cada comunidade falar, ser e agir e está intrinsecamente ligado à identidade linguística. Neste enfoque sociolinguístico, a língua é o produto da cultura de uma comunidade e traz, subjacente a ela, seus costumes, a história desse povo e faz a conexão do falante (ou grupo de falantes) ao mundo real. No mundo real, o falante tende a se aproximar dos membros do grupo com o qual ele deseja se identificar. “Ele cria suas regras linguísticas no momento do enunciado de cada ato de fala” (LE PAGE, 1980 *apud* BACELAR, 2009, p.9), principalmente porque ele circula na sociedade por diversos grupos sociais. Podemos mesmo dizer que, por isso, cada ato de fala é visto como um ato de identidade (seja ela pessoal, social, cultural ou linguística).



#### 4. Léxico


Ao fazer uso da língua, identificar semelhanças ou discriminar os traços distintivos (que individualizam o indivíduo em entidades diferentes) o homem nomeia. Esse processo de nomeação gerou o léxico das línguas naturais. Mas o que vem a ser o léxico?

Há diversas denominações para o léxico: unidade lexical, signo linguístico, lexema, lexia, palavra, item lexical e vocabulário, para citar alguns. A noção de signo linguístico foi criada por Saussure, "o pai da linguística" estruturalista. Para ele, signo se refere à relação que há entre o 'nome dado às coisas existentes' e 'a coisa em si' e é composto de duas partes: significante e significado. O significante é a impressão acústica e o significado corresponde ao objeto, ou seja, a coisa em si. Também segundo Saussure, o signo linguístico pertence a uma estrutura formada por dois eixos, paradigmático e sintagmático, implicando dizer que toda unidade lexical tem um componente semântico e outro sintático. Já, segundo Dubois (2006, p. 364), “o léxico corresponde ao conjunto de unidades que formam a língua de uma comunidade, sendo o termo léxico reservado à língua e o termo vocabulário reservado ao discurso”.

O léxico das línguas naturais cumpre dois papéis fundamentais: apropriar-se do real simbolicamente, conectando o exterior ao interior do sujeito e categorizar cognitivamente a experiência vivenciada em lexias. Esse preceito condiz com a teoria de Sapir-Whorf, surgida na década de 50/60, que diz que “todo o sistema linguístico manifesta tanto no seu léxico como na sua gramática, uma classificação e uma ordenação dos dados da realidade que são típicas dessa língua e dessa cultura com que ela se subjugua” (BIDERMAN, 2001, p.109), ou seja, cada língua traduz a realidade de acordo com a cultura e o modelo que lhe são próprios.

Ainda de acordo com Whorf, a própria percepção que o homem tem da realidade é pré-moldada pelo sistema linguístico que ele fala, “pois as categorias existentes nessa língua o predispõem para certas escolhas de interpretação do real” (BIDERMAN, 2001, p.110). O mundo se apresenta como impressões, que tem que ser organizadas por nossas mentes, ou seja, é pela palavra (nomeação) que o homem exerce sua capacidade de abstrair e generalizar o subjetivo através de sua percepção e de sua experiência com o mundo.

A mente humana sempre reajusta sua estrutura léxica, de acordo com as novas conotações do significado que vão sendo continuamente introduzidas no léxico de uma



língua e que apontam para novas categorizações. Isto sem contar com as novas palavras aprendidas, já que, diferentemente do sistema fonológico ou morfossintático, o léxico constitui um sistema aberto, pois o indivíduo está sempre aprendendo novos elementos léxicos (com suas denotações e conotações) através da interação social com outros indivíduos de uma mesma comunidade linguística ou não.

Nesse processo, as mudanças sociais e culturais, principalmente no mundo globalizado atual, que funciona em rede, acarretam alterações nos usos vocabulares:

Daí resulta que unidades ou setores complexos do léxico podem ser marginalizados, entrar em desuso e vir a desaparecer. Inversamente, porém, podem ser ressuscitados termos que voltam à circulação, geralmente com novas conotações. Enfim, novos vocábulos, ou novas significações de vocábulos já existentes, surgem para enriquecer o léxico (BIDERMAN, 2001, p. 179)

Dito isso, pode-se dizer que o universo linguístico de uma língua é representado pela unidade lexical e pelos componentes gramaticais. A escolha lexical do falante/informante da língua retrata a percepção deste sobre o mundo que o cerca, assim, é fácil compreender que o léxico está ligado à questão cultural do informante e à comunidade da qual ele faz parte. Na interação social entre informante e pesquisador, que se desenrola no momento da entrevista (para recolher os dados linguísticos do questionário semântico-lexical) numa situação face-a-face, os sentidos do léxico vão sendo construídos e a ideologia da comunidade na qual o informante está inserido se revela, assim como suas crenças, seus costumes, sua cultura, seus valores morais e sociais em um determinado tempo e em um determinado espaço. Assim, neste trabalho, é dado ao léxico um enfoque muito maior e mais abrangente que o de ser simples repositório do saber linguístico de uma comunidade.

O léxico analisado do *corpus* coletado para a pesquisa foi classificado de acordo com Pottier. Para o linguista, a lexia é a unidade lexical memorizada e pronta para o uso e se divide em quatro tipos: a lexia simples, a composta, a complexa e a textual. A lexia simples corresponde à “unidade funcional significativa do discurso” (DUBOIS, 2006, p.361), por exemplo: cadeira, saiu, entre, agora, para, entre outros. A lexia composta é o resultado da integração semântica que se manifesta: saca-rolha, primeiro-ministro, olho-de-sogra, verde-garrafa, entre outros. A lexia complexa é uma sequência em vias de lexicalização como em: estado de sítio, cesta básica, cidade universitária, entre outros e, por último, a lexia textual, assim denominada quando a lexia complexa alcança o nível de um enunciado ou de um texto: quem tudo quer, tudo perde.




## 5. Sociolinguística

As línguas mudam e esse fato pode ser mais bem observado se compararmos o modo como nossos avós e como nossos jovens falam. As mudanças são sentidas não somente no nível de registro, mas no nível de léxico, no fonológico e no de regras gramaticais. As variações podem ser diatópicas (quando se referem ao espaço geográfico), diastráticas (quando se referem aos estratos sociais como idade, gênero, escolaridade etc) e diafásicas (quando se referem ao registro, formal ou informal da língua). Assim, se esperamos encontrar um conjunto de regras gramaticais regulares e estáticas compartilhadas pelos membros de uma comunidade, isso de fato não acontece. “O que observamos é que as línguas parecem ser sensíveis a diferenças comportamentais dos indivíduos que as falam e apresentam formas variáveis (de natureza individual, social, regional, entre outras) e mudanças que se manifestam com sua evolução histórica” (MARTELOTTA, 2011, p.15). Ou seja, “o indivíduo é, a um só tempo, usuário e modificador de sua língua” (BRANDÃO, 1991), imprimindo mudanças que são oriundas das novas situações de vida com que ele se depara e da geração em que vive.

Essas mudanças puderam ser observadas de maneira mais relevante com o advento da Sociolinguística Variacionista. A pesquisa realizada concentrou-se no estudo do léxico, focando nas várias formas alternativas que surgem para um mesmo e determinado fenômeno linguístico. Assim, os termos e as expressões de uso de uma língua, que projetam a cultura e a identidade de um indivíduo/comunidade, são manipulados nas interações verbais em situações de comunicação, em que o sujeito assume uma posição subjetiva em relação ao conteúdo que deseja emitir, corroborando com a visão de Labov (2008) de que a língua é heterogênea e está em constante processo de mudança, mas não a sua concepção de comunidade de fala.

Hymes, Wardhaugh e Gumperz, contrariamente a Labov, defendem a heterogeneidade da comunidade de fala, uma vez que um indivíduo pode participar de uma variedade de redes de socialização, variando seu modo de falar de maneira diastrática, diatópica e diafásica.

Corroborando com a visão dos linguistas acima citados, Ronald Wardhaugh (2010) acredita que o indivíduo pode pertencer a diversas comunidades de fala, identificando-se com uma ou outra, conforme as circunstâncias. Nessa perspectiva, há uma relação entre o processo identificatório e a comunidade de fala, sendo esta considerada fluida e dinâmica, o que condiz com o que foi afirmado sobre identidade, já



que o sujeito se desloca por diversos grupos sociais com os quais ele se identifica. Nas comunidades de fala as identidades não são estáticas e os sujeitos estão em constante processo de identificação, dificultando o processo de delimitação da comunidade de fala e da realização de uma pesquisa com enfoque no fenômeno da variação.

À perspectiva de Ronald Wardhaugh, soma-se o conhecimento da teoria da acomodação, desenvolvida por Giles e Powesland dentro da psicologia social, que diz que um falante ajusta seu repertório linguístico e seu modo de falar ao de seu interlocutor (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 107). É um recurso para enfatizar a similaridade intragrupo e a distinção intergrupo. Junto com esta convergência existe uma estratégia de conformidade e identificação.


À teoria de acomodação de Giles e Powestand cito a hipótese de Le Page, segundo a qual a variação linguística é uma função da pertinência de grupo, ou seja, o falante cria seu sistema de comportamento verbal de maneira a assemelhar-se ao que é comum ao grupo com o qual ele deseja ser identificado a cada momento (*apud* BORTONI-RICARDO, 2011, p.137). Esses vieses tentam explicar porque as pessoas falam da forma que falam em diferentes situações sociais.

## 6. Dialetoлогия

A dialetologia, ou o estudo sistemático das variações linguísticas de natureza geográfica, formalizou-se no século XIX, época em que as investigações no campo da linguagem se desenvolviam por meio de métodos histórico-comparativos. Os estudos comparatistas visavam, inicialmente, reconstituir a protolíngua do indo-europeu. Por meio desses estudos, foi surgindo o interesse também em analisar os dialetos, considerados, então, como fontes de conhecimento do modo como se teriam operado as transformações em fases anteriores as línguas.

No final do século XIX, merece destaque o grupo dos neogramáticos que tinham o princípio de que as alterações fonéticas obedeciam a leis rígidas, que não admitiam exceções. Suas teorias geraram polêmicas em países como a Alemanha, a Itália e a França, e motivaram pesquisas dialetais. Foi na França que a Dialetoлогия teve maior destaque. “No ano de 1881, passou a fazer parte do currículo regular da *École Pratique des Hautes Études*, de Paris” (BRANDÃO, 1991, p.8). Ganham impulso os estudos dialetológicos pelo ideal da valorização das manifestações populares (usos, crenças, costumes, falares) e pela evolução histórica das formas linguísticas.

No ano de 1888, Gaston Paris, em uma conferência intitulada “Os falares da França”, acentuava a necessidade de se estudarem os *patois*




franceses, que estavam em via de descaracterização pelo acelerado processo de nivelamento cultural. Chamava a atenção também para o fato de que as descrições dialetais deveriam ser realizadas com o rigor exigido pelas ciências naturais, obedecendo, assim, a uma metodologia bem definida.(BRANDÃO, 1991, p. 8).

Gilliéron iniciou, com o apoio de Gaston Paris, os preparativos para a elaboração do Atlas Linguístico da França – ALF, uma obra monumental que viria a constituir um marco dos estudos dialetológicos e muito contribuiria para o progresso da ciência da linguagem. Aos poucos, o método dialetológico foi sendo aperfeiçoado e os atlas passaram a retratar peculiaridades etnográficas e, modernamente, variações diastráticas, sobretudo porque os interesses da dialetologia voltaram-se também para a fala dos grandes centros urbanos. A geografia linguística, método científico da dialetologia, constitui-se em um dos mais significativos métodos de registro e de análise da diversidade linguística, principalmente na Europa e nas Américas, o que pode ser comprovado pelos inúmeros atlas linguísticos regionais e nacionais já publicados, e também pelos diferentes e inovadores projetos em curso que abrangem determinados domínios linguísticos, registrados através de questionários fonético-fonológicos e questionários semântico-lexicais. A geografia linguística vem sendo enriquecida com avanços técnicos e com novas tendências metodológicas.

## **7. A Pesquisa**

Pode-se dizer que os migrantes interioranos do estado do Amazonas compartilham traços da cultura dominante e apresentam elementos que não pertencem a essa cultura. Eles lidam com um processo dialético que permite que eles se adaptem às relações capitalistas de produção (e à língua padrão urbana oral) por um lado e, por outro, mantenham sua identidade étnica ou de migrante. A escolha vocabular demonstra esse estado de coisas, que varia de acordo com as redes sociais em que o indivíduo se desloca.

A pesquisa de cunho quantitativo levou em conta os pressupostos da Sociolinguística Variacionista e da Dialetologia e procurou observar como o repertório linguístico dos caboclos provenientes das cidades de Tefé, Itacoatiara e Manacapuru se comporta depois de um período de tempo vivendo na capital (um mínimo de cinco anos). Primeiramente, foi selecionado um critério para a escolha dos informantes, utilizando as variáveis sociais de idade, gênero e escolaridade. Para a idade, foram estabelecidas três faixas etárias: 18-35 anos, 36-55 anos, 56 anos em diante. Para o



gênero, foram estabelecidos o masculino e o feminino. Para o nível de escolaridade, foi estipulado que seriam selecionados desde informantes analfabetos até aqueles que houvessem completado o ensino fundamental. Foram escolhidos seis informantes por município, sendo três homens e três mulheres, perfazendo um total de 18 informantes.


A próxima fase da pesquisa, a coleta de dados *in loco* pela pesquisadora, consistiu na aplicação de um questionário semântico-lexical, num total de 293 questões, que serviu de *corpus* para a análise. As questões foram elaboradas da seguinte maneira: Da questão 1 a 199 – questões baseadas no ALAM (CRUZ, 2004); da questão 200 a 218 – questões acrescentadas pela pesquisadora para o campo lexical vestuário; da questão 219 a 266 – questões baseadas no ALAM; da questão 267 a 291 – questões baseadas no livro *Amazonês* (SOUZA, 2011); da questão 292 a 293 – questões acrescentadas pela pesquisadora para avaliar a identidade.

O questionário semântico-lexical (QSL) abarcou os seguintes campos semânticos:

- (I) Meio Físico: (a) A Terra e os Rios, (b) Fenômenos Atmosféricos (astros, clima);
- (II) Meio Biótico: (a) Fauna (aves, peixes, répteis, quelônios e mamíferos), (b) Flora (aquática e terrestre);
- (III) Meio Antrópico: (a) O Homem (características físicas, relações familiares, alimentação e saúde, habitação, vestuário e calçados, crenças, superstições e lendas, relações sociais – ciclos de vida, vida social, expressões populares);

A pesquisa ainda se encontra em fase de andamento, mas algumas observações foram notadas. Por exemplo, na questão de número dois do QSL da pesquisa, “como se chama um rio pequeno de uns dois metros de largura?” o item lexical mais produtivo encontrado nesta pesquisa foi ‘encontro das águas’, que, de acordo com Pottier, é uma lexia complexa. Etimologicamente, esta lexia complexa deve ser classificada por partes: primeiramente, o item lexical ‘encontro’ se origina do latim *incōntrāre*, que significa ir *cōtra*, e, em segundo, o item lexical ‘água’ se origina do latim *āqua* e se refere a um líquido incolor, inodoro e insípido, essencial à vida, de acordo com o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa (CUNHA, 2010). O conceito dessa lexia complexa significa nesta comunidade de fala ‘lugar onde um rio encontra outro rio’. No ALAM, esta pergunta não foi produtiva e não gerou carta lexical, ou cartograma, que pudesse ser utilizado para uma comparação com os dados desta pesquisa, no entanto, esta resposta revela a influência do aspecto físico-geográfico na vida dos migrantes na cidade e revela também como o rio e a natureza são importantes na vida deles,





caracterizando o aspecto ideológico do léxico encontrado, conforme se pode conferir na transcrição:

Quando termina e encontra um outro rio?... é o encontro das águas... aqui...quando a gente vê, né, é o encontro da água branca com a água preta (C.G.A, 2014)


Na questão de número 47, “e aquela luz forte e rápida que sai das nuvens, podendo queimar uma árvore em dias de mau tempo?”, uma resposta interessante foi ‘corisco’, apesar desta lexia não ser a mais produtiva. De acordo com Pottier, é uma lexia simples. Existe o verbo coriscar, que vem do latim *coruscâre*. O item lexical ‘corisco’ existe desde o século XIII, significando faiscar ou relampejar, desde o século XVI. Percebe-se que o tema da natureza é relevante para o caboclo na seguinte transcrição:

É porque assim, muitas vezes de madrugada, quando a gente tá pescando, né...pode ser que assim o vento se mudou com a estrela, né...aí tem o corisco...corisco já é a pedra que sai...ele é uma pedra, é uma pedra com o formato de um machado...onde ele batê ele destrói tudo...ele parte e abre...o corisco já é a fagulha (A.C.S., 2014)

Na questão de número 229, “tipo de sonho que pressupõe a morte de alguém”, pode-se notar como a crença, seja ela folclórica, religiosa ou mística, é algo bastante entranhado na vida deles. O sonho que prenuncia a morte é algo crível, conforme pode-se ver na seguinte transcrição:

O dia que minha mãe faleceu eu sonhei com minha casa quebrando...quando ela adoeceu...no dia que ela adoeceu...era uma horas dessa...ela adoeceu...ela foi pro hospital...eu não dormi...me deu um aperto aqui, ó...aquele aperto, aquela falta de paciência...eu queria chorar e era aquele nó engatado aqui...meu Deus, eu passei a noite todinha assim...quando...no dia que ela MORreu eu não tinha mais sossego, eu passei a semana todinha assim...eu passei a semana todinha...parece que eu tava com febre...quando foi no dia que ela faleceu eu dormi...quando eu me acordei...os grito...eu acordei gritando mesmo chamando por ela..aí meu marido me balançando, me balançando...eu disse minha mãe morreu...a minha casa quebrava aqui...ó...ela quebrava bem no meio...ela quebrava bem aqui em cima e descia assim...que era a cova...aí eu queria ver ela queria ver ela e ela na minha frente (M.L.M.O., 2014).

Eu vou logo dizer pra senhora...quando você sonha com ingá...você pega aquela ingá de casca aquela branquinha com caroço às vezes, aí pode contar que vai morrer um...sonhá com pirarucu...porque na canoa você pega um pirarucu e bota na canoa...é morte...sonhá com a sua casa quebrando...é morte na sua família...viu? Sonhá com essas coisas é morte...de parente...de vizinho... (M.L.M.O., 2014).




Na questão de número 134, “como se chama a pessoa que tem uma perna só?”, temos como resposta mais produtiva a lexia saci/Pererê para os informantes das cidades de Itacoatiara e de Manacapuru com 33% de frequência. Esta é uma lexia composta, de acordo com Pottier. Segundo Cunha, vem do tupi *sa' sí*. É uma entidade fantástica do folclore brasileiro que assume a forma de um negrinho de uma perna só, que usa cachimbo e um pequeno barrete vermelho na cabeça, e que persegue os viajantes nos caminhos. Segundo Houaiss e Villar (2001) o conceito encontrado refere-se a uma entidade fantástica, negrinho de uma perna só, que fuma cachimbo e usa um barretinho vermelho, fonte de seus poderes de magia e que, segundo a crença popular, diverte-se espantando o gado e espavorindo os viajantes nos caminhos solitários, com seus longos assobios no meio da noite. Apresenta como variação lexical saci-cererê. Este item lexical simbolizou a correlação com esta entidade fantástica da crença popular. Assim, quando o informante foi perguntado sobre como se chama a pessoa que tem uma só perna, a resposta, saci/pererê, indica que o místico se faz ainda muito presente no imaginário do homem caboclo.

Como foi dito anteriormente, a pesquisa ainda se encontra em andamento, mas é necessário observar que apenas os dados mais produtivos em ambas as pesquisas foram levados em consideração. Procedendo-se à comparação apenas com os dados do ALAM, pode-se afirmar que 58, 94% dos informantes que residem em Manaus alteraram o seu modo de falar, utilizando lexias não habituais às que são empregadas por caboclos que vivem no interior de Tefé, Itacoatiara e Manacapuru. Observou-se que expressões que tem similares em outras regiões do país como ‘até o pescoço’ co-variam com a forma típica da região ‘até o tucupi’. O mesmo acontece com ‘tá de bode’ e ‘TPM’, ‘tontom’ e ‘cangote ou pescoço’, ‘maceta’ e ‘grande’, ‘jerimum’ e ‘abóbora’, talvez já denotando os efeitos da globalização. Ainda sob esse enfoque, foi encontrada a lexia ‘avexar’, tipicamente nordestina, como co-variação de ‘pegar o beco’, tipicamente amazonense.

## **8. Considerações Finais**

Apesar da pesquisa ainda estar em fase de andamento, já é possível notar que houve uma mudança no repertório linguístico dos migrantes que vieram das cidades de Tefé, Itacoatiara e Manacapuru, acarretando mudança linguística. Todavia, esta mudança linguística não implica em mudança étnica, uma vez todos os informantes da pesquisa se mostraram orgulhosos da identidade cabocla pela qual eles se identificam (comprovada pela resposta de número 292 e 293 que tratam especificamente da identidade), o que, segundo a classificação de Castells, remete à identidade de resistência.



Trata-se de sujeitos que se encontram em posições desvalorizadas, buscando sobreviver na cidade grande, com valores diferentes dos vigentes nas instituições sociais. A grande maioria possui uma rede social bastante restrita, normalmente ligados apenas à família, trabalho e vizinhos, não sendo observado ensejo de mobilidade social. Muitos são trazidos à capital em busca de melhores condições de trabalho, saúde e educação, mas as condições de subsistência são frágeis e limitadas, uma vez que a maioria não possui qualificação adequada às demandas sociais e trabalhistas. No entanto, para as demais conclusões, faz-se necessário aguardar o término das análises, assim como é mister que novas pesquisas sejam realizadas para o entendimento de como as produções linguísticas reais e a situação sociológica dos falantes se relacionam.

## REFERÊNCIAS

ADAMS, Cristina; MURRIETA, Rui; NEVES, Walter. **Sociedades caboclas amazônicas: modernidade e invisibilidade**, São Paulo: Annablume, 2006.

BACELAR, Eliane de Miranda Rodrigues. **As variações linguísticas no falar brasileiro**, Brasília, p. 1-16, 2009.

BENCHIMOL, Samuel. **Amazônia: formação social e cultural**, 3. ed. Manaus: Valer, 2009.

BIDERMAN, Maria Teresa Camargo. **Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional**, 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Do campo para a cidade: um estudo sociolinguístico de migração e redes sociais**. Tradução de Stella Maris Bortoni-Ricardo, Maria do Rosário Rocha Caxangá, São Paulo: Parábola Editorial, 2011

BRANDÃO, Sílvia Figueiredo. **A geografia linguística no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1991.


CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Tradução de Klauss Brandini Gerhart, 7. ed. São Paulo: Paz e Terra Ltda, 1996.

COSTA, Danielle Pereira da. Migrantes urbanos em Manaus: perfil, percurso migratório e mobilidade intraurbana. In: SILVA, Sidney Antonio da. **Migrantes em contexto urbanos: uma abordagem interdisciplinar**, Manaus: Edua, 2010.

CRUZ, Maria Luiza de Carvalho. **Atlas Linguístico do Amazonas – ALAM**. Rio de Janeiro: UFRJ. Tese de Doutorado em Letras Vernáculas, 2004.

CUNHA, Antônio Geraldo da . **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010

DUBOIS, Jean. **Dicionário de linguística**. São Paulo: Cultrix, 2006.



FREIRE, José Ribamar Bessa. **Rio babel: a história das línguas na Amazônia**, Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.

GUZMÁN, Décio de Alencar. Índios misturados, caboclos e curibocas: análise histórica de um processo de mestiçagem, rio negro (Brasil), séculos XVIII e XIX. In: ADAMS, Cristina; MURRIETA, Rui; NEVES, Walter. **Sociedades caboclas amazônicas: modernidade e invisibilidade**, São Paulo: Annablume, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**, 6. ed. , Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOUAISS. Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva 2001.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno, São Paulo: Parábola Editorial, 2008

MARINHO, Thais Alves. Os caminhos da identidade em um mundo multicultural. **Revista Fórum, Ano 3, vol. 5**, p. 81-107, 2009.

MARTELOTTA, Mário Eduardo de. **Mudança Linguística: uma abordagem baseada no uso**, São Paulo: Cortez, 2011

MENDES, Luciano; ICHIKAWA, Elisa Yoshie. O desenvolvimento tecnológico e o pequeno produtor rural: construção, desconstrução ou manutenção da sua identidade? **Cadernos EBAPÉ**, v. 8. n. 1, artigo 10, Rio de Janeiro, p. 168-183, 2010.

OLIVEIRA, Márcia Maria de Oliveira. Mudanças no percurso migratório de migrantes urbanos: breves reflexões sobre os resultados de Manaus. In: SILVA, Sidney Antonio da. **Migrantes em contexto urbanos: uma abordagem interdisciplinar**, Manaus: Edua, 2010.

POTTIER, Bernard. **Linguística geral: teoria e descrição**. Tradução de Walmírio Macedo, Rio de Janeiro: Presença, 1978.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: É chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, Inês (org). **Linguagem e identidade**, Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998

SANTOS, I. P. dos; CRISTIANINI, A. C. **Sociogeolinguística em questão: reflexões e análises**. São Paulo: Paulistana, 2012

SOUZA, Sérgio A.F. **Amazonês: expressões e termos usados no Amazonas**. Manaus: Editora Valer, 2011.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007

WARDHAUGH, Ronald. **An introduction to sociolinguistics**, 6. Ed., United Kingdom: Wiley-Blackwell, 2010

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**, 8. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.





## ESCRITA PROCESSUAL DE UMA REVISTA POR PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Sara de Paula Lima<sup>71</sup>  
Vlândia Maria Cabral Borges<sup>72</sup>

**RESUMO:** Neste artigo discutimos o processo de ensino e aprendizagem da produção escrita em língua estrangeira por meio da criação de uma revista por professores em formação. Com esse propósito, organizamos nossa exposição da seguinte maneira: iniciamos com uma apresentação da escrita em língua estrangeira; tratamos de analisar a escrita como processo, discutindo o modelo cognitivo de Hayes (1996); em seguida, introduzimos o gênero revista e algumas considerações a respeito da contribuição dos gêneros na produção de textos, e concluiremos com a exposição do trabalho realizado em uma disciplina de Produção Textual ministrada a alunos do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escrita processual. Língua estrangeira. Professores em formação.

### 1. Considerações iniciais

Este artigo discute o processo de ensino e aprendizagem da produção escrita em sala de aula de língua estrangeira (doravante, LE). Se os alunos enfrentam dificuldades em ler e escrever em língua materna, em uma LE essas habilidades se tornam ainda mais complexas, haja vista que muitas vezes o aprendiz da LE não tem o conhecimento prévio amplo de vocabulário, gramática e estruturas retóricas como um nativo para a produção e leitura de textos (LEKI, 1994, p.59). Daí a relevância e pertinência de uma reflexão sobre aquisição<sup>73</sup> das habilidades de produção escrita em uma LE.


O professor de LE tem papel ativo no desenvolvimento da produção da escrita dos alunos por ser responsável em proporcionar situações comunicativas significativas em sala de aula. Neste sentido, conforme afirma Silva (1994, p. 11), é necessário que este compreenda os elementos envolvidos no processo de escrita, detendo conhecimento acerca de perspectivas, princípios e modelos de ensino e aprendizagem desta habilidade. Tomando como referência Silva (1994) exporemos, primeiramente, quatro abordagens de ensino da produção textual bastante difundidas entre 1945 e 1990, para, em seguida,

---

<sup>71</sup>Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Docente do Instituto Federal do Ceará (IFCE): [profasaralima@gmail.com](mailto:profasaralima@gmail.com)

<sup>72</sup> Profa. Dra. do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Ceará: [vladiaborges@gmail.com](mailto:vladiaborges@gmail.com)

<sup>73</sup> Neste estudo empregaremos aquisição como sinônimo de aprendizagem, apesar da diferença proposta por Stephen Krashen (1976), em sua teoria do Monitor.



aprofundarmos na discussão da abordagem processual. Ressaltamos que muitas dessas abordagens seguem vigentes em materiais didáticos de LE, o que contribui para a falta de clareza de professores de LE no ensino da produção escrita.


A primeira abordagem é a da *composição controlada*, consolidada por meio de métodos estruturalistas de ensino e aprendizagem de LE, como o audiolingual. O ensino da escrita consiste em manipular padrões fixos da língua, em exercícios de substituição, transformação e expansão da estrutura frasal. Relegada a um segundo plano, a aprendizagem da escrita toma lugar após a prática da oralidade e é adquirida pela imitação, repetição e reforço para a formação de um hábito. A teoria de aprendizagem subjacente é, pois, o behaviorismo.

A *retórica tradicional revisada*, segunda abordagem, surge na década de 1960 evidenciando que a produção extensiva do discurso implicava no fracasso da composição controlada. Constatou-se que as dificuldades do escritor em LE ultrapassavam o nível da sentença, devendo-se muito mais a um desconhecimento das estruturas retóricas, isto é, da organização textual em maiores padrões. O parágrafo torna-se o principal foco de interesse para a construção lógica das formas do discurso. Cassany (2009a, p.84-85) define o parágrafo “como um conjunto de frases relacionadas que desenvolvem um único tema”<sup>74</sup>. Outras características dos parágrafos recebem atenção, sendo trabalhadas na sala de aula, como sua função externa (introdução, conclusão, recapitulação, resumo, etc.), a estrutura interna (sentença tópico, sentenças de suporte, sentenças de conclusão e os marcadores textuais) e a tipologia (narrativo, expositivo, argumentativo, etc.). Resumidamente, para o desenvolvimento da produção textual nesta perspectiva, exigia-se a realização de padrões pré-definidos de organização de sentenças e parágrafos, enfatizando uma estrutura linear e prescritiva dos discursos, o que desencorajava o livre pensamento e a produção escrita.

Devido ao fracasso das duas abordagens anteriores, uma terceira perspectiva surge na década de 1970: a escrita processual. Com a observação da escrita em língua materna (doravante, LM), constatou-se que os escritores em LE usam estratégias cognitivas semelhantes a aquelas empregadas na escrita em LM. Isto é, o escritor em LE não escreve segundo um fluxo contínuo do pensamento, ao contrário, prevalecem as pausas nas quais ele reflete sobre a situação comunicativa e o leitor, elabora esquemas e rascunhos, em diversas tentativas de construção e reconstrução do texto.

---

<sup>74</sup> “(...) como un conjunto de frases relacionadas que desarrollan un único tema”. Esta e demais traduções deste artigo foram feitas pelas autoras.



Cassany (2009b, p. 19) afirma que os escritores proficientes se diferenciam dos iniciantes em muitos dos subprocessos da escrita, porém, principalmente, no processo de revisão do texto. Este autor elenca algumas diferenças entre escritores proficientes e não proficientes:

- Os proficientes costumam ler ou reler o que escrevem mais vezes que os iniciantes, mais que o dobro.
- Os proficientes costumam corrigir e retocar o texto mais vezes que os iniciantes.
- Os proficientes se concentram em aspectos do conteúdo e da forma segundo o momento, enquanto que os iniciantes somente detêm-se na forma.

Conforme a perspectiva processual, escrever é um processo não linear, complexo, exploratório e criativo em que o escritor é o elemento principal.


Por fim, a escrita com *propósitos acadêmicos*, representa uma reação à abordagem processual, a qual se sugere negligenciaria o contexto sociocultural por enfatizar demasiadamente o indivíduo e sua cognição. Essa última abordagem requer tarefas de escrita implicadas no contexto universitário, que proporcionam a análise dos discursos e a pesquisa para o tratamento de uma questão ou tema.

A conclusão do autor (SILVA, 1994, p. 20) acerca das quatro abordagens descritas é que nenhuma delas em si é suficiente, sendo importante considerar a escrita como uma interação que tem um propósito e que exige a construção e transformação do conhecimento.

No tópico seguinte, retomamos a descrição da abordagem processual, foco deste estudo, com a exposição do modelo cognitivo de Hayes (1996), que sistematiza alguns aspectos pertinentes à produção textual.

## **2. Modelo cognitivo de Hayes (1996)**

Antes de iniciarmos a descrição do modelo cognitivo de Hayes (1996), faz-se necessário a discussão de problemas teóricos e práticos da abordagem processual da escrita. A primeira crítica firma-se no destaque dado ao escritor, “sujeito psicológico, individual, dono e controlador de sua vontade e de suas ações” (KOCH; ELIAS, 2010,



p.33), e aos processos mentais, haja vista que a escrita é entendida como expressão do pensamento, desconsiderando o entorno social, as experiências e os conhecimentos adquiridos. Uma segunda crítica apontada por Horowitz (1986) diz respeito à condução do processo de produção escrita em sala de aula que, por não se assemelhar ao processo de escrita no contexto fora da escola, não se repetirá em outras situações de produção. O autor também explica que esta abordagem não leva a prática de gêneros textuais acadêmicos e analisa que dois de seus princípios básicos (“conteúdo determina a forma” e “boa escrita envolve escreve”) não são verdadeiros em muitos contextos.

No que concerne a primeira crítica à abordagem processual, apoiaremos-nos em Hayes para elucidá-la. Hayes (1996) reconhece as limitações de um modelo cognitivo para escrita, uma vez que dificilmente será possível descrever todos os processos envolvidos. O referido autor também explica que a ênfase maior nos aspectos individuais da escrita do que nos sociais deve-se a uma escolha de objeto, isto é, embora se reconheça a escrita como um ato comunicativo inserido em uma sociedade, também é uma atividade intelectual que mobiliza processos cognitivos e memória, e pode-se optar por analisar, descrever e interpretar esses aspectos. A segunda crítica, ao nosso entendimento, desconsidera os ganhos em estratégias para o escritor proporcionados pela abordagem. Portanto, os subprocessos de planejamento, textualização e revisão acabam por ser automatizados e são constituintes de qualquer produção escrita, o que permite refutar a afirmação de que essa abordagem se limita à sala de aula e a determinados gêneros.

O modelo de Hayes de 1996 configura-se como uma releitura ao modelo Hayes e Flowers de 1980 e, por conseguinte, grandes mudanças podem ser constatadas. O autor enumera quatro principais (HAYES, 1996, p.5):

Primeiro, e mais importante, é a ênfase no papel central da memória de trabalho na escrita. Segundo, o modelo inclui representações visual-espacial bem como lingüística. (...) Terceiro, um espaço significativo é reservado para motivação e afeto nesta estrutura (...). Finalmente, a seção dos processos cognitivos do modelo experimentou uma maior organização. A revisão foi substituída por interpretação textual; o planejamento foi renomeado por uma categoria mais geral, reflexão; a tradução foi renomeada por um processo mais geral, texto em produção.<sup>75</sup>

---

<sup>75</sup> “First, and most important, is the emphasis on the central role of working memory in writing. Second, the model includes visual-spatial as well as linguistic representations. (...) Third, a significant place is reserved for motivation and affect in the framework. (...) Finally, the cognitive process section of the model has undergone a major reorganization. Revision has been replaced by text interpretation; planning



Também destacamos que, diferente do Modelo de 1980, que possui três componentes maiores, o Modelo de Hayes (1996) estabelece dois planos de composição textual (Cf. Figura 1): o **contexto da tarefa** e o **indivíduo**.



Figura1 - Modelo cognitivo Hayes (1996)


Para o contexto da tarefa, temos dois componentes o **contexto social** (audiência e colaboradores) e o **contexto físico** (o texto produzido e o meio de composição). O contexto social consiste da audiência (real ou imaginada), assim como de algum colaborador no processo de escrita. O contexto físico inclui o texto escrito até o momento e o meio de composição (se o texto é escrito à mão ou com a ajuda de um computador, por exemplo). Este último componente foi incluído devido ao avanço tecnológico que influencia profundamente os aspectos cognitivos e sociais da escrita.

Os aspectos individuais da escrita envolvem a interação de quatro componentes: memória de trabalho, motivação e afeto, processos cognitivos e memória de longo prazo.

A **memória de trabalho** para Hayes consiste de três componentes: memória fonológica, rascunho visual-espacial e memória semântica. O papel central da memória de trabalho no modelo consiste em ser acessada por todos os processos. Descobertas

---

*has been subsumed under the more general category, reflection; translation has been subsumed under a more general text production process”.*



apontam para o caráter único e pessoal da memória de trabalho, sendo sua capacidade de armazenamento uma característica que varia em cada individual.

Este modelo cognitivo reconhece o importante papel que a **motivação** e o **afeto** atribuem à escrita, ou seja, como os objetivos do escritor, suas predisposições, crenças e atitudes e o cálculo custo/benefício podem influenciar seu desempenho ao realizar a tarefa de escrever.


Os **processos cognitivos** descritos no modelo original foram mantidos, entretanto foram reconceituados e ganharam em profundidade no Modelo de Hayes (1996), sendo nomeados de: interpretação textual, reflexão e texto produzido. A interpretação textual corresponde à compreensão auditiva e à compreensão leitora, que são as vias de entrada do *input* que condicionará as representações internas. A reflexão é o subprocesso pelo qual novas interpretações internas são criadas a partir da reelaboração de representações já existentes. Na produção textual, um *output* linguístico é produzido.

O quarto e último componente do plano do indivíduo é a **memória de longo prazo**, na qual conhecimento e informação relevantes são armazenados. A memória de longo prazo inclui esquemas de tarefas, conhecimentos do tema, conhecimento da audiência, conhecimento de gêneros e conhecimentos lingüísticos.

A leitura ganha destaque neste modelo, de maneira que Hayes afirma que o texto em produção modifica o próprio entorno da tarefa. Isto é, o processo de revisão é substituído pela leitura, que detectará e diagnosticará os problemas textuais. Em outras palavras, o letramento do autor influenciará fortemente sua escrita, pois somente a sua compreensão leitora lhe permitirá ter em mente uma representação do discurso, do autor e sua audiência e do gênero textual. Para Arias-Gundín e García-Sánchez (2006, p. 40) o processo de revisão foi ampliado e denominado de *interpretação textual*:

este processo de interpretação permite ao escritor elaborar um texto de melhor qualidade, uma vez que lhe permite ir lendo-o e compreendendo-o ao mesmo tempo que o edita ou transcreve, isto é, lhe permite realizar uma revisão tanto a nível conceitual como lingüístico da parte editada, se necessário, ou continuar com a elaboração do texto se não existe nenhuma discrepância entre o texto intencionado e o elaborado.

O Modelo proposto por Hayes (1996) enfatiza muito mais o plano do indivíduo do que o contexto da tarefa (o ambiente de produção). Ressaltamos que, embora não seja possível explicitar com precisão as atividades cognitivas realizadas durante a escrita, acreditamos que este modelo seja adequado para o contexto da sala de aula por




configurar vários fatores que influenciam esse processo, dentre eles os diferentes modos de produção do significado, aspecto discutido e investigado para a elaboração da revista, gênero proposto nesse estudo. Com a velocidade das nossas interações, a imagem passa a ter destaque e a somar-se ao verbal durante a comunicação. Hayes (1996, p.5) afirma que é essencial a interpretação dos elementos visuais e a disposição espacial destes para a construção do significado, uma vez que muitos textos com os quais nos deparamos no dia a dia, como “periódicos científico, livros didáticos, **revistas**, jornais, propagandas e manuais de instrução frequentemente incluem gráficos, tabelas ou figuras que são essenciais para compreensão da mensagem do texto”. Para a elaboração da revista, discutimos intensamente acerca da fonte dos textos, tamanho da fonte, cores do pano de fundo, imagens e direito autoral, disposição do texto e imagem, etc., elementos que enriqueceram todo o processo de escrita e garantiram um excelente resultado.

### 3. Gênero revista

A escolha pelo gênero revista para a disciplina deve-se a possibilidade de elaboração colaborativa de diferentes tipos de gêneros em um projeto unificador. Neste sentido, concordamos com Bonini (2008, p.50-51) que afirma haver uma “sobreposição entre gênero e suporte. Ou seja, um gênero pode ser convencionado como suporte de um outro gênero (ou de outros)”. A revista, portanto, é um exemplo de gênero/suporte por ser constituída por vários outros gêneros.

Nossas práticas comunicativas se constroem a partir de modelos textuais, isto é, “formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo a que denominamos gênero” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 55). Esta definição, entendida como uma apropriação do que nos afirma Bakhtin (2003), parece-nos limitada se não falarmos que as formas de um gênero são influenciadas por discursos que se estão em constante movimento nas interações sociais. Por isso, empregaremos o termo gêneros discursivos neste artigo, defendendo a forte relação entre escrita e leitura, uma vez que a compreensão desses só se dá efetivamente se o aluno assumir uma postura de leitor crítico, sendo capaz de inferir a escolha vocabular, o uso de recursos linguísticos e não linguísticos, a seleção de informações presentes no texto, a omissão de informações, o tom e o estilo que se unem a atitudes e crenças do autor, etc.

A iniciativa de trabalhar a escrita como processo vinculada a um gênero discursivo converge com as propostas presentes nas Orientações Curriculares para o



Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias (Brasil, 2006). Enfatiza-se neste documento que a aquisição da língua estrangeira pelo aluno deve ir além da instrumentação linguística e consistir, de fato, em um recurso para ampliar sua cidadania. Para tanto, afirma-se que “o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos” (BRASIL, 2006, p. 92), considerando que o aluno tenha em mente a heterogeneidade (histórica, cultural, social) desta língua, evidenciada em suas variantes linguísticas fortemente relacionadas ao contexto social.

#### 4. Experiências de criação


A disciplina Produção Textual em Língua Espanhola foi ministrada pela pesquisadora durante os dois anos em que atuou como professora substituta do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol na Universidade Estadual do Ceará. O relato aqui tecido diz respeito ao trabalho desenvolvido no segundo semestre de 2012 e no primeiro semestre de 2013.

Denominaremos de T1, a turma do período de 2012.1, e de T2, a do período de 2013.1. Na T1 havia 11 alunos, 9 do sexo feminino e 2 do sexo masculino, todos com 19 anos de idade, cursando o quarto semestre do Curso de Letras. Esses alunos também frequentavam cursos de língua espanhola<sup>76</sup> (Núcleo de Línguas e IMPARH), nível intermediário (4º semestre). Já T2 tinha 8 alunas, de idade entre 19 e 30 anos, cursando o 5º semestre de Letras. Em relação ao conhecimento de espanhol, na T2 havia alunas que frequentavam cursos de língua espanhola, outras já o tinham concluído e uma aluna era uruguaia.

A disciplina Produção Textual em Língua Espanhola possui a carga horária de sessenta e oito horas/aula (68h/a), em que executamos quatro atividades. Primeiramente discutimos com as turmas a abordagem da escrita como processo (HAYES, 1996; KATO, 2005; CASSANY, 2009a; 2009b) por meio de leituras, exposição oral da professora e interações entre o grupo, esclarecendo, assim, o modelo cognitivo da escrita de Hayes (1996). Depois, realizamos algumas tarefas de escrita, como: uma carta a partir da interpretação de imagens, a re-escrita de um conto alterando o narrador e a

---






continuação de uma história. Essas tarefas foram produzidas em pares, e para correção, os pares deveriam trocar os textos. Após a refacção de cada texto, a professora também fazia a correção, e os alunos reescreviam os textos pela terceira vez. As tarefas de produção, correção e refacção decorriam em sala de aula. A terceira atividade consistiu na criação e manutenção de um blog, sem encontros presenciais. A comunicação durante essa atividade deu-se por e-mails. A experiência do blog foi bastante válida, pois muitos alunos nunca havia utilizado esta ferramenta, mas passaram a familiarizar-se com o ambiente virtual e adotaram como prática, conforme o comentário abaixo:

A disciplina foi muito divertida, aprendi espanhol produzindo textos em espanhol, isso me deu mais motivação e segurança na hora de escrever, trabalhar com as mídias digitais foi muito interessante, sair do padrão e entrar realmente na minha realidade, pois uso muito mais a Internet que o papel. O blog foi uma experiência tão legal que eu acabei criando uma página no facebook e um blog (...) (Aluna T1)

Por fim, a quarta e última atividade da disciplina foi a elaboração da revista, a partir da abordagem processual. A proposta da revista foi desafiadora, pois exigiu que os grupos de alunos pesquisassem acerca de diversos temas para expressar opiniões coerentes, respeitando a composição de cada gênero discursivo e os aspectos lingüísticos. Para tanto, professora e alunos tiveram um momento para a leitura de revistas em sala de aula, visando enriquecer a percepção do gênero e contribuir para maior compreensão da organização textual. Para esta discussão empregamos perguntas como: Quais gêneros são veiculados em uma revista? Quem escreve esses gêneros? Com que propósito? Onde? Como? Quando? Com base em que informações? Como o autor obtém as informações? Quem é o leitor deste gênero/suporte? Por que tem interesse neste gênero/suporte?

Devido à forte concorrência de modos na construção do sentido, durante a leitura das revistas procuramos discutir também: a forma de organização do texto (a distribuição das informações) e a composição geral, que inclui determinados elementos não-verbais, por exemplo: cor, padrão gráfico, imagens, fotos, quadros. Estas características do gênero devem ser trabalhadas em sala de aula, conforme afirma Lopes-Rossi (2008, p. 65-66)

Na perspectiva do ensino atual, é fundamental que consideremos como parte das características composicionais dos gêneros não apenas o texto verbal, mas também todos os elementos não-verbais que os compõem. Uma reportagem de revista, por exemplo, permite a construção de inúmeros significados pelo leitor a partir do tamanho e



tipo das letras – especialmente do título –, divisões do texto, foto, cores, posição na página, posição na revista, tamanho do texto e das fotos, tipo de revista em que está publicada, entre outros.


Este primeiro momento, de contato com o gênero discursivo, foi importante para que os alunos assimilassem a organização composicional de uma revista, bem como as condições de produção, contribuindo para a etapa de produção escrita, descrita a seguir.

Seguindo a orientação do Modelo de Hayes (1996), foi estabelecido previamente o público-alvo da revista da T1: adolescentes femininas, com idade entre 15 e 25 anos. Nesta etapa realizamos a leitura de revistas, como *Capricho* e *Todateen*, e iniciamos a tomada de decisões importantes para o planejamento: gêneros que deveriam configurar a revista, título da revista, títulos das seções, imagens, cores, fonte, e escrita de rascunhos.

A T1 optou pelo título *De Ellas* (em português, *Delas*), enfatizando a audiência. Os gêneros selecionados foram: editorial, reportagem, entrevista, receita culinária e teste. É importante dizer que exploramos as características composicionais desses gêneros antes da produção. As seções receberam títulos conforme o tema desenvolvido, por exemplo: (a) *mercado laboral*, uma reportagem que expôs a posição da mulher em cargos antes somente para homens; *salud y deporte*: apresentação de práticas físicas como treinamento funcional e pilates; *salud es prevenir*: entrevista com um ginecologista; e outras seções, tais como, *maquillaje*, *uñas*, *moda*, *gastronomía*.

A etapa de textualização consiste na escrita do texto. A T1 teve a iniciativa de criar um grupo no *facebook* para a leitura dos textos, utilizando este espaço fora da sala de aula para tirar dúvidas, dividir dificuldades e sugerir alterações ao colega. Ressaltamos, assim, a participação de colaboradores ao longo do processo de escrita, pois não somente a professora, mas os alunos também revisavam os textos dos colegas.

A turma se preocupou com questões de direito autoral para o uso de imagens e optou por empregar imagens próprias, como a foto da capa da revista (Cf. ANEXOS); as demais imagens, retiradas da Internet, traziam o link acessado. Para a organização gráfica dos gêneros, o grupo se apropriou de um programa do *Microsoft Office*, chamado *Publisher*, que permitiu uma melhor organização visual dos textos verbal e não verbal, mantendo uma coerência no conjunto. Cada aluno escreveu sozinho seu texto, somente a produção da capa teve auxílio de um profissional de design gráfico.



Como já mencionado, o grupo e a professora realizaram a leitura dos textos, sendo empregadas duas refacções: a primeira revisão/edição foi feita no rascunho do papel e a segunda revisão/edição no arquivo do *Publisher*.

A realização dessas atividades de produção escrita de uma revista com a T1 serviu como modelo de sequencia de passos já previamente testados, dando maior segurança para a professora-pesquisadora. Portanto, o processo de elaboração da revista por T2, no semestre seguinte, foi facilitado.

O público-alvo escolhido para a revista da T2 foi mulheres grávidas. Após a leitura de revistas, como *Pais e Filhos* e *Casa e Ambiente Bebê*, iniciamos o planejamento. O título da revista pensado pela segunda turma foi *Embarazada* (em português, Grávida), também bastante sugestivo haja vista a temática. Mantivemos os gêneros: editorial, reportagem, entrevista, receita culinária e teste. As seções receberam títulos conforme o tema desenvolvido, por exemplo: (a) *madre y niño*, uma reportagem que aponta o uso de canções para estimular o bebê; *decoración*: apresentação de conselhos para a decoração do quarto do bebê; *moda*: sugestões de roupas e estilos para a grávida e o bebê; Quiz: conjunto de perguntas para as futuras mães e outras seções, tais como *alimentación* e *ejercicios*.

Durante as aulas, realizamos a leitura em grupo dos textos produzidos. Novamente, empregamos duas refacções: a primeira revisão/edição foi feita no rascunho do papel e a segunda revisão/edição no arquivo digital. Sistematizamos que os textos deveriam ser escritos com o programa *Publisher* e optamos por uma fonte e tamanho da fonte para todos os textos. As alunas criaram sozinhas os textos, inclusive a capa (Cf. ANEXOS).

A impressão da versão final das revistas representou um momento de celebração, bastante gratificante para todos envolvidos, professora e alunos. Aproveitamos estes trabalhos para divulgar o processo criativo das turmas com os demais professores do Curso de Letras Espanhol.

Ao final da disciplina aplicamos um Questionário avaliativo do semestre. Obtivemos respostas positivas dos alunos, transcritas abaixo:

*A disciplina foi muito importante pois em cada aula tínhamos a oportunidade de aprofundar ou desenvolver nossa produção escrita, produzindo textos ou mesmo interpretando-os. As aulas com o tempo ficaram mais interessantes e a turma se uniu bastante, mais ainda com a produção da revista. Acredito que ao final da disciplina todos*

*nós conseguimos entender e ficamos, de alguma forma, mais aptos à trabalhar e compreender textos na língua espanhola. (Aluna T1)*

*A disciplina de Escrita em Língua espanhola foi de grande amadurecimento profissional e pessoal mim. Me ajudou a desenvolver melhor a competência da escrita, que na época eu tinha uma grande dificuldade. A revista, além de nos fazer escrever sobre assuntos atuais e interessantes, nos fez criar um gosto ainda maior, não só pela escrita, mas também pelo espanhol e pela disciplina. Senti uma sintonia muito grande entre todos, alunos e professora, e todos estavam muito ansiosos para ver o resultado, que para mim foi excelente. Até hoje mostro aos meu alunos o resultado do nosso trabalho e ainda pretendo desenvolvê-lo em sala de aula. (Aluna T1)*

*Foi muito prazeroso, principalmente elaborar a revista, pois pude aprender a usar o publish e me diverti elaborando o questionário e conversando com as futuras mães sobre suas ansiedades e felicidades. (Aluna T2)*

## 5. Considerações finais

Iniciamos este artigo discutindo as abordagens de escrita que podem definir a prática desta habilidade em sala de aula. Destacamos, também, o papel ativo do professor no processo de aquisição e aperfeiçoamento da produção de textos escritos. Para tanto, ressaltamos como é necessário que esse tenha consciência do processo de escrita e de como fomentar atividades significativas em sala de aula.

Ao compartilhar a experiência da criação de revistas em sala de aula de língua estrangeira, espero ter motivado professores e futuros professores (alunos do Curso de Letras) à elaboração de novos projetos, visando caminhos diferentes, criativos, motivadores para um ensino melhor.

## Referências

ARIAS-GUNDÍN, Olga; GARCÍA-SÁNCHEZ, Jesús-Nicasio. El papel de la revisión en los modelos de escritura. **Aula abierta**, n.88, 2006, p. 37-52.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BONINI, Adair. Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino. In: KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2008, p. 47-60.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**, vol. 1. Brasília: MEC/SEB, 2006.





CASSANY, Daniel. **La cocina de la escritura**. Barcelona: Anagrama, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Reparar la escritura**. Didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona: Graó, 2009b.

HOROWITZ, Daniel. Process not product: Less than meets the eye. **TESOL Quarterly**, 1986a, n.20, p.141-144.

\_\_\_\_\_. What professors actually require: Academic tasks for the ESL classroom. **TESOL Quarterly**, 1986b, n.20, p.445-462.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2010.

HAYES, John R. A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: LEVY, C. Michael; RANSDALL, Sarah. **The science of writing**. Theories, methods, individual differences, and applications. Routledge, 1996. p. 1-27.

KRASHEN, Stephen. Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning. *TESOL Quarterly*, 10.1, 1976, p.157-168.

LEKI, Ilona. Coaching from the margins: issues in written responses. In: KROLL, Barbara. **Second Language Writing**. Research insights for the classroom. New York: Cambridge University Press, 1994, p.57-68.

LOPES-ROSSI, Maria A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2008, p. 61-72.

MARSELLÉS, Pilar. M. La escritura y su aprendizaje. In: FILLOLA, A. M. **Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura**. Barcelona: Horsori, 1998. p. 155-168.

SILVA, Tony. Second language composition instruction: developments, issues, and directions in ESL. In: KROLL, Barbara. **Second Language Writing**. Research insights for the classroom. New York: Cambridge University Press, 1994, p.11-

**De Ellas**

Año 1 - No 1  
Diciembre de 2012

RS 29,99

**Concursos de Belleza**

*El precio de la búsqueda por la corona y la faja de miss*

**La mujer en el mercado laboral**  
Todos los días aumenta el número de mujeres trabajando en servicios que antes eran considerados solamente para hombres.

**Salud es prevenir**  
La importancia de la salud íntima de la mujer. Entrevista con el Dr. Carlos Monte

**Quiz**  
Descubras si eres una mujer independiente

# Embarazada

[www.fisiopedagogica.com](http://www.fisiopedagogica.com)

## Decoración

¿Conoces los colores que están de moda este año?

## Música

Aprende sobre los beneficios que la música trae para ti y para tu bebé

## Aborto

Útiles consejos para que te sientas mejor.

## Ejercicios Físicos



<http://www.guiainfantil.com>

## Alimentación Sana




[www.planetamama.com.ar](http://www.planetamama.com.ar)

## Quiz



[www.vilanova.cat](http://www.vilanova.cat)





## TENSÕES ENTRE AS LÍNGUAS DE TIMOR-LESTE EM PRÓLOGOS DO DICIONÁRIO PORTUGUÊS-TÉTUM E DO CATECISMO DA DOCTRINA CRISTÃ EM TÉTUM

Simone Michelle Silvestre<sup>77</sup>

**RESUMO:** Para esta comunicação, pretende-se apresentar e analisar, do ponto de vista discursivo, sequências de prólogos de dois dispositivos discursivos, um dicionário português-tétum e um catecismo em tétum, produzidos no final do século XIX. Eles apontam para as tensões entre as línguas do país e a uma variedade de português, além de produzirem sentidos a uma Política de Línguas, inicialmente, proposta pelos missionários católicos atuantes em Timor-Leste, desde o século XVII, que estabiliza a tomada de posição da Igreja Católica, que, desde 1659, por meio da “Propaganda Fide”, obrigava todos os missionários a aprender as línguas nativas para onde eram enviados à missão. Desta forma, o “Catecismo da Doutrina Cristã em Tétum” e o “Diccionario de Portuguez-Tétum”, ambos da autoria do missionário português Sebastião Maria Apparicio da Silva, foram elaborados, em um primeiro momento, com o propósito de facilitar a aprendizagem da língua tétum pelos futuros missionários, para que estes pudessem dispor do primeiro como instrumento de inculcação de dogmas e das tradições cristãs da época na língua do nativo e o segundo tivesse o propósito de civilizar os timorenses através do “dialecto” que, segundo os missionários da época, era a língua falada por parcela significativa da população. De filiação pecheutiana, na análise, adotam-se os conceitos de discurso, compreendido enquanto objeto que é atingido ao mesmo tempo pela língua e pela ideologia e irredutível a uma ou a outra (PÊCHEUX, 1969); de posição sujeito sendo que este não é o dono absoluto que controla de maneira estratégica e intencional o sentido daquilo que enuncia como se fosse “seu” (ZOPPI FONTANA, 1997); de ideologia/formação ideológica sendo que é a ideologia que faz com que existam sujeitos. Pela interpelação ideológica do indivíduo em sujeito inaugura-se a discursividade (ORLANDI, 2009); e de formação discursiva enquanto aquilo que, numa formação ideológica, pode e deve ser dito pelo sujeito (PÊCHEUX, 2009).

**PALAVRAS-CHAVE:** Análise de discurso pecheutiana. Política de línguas. Línguas. Dispositivos discursivos. Timor-Leste.

### 1. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS


Gramáticas e dicionários são dispositivos linguísticos que integram a política de línguas<sup>2</sup> de qualquer país.

---

<sup>77</sup> Bolsista de Doutorado em Linguística do CNPq junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem - IEL - na Universidade Estadual de Campinas, Unicamp. E-mail acadêmico: simone.michelle@gmail.com

<sup>2</sup> Para o estudo em questão, entende-se que a noção de política de línguas, proposta por Orlandi (2007), não apaga da língua aquilo que lhe é próprio, no caso o político. Segundo a analista de discurso: "Não há possibilidade de se ter a língua que não esteja já afetada desde sempre pelo político. Uma língua é um corpo simbólico político que faz parte das relações entre sujeitos na sua vida social e histórica. Assim, quando pensamos em políticas de línguas, já pensamos de imediato nas formas sociais sendo significadas





De acordo com Sylvain Auroux (1992), a produção maciça de gramáticas e dicionários nos vernáculos europeus e nas línguas dos mundos recém-descobertos, deu-se a partir do Renascimento e ficou conhecido como processo de gramatização. Este, segundo Auroux, é, depois da invenção da escrita, a "segunda revolução técnico-linguística" (*ibidem*, p.35), e estabeleceu, a partir da tradição linguística grego-latina, uma trama homogênea de comunicação com início na Europa, onde cada nova língua integrada a esse universo de saberes linguísticos aumenta o sucesso da trama e de seu desarranjo em proveito de uma só região do globo. Tudo isso foi possível uma vez que a gramatização das línguas europeias aconteceu ao mesmo tempo da exploração dos outros continentes do planeta e da colonização e controle desses pelos europeus.

O processo de gramatização, que se iniciou no fim do século XV, conforme defende Auroux, permitiu a descrição e a instrumentação das línguas a partir de duas tecnologias, ainda hoje, pilares do saber metalinguístico: a gramática e o dicionário. Outro aspecto conferido pelo estudioso da linguagem é o fato de os dicionários e as gramáticas serem compreendidos como instrumentos linguísticos do mesmo modo que um martelo prolonga o gesto da mão, transformando-o, ou seja, uma gramática e um dicionário ampliam a fala natural e a competência linguística e dão acesso a um corpo de regras, de formas e a uma grande quantidade de palavras que não estão na competência de um mesmo locutor.


*O Dicionário Português-Tétum e o Catecismo da Doutrina Christã em Tétum*, ambos da autoria do jesuíta português Pe. Sebastião Maria Apparicio da Silva, foram impressos no século XIX e são parte do processo que não apenas descreveu e instrumentou as línguas, mas também produziu sentidos a essas mesmas.

No caso de Timor-Leste, a primeira língua que passou pelo processo de gramatização foi o Tétum. Este foi descrito e instrumentado primeiro na forma de catecismo (1885) com o propósito de ensinar em língua tétum as orações e os dogmas da igreja católica e, alguns anos depois, em 1889, publica-se o primeiro dicionário português tétum para que os missionários e as pessoas interessadas pudessem compreender os ensinamentos propostos no catecismo e aprendessem o tétum.

Ao narrar o seu processo de produção do catecismo e do dicionário, especialmente com relação ao segundo, o missionário enuncia a respeito da importância

---

por e para sujeitos históricos e simbólicos, em suas formas de existência, de experiência, no espaço político de seus sentidos" (*ibidem*, p. 8).



da escrita na divulgação desses saberes e da importância da imprensa na circulação dessas produções.


Outro aspecto do processo de gramatização a ser considerado, levando-se em conta o que propõe Aurox, é o de que o sujeito quando se propõe a descrever uma língua que não a conhece, inaugura o processo de gramatização pela "transferência de tecnologia de uma língua para outra(s) língua(s)" e que esta "nunca é totalmente independente de uma transferência cultural mais ampla, sendo aquele o locutor nativo, ou não, da língua para a qual ocorre a transferência" (*ibidem*, p. 76).

Na preparação dos instrumentos linguísticos em questão, temos o que Aurox (1992) designa por exogramatização, sendo que:

Na ausência da tradição linguística, ninguém inventa uma para descrever uma língua viva que não conheça. É completamente diferente para os missionários (ou exploradores, ou atualmente, os linguistas) que gramaticalizam vernáculos sem escrita: estamos no caso de uma exogramatização (e, quando se trata de propagar a doutrina religiosa, de uma exotransferência) (*ibidem*, 76 e 77).

No caso da exogramatização da língua tétum, o conhecimento epilinguístico da língua a ser descrita não existia e era preciso que o missionário observasse situações diversas de diálogo entre diferentes falantes. Na descrição da língua desconhecida, como o missionário europeu não conhecia a estrutura da língua em questão, fez uso das caracterizações da sua própria língua, no caso, a língua portuguesa, e/ou a latina, e estabeleceu suas equivalentes. Porém, essa transferência de tecnologia de uma língua para outra não acontece sem que certos embates e tensões a respeito do que é dito sobre as línguas e sobre a prática de descrição das mesmas apareçam discursivizados e produzam sentidos.

Para a análise do que é dito sobre as línguas, o entendimento da relação de tensão entre as mesmas e os sentidos produzidos a respeito de tais embates que se materializam nos discursos da posição sujeito ocupada pelo missionário que interpelado pela ideologia encontra-se em uma determinada formação discursiva, interessam-nos noções que são da Análise de Discurso Francesa (ADF) Pêcheutiana. Estão entre os conceitos: o discurso que é compreendido como objeto integralmente linguístico e histórico, ou seja, o lugar teórico que possibilita analisar a relação entre a língua (sistema de signos linguísticos) e a ideologia compreendida como determinação histórica do sentido pelas relações de forças que se confrontam em uma dada formação social (ZOPPI FONTANA, 1997); a ideologia, ou formação ideológica, que não é



compreendida como visão de mundo ou ocultação da realidade, mas como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e dessa com a história para que haja sentido. É também a ideologia que faz com que haja sujeitos. Essa interpela indivíduos em sujeitos de seu discurso. E a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia traz necessariamente o apagamento da inscrição da língua na história para que ela signifique produzindo o efeito de evidência do sentido (o sentido lá) e a impressão do sujeito ser a origem do que diz. Efeitos que trabalham, ambos, a ilusão da transparência da linguagem (ORLANDI, 2009); e a noção de sujeito é convocada para formular o conceito de formação discursiva, uma vez que ambos estão extremamente imbricados na produção de sentido. É a ideologia, juntamente com o sujeito, que é tomada como princípio organizador da formação discursiva. A formação discursiva consiste naquilo que, numa formação ideológica determinada pelo estado da luta de classes, pode e deve ser dito pelo sujeito (PÊCHEUX, 2009).

## 2. UMA NARRATIVIDADE PARA A LÍNGUA TÉTUM DE TIMOR-LESTE

Em uma das primeiras narrativas da segunda metade do século XVI que se tem notícia a respeito da língua de Timor, o missionário enuncia: “(...). **A gente deste Timor (grifo nosso)** he a mais besta gente que ha nestas partes. (...). **A lingoa desta gente dizem ser muito curta, conforme em algumas cousas com a malaia (grifo nosso)**. (...)” (Padre Baltasar Dias, em Malaca, ao Padre Provincial da Índia, dezembro de 1559, apud Sá, 1954, p. 345). Tal discursividade já aponta para a visão etnocêntrica do missionário que compreende a língua do outro pelo *déficit*, pela falta de algo que há na sua língua e não é encontrada na do outro. Esse tipo de discurso povoará as narrativas de muitos outros viajantes e exploradores que estiveram pela região da Insulíndia que, na época, compreendia Sólór e Timor.

Outra narratividade já da segunda metade do século XIX, 1867, um pouco antes da impressão dos primeiros instrumentos linguísticos em língua tétum, reconhece que em Timor fala-se mais de uma língua, porém, de nada adianta tamanha diversidade linguística, se as línguas não têm escrita e nem mesmo foram descritas ainda.

De acordo com o militar e governador de Timor, de 1859 a 1863, Afonso de Castro (1867, p.328 e 329):

**Falam-se em Timor diferentes dialectos (grifo nosso)**, entre eles mencionaremos o Teto, o Vaiqueno, o Galolo e o Calado. O Teto é a língua por assim dizer oficial, a que falam os chefes, e que está generalizada em Dili e mais presídios portugueses, e nos reinos do


centro e do poente até Batugadé. (...). **São muito pobres todos estes dialectos e nenhum deles tem gramática nem escrita (grifo nosso). Línguas inteiramente selvagens, mui ásperas e nada parecidas com a suave língua malaia, que tem seus poetas e bons prosadores.**

Diferente do que aconteceu com a língua malaia que também é do conhecimento dos timorenses e já conta com gramática e tornou-se uma língua literária. Se no século XVI, tanto a língua de Timor quanto a malaia estavam em situação de igualdade, no século XIX, a situação do malaio supera a das línguas timorenses. A quase todo momento, a diversidade linguística de Timor-Leste é posta em tensão nos diferentes discursos produzidos por sujeitos das mais diferentes épocas.

Já numa outra narratividade que marca a fixação dos primeiros portugueses em solo timorense, de acordo com o historiador Luís Filipe Thomaz (2002), o que é posto em confronto é a relação do tétum com uma outra língua de Timor, no caso o baiqueno. Menciona-se que nas duas partes da costa setentrional da ilha, a única que os portugueses conheciam até aquele momento, duas línguas eram faladas: a língua dos belos e a dos baiquenos. Sendo que na parte ocidental da costa, o baiqueno estende-se, de fato, por uma zona considerável, do enclave de Oé-cússi a maior parte do Timor Indonésio; e na parte oriental falam-se numerosas línguas, sem ser dito o nome de nenhuma delas, mas que se supõe que uma delas seja o Tétum. Defende-se tal hipótese, uma vez que encontra-se, na historiografia portuguesa, o fato de, até o século XVIII, todos os régulos de Timor estabelecerem relações de suserania a dois outros reinos configurados desde antes da chegada dos portugueses: o de Senobai, conhecido como Província do Servião, atualmente Timor Indonésio, e o de *Bé-Háli*, na Província do Belos, na metade oriental da ilha, junto ao de Luca, perto de Viqueque. Ainda que outras línguas circulassem nesses territórios, é a língua de *Bé-Háli*, zona de tétum, que será a língua mencionada como comum.

Segundo Thomaz (2002), o emprego do tétum como língua comum entre falantes de línguas diferentes pode estar relacionado com o domínio da porção oriental da ilha por um grupo detentor do poder militar e falante também de tétum, os *datos belos*, e com a soberania dos reinos de *Bé-Háli*, na parte ocidental, mas na fronteira com Timor Oriental, porção dos Belos. A segmentação da ilha em dois grupos e as disputas de poder entre os reinos de *Bé-Háli*, Luca e Senobai já aconteciam antes mesmo da chegada dos portugueses. Thomaz também menciona que uma aristocracia anterior a dos *datos belos*, chamada os *loros*, existiu e exerceu simultaneamente o poder religioso





e civil na região. E é provável que a expansão do tétum, entre os timorenses, tenha sido resultado da relação de domínio e poder dos *datos belos*, de língua tétum, sob os *loros*.

Como os portugueses estabeleceram relações políticas e econômicas justamente com a província dos Belos, reduto do tétum, foi o Timor Oriental que ficou conhecido como Timor Português e onde os missionários portugueses puderam adotar a língua tétum como língua de catequese e de oração em boa parte do país, exceto no Enclave de Oecussi onde se fala o baiqueno e na região de Manatuto com o galóli, imprimindo-se, mais tarde, catecismos, livros de orações, gramáticas e dicionários.

Ainda que bastante fragmentada e sem uma historiografia capaz de recuperar a trajetória de formação da língua tétum no Timor Português, nota-se que o que está dito sobre o tétum já é o suficiente para traçar que os discursos sobre a língua tétum e sobre o processo de gramatização da mesma são marcados pela UNIDADE que apaga/silencia a DIVERSIDADE de falares e a heterogeneidade linguística presente nas línguas do país e entre as suas variantes. Os diversos grupos e as diferentes línguas faladas são silenciadas do discurso e encontram-se subordinadas a um único grupo, a dos Belos, falantes de tétum, que se encontra geograficamente dividido e detém o poder militar e político sob os demais reinos de Timor-Leste. Porém, as outras línguas de Timor-Leste resistem e os missionários, em outras regiões que se pretendem cristianizar e que não são de domínio dos que falam o tétum, e/ou onde o tétum não se fixou como língua comum, continuam o seu trabalho de conversão e de cristianização, por meio de saberes e ensinamentos que, com empenho, no século XX, começaram a ser traduzidos para outras línguas, sendo a língua tétum a primeira língua de Timor a ser descrita nos instrumentos linguísticos, como orações, catecismos, gramáticas e dicionários, de acordo com as narratividades que chegaram até nós.

### **3. A TÍTULO DE ANÁLISE: TENSÕES ENTRE A LÍNGUA QUE SE PRETENDE DESCREVER, AS LÍNGUAS DE TIMOR E O PORTUGUÊS**


**I. *Catecismo da Doutrina Christã em Tétum* (1885), pelo missionário Pe. Sebastião Maria Apparicio da Silva.**

Excelentissimo e Reverendissimo

Senhor D. Antonio Joaquim de Medeiros,

Bispo de Macau e Timor.

(...).



Seria, Excelentissimo e Reverendissimo Senhor, uma injustiça deixar de collocar, logo no forntispicio da primeira impressão que em tetum apparece, o respeitavel nome de Vossa Excellencia Reverendissima, porque:

(...).

... é a V. Exa. Rma. que se deve a publicação d´este catecismo; pois eu não pensaria em tal, se V. Exa. Rma. não mostrasse empenho em que mais facilmente **fosse instruida aquella porção do Seu rebanho, dando-lhe a doutrina christã escripta na linguagem que lhe é propria.**

Parecerá arrojo da minha parte esta empreza, por **nada haver escripto em qualquer dos muitos dialectos que n´aquella ilha ha**, como V. Exa. Rma. muito bem sabe, **que me podesse servir de guia para aprender bem a lingua em que escrevi este catecismo, accrescendo a grande dificuldade de explicar algumas verdades da nossa Santa Religião, pela deficiencia de termos para exprimir ideias abstractas: ...**

(...)

(Trecho da carta de abertura do *Catecismo* do Pe. Sebastião da Silva endereçada ao Bispo de Macau e Timor, D. Antonio Joaquim de Medeiros)

## II.

Ill mo. Revmo. Snr.

Macau 26-11-1885


Acaba V. Revma. de concluir o catecismo da doutrina christan em lingua tetum, e offerece-me o seu trabalho, pelas razões que aponta na sua carta, que me dirigiu sobre este assumpto.

... é com verdadeira emoção que eu vejo os primeiros fructos d´um trabalho ... que eu reputo de grande valor para **a civilisação dos povos malasios da nossa colonia de Timor**, sabendo por experiencia, **que recebem mais ideias d´uma pratica em lingua do paiz, que de muitas palestras no algaraviado portuguez d´aquelle paiz.**

(...).

Concluido o dictionario da lingua tetum, ... , terá V. Revma. feito o mais relevante serviço às nossas missões, porque **o sacerdote novamente chegado a Timor, podendo manusear o catecismo em lingua do paiz e um dictionario que lhe sirva de interprete, terá os elementos para ser bom missionario ...**

(...)



(Trecho da carta-resposta de D. Antonio Joaquim de Medeiros ao Pe. Sebastião da Silva)

A apresentação do *Catecismo da Doutrina Christã em Tétum* está marcada pela publicação de duas cartas, uma da autoria do Padre Sebastião e endereçada a D. António Joaquim de Medeiros, na época, Bispo de Macau e Timor, e a resposta deste superior ao missionário que seria o produtor do primeiro catecismo em língua tétum.

O que é dito em diferentes momentos das cartas marca não apenas a posição da Igreja Católica com relação à conversão dos nativos da colônia de Timor sob os ensinamentos cristãos do catolicismo, mas, principalmente, qual era o discurso dos missionários sobre a língua a ser descrita e a relação dela com as línguas do país e com o próprio português. É justamente esse aspecto ligado às línguas que interessa ser analisado.

De modo bem geral, o missionário que se encontra em trabalho de missionação em Tmor, agradece ao seu superior por este ter acreditado e viabilizado a publicação da primeira obra cristã escrita em língua tétum. Sendo que esta, segundo o jesuíta português, seria importante nos ensinamentos cristãos necessários à conversão e à aprendizagem da doutrina cristã na língua dos nativos. O Pe. Sebastião menciona que alguns ensinamentos da religião católica não encontraram termos equivalentes na língua tétum por conterem tais termos “ideias abstractas”, o que lhe deu muito trabalho.

Já na carta-resposta do superior, a civilização dos povos de Timor ancorada em valores cristãos é possível de modo mais efetivo quando os ensinamentos são feitos na língua do nativo, e não na língua do europeu, no caso o português. O sucesso da cruzada missionária em solo timorense está na publicação de dicionários e catecismos em língua tétum em favor do missionário que precisa civilizar em nome da Igreja Católica e da Pátria Portuguesa.

O discurso da posição sujeito na primeira carta é marcado pela tensão entre a doutrina cristã, composta por dogmas e valores abstratos traduzidos pela língua portuguesa, e uma outra que toma forma/ganha força na língua de Timor que ainda não dispõe/não conta com palavras/vocábulos que não são do saber religioso, da crença timorense. A posição sujeito aponta que o *déficit* está na língua de Timor, no tétum, apagando o fato de que há também saberes das crenças timorenses em língua tétum que não existem na língua portuguesa. O conflito entre os dogmas religiosos entre europeus e timorenses também está nas duas línguas, sendo que cada língua conta com estruturas



linguísticas próprias que não encontram equivalentes. Não é o caso de uma língua ser mais equipada/dotada do que a outra, mas cada língua faz uso daquilo que precisa para designar, para significar etc. As diferenças entre os saberes de cada crença também estão nas línguas.

Por outro lado, a posição sujeito da carta 2 é marcada pela ideologia do confronto entre o português falado em Timor-Leste, nomeado como língua infrutífera no processo civilizatório da doutrina cristã, e a língua tétum, língua do país. Na discursividade em questão, civilizar o nativo da colônia de Timor não é ensiná-lo a língua europeia, dotá-lo de saberes literários e de noções de escrita, mas consiste em inculcar valores cristãos através da língua tétum. Para tal missão civilizadora, contam com o manual de ensinamentos cristãos, agora, traduzido para a língua do nativo, e o dicionário da língua a ser traduzida e decifrada. A tensão dá-se entre a língua do missionário, o português, e a língua tétum que precisa ser aprendida.

### III.

Prólogo do *Diccionario de Portuguez-Tetum* (1889), pelo Pe. Sebastião Maria Apparicio da Silva.

Apparecendo **o primeiro diccionario em tétum, dialecto o mais generalizado na ilha de Timor, pelo menos na parte que pertence a Portugal**, ficam realizados os desejos do Exmo. Revmo. Sr. D. Antonio Joaquim de Medeiros, actual Bispo de Macau, a quem se deve esta humilde publicação.

(...).

**Não sabendo eu lingua alguma de Timor, ... , tive de valer-me de todos os timorenses com quem convivi como meus mestres.**

Podendo, sempre **os ia escutar quando fallavam uns com os outros, tomando apontamentos de tudo.**


Os que, porem, mais me auxiliaram, foram: Em Lacluta, o Sr. D. Francisco Victorino de Carvalho, Tenente Coronel de Lacluta e Dilor; em Barique, o Sr. D. Hypolito dos Reis e Cunha Hornay, Brigadeiro-Rei de Barique e D. Thomaz da Costa Hornay, Principal de Barique, ... pelas explicações que me deram, principalmente o último - meu discipulo em portuguez e mestre em *tétum*.

Sem qualidade de escripto algum que me servisse de guia, pois **em Timor nada ha escripto em qualquer dos dialectos, ...**

(...).







Erros, ha de havel-os, não o duvido.

Defeitos também não faltarão, ...

... e é ter formulado as phrases e exemplos em *tétum* segundo a construcção de Dili, devendo ser segundo a do interior por ser a mais correcta. (...).

Não se encontrarão todas as palavras que em portuguez trazem os nossos dictionarios, por não as haver correspondentes em *tétum*, pois não as ha senão para exprimir o que é conhecido em Timor.

(...).

As dificuldades foram innumeradas para poder estabelecer algumas regras, e para conhecer o maior numero possível de palavras, por causa dos differentes dialectos. Nos reinos do interior, onde se falla melhor, de reino para reino ha alguma differença, apesar de não ser tão grande como a que se nota entre o de Dilli e o interior da ilha, sendo o modo de construir outro, principalmente quanto a uma especie de conjugação de verbos, que só no interior ha, ...

(...), havendo em todos os reinos quem, mais ou menos, falle *tétum*, podem os missionários servir-se d'este trabalho como de ponto de partida para o estudo da lingua que tiverem de aprender, ou que já aprenderam.

(...).

(Trechos do Prólogo do *Diccionario de Portuguez-Tetum*, da autoria do jesuíta português, Pe. Sebastião da Silva)

Na discursividade em questão, o sujeito falante expõe as dificuldades encontradas na elaboração do primeiro dicionário em língua *tétum* do Timor Português. Menciona que não conhecia nenhuma língua timorense e como a amizade e a convivência com os nativos que encontrava lhe auxiliaram na composição do dicionário da primeira língua timorense a ser descrita. Toda a elaboração do dicionário deu-se com base na escuta entre diferentes falantes. Os informantes que o ajudaram de alguma maneira no aperfeiçoamento e no entendimento do funcionamento do *tétum* a ser descrito eram autoridades timorenses. Já o *tétum* descrito pelo Pe. Sebastião era uma das variantes de *tétum*, no caso, o *tétum* falado na capital do país, Díli; porém aponta para os sinônimos em *tétum* usados no interior de Timor-Leste e menciona que entre as variedades de *tétum* do interior a diferença entre estas é menor quando comparado o *tétum* do interior com o *tétum* da cidade.



Além disso, afirma que nem todas as palavras dicionarizadas em língua portuguesa encontram um correspondente em tétum o que lhe dificultou transpor alguns provérbios, expressões figuradas, conceitos e palavras abstratas do português para a língua tétum.

Finaliza desejando que outros missionários tenham o seu trabalho sobre a língua tétum como referência na aprendizagem da língua e que o utilizem para a descrição e o estudo de outras línguas de Timor.

O discurso da posição sujeito é atravessado pelo o que é dito para o processo de exogramatização das línguas dos países descobertos, pois, uma vez que desconhecendo a língua a ser descrita, uma estrutura e um funcionamento precisam ser criados. Para isso, lança mão dos conhecimentos da sua língua, de base latina, passa a observar situações de diálogos e a contar com falantes de tétum para lhe auxiliar na descrição do funcionamento da língua. E é no momento de transpor a palavra “mais adequada” em língua portuguesa que traduza o objeto e/ou a ideia em língua tétum que embates aparecem e produzem sentidos.


Um dos primeiros embates no discurso da posição sujeito dá-se exatamente entre a língua portuguesa e a língua tétum pelo viés da “ideologia do *déficit*” (Mariani, 2004): já que o tétum não dispõe de estrutura de língua, de letras, de palavras etc. para todos os conceitos, cabe à língua portuguesa, dotada de gramática e convenção ortográfica, suprir o que o tétum não tem.

Em outro momento, é a tensão entre o tétum da cidade (o tétum de díli) e o tétum do interior que marca presença. Para a posição sujeito em questão, o tétum de Díli é corrompido e deturpado, uma vez que é constituído por expressões e palavras de outras línguas e um mesmo objeto pode ser nomeado por palavras diferentes; já o tétum do interior, e mesmo suas variedades, mantém a unidade, é mais estável e mais “correcto”.

Há, no discurso, portanto, um tétum “corrompido” e outro puro, sendo o segundo de maior prestígio entre os falantes. O tétum do interior era visto como menos corrompido por ter tido menos contato com as línguas vindas de fora, até mesmo com a própria língua portuguesa.

Para a composição do tétum, a posição sujeito discursiviza que há uma tensão entre as outras línguas de Timor-Leste nomeadas como “diferentes dialectos”, ainda não descritas, e as variedades de tétum faladas no interior, uma vez que encontra





dificuldades para reconhecer quando uma palavra/estrutura é de alguma das variedades de tétum do interior ou se trata-se de alguma outra línguas de Timor-Leste.

A partir desse discurso, a posição sujeito assume que a gramatização da língua tétum é o modelo para que outras línguas da ilha possam ser descritas já que outro missionário pode aprender o tétum e tê-lo como língua de apoio para a compreensão e a aprendizagem de outras línguas.

Apagam-se todas as tensões e os embates entre as línguas presentes no processo de gramatização pela exogramatização e passa a circular o discurso de que o tétum é uma língua com dicionário, já descrito com um padrão ortográfico e uma gramática mínima, ou seja, o tétum é a língua capaz de produzir saberes para a compreensão e a sistematização das línguas de Timor.


Funda-se, assim, uma discursividade que integra uma Política de Língua para Timor-Leste.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em um primeiro gesto de análise, verifica-se que há uma situação de tensão entre o tétum da cidade (da capital, Díli) e o tétum do interior (do campo), na relação destes com os outros “dialectos” de Timor-Leste e que há um embate entre o tétum e a língua portuguesa que é falada na ilha, sendo que todas essas tensões produzem sentidos.

As tensões que o processo de gramatização de uma política de línguas para o tétum produziram aponta que diante da diversidade de línguas e de falares e do desconhecimento da língua a ser descrita pelo missionário, a noção de falta traduzida pela “ideologia do *déficit*” faz das línguas objeto de observações linguísticas e, simultaneamente, o processo de descrevê-las reifica a imagem da deficiência linguístico-cultural já pré-construída e que aparece em diferentes momentos no discurso dos religiosos.

Uma vez que o “algaraviado” português falado na ilha, segundo o Bispo de Macau e Timor, era pouco efetivo na conversão dos nativos, o caminho mais direto para a expansão da evangelização no país, realizar-se-ia através da língua local, no caso, o tétum, a língua do primeiro reino que, na historiografia oficial, afirma-se ter sido o primeiro a converter-se ao cristianismo. Sendo assim, até aquele momento de relação entre as línguas de Timor, uma única língua foi convocada e descrita, silenciando a diversidade de línguas e falantes, civilizando os nativos numa única língua que pretende



um sujeito colonizado cristão e obediente ao império português e que deve aprender os ensinamentos cristãos dotados nessa língua que surge.

O próprio processo de gramatização da língua tétum configurou uma política entre as línguas. Para que tal política seja bem sucedida, ou seja, passe a existir a unidade, a clareza e o entendimento na comunicação, tenta-se apagar, exatamente, a política de sentidos das línguas. E foi exatamente o que o processo de gramatização do tétum, nesse momento de descrição das línguas de Timor, fez com as outras línguas e seus falantes.

### REFERÊNCIAS

AUROUX, S. **A Revolução Tecnológica da Gramatização**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

CASTRO, A. de. **As possessões Portuguezas na Oceania**. Lisboa: Imprensa nacional, 1867.

MARIANI, B. **Colonização linguística: línguas, política e religião (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII)**. Campinas: Pontes, 2004.

ORLANDI, E. **Análise de discurso**. Princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni P. de Orlandi et al. Campinas, Editora da Unicamp: 2009.

SÁ, A. B. de. **Documentação para a História das Missões do Padroado Português do Oriente: Insulíndia (1550 - 1562)**. Vol. II. Lisboa: Agência Geral do Ultramar, 1954.

\_\_\_\_\_. **Documentação para a História das Missões do Padroado Português do Oriente: Insulíndia (1700-1800)**. Vol. IV. Lisboa: Agência Geral do Ultramar, 1956.

SILVA, S. M. A. da. **Catecismo da Doutrina Christã em Tétum**. Macau: Typographia do Seminário, 1885.

\_\_\_\_\_. **Dicionário português-tétum**. Macau: Typographia do Seminário, 1889.

THOMAZ, L. F. F. R. “O uso do Tétum como língua veicular em Timor Oriental”. In: *Babel Loro-Sae*. O Problema Linguístico de Timor – Leste. Lisboa: Instituto Camões, 2002. pp. 67-73.

ZOPPI FONTANA, M. G. **Cidadãos modernos**. Discurso e representação política. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.





## MOTIVAÇÕES E ATITUDES DE UMA EDUCADORA DE ESCOLA PÚBLICA: REALISMO CRÍTICO E ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

Solange Maria de BARROS (UFMT)<sup>1</sup>


**RESUMO:** Nos últimos anos, pesquisadores e estudiosos da linguagem têm enfatizado sobre a necessidade de uma formação crítico-reflexiva para os educadores de línguas na pós-modernidade (BARBARA E RAMOS, 2003; MAGAHLÃES, 2004; PAPA, 2005; BARROS, 2010, entre outros). O debate sobre cursos de formação continuada, com base na reflexão, tem sido considerado de suma importância para que os participantes da escola e comunidade tornem-se agentes ativos do processo histórico-social, conscientizando-se do próprio discurso, isto é, explorando a natureza histórica e social de suas relações como atores no processo educacional. Temas com enfoque nos problemas sociais da escola e da comunidade, por exemplo, podem contribuir para formar educadores e educandos como agentes críticos de mudança, posicionando-lhes de maneira mais próxima da realidade social. O Realismo crítico de Bhaskar (1998; 2002) tem servido de base para uma reflexão acerca da emancipação humana. Conforme o autor, a sociedade não consistiria apenas de indivíduos, mas da soma das relações dentro das quais os indivíduos se situam. A emancipação envolveria, na visão desse pensador, a transformação do próprio indivíduo. Nessa mesma esteira, a abordagem da Análise Crítica do Discurso tem como objetivo desvelar o modo como as práticas discursivas imbricam nas estruturas sociopolíticas do poder e dominação, buscando com isso, operar mudanças não apenas nas práticas discursivas, mas também nas práticas e estruturas de poder em nível macro. Para Fairclough (1989) o termo “*crítico*” implica em mostrar conexões e causas que estão ocultas; implica também em intervenção, isto é, fornece recursos por meio de mudança para aqueles que possam encontrar-se em desvantagem. Nesta apresentação, exponho parte de uma pesquisa desenvolvida em uma escola pública, envolvendo uma professora que trabalha com jovens e adolescentes em situação de risco. Busco conhecer, através da sua participação em grupos de estudos na escola, as suas motivações e atitudes acerca da instituição, dos alunos e do seu envolvimento no grupo de estudos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Realismo crítico. Análise crítica do discurso. Escola pública. Jovens em situação de risco.

### 1. Introdução

Neste artigo, apresento um recorte da pesquisa desenvolvida em uma escola pública, envolvendo uma professora que trabalha com jovens e adolescentes que estão sob guarda judicial e em situação de risco. Busco conhecer, através da participação coletiva em grupos de estudos realizados na própria escola, as motivações e atitudes da professora acerca da instituição, da sua participação no grupo de estudos, bem como dos alunos com os quais trabalha.

Várias são as questões sociais que norteiam os debates realizados pelos professores sobre a real situação dos adolescentes e jovens que estão sob guarda judicial. Temas como discriminação, opressão, dominação e a própria marginalização




desses jovens são quase sempre apresentadas nas discussões realizadas pelos grupos de estudos da escola. E a frutífera reflexão aflorada desses temas acaba gerando questionamentos sobre como superar as barreiras sociais da escola e da sala de aula. Certamente não é um problema recente. Alguns trabalhos na área da linguística aplicada, mais precisamente na linguística crítica, têm focalizado questões políticas e ideológicas que afetam substancialmente a prática pedagógica na escola pública (MOITA LOPES, 2003; PAPA, 2005; BARROS, 2010).

Nos últimos anos, pesquisadores e estudiosos da linguagem têm enfatizado sobre a necessidade de uma formação crítico-reflexiva para os educadores de línguas na pós-modernidade (BARBARA E RAMOS, 2003; MAGAHLÃES, 2004; PAPA, 2005; BARROS, 2010, entre outros). O debate sobre cursos de formação continuada, com base na reflexão, tem sido considerado de suma importância para que os participantes da escola e comunidade tornem-se agentes ativos do processo histórico-social, conscientizando-se do próprio discurso, isto é, explorando a natureza histórica e social de suas relações como atores no processo educacional. Temas com enfoque nos problemas sociais da escola e da comunidade, por exemplo, podem contribuir para formar educadores e educandos como agentes críticos de mudança, posicionando-lhes de maneira mais próxima da realidade social.

Neste estudo, proponho desvendar as impressões, motivações e atitudes de uma professora de língua estrangeira. Compreender a sua participação nos grupos de estudos, bem a sua relação com os alunos. Está dividido em quatro seções. Na primeira, faço considerações acerca da filosofia do realismo crítico. Em seguida, apresento algumas reflexões teóricas sobre a abordagem da análise crítica do discurso e linguística sistêmico-funcional, incluindo também reflexões sobre o uso de narrativas de vida como instrumento de coleta de dados. Na terceira seção, descrevo sobre o desenho da pesquisa. Por último, apresento uma análise da entrevista e sessão de estudos com a professora, participante da pesquisa.

## **2. Realismo crítico**

O realismo crítico tem como expoente o filósofo inglês Roy Bhaskar. Trata-se de um movimento internacional na filosofia e nas ciências humanas, considerada uma alternativa para as ciências naturais e sociais, destacando a ontologia (questão do ser), em que o Real é mais denso, ou seja, consiste em um mundo objetivo em que distingue uma superfície de algo ainda mais profundo. O realismo crítico defende uma ontologia não empiricista, em que o mundo não é feito somente de acontecimentos ou fatos.



Bhaskar (1998) denomina de “falácia epistêmica” as proposições sobre o ‘ser’. Para ele, há um equívoco metafísico querer adotar questões ontológicas como epistemológicas. Esse pensamento errôneo levou a dissolução da ontologia. Na visão do filósofo, os objetos de conhecimento não são os fatos ou eventos atômicos (empirismo), nem fenômenos apreendidos por meio de construções mentais (idealismo), “mas estruturas reais que operam e agem no mundo independentemente do nosso conhecimento, nossa experiência” (BHASKAR, 1998, p. 19).

Se o mundo é constituído de mecanismos e não de eventos, então eles geram fluxos de eventos, formando, conseqüentemente, os acontecimentos do mundo ao nosso redor. Conforme o autor, os mecanismos agem independentemente dos seres humanos (agentes causais). É por essa razão que ele assegura não sermos totalmente livres.


O Realismo crítico de Bhaskar (1998; 2002) tem servido de base para uma reflexão acerca da emancipação humana. Conforme o autor, a sociedade não consistiria apenas de indivíduos, mas da soma das relações dentro das quais os indivíduos se situam. A emancipação envolveria, na visão desse pensador, a transformação do próprio indivíduo. Ao organizar filosoficamente o *Realismo crítico*, Bhaskar (1998, p.410) sugere uma proposta emancipatória: (i) conhecer os reais interesses; (ii) possuir habilidades e recursos, e oportunidade de agir sobre eles (poder); (iii) estar disposto a fazer isso.

É uma promessa para a ciência social, uma vez que apresenta condições para a emancipação, pois os mecanismos que geram problema poderão ser removidos ou bloqueados.

### **3. Análise crítica do discurso (ACD)**

A linguagem é elemento básico na vida social, sendo, portanto, parte da sociedade (Fairclough, 1989). Como prática social, a linguagem é dotada de intencionalidade, portanto, não é neutra, inocente; ao contrário subjaz uma ideologia. Nesse sentido, a ideologia é parte integrante do discurso, porque as estruturas que o determinam estão relacionadas às representações ideológicas das instituições marcadas na sociedade (Fairclough, 1989). Segundo este autor, há um elo interdependente entre discurso, ideologia e poder. O discurso é produzido pelas estruturas sociais e que, portanto, são ideológicas porque (re) produzem esse discurso.

A ACD tem como objetivo desvelar o modo como as práticas discursivas imbricam nas estruturas sociopolíticas do poder e dominação, buscando com isso, operar mudanças não apenas nas práticas discursivas, mas também nas práticas e



estruturas de poder em nível macro. Para Fairclough (1989) o termo “*crítico*” implica em mostrar conexões e causas que estão ocultas; implica também em intervenção, isto é, fornece recursos por meio de mudança para aqueles que possam encontrar-se em desvantagem.


A ACD dá ênfase na relação dialética entre discurso e outros elementos das práticas sociais (FAIRCLOUGH, 1989, 2003). É um tipo de abordagem que fornece um caminho mais detalhado para analisar a relação dialética entre discursos (incluindo a linguagem e também outras formas de *semioses*: linguagem corporal, imagens visuais e outros elementos das práticas sociais).

Uma abordagem intimamente relacionada à ACD é a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), desenvolvida por Halliday (1994). A GSF e ACD podem contribuir para realizar uma análise mais detalhada dos textos, buscando compreender a relação entre os níveis micro e macrosociais, ou seja, entre estrutura social e eventos sociais. Do ponto de vista da LSF, a atenção se volta para a descrição minuciosa e sistemática dos padrões linguísticos. As escolhas que o falante/escritor faz, segundo Halliday (1994), operam em todos os níveis do discurso: lexical, sintático, modal, e é por meio delas que se pode perceber o nível de expressividade presente numa determinada situação comunicativa. O léxico utilizado num texto carrega traços da identidade do falante/escritor, uma vez que as escolhas feitas pelo falante/escritor podem estar transparentes ou não, precisando, portanto, ser desveladas. A análise linguística permite, portanto, interpretar os significados presentes nos textos.

Uma outra abordagem que pode servir como ferramenta para a ACD é a narrativa das de vida<sup>1</sup>. A narrativa de vida embora tenha uma abordagem metodológica própria de análise, contribui com a ACD, uma vez que fornece ao analista uma visão macrosocial do contexto de investigação, ampliando, assim, o olhar crítico do pesquisador.

As narrativas de vida podem ser entendidas em diferentes níveis de abstração. Para a abordagem da ACD, podemos considerar as narrativas de vida como descrição de eventos onde são apreendidos os significados das ações dos atores sociais, crenças, valores e experiências vividas e como elas se desenvolvem. Conforme Clandinin e Connely (2004, p. 415), as experiências são as histórias de vida das pessoas e consiste não apenas de fatos, mas também de valores, emoções e memórias. Nessa mesma perspectiva, Goodson e Sike (2001) argumentam que “todas as histórias são memórias e





todas as memórias são histórias”. Ou seja, quando falamos sobre nós mesmos, estamos nos referindo a nossa identidade, sentimentos, imagens, e a narrativa permite contar histórias, revelando o modo como experienciamos o mundo.

Ouvindo as histórias pessoais e profissionais da professora durante a sua participação nos grupos de estudos realizados na escola, foi possível vaticinar os sentidos materializados em seus enunciados.

#### **4. ACD e RC: aproximações**

A abordagem da ACD proposta por Fairclough (2003a) converge com o realismo crítico de Bhaskar, por considerar o mundo social como um sistema aberto, em constante transformações. Conforme Fairclough (2003a), a ACD está baseada numa ontologia social realista (SAYER, 2000), a qual entende que eventos sociais concretos e estruturas sociais são parte da realidade social.


Chouliaraki & Fairclough (1999), em consonância com Bhaskar (1998), entendem que há várias dimensões da vida social, incluindo físico, químico, biológico, econômico, social, psicológico e lingüístico e que estes possuem estruturas distintas, com efeitos gerativos nos eventos, através de mecanismos particulares.

Inspirados no Realismo Crítico de Bhaskar (1998; 2002), Chouliaraki e Fairclough (1999) desenvolveram um modelo de análise que pudesse identificar problemas sociais materializados em textos orais ou escritos. Essa abertura de possibilidades transdisciplinares permitiu que a ACD se disseminasse na ciência social crítica, permitindo que os analistas de discurso pudessem desenvolver uma compreensão mais ampla da vida social, relacionando os elementos micro e macrosociais.

Chouliaraki e Fairclough entendem que a pesquisa em ACD deve concentrar-se nas questões práticas da vida social, visando a uma crítica explanatória, fundamentada em observações de problemas sociais, com vistas à sua superação. Fairclough (2003a) propõe uma abordagem de análise de discurso que pode contribuir para a pesquisa social crítica, uma vez que a ACD enfatiza outras formas de semiose: linguagem corporal, imagens visuais, etc).

O modelo de análise proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999) é baseado na crítica explanatória de Bhaskar (1998; 2002), a qual sugere cinco etapas:

- (1) Dar ênfase a uma injustiça social;
- (2) Identificar os obstáculos para que a injustiça seja resolvida;

- 
- (3) Função do problema na prática;
  - (4) Considerar se a injustiça social é um problema ou não;
  - (5) Refletir criticamente sobre a análise

Explico, a seguir, cada uma dessas etapas.

Na primeira, conforme Chouliaraki e Fairclough (1999), o analista crítico do discurso precisa identificar um problema que afeta a vida social, em algum nível (por exemplo: educação, política, economia etc.).

Na segunda, o analista do discurso deve reconhecer possíveis obstáculos a serem enfrentados, realizando uma análise denominada por esses autores como *análise de conjuntura*. Segundo eles, a conjuntura a que se referem representa um caminho particular de uma rede de práticas que constituem as estruturas sociais. Ao realizar uma análise da conjuntura, o pesquisador deve concentrar-se na análise de uma determinada prática ou práticas sociais. Chouliaraki e Fairclough identificam quatro momentos de prática social: *atividade material, relações sociais, fenômenos mentais e discurso*. Um aspecto importante apontado por esses estudiosos é trabalhar em conjunto com outros métodos científicos sociais, particularmente a etnografia. Essa abordagem exige a presença do pesquisador no contexto da prática social, por um período de tempo que o ajude a ir além do texto.

Na terceira - *função do problema na prática* -, Chouliaraki e Fairclough apontam para a necessidade de avaliar ‘*como*’ e ‘*se*’ o aspecto problemático do discurso tem uma função específica na prática social. Isso significa que o analista deve se concentrar apenas em um aspecto da análise, a fim de tentar solucionar o problema.

Na quarta - *possíveis formas ultrapassar os obstáculos* -, o analista crítico do discurso precisa mudar de “*é*” par “*deve*”. Em outras palavras, se as práticas sociais são identificadas deve-se, então, mudá-las. É necessário, portanto, olhar para os efeitos geradores das práticas.

Na quinta e última etapa - *reflexão na análise* -, o analista crítico do discurso deve adotar uma abordagem reflexiva, aproximando-se da pesquisa social do ponto de vista da pesquisa crítica, visando a algum tipo de mudança na prática social.

A seguir, apresento o Modelo Transformacional da Atividade Textual (MTAT), com base no RC e na ACD.

## 5. Metodologia

A pesquisa<sup>1</sup> foi desenvolvida com os professores da Escola Estadual ‘Meninos do Futuro’, localizada no Centro socioeducativo do Complexo Pomeri, na cidade de Cuiabá/MT e teve como objetivo verificar, através da participação coletiva dos professores em grupos de estudos, as impressões, motivações e atitudes de uma professora de língua espanhola acerca da escola e dos alunos.

Os dados foram coletados através de gravações nas sessões de estudo e entrevistas, incluindo também as narrativas de vida da professora. As gravações da entrevista e sessões de estudos foram feitas na escola, no ano de 2006.


A professora Keila<sup>1</sup> trabalha na escola desde 2003. Ensina espanhol. Diz nunca ter trabalhado com adolescentes e jovens em situação de risco. É a sua primeira experiência com essa clientela estudantil. Ao narrar suas histórias de vida, em conversas informais, em alguns momentos sem o uso de gravador<sup>1</sup>, ela menciona sobre a sua família. Diz não ter conhecido sua mãe biológica. Fora criada pelo pai biológico e sua madrasta desde tenra idade. Por não ter tido uma filha mulher, sua madrasta adotou-a como legítima, dando-lhe todo o amor e carinho. Keila relata também que vivenciou ainda criança, o drama da sua madrasta com um filho legítimo envolvido com drogas. Afirma ter sofrido, juntamente com a mãe adotiva, ao ver o seu irmão escolher o caminho das drogas.

## 6. Análise dos dados

Como ponto de partida para uma primeira interpretação dos discursos proferidos por Keila, perfila-se, através de entrevistas, suas impressões sobre a experiência de estar pela primeira vez em um ambiente escolar marcado pela hostilidade social. Foi nesse ambiente que Keila iniciou suas atividades pedagógicas. Ela diz:

### **Exemplo 01:**

eu vim sem conhecer, me deu a camiseta tá?. Isso aqui que você vai usar, vai entrar e tal, aí eu cheguei me apresentei pro Arlon e *quando me deparei com a situação*, eu logo *fiz assim uma leitura e pensei comigo mesma, aqui não é pra mim, não vou ficar* porque, assim que eu entrei tinha um menino *algemado, acorrentado* porque estava em processo de overdose e estava fazendo esse tratamento, e eu não sabia que tinha esse tipo de coisa aqui.



Keila relata suas primeiras impressões em relação à escola e aos adolescentes que vivem no Complexo Pomeri. Ao dizer: “*quando me deparei com a situação*”, revela que não tinha conhecimento do que se passava naquele contexto escolar. Da mesma forma no enunciado “*fiz assim uma leitura*”, onde o processo mental “*fiz*” é identificado através da ação cognitiva para mostrar a realidade social que se descortinava à sua frente.

Keila usa também expressões negativas como “*aqui não é pra mim*”, “*não ...não vou ficar*”, sinalizando sua incapacidade emocional para trabalhar com essa clientela estudantil. Os itens lexicais “*algemado, acorrentado*” aparecem para qualificar os adolescentes que vivem nessa escola.

É interessante observar, no exemplo seguinte, a decisão tomada por Keila para mudar a sua percepção em relação aos alunos:


### **Exemplo 02**

eu vim, só que qdo me deparei, qdo *fui* pra sala de aula, o que que aconteceu que fez com que eu ficasse, *eu encontrei com uns adolescentes do meu bairro* onde *eu trabalhei como alfabetizadora* seis anos na escola Santos Dumont. Eles tinham sido meus alunos na pré escola, no jardim e aquilo me chocou muito. Eu vi que eu não estava num lugar *estranho*, tava num lugar *familiar*, que eram meninos que já tinham passado por minha mão e que *estava aqui pelo próprio social*. Aí eu fui conversando, conversando com eles e eles também foram me apresentando pros outros colegas, “*aí essa aqui foi, é minha professora na alfabetização, ela mora lá no bairro*”, e isso foi fazendo assim que visse eles com outros olhos.

Keila relata sobre a sua decisão em trabalhar na escola. Ao dizer: “*eu encontrei com uns adolescentes do meu bairro*” sinaliza seu conhecimento em relação aos alunos. O pronome possessivo ‘*meu*’ é identificado para revelar que tanto ela quanto os alunos pertenciam a uma mesma realidade social. O processo material, marcado através da forma verbal ‘*trabalhar*’, presente no enunciado “*eu trabalhei como alfabetizadora*” sinaliza o seu ofício como educadora do bairro onde ela e alguns de seus alunos residiam.

Para Keila, o lugar que aparentemente lhe era ‘*estranho*’ passa a ser ‘*familiar*’. O reconhecimento dos alunos a fez mudar de idéia. A sua identificação com eles é claramente marcada quando usa a polifonia, ou seja, a sua própria voz para fazer a voz





dos alunos. Ao dizer: “*essa aqui foi, é minha professora na alfabetização, ela mora lá no bairro*” . As vozes ocultas dos alunos são materializadas em seu próprio discurso, numa demonstração clara do quanto eles significam para ela. É a presença do outro, conforme assegura Moita Lopes (2003, p. 32), com o qual estamos engajados, é que molda o que dizemos e o que o outro significa para nós.

Keila reconhece na voz do aluno a sua responsabilidade como educadora. Revela, através do enunciado “*estava aqui pelo próprio social*” , o olhar oculto da sociedade em relação aos jovens que se encontram sem direção, totalmente à deriva. O seu interesse em permanecer na escola para ajudar seus alunos parece sinalizar a tentativa de colocar-se como agente crítica de mudança nas práticas sociais de exclusão social.


Sobre a sua experiência em participar pela primeira vez no grupo de estudos realizado na escola, Keila assim se pronunciou:

### **Exemplo 03**

*... esse curso está sendo de grande validade né? .... e eu sinto pelos meus*

*colegas que não estão participando...porque muitos assuntos os quais estamos tratando...eles estão relatando e atribuindo também para nossa capacitação profissional...com o profissionalismo...com a própria didática...com o relacionamento...tanto professora aluno quanto colegas né?...porque eu percebo que isso estava precisando mesmo...quanto trata de seminários...de autores...de estar prestigiando outros tipos de assunto que às vezes o próprio professor se acomoda ...não vai atrás...e tá ouvindo e pessoas como você que é estranha...que tá trazendo coisas novas porque de repente um colega ouvindo do outro ele vê como uma crítica...e ele ouvindo de uma forma como capacitação...talvez isso vai tocar nele e ele vai começar a influenciar mais...e eu já percebi que houve mudanças....que está havendo mudanças aqui...*

A observação positiva feita por Keila sobre a realização do grupo de estudos na própria escola revela a importância de os professores estarem se atualizando. Ao dizer “*eu sinto pelos meus colegas que não estão participando*” , ela usa o processo mental ‘*sentir*’ para revelar a perda da oportunidade dos colegas em estar se aprimorando, uma vez que ela considera ser relevante para todos. Essa confirmação é anunciada logo em



seguida quando diz: “*eu percebo que isso estava precisando*”. O processo mental de cognição ‘*perceber*’ sinaliza a sua percepção sobre a validade do grupo de estudo.

Para Keila, o não envolvimento do professor no grupo de estudo faz com que ele se acomode. Ela afirma isso ao dizer: “*às vezes o próprio professor se acomoda...não vai atrás*” . Ou seja, o professor que não está engajado em grupo de estudos acaba se desatualizando e perdendo a motivação. Para ela, o professor deve estar sempre buscando se aprimorar.


É interessante destacar a presença marcante do processo existencial, através da forma verbal ‘*haver*’ sendo enfatizada no tempo presente e passado. O uso desse processo sinaliza as experiências positivas já realizadas na escola e que ainda tem perdurado até a atualidade. Keila ao dizer: “*eu já percebi que houve mudanças ...que está havendo mudanças aqui*”, enfatiza que no decorrer de um determinado período temporal experiências relevantes estão ocorrendo na escola. E ao dizer: “*está havendo mudanças*” , ela deixa transparecer a atuação positiva do grupo de estudos realizado na escola.

Durante a sua participação no grupo de estudos com os colegas e esta pesquisadora, Keila comenta sobre sua experiência vivenciada na sala de aula, com um de seus alunos considerado líder na escola. No exemplo ilustrado a seguir, Keila fala da atitude do aluno na aula do seu colega e professor de Matemática Albano. Ela diz:

#### **Exemplo 04**

ele *tentou passar*, fez com que os colegas dele né? *viesses contra nós* porque houve uma história do caderno, o caderno sumiu e aí ele exigiu o caderno. Nós não conseguimos encontrar o caderno dele, e aí nós oferecemos um outro caderno pra ele. Era aula do prof. Albano. O prof. Albano pediu para que eu fosse até lá tentar conversar. Eu comecei a conversar, e até então ele aceitou numa boa, depois ele falou: “*não, não quero este caderno porque este não é o meu*”. *Pegou o caderno e jogou no chão*, então aquele nervosismo dele.

Conforme Keila, o aluno tinha a intenção de envolver seus colegas contra os professores. Ao dizer: “*ele tentou passar*”, “*viesses contra nós*” sinaliza, através de processos mentais, o interesse do aluno em manipular seus colegas para colocarem-se contra os professores. É interessante observar também o mesmo jogo polifônico como marca da presença do aluno em seu próprio discurso. O uso de expressões negativas “*não...não quero este caderno*”, “*este não é o meu*” confirma a atitude de indignação



do aluno. Keila traz a voz do aluno para marcar a atitude de rejeição, pelo fato do mesmo não ter o seu próprio caderno em mãos<sup>1</sup>. O seu discurso revela também a atitude de poder do próprio aluno cuja identidade é marcada como um participante ativo nas práticas sociais educativas.


Da mesma forma no enunciado “*pegou o caderno e jogou no chão*”, onde as formas verbais ‘*pegar*’ e ‘*jogar*’ revelam a ação feita pelo aluno, marcando claramente o seu contradiscurso frente às decisões impostas pela escola, no que tange aos materiais escolares, recolhidos após as aulas.

Percebe-se pelos exemplos apresentados, que Keila conhece bem o contexto social onde trabalha, fazendo com que se sinta mais próxima dos problemas vividos pelos alunos. O seu *olhar* parece focalizar não apenas a escola e a sala de aula, mas também o que está além dos muros e portões em torno dela. As experiências vividas com sua família, por exemplo, contribuem para que ela tenha uma melhor compreensão acerca da realidade desses alunos. Novos valores, atitudes e identidade tendem a florescer, bem como novos horizontes emancipatórios (PAPA, 2005; BARROS, 2010). Suas atitudes parecem revelar interesse em entender as conexões e as causas ocultas de seus alunos. Implica, conforme Fairclough (1989), em intervenção, fornecendo, assim, “recursos para aqueles que se encontram em desvantagem”. Remetem também ao que Bhaskar (2002) chamou de ‘*ato de vontade*’, ou seja, um sentimento interior que atinge nossas emoções, fazendo-nos reconhecer quem somos, como agimos no mundo e pra quem.

Ao se interessar por esses alunos Keila sinaliza o seu engajamento e responsabilidade solidária. Sua identidade social se molda com a de seus alunos, novos ‘*eus*’ vão ganhando formas e significados, construindo o que Bhaskar (2002, p. 41) chamou de “auto-realização universal”<sup>1</sup>. A “auto-realização universal”, conforme assegura Bhaskar (2002), somente pode vir de dentro, nunca imposta. Nesse prisma, as atitudes de Keila remetem ao nível mais profundo da sua identidade, ou seja, no nível de “estrutura interna”<sup>1</sup> (Baskar, 2002, p. 41), envolvendo não apenas a sua ‘consciência crítico-reflexiva’, mas, sobretudo, a ‘*ação*’, num processo dialético constante (PAPA, 2005; BARROS, 2010).

## **7. À guisa de conclusão**

Este estudo nucleou-se pelo desejo de descobrir as experiências de uma professora envolvida em grupos de estudos na escola pública, com propósito de conhecer suas impressões e motivações sobre a escola e atitudes em relação aos alunos



que estão em situação de risco, os quais cumprem medidas sócioeducativas, sob guarda judicial.

Considerarei as narrativas das histórias de vida como uma ferramenta de coleta de dados para a ACD. Argumentei que as narrativas de vida podem ajudar a ACD numa melhor compreensão dos mecanismos sociais de dominação e resistência ou emancipação e transformação social. O uso desse instrumento permitiu, por exemplo, capturar outros significados que não estavam presentes no discursivo de Keila, através da sua própria história de vida, a fim de conhecer o seu interesse em trabalhar na escola ‘Meninos do Futuro’.

Procurei focalizar não apenas os aspectos lingüísticos, mas também o contexto social mais amplo. A análise dos recortes da entrevista e da sessão de estudos revelou algumas impressões e motivações de Keila sobre a escola onde trabalha, bem como suas atitudes em relação aos alunos.

O interesse de Keila pela escola, bem como o trabalho realizado com os alunos sinalizam que ela é uma participante ativa no processo de transformação social. Ao privilegiar o desenvolvimento de práticas sociais libertadoras, Keila está também contribuindo para que a sua própria prática pedagógica seja de fato transformadora.

### **Referências bibliográficas**

BARROS, S. M. **Formação Crítica do educador de línguas:** por uma política emancipatória e de transformação social. In: BARROS, S. M. & ASSIS PETERSON, A. A. (Org.) *Formação de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.


BARBARA, L. & RAMOS, R. C.G. (Orgs) **Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas**. Campinas-SP, Mercado de Letras, 2003.

BHASKAR, R. **From Science to Emancipation. Alienation and the Actuality of Enlightenment**. Sage Publications. New Delhi/London, 2002.

CELANI, M. A. 2003. **Professores Formadores em Mudança**. Relatos de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado de Letras.

CLANDININ, D.J. & CONNELLY, F.M. **Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2004.





FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**. Routledge: Taylor & Francis Group. London and New York, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. London: Longman, 1989.

GOODSON, I & SIKE, P **Life History Research in Education Settings**. Open University Press: Buckingham – Philadelphia, 2001.

HALLIDAY, M. A. K.) **An Introduction to Functional Grammar**.. London: Edward Arnold, 1994.

MAGALHÃES, M.C.C. 2004. **A linguagem na formação de professores reflexivos críticos**. In: Magalhães, M.C.C. (org). A formação do professor como profissional crítico. Linguagem e reflexão. Campinas/SP: Mercado de Letras.

MOITA LOPES, L. P. **A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: A base intelectual para uma ação política**. In: Barbara, L. e Ramos, R. (orgs). Reflexões e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas. Campinas,SP: Mercado de Letras, 2003

PAPA, S. M. de. B. I. **O Professor Reflexivo em Processo de Mudança na Sala de Aula de Língua Estrangeira: Caminhos para a Auto-Emancipação e Transformação Social**. Tese de Doutorado. LAEL/PUC/SP. 2005.

PAPA, S. M. de B. I. **Discurso, argumentação e práticas sociais**. Texto apresentado em Mesa Redonda: Métodos Qualitativos nas Ciências Sociais e na Prática Social. I Simpósio Internacional em Pesquisa Social, UFPE, 2007 pp. 84-96.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica**. linguagem, identidade e a questão ética. Parábola Editorial, São Paulo, 2003.



## OPERAÇÕES DE PRESSUPOSIÇÃO E O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA TECNOLOGIA DA ESCRITA

Suelen Érica Costa da Silva<sup>78</sup>

**RESUMO:** O eixo central que norteou esta investigação foi a análise e descrição das operações de pressuposição realizadas por um falante no processo de aquisição da tecnologia da escrita. Nesse contexto, sustentou-se a tese de que o aprendiz da escrita realiza tais operações como uma forma de intervenção na linguagem, maneira pela qual o enunciador apresenta o seu ato de enunciação, a imagem que pretende impor ao destinatário de sua escrita, uma atitude assumida em relação ao dito, do enunciado, da enunciação escrita. Assim, o eixo central desta comunicação - o fato linguístico denominado pressuposição - foi investigado a partir do viés teórico proposto pela Semântica da Enunciação, de Ducrot e do Aparelho Formal da Enunciação, de Benveniste. Foi utilizado o procedimento metodológico intitulado paradigma indiciário de investigação para realizar análise dos dados linguísticos presentes no *corpus* em questão. Os resultados demonstram que o falante, para construção do posto bem como do pressuposto, utiliza índices específicos da língua - verbos, conjunções, advérbios, pronomes - a fim de obrigar o seu destinatário a conservar os pressupostos construídos, tomá-los como quadro de sua própria fala. Desse modo, embora o falante tenha, na forma de pressuposto ou de subentendido, a possibilidade de retirar-se da sua fala, eximindo-se da responsabilidade dela, ele deixa marcas de intersubjetividade na linguagem que opera. O sujeito, portanto, aparece em sua alteridade.


**PALAVRAS-CHAVE:** Aquisição da escrita. Pressuposição. Operações de pressuposição. Enunciação escrita. Intersubjetividade.

### 1. Considerações iniciais

O tema desta interlocução escrita – a pressuposição – é, segundo Mari (2013), um dos conceitos que mais adquiriram prestígio ao longo das três décadas da história da semântica moderna. No entanto, tal crédito tem representado certos contratempores para aqueles que pretendem uma abordagem da questão, que seja capaz de ultrapassar uma certa intuição generalizada do seu alcance. Ainda, segundo o autor, a pressuposição é quase sempre referida como um processo que permite deduzir certos fatos não explicitados, a partir de outros que são explícitos; ou, então, o produto dessa operação. Dessarte, o território destinado a uma intervenção a respeito da pressuposição aparece, contudo, distribuído entre conceitos concorrentes, em dimensões diversas, como:

---

<sup>78</sup>Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC-MG (2013). Bolsista, modalidade taxa, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior- CAPES. Professora do quadro efetivo do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – (CEFET-MG), unidade Araxá.  
E-mail: suelenerica@gmail.com



implícito, subentendido, posto, não dito e implicação. Esses conceitos nem sempre são colocados lado a lado, o que dificulta falar da sua diferença e podem demarcar fronteira e, quando o são, quase sempre representam um formato de discussão *ad hoc*, circunscrito a exemplos particulares, cujo valor teórico, operacional, ainda está por ser descoberto, se, de fato, existe algum.


Além dos aspectos referidos por Mari (2013), o desenvolvimento da temática pressuposição carece, *a priori*, da definição de um *status*, já que ora é considerada como um elemento digno da pragmática, ora considerada como um elemento digno da semântica. Nesse contexto, é importante frisar que o eixo central deste *paper* – o fato linguístico denominado pressuposição – será investigado a partir do viés teórico de Ducrot (1972, 1987) intitulado Semântica da Enunciação.

A escolha teórica justifica-se porque se acredita, assim como Ducrot (1987), que a pressuposição é um ato ilocucional<sup>79</sup>, um ato de linguagem e parte integrante do sentido dos enunciados. Este último, por sua vez, é a maneira pela qual o enunciador apresenta seu ato de enunciação, a imagem que pretende impor ao destinatário de sua fala, ou seja, obrigar o destinatário, no momento mesmo da enunciação, a fazer esta ou aquela coisa, a crer nesta ou naquela proposição, a continuar o diálogo nesta ou naquela direção ou mesmo não continuá-lo nesta ou naquela outra. Nesses termos, “A pressuposição é, então, um elemento do sentido – se se considera o sentido como acabo de propor, como uma espécie de retrato da enunciação” (p.42)

Além da proposta de Ducrot (1987) – as operações de pressuposição como retrato da enunciação – será utilizada também a Teoria da Enunciação apresentada em “O Aparelho Formal da Enunciação” por Émile Benveniste. A enunciação, para o referido autor, é este colocar a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1988 p.82), em outros termos, enunciar é fazer uso da língua, de seus índices específicos como, por exemplo, verbos, pronomes, conjunções, advérbios etc. Desse modo, a enunciação pode ser compreendida como a conversão da língua em discurso. Os falantes utilizam a língua, na perspectiva teórica de Benveniste (1995), para enunciar e produzir discurso.

---

<sup>79</sup> De acordo com Cabral (2011), o ato ilocucional associa uma força à enunciação, considerando a língua como um meio para se atingir um fim, é o ato por meio do qual não apenas se diz algo, é o ato que constitui o centro das atenções da Teoria dos Atos de Fala.



A enunciação – definida em seu quadro formal – é, nesse sentido, um processo de apropriação, já que o falante se apropria do aparelho formal da língua e se enuncia. É esse ato de apropriação que instaura o falante em seu discurso. De acordo com Benveniste (1970), o falante, na posição de locutor, ao se apropriar do aparelho formal da língua, torna significantes as palavras vazias e instaura um interlocutor, o espaço, o tempo em seu discurso. Logo, a apropriação do aparelho formal da enunciação pelo locutor permite a manifestação da (inter)subjetividade por meio de marcadores da subjetividade, a saber: pronomes, advérbios, adjetivos e outras estratégias e recursos que também são acionados pelo locutor para marcar a sua presença no discurso. Ao se apropriar, de modo individual, do aparelho formal da língua e marcar a sua presença no discurso, o falante marca também um “eu” e um “tu” em um “aqui” e “agora”, sempre atrelados ao momento da enunciação. A subjetividade, portanto, na teoria da enunciação de Benveniste, surge de um processo de intersubjetividade, isto é, um homem falando com outro homem.

Como o objetivo desta investigação é descrever as operações de pressuposição realizadas por falantes ao produzir textos no processo de aquisição da tecnologia da escrita, sustenta-se a tese de que os aprendizes realizam tais operações como uma forma de intervenção na linguagem, maneira pela qual o enunciador apresenta seu ato de enunciação, a imagem que pretende impor ao destinatário de sua escrita, uma atitude assumida em relação ao conteúdo do dito, do enunciado, da enunciação escrita. Para tanto, marca a sua presença no discurso, a partir de índices específicos da língua, como também marca ou outro, um “tu”, um “aqui” e um “agora” do ato enunciativo.

As operações de pressuposição possuem, então, implicações (inter)subjetivas. Por conseguinte, para descrever como a pressuposição – enquanto fenômeno da linguagem – ocorre em textos empíricos produzidos por falantes em fase de aquisição da tecnologia da escrita, o enfoque deste trabalho é estritamente linguístico-discursivo. Serão explicitados os postos – o que se afirma como locutor, pertencentes ao “eu”, bem como os pressupostos – pertencentes ao domínio “eu-tu”, como “objeto da cumplicidade do ato da comunicação” (DUCROT, 1987, p.20).

Ao distinguir o posto do pressuposto levando em conta as pessoas do discurso, como proposto pelo autor, não serão desconsideradas, portanto, as marcas do “Aparelho Formal da Enunciação”, na terminologia de Benveniste (1988), que revelam a relação entre pressupostos e a intersubjetividade. Para tanto, o presente artigo está dividido da seguinte forma: (i) breve apresentação do que é o ato de pressupor na visão de Ducrot;



(ii) a origem do *corpus* de análise; (ii) discussão dos dados linguísticos e, por fim, (iii) as considerações finais como também as referências bibliográficas.

## 2. Um breve histórico do ato de pressuposição na perspectiva de Ducrot

Para Ducrot (1972), seja A um enunciado qualquer será dito então que ele pressupõe a significação expressa por B, se, de uma parte, A contém todas as informações veiculadas por B e se, por outro lado, a frase interrogativa “Será que A” comportar ainda as mesmas informações. Então, A pressupõe B, da mesma forma que “Será que A?” pressupõe B. O referido critério – de cunho operacional – permite distinguir, nos enunciados, aquilo que é posto daquilo que é pressuposto, como mostram os exemplos a seguir, a partir da frase “Pedro deixou de fumar”: S – Pedro deixou de fumar /S1- (Pressuposto) Pedro fumava antes/ S2- (Posto) Pedro não fuma mais /S3 – (Interrogação) Será que Pedro deixou de fumar.


O esquema acima permite afirmar, segundo Ducrot, que S1 “Pedro fumava antes” é um pressuposto, pois as informações que veicula estão contidas em S – “Pedro deixou de fumar”, em S2 “Pedro não fuma mais”, como também em S3 “Será que Pedro deixou de fumar?”. Já S2 “Pedro não fuma mais” é o posto porque seu significado não se faz presente na interrogação S3 “Será que Pedro deixou de fumar?”. S2 é, portanto, um posto para S.

No entanto, Ducrot (1972) considera inadequado supor a pressuposição como uma condição de emprego dos enunciados<sup>80</sup>. O falante afirma a evidência da pressuposição do seu enunciado, uma vez que a evidência não é afirmada, mas é testada. Desse modo, o locutor julga que o alocutário já possua informações sobre a pressuposição. A esse respeito, o autor afirma que “... pressupor não é dizer o que o ouvinte sabe ou o que se pensa que ele sabe ou deveria saber, mas situar o diálogo na hipótese de que ele já soubesse.” (DUCROT, 1972, p.77).

Pode-se dizer então que o referido autor considera que a verdade não está no mundo, mas sim na construção que os falantes fazem dele no jogo interlocutivo e argumentativo. Desse modo, os interlocutores devem, portanto, admitir a verdade de

---

<sup>80</sup> Além disso, foi Fregue (1978) quem fez notar que a pressuposição é preservada quer pela negação quer pela interrogação. A estes critérios, Ducrot acrescenta um outro - o do encadeamento. Para este último autor, todos os três critérios são insuficientes para estabelecer a distinção do que é posto e do que é pressuposto.



certos pressupostos para que o enunciado faça sentido. É por isso que a pressuposição, segundo Ducrot (1972), é parte integrante do sentido.

O estudioso discute ainda a respeito da relação entre suposição e pressuposição a partir da seguinte indagação: “Como representar, no componente linguístico, os enunciados do português que comportem uma proposição condicional introduzida por *se* e constituídos segundo o esquema *se p, q?*” (p.178). Na visão do teórico, a definição de *se* deve indicar o ato de suposição realizado quando o empregamos, e não uma representação intelectual - uma relação - de que o *se* seria a expressão. O ato de suposição consiste, então, em pedir ao auditor que aceite, por um breve tempo, certa proposição “p” que se torna, provisoriamente, o quadro do discurso, e, sobretudo, da proposição principal “q”.

Afirma que entre a frase condicional e a frase com pressupostos há semelhanças ocultas. A hipótese da proposição condicional, embora apresentada como as pressuposições – solicitada e não imposta – pode ser considerada, uma vez apresentada, como pressuposto ordinário, já que o locutor pede ao ouvinte, numa condicional, exatamente aquilo que ele obriga, pôr-se numa certa situação intelectual que servirá de pano de fundo para o diálogo.


O ouvinte é, então, solicitado a fazer uma hipótese e cuja eventual anulação, por isso mesmo, é visualizada no próprio momento em que o *se* é pronunciado. Logo, uma proposição do tipo *se p, q*, não tem como significação primeira “p é a causa de q”, nem “p é a condição de q”, mesmo que possa indicar tais relações. Ela permite a realização sucessiva de dois atos ilocucionais: i) pedir ao ouvinte que imagine “p”; (ii) introduzindo o diálogo nesta situação imaginária, afirmar ai “q”.

Em Ducrot (1987) o pressuposto é caracterizado como um elemento do universo do discurso, um quadro incontestável no interior do qual a conversação (como também a escrita)<sup>81</sup> deve necessariamente inscrever-se: o do discursivo. Ainda afirma que quando um falante introduz uma ideia sob a forma de pressuposto procede como se ele e seu interlocutor não pudessem deixar de aceitá-lo:

Se o posto é o que afirmo, enquanto locutor, se o subentendido é o que deixo o meu ouvinte concluir, o pressuposto é o que apresento como pertencendo ao domínio comum das duas personagens do diálogo, como o objeto de uma cumplicidade fundamental que liga entre si os participantes da comunicação. ( DUCROT, 1987,p.20).

---

<sup>81</sup> Grifo meu.




O referido linguísta, na passagem supracitada e em outros pontos de sua obra, diz que se considerado o sistema de pronomes, em outros termos, as pessoas do discurso, o pressuposto é apresentado como pertencendo a “nós” – domínio comum das duas personagens do diálogo. Já o posto é reivindicado pelo “eu” – o que o falante afirma enquanto locutor e, por sua vez, o subentendido é repassado ao “tu” – o que deixo meu ouvinte concluir.

A respeito das imagens temporais para construção do posto, do pressuposto e do subentendido, o autor salienta que o posto se apresenta simultaneamente ao ato da comunicação, como se tivesse surgido pela primeira vez no universo do discurso, no momento da realização desse ato. Em contrapartida, o subentendido ocorre em momento posterior a esse ato, como se tivesse sido acrescentado através da interpretação do ouvinte. Já o pressuposto procura sempre situar em um passado do conhecimento, eventualmente fictício, ao qual o locutor parece referir-se.

Destarte, Ducrot (1987), em sua teoria intitulada *Semântica da Enunciação*, considera que o falante, ao produzir o seu discurso, constitui-se como “eu” enunciador e, simultaneamente, institui um “tu”, seu interlocutor, ao produzir um uma ação. Dessa forma, a pressuposição seria o objeto da cumplicidade do ato da comunicação do “eu”, do “tu”, portanto, do “eu-tu.” A título de exemplificação, considera-se o seguinte exemplo proposto pelo autor: “Pedro deixou de fumar”.

Ao analisar a sentença supracitada, são percebidas, num primeiro nível, informações contidas no próprio sentido das palavras, ou seja, informações literais 1) “Pedro não fuma mais” e, num segundo nível, informações que não foram afirmadas literalmente, mas inferidas a partir da sentença 2) “Pedro fumava antes”. Em 1) o locutor, o “eu”, ao produzir um ato, uma ação de linguagem, afirma para o “tu”, o seu interlocutor, de modo literal, em outras palavras, posto, que a pessoa referida no momento da enunciação não fuma mais. Essa informação é denominada por Ducrot (1987) como conteúdo posto. Logo, se foi posto ao “tu” que “Pedro não fuma atualmente”, esse interlocutor será, então, conduzido a inferir que “Se Pedro parou de fumar, portanto, fumava antes”. Essa possível inferência realizada pelo “tu” é denominada por Ducrot (1987) como conteúdo pressuposto.

O linguista diz ainda que a pressuposição aparece como uma tática argumentativa dos interlocutores sendo, portanto, relativa à maneira pela qual eles se provocam e pretendem impor-se uns aos outros, um certo modo de continuar o discurso. Nesses termos, o autor considera a pressuposição como um ato – o que se pressupõe é o



conteúdo, ou seja, uma “proposição”. O subentendido também é um ato, já que “Subentende-se que se afirma, coloca em questão, pergunta, ou mesmo pressupõe este ou aquele conteúdo.” (p.41). É a resposta a perguntas – Por que o locutor disse o que disse? ou “O que tornou possível a sua fala?<sup>82</sup>” – sobre a possibilidade da enunciação e, por tal, só pode aparecer no momento dessa enunciação, dependente do próprio enunciado. Pertence ao sentido sem, no entanto, estar antecipado ou mesmo prefigurado na significação.

Mesmo não sendo totalmente contrários, pressuposto e subentendido não estão situados no mesmo nível, já que a pressuposição “é parte integrante do sentido dos enunciados.” (p.41) e o subentendido, por sua vez, “diz respeito à maneira pela qual esse sentido deve ser decifrado pelo destinatário.” (p.41). Pressuposto e subentendido se opõem pelo fato de não terem sua origem no mesmo momento de interpretação.

Além disso, segundo Ducrot (1987), o sentido de um enunciado é a maneira pela qual o enunciador apresenta o seu ato de enunciação, a imagem que pretende impor ao destinatário de sua fala. Desse modo, o sentido de um enunciado é, então,

(...) a pretensão manifestada de obrigar o destinatário, no momento mesmo da enunciação, a fazer esta ou aquela coisa, a crer nesta ou naquela proposição, a continuar o diálogo nesta ou naquela direção – ou, o que vem a ser o mesmo, a não continuá-lo nesta ou naquela outra. (DUCROT, 1987, p.41, 42.)


Nesse quadro teórico, o linguísta afirma que quando um falante pressupõe X, na verdade diz que pretende obrigar o destinatário a admitir X, sem por isso dar-lhe o direito de prosseguir o diálogo a propósito de X. Ao contrário, o subentendido diz respeito à maneira pela qual esse sentido é manifestado, ou seja, refere-se ao processo, ao término do qual deve-se descobrir a imagem que o falante pretende dar de sua fala.

Ducrot parte da ideia de que as frases pronunciadas se mostram como parte de um discurso mais amplo, como a continuação de trocas de falas que as precedeu. Desse modo, comportam-se como respostas, objeções, confirmações e, por outro lado, como exigências de uma discussão ulterior, a pedir para serem confirmadas e ponderadas, para servir de base a deduções, etc. Em suma, pressupor um conteúdo, na visão do linguísta, é colocar a aceitação de tal conteúdo como condição do diálogo ulterior.

---

<sup>82</sup> Ou ainda: Porque o locutor escreveu o que escreveu? e O que tornou possível a sua escrita?.





Por tal, a escolha dos pressupostos apresenta-se como um ato de fala particular – o ato de pressupor – com valor jurídico e, portanto, ilocucional – transformando imediatamente as possibilidades de fala do interlocutor. O que é modificado no ouvinte é o seu direito de falar, na medida em que ele quer que sua fala se inscreva no interior do diálogo precedente. Para prosseguir o discurso esboçado, o ouvinte é obrigado a conservar os pressupostos, tomá-los como quadro de sua própria fala.

### **3. A origem do *corpus* para análise**

#### **3.1 . Os *corpora***

O texto utilizado nesta investigação - produzido por um falante da 2ª série, do gênero masculino, oriundo de uma escola pública de Belo Horizonte e pertencente à classe popular - foi coletado pelo professor Dr. Marco Antônio de Oliveira<sup>83</sup>, no ano de 1987, durante uma pesquisa a respeito do processo de aquisição da tecnologia da escrita, realizada na Faculdade de Letras e na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.


Os critérios de organização dos 320 textos coletados, incluindo o escolhido para ser analisado nesta investigação, foram os seguintes: (i) instituição escolar de origem (pública ou privada); (ii) grau de escolaridade (primeira à quarta série); (iii) classe social (privilegiada ou popular); gênero (masculino e feminino). Além de tais critérios, os textos que compõem os *corpora* de estudo são do tipo textual narrativo (Era uma vez...) e majoritariamente do tipo argumentativo (Se eu pudesse...).

Por questões de tempo e espaço não será possível analisar, no escopo deste artigo, os 320 *corpora* coletados e cedidos para pesquisa. Portanto, será analisado apenas um texto, considerado como representativo para análise das operações de pressuposição realizadas por falantes ao produzir textos no processo de aquisição da tecnologia da escrita.

Para tanto, antes de iniciar descrição dos dados supracitados, é importante frisar que para realizar a análise da produção textual levar-se-á em consideração as marcas do “Aparelho Formal da Enunciação”, na terminologia de Benveniste (1988), que revelam a relação entre pressupostos e a intersubjetividade como também seguintes aspectos propostos por Ducrot (1972,1987): a distinção de posto, pressuposto e subentendido

---

<sup>83</sup> Atualmente é prof. adjunto da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – (PUC-MG).



associada ao sistema de pronomes, as imagens temporais, a ação jurídica e ilocutória, bem como a relação entre suposição e pressuposição.

#### 4. A análise e descrição: o que dizem os dados?

Para iniciar a descrição e análise dos dados, o leitor deste artigo está convidado a observar a seguinte produção textual:

**Falante pertencente à classe popular – 2ª série**


Se eu pudesse agora andar de bicicleta  
Se eu pudesse agora brincar  
Se eu pudesse agora estar na casa da minha tia  
Se eu pudesse brincar com o cachorro  
Se eu pudesse conhecer a cidade

**Fonte:** dados da pesquisa

O texto produzido pelo falante, aluno da 2ª série, apresenta: (i) informações literais, ou seja, informações que, no vocabulário de Ducrot, foram postas pelo “eu” locutor e que estão contidas no próprio sentido das palavras e (ii) informações que não foram ditas literalmente pelo locutor, mas que devem ser inferidas pelo ouvinte, devem ser, portanto, pressupostas. Nesse sentido, quando o “eu-locutor”, no papel de aluno, afirma ao “tu-professor”, “Se eu pudesse agora andar de bicicleta, brincar, estar na casa da tia, brincar com o cachorro e conhecer a cidade”, o locutor enuncia o posto: não pode realizar, no agora, no presente da enunciação escrita, marcado pelo advérbio “agora”, ações como andar de bicicleta, brincar, estar na casa da tia, brincar com o cachorro e conhecer a cidade.

Desse modo, o falante institui um “eu-locutor” e um “tu-professor”, no “agora” do ato de enunciação escrito, aspecto que revela o proposto por Benveniste ao dizer que o indivíduo se apropria de índices específicos da língua, dando-lhe vida. E como todo ato enunciativo é caracterizado pela irrepetibilidade da cena enunciativa, são instauradas no momento da enunciação condições de tempo (agora), espaço (aqui) e pessoa (eu-tu) que revelam a relação dialógica e (inter)subjetiva na construção do posto, uma operação de pressuposição, portanto, uma operação de linguagem.

Ao enunciar o conteúdo posto o falante - em fase de aquisição da tecnologia da escrita – instaura o “eu”, marcado pela 1ª pessoa do discurso, em “Se eu pudesse”. Esse



“eu-locutor”, na posição de aluno, é aquele responsável pela enunciação. Quando diz “eu” ao anunciar o posto atribuí a si a responsabilidade da produção física do texto, do ato de linguagem. Ao mesmo tempo, ao proferir “eu” instaura - dialética e dialogicamente - um “tu”, o professor, para com ele partilhar os pressupostos, pertencentes ao domínio do “eu-tu”, estabelecendo assim a cumplicidade do ato de enunciação, como posto por Ducrot bem como evidenciando e acentuando uma característica basilar da enunciação para Benveniste: a relação discursiva do “eu” como o seu parceiro, seja ele real ou imaginário, individual ou coletivo. Nesse contexto, Os interlocutores “eu” e “tu” alternam suas funções e podem ser, portanto, parceiros ou protagonistas na situação enunciativa, aspecto que funda a relação (inter)subjéctiva das pessoas do discurso.

Como o falante foi convidado pelo “tu-professor” a escrever sobre o tema “Se eu pudesse”, ou seja, a produzir uma ação de linguagem, materializada, processada por meio de um texto escrito, o “eu-aluno” sabe que o seu ouvinte-leitor possui informações sobre a pressuposição construída: existe um empecilho para realização do que o falante gostaria, caso ele “pudesse”, no “agora”, de fazer e de conhecer. Por conseguinte, o “tu-professor” é então conduzido pelo “eu-locutor”, no jogo argumentativo, no domínio do eu-tu, como afirma Ducrot, a inferir bem como admitir, aceitar como verdade que há, no presente da enunciação, um empecilho (a atividade escolar) que impossibilita o locutor de andar de bicicleta, de brincar, de estar na casa da tia, de brincar com o cachorro e de conhecer a cidade.

Questionamentos que poderiam ser levantados pelo “tu-professor”, na cumplicidade do ato da enunciação, seriam os seguintes: Qual o motivo? Por quê? Ao fazê-los, o “tu-professor” admite a existência do empecilho, ou seja, ao perguntar o motivo – qual é o empecilho? – o “tu” aceita como verdade o pressuposto. Por isso, assim como Ducrot, acredita-se que a verdade não está no mundo, mas sim na construção que os falantes fazem dele no jogo interlocutivo e argumentativo. Portanto, como os pressupostos dizem respeito à relação de cumplicidade “eu-tu”, são os interlocutores que, no jogo da argumentação, devem admitir a verdade de certos pressupostos para que o texto faça sentido.

Além do posto – o que o “eu” afirma, enquanto locutor, simultaneamente ao ato da enunciação, “no agora”, no momento da escrita do texto – e do pressuposto – o que pertence ao domínio do “eu-tu”, situado para o “tu” num “passado do conhecimento” no qual o “eu” situa-se – há ainda o subentendido, o que o “eu” deixa o seu interlocutor, o



“tu”, concluir, por meio de marcadores de subjetividade ou de topoi, num momento posterior a esse ato, ou seja, no momento que o texto será lido pelo interlocutor. Logo, o subentendido está, portanto, inscrito no texto produzido pelo falante e cabe ao “tu” realizar o processo inferencial, perceber a força enunciativa dos índices de subjetividade.

Assim, ao ler o texto do “eu-aluno”, o “tu-profesor” poderá acrescentar a seguinte interpretação, ou seja, o seguinte subentendido: o “eu-locutor” gostaria de, no momento da enunciação, no “agora”, que já é passado, fazer coisas mais interessantes - andar de bicicleta, brincar, estar na casa da tia, brincar com o cachorro e conhecer a cidade- do que estar na escola, produzindo a atividade escolar solicitada pelo professor, o ato de enunciação escrita. Desse modo, pode-se apresentar o quadro do posto, do pressuposto e do subentendido, incluindo nele as imagens temporais e o sistema de pronomes utilizados pelo falante para construção do ato de enunciação escrito:

**Quadro 1** – Posto, pressuposto e subentendido.

<b>Posto</b>	O locutor não pode “agora” andar de bicicleta, brincar, estar na casa da tia, brincar com o cachorro, conhecer a cidade.	<b>Temporalidade:</b> o presente da enunciação marcado, inscrito pelo advérbio “agora”. <b>Indivíduos linguísticos</b> (pessoas do discurso): “eu”, marcado em “Se eu pudesse” que institui o “tu”, o professor. O “eu” é o responsável pelo posto.
<b>Pressuposto</b>	Existe um empecilho (a atividade escolar) que impossibilita o locutor de andar de bicicleta, de brincar, de estar na casa da tia, de brincar com o cachorro e de conhecer a cidade.	<b>Temporalidade:</b> o “agora”, momento da enunciação, mas que para o “tu” já é passado. <b>Indivíduos linguísticos</b> (pessoas do discurso): “eu-tu”,






		ou seja, “nós”, co-responsáveis pela cumplicidade do ato enunciativo, pela construção da pressuposição.
<b>Subentendido</b>	O “eu-aluno” gostaria, no “agora” do ato enunciativo”, fazer coisas mais interessantes - andar de bicicleta, brincar, estar na casa da tia, brincar com o cachorro e conhecer a cidade – do que estar na escola, produzindo a atividade escolar solicitada pelo professor.	<p><b>Temporalidade:</b> momento posterior ao “agora”, ao presente do ato enunciativo escrito produzido pelo “eu”.</p> <p><b>Indivíduos linguísticos</b> (pessoas do discurso): o “eu” repassa ao tu a responsabilidade de construir o subentendido num momento posterior ao ato enunciativo.</p>

Fonte: dados da pesquisa.

Vale pontuar também a relação entre suposição e pressuposição, evidenciada no texto produzido pelo falante a partir da conjunção condicional “se” e do verbo “pudesse”, no pretérito imperfeito do subjuntivo “Se eu pudesse”. Ao retomar tal expressão e temática proposta pelo professor na (sua) escrita, o “eu-aluno, a partir da conjunção condicional “se” realiza um ato de suposição. Por conseguinte, pode-se dizer que o “eu-aluno” solicita ao “tu-professor”, como afirma Ducrot, que aceite, por um breve tempo, no agora da enunciação, a proposição condicional e que faça dela o quadro da enunciação.

Outra atitude do locutor a respeito daquilo que enuncia é marcada pelo verbo no pretérito perfeito do subjuntivo - “pudesse” – que indica, ao longo das cinco frases produzidas pelo falante, o desejo e, ao mesmo tempo, o impedimento do “eu-aluno” de, no ato da enunciação, andar de bicicleta, brincar, estar na casa da tia, brincar com o cachorro e conhecer a cidade.

Então, a condicional “Se” associada ao índice de pessoa “eu”, ao “tu”, bem como ao verbo “pudesse” e ao advérbio “agora”, põe que o locutor não pode realizar as ações que deseja - andar de bicicleta, de brincar, de estar na casa da tia, de brincar com o cachorro e de conhecer a cidade - e, ao mesmo tempo, pressupõe que as afirmações proferidas são verdadeiras, não admitindo, portanto, que o “tu-professor” questione a



verdade construída. Assim, o falante realiza um ato ilocucional, pois não apenas põe ou pressupõe algo, mas considerando a língua como um meio para atingir um fim, realiza algo, uma ação de linguagem, impõe que o seu interlocutor aceite seus pressupostos como sendo verdadeiros, transformando assim as possibilidades de fala do “tu-professor”.

Pode-se dizer também que a repetição da expressão “Se eu pudesse”, ao longo de todo o texto, comprova que cada frase iniciada por tal expressão, produzida pelo falante, faz parte de um discurso ulterior, ou seja, é a resposta do “eu-aluno” direcionada ao “tu-professor” que, num momento anterior ao da enunciação escrita, solicitou ao falante a produção de um texto a partir da temática “Se eu pudesse”.

Se considerado o *topoi*<sup>84</sup> - se eu pudesse → gostaria - que deve ser subentendido pelo “tu-professor”, será observado que a enunciação escrita produzida pelo falante é mais do que uma resposta. Ela é, na verdade, uma objeção, uma crítica, um discurso de insatisfação do aluno que gostaria de fazer coisas mais interessantes - andar de bicicleta, brincar, estar na casa da tia, brincar com o cachorro e conhecer a cidade – do que estar na escola, produzindo a atividade escolar solicitada pelo professor.

Enfim, ao se apropriar das formas específicas da enunciação - a condicional “se” associada ao verbo “pudesse”, os índices de pessoa “eu”, “tu”, “nós”, a temporalidade marcada pelo advérbio “agora” – o falante enuncia sua posição de locutor, construindo o posto, estabelecendo na relação “eu-tu” o pressuposto. Além disso, repassa ao “tu” a responsabilidade de construir o subentendido - inscrito no texto por meio do *topoi* se eu pudesse → gostaria - num momento posterior ao ato enunciativo.


## 5. Considerações Finais

Na introdução desta investigação foi afirmado, com base na teoria de Ducrot, que a pressuposição é um ato ilocucional, um ato de linguagem e parte integrante do sentido dos enunciados. Este último, por sua vez, é a maneira pela qual o enunciador apresenta seu ato de enunciação, a imagem que pretende impor ao destinatário de sua fala, ou seja, obrigar o destinatário, no momento mesmo da enunciação, a fazer esta ou aquela coisa, a crer nesta ou naquela proposição, etc.

Essas considerações teóricas foram confirmadas a partir da análise das operações de pressuposição realizadas pelo falante em processo de aquisição da tecnologia da escrita. Verificou-se que o falante, ao construir o posto bem como o pressuposto, o faz a

---

<sup>84</sup> Segundo Campos (2007, p144-145.), os *topoi* apresentam três propriedades, a saber: “a) são tratados como “universais”, o que não significa que de fato o sejam, mas que são apresentados no enunciado como se fossem compartilhados por uma coletividade – são comuns pelo menos ao enunciador e ao destinatário; b) são gerais, porque se aplicam a um grande número de situações, não apenas a do momento em que se fala; c) são graduais, característica que permite a passagem para a conclusão e que quer dizer que os *topoi* relacionam duas escalas, tal que o movimento em uma delas implica movimento também na outra, e a direção do movimento de uma condiciona a direção do movimento da outra; isto é, se o valor apresentado em uma das escalas cresce, o valor presente na outra também crescerá; se ele decresce, o outro também decrescerá.”



partir de índices específicos – verbo (pudesse), conjunção (se), advérbio (agora), pronomes (eu, tu e nós) – a fim de obrigar o seu destinatário a conservar os pressupostos construídos, tomá-los como quadro de sua própria fala.

Logo, pode-se afirmar que o pressuposto - existe um empecilho (a atividade escolar) que impossibilita o locutor de andar de bicicleta, de brincar, de estar na casa da tia, de brincar com o cachorro e de conhecer a cidade – já está previsto na significação das cinco frases por meio de índices específicos do “Aparelho Formal da Enunciação”, que permitirão ao “tu-professor” reconstruir o sentido pretendido pelo “eu-aluno”. Ou seja, o fenômeno da pressuposição está inscrito na língua.

Além disso, ao construir o pressuposto supracitado, a partir da apropriação do “Aparelho Formal da Enunciação”, o “eu-aluno”, responsável pelo que afirma, realiza um ato ilocucional, um ato de linguagem, pois quer fazer crer que o conteúdo do seu pressuposto é verdadeiro e, portanto, não quer ser, no jogo argumentativo, questionado pelo seu interlocutor, o “tu-professor”. O pressuposto, apesar de ser partilhado pelo locutor, ou seja, ser um ato de cumplicidade entre o “eu-tu”, ele se dá por imposição. O subentendido também é um ato de linguagem realizado pelo “eu” e repassado ao “tu”. Do mesmo modo que o pressuposto, o subentendido está inscrito no texto produzido pelo falante, isto é, no ato de linguagem. Portanto, é de responsabilidade do “tu-professor” perceber os índices de (inter)subjetividade proposto por Benveniste, como o advérbio “agora” ou mesmo, na terminologia de Ducrot, o *topoi* se eu pudesse → gostaria, que expressam a insatisfação do “eu” em relação à atividade escolar quando afirma ao “tu”, de forma polida, que gostaria de fazer coisas mais interessantes como andar de bicicleta, brincar, estar na casa da tia, brincar com o cachorro e conhecer a cidade.

Em síntese, ao construir o posto, o pressuposto bem como o subentendido, o “eu-aluno” se institui como “eu” e institui outrem, o professor, como o “tu” para, dialética e dialogicamente, falar de si, do que, no momento da enunciação, “no agora”, quer fazer, mas está impossibilitado de realizar. Para tanto, o “eu-aluno” “implanta o *outro* diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro. Toda enunciação e, explícita ou implicitamente, uma alocação, ela postula um alocutário.” (BENVENISTE, 1988, p.84)

Impõe ao “tu”, no jogo da linguagem, a compreendê-lo, a fazer parte do quadro de sua fala. Faz uma crítica, polida e subentendida, à escola, à atividade escolar. Desse modo, embora o falante tenha, na forma de pressuposto ou de subentendido, a possibilidade de retirar-se da sua fala, eximindo-se da responsabilidade dela, ele deixa marcas de intersubjetividade e de alteridade na linguagem que opera. O sujeito, portanto, aparece em sua alteridade.



## REFERÊNCIAS

BENVENISTE, É. *Problemas de linguística geral II*. Tradução Eduardo Guimarães et al. Campinas: Pontes, 1988.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. *A força das palavras: dizer e argumentar*. São Paulo, Contexto, 2011.

CAMPOS, Cláudia Mendes. *O percurso de Ducrot na Teoria da Argumentação da Língua*. Revista da ABRALIN, v. 6, n. 2, p. 139-169, jul./dez. 2007.

DUCROT, O. *Princípios de semântica linguística*. São Paulo: Cultrix, 1972.

\_\_\_\_\_ *O dizer e o dito*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1987.

FREGE, G. *Lógica e filosofia da linguagem*. São Paulo: Cultrix, 1978.

MARI, Hugo. *Conceitos de Pressuposição: históricos*. Belo Horizonte: PUC-MG, 2013. Disponível em:

[http://www.ich.pucminas.br/posletras/SEMANTICAconceitos\\_de\\_pressuposicao.pdf](http://www.ich.pucminas.br/posletras/SEMANTICAconceitos_de_pressuposicao.pdf).

Acesso em: 3 de fev.2013.





***SAÍMOS DO FACEBOOK*: UMA ANÁLISE DOS EFEITOS DAS REDES SOCIAIS VIRTUAIS NAS MANIFESTAÇÕES DE JUNHO DE 2013 NA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE/CAOS**

**Valdir SILVA (UNEMAT)** <sup>85</sup>

**Rodrigo de Santana SILVA (UNEMAT)** <sup>86</sup>

**Resumo:** Norteada pela teoria do caos/complexidade esta pesquisa tem por objetivo analisar os níveis de complexidade das manifestações iniciadas no dia 06 de junho de 2013, a partir do contexto das redes sociais virtuais e seus efeitos para a dinâmica das manifestações tanto nas infovias como nas ruas do país. Tomamos como condições iniciais para este trabalho, o cartaz de cartolina com o dizer *SAÍMOS DO FACEBOOK*. Procuraremos refletir o significado prático deste enunciado, enquanto acontecimento típico do mundo contemporâneo. Para tanto, tomaremos para análise os perfis/páginas do Facebook e de outras fontes disponíveis na internet.

**PALAVRAS-CHAVE:** Redes sociais. Facebook. Caos/complexidade. Contemporaneidade

### **1. Algumas conceitualizações sobre a natureza dinâmica e complexa das redes sociais virtuais**

Rede social é um termo bem massificado e constitutivo da sociedade contemporânea, em virtude da emergência dos sistemas digitais da informação e da comunicação atualmente disponíveis no contexto da internet e das diferentes plataformas eletrônicas, tais como, computadores (PCs), *notebooks*, *tablets* e os celulares *smartphones*.

A ideia de rede social começou a ser usada há cerca de um século atrás, com o propósito de designar um conjunto complexo de relações entre membros de um sistema social em diferentes dimensões, desde a interpessoal à internacional. Uma rede, conforme Rocha (2005, p.1) nos dá a noção de auto-organização, que:

[...] interligados entre si, permitem a união, a comutação, a troca, a transformação. Estar em rede é uma das condições de possibilidade de nossa convivência neste mundo, dada a necessidade da contínua constituição de grupos comuns em limitados espaços e simultâneos tempos.

Silva (2008) argumenta que as redes sociais on-line são inerentemente redes complexas e dinâmicas, uma vez que sua estrutura está em constante mutação, em função das interações entre suas partes e, nesse processo, tanto pode se modificar

---

<sup>85</sup> Professor titular do curso de Letras UNEMAT/Cáceres e do Programa de Mestrado da UNEMAT (ollule4@yahoo.com)

<sup>86</sup> Acadêmico do curso de Licenciatura em Letras (UNEMAT/Cáceres-MT, bolsista PIBID/Inglês e bolsista voluntário da Iniciação Científica. rodrigasantana.unemat@gmail.com)

quanto modificar o todo em que as partes se encontram inseridas, possibilitando assim, a emergência de novos estados organizacionais no sistema. Nesta perspectiva complexa de rede social, tornam-se pertinentes as palavras de Waldrop (1992) quando diz que a complexidade só pode existir se tanto a ordem quanto a desordem estiverem presentes em um sistema, uma vez que são esses aspectos contraditórios que devem co-existir em proporções equilibradas, de modo que não tornem o sistema perfeitamente ordenado, nem completamente desordenado, a ponto de não existir uma estrutura delimitada. Como procuraremos mostrar, as redes sociais eletrônicas comportam muito desta perspectiva dinâmica e altamente complexa.

## 2. *SAÍMOS DO FACEBOOK*

Nas manifestações ocorridas em São Paulo, em junho de 2013, a exemplo do que se verificou em outros cantos do país, os protestos eram feitos, em sua maioria, em papel cartolina, como podemos verificar na foto abaixo:



Figura 1 - Fonte: Google imagens

Em meio à profusão de cartazes coloridos com diferentes enunciados de protestos, um nos chamou a atenção. Trata-se do cartaz *Saímos do Facebook*, como é possível de se verificar na Figura 2:





Figura 2 - Fonte: Google imagens

*Sáímos do Facebook* é uma frase emblemática, pois dá visibilidade a uma série de interpretações relacionadas direta e indiretamente com as questões contemporâneas, particularmente as decorrentes das tecnologias digitais, como são os casos das redes sociais eletrônicas. Em outros termos, todas as manifestações que se materializavam através dos milhares de perfis do Facebook e que percorriam as infovias da internet, bifurcavam-se também para as vias públicas das cidades, para então retornarem novamente para o contexto eletrônico. É como se existisse uma única grande via de mão dupla que unia o mundo virtual e o real e por onde passavam milhares e milhares de manifestações com suas vozes ampliadas e reverberadas dinamicamente em todos os cantos do país e também do mundo. Uma via feita ora de *bits* ora de asfalto, pedras, concreto, terra. Um espaço público onde a linguagem, em todas as suas modalidades, se moldava plasticamente e se materializava, com vistas a produção de sentidos, através de imagens, vídeos, mensagens escritas, mas também de papéis, panos, plásticos, roupas, acessórios, etc.

Na frase *Sáímos do Facebook*, a palavra *sáímos* é derivada do verbo regular *sair* e expressa o tempo presente e o pretérito perfeito do modo indicativo para a primeira pessoa do plural (nós). *Sair*, conforme o dicionário Houaiss (2001, p. 2497), apresenta uma série de significados. Dentre eles destacamos os seguintes:

1. **Passar do interior para o exterior;** 2. Deixar um local, uma morada, um pouso e seus ocupantes; conhecer pessoas, entreter-se; 3 manter relacionamento de companheirismo, amoroso ou erótico (com); frequentar-se, ver-se; 4 passar para o outro lado de (algo), por cima ou através de; atravessar, cruzar; 5 ir para fora de (falando de coisas); 6. **Fazer-se visível na totalidade ou parcialmente;** 7 deixar o lugar em que se está, com destino determinado ou não; 8. **Aparecer ou pôr-se diante de alguém, para enfrentá-lo ou embaraçá-lo;** 9 deixar de estar em





determinado lugar, em certo estado, deixar de fazer tal coisa etc.; 10. Deixar (o lugar onde se estava); 11. **Ir para fora do seu lugar precípua ou do que o continha** (falando de coisas que devem ali se manter); 12. Encontrar-se em (determinado estado ou condição) depois de (determinada experiência); 13. **Começar um novo período ou uma nova época; mudar de estado ou posição;** 14. **Transcorrer (como um todo); decorrer, desenrolar-se, desenvolver-se.** (Grifos nossos)

Todos os significados de *sair*, como podemos verificar, remetem a uma dinâmica de movência de um espaço para o outro. Por outro lado, chama a atenção também para a acepção que remete a uma posição-sujeito de resistência, como se pode verificar nas definições em destaque no Houaiss.

Outro aspecto expresso na frase *Sáimos do Facebook* diz respeito à estratégia linguística empregada na frase, ou seja, o sublinhamento da palavra *Facebook*. Podemos afirmar que não se trata de uma alegoria do cartaz, mas sim uma ação refletida para chamar a atenção dos leitores do cartaz para algo que se quer enfatizar, acentuar, enfim, conferir uma inflexão especial da voz marcada no escrito. Ou seja, o autor quer deixar explícito - GRITADO - e de forma inequívoca o lugar de onde saíram para tomar as ruas.


É uma estratégia linguística que expressa a dinâmica que nos permite pensar também na desconstrução de um entendimento equivocado de que as pessoas por trás de seus computadores, *tablets*, *smartphones* e dentro da internet são pessoas alienadas da realidade das coisas da sociedade e da cultura do mundo físico. Na verdade, estes nativos e emigrantes digitais (PRENSKY, 2014), estão na interface do mundo real. Movem com desenvoltura entre os dois mundos que conformam a realidade contemporânea e que ainda pouco entendemos e que por esta razão é em muito negligenciada. Não podemos apagar o que já é constitutivo de uma parcela considerável da sociedade. Ela é a vanguarda do contemporâneo altamente conectada.

As dinâmicas relacionadas às manifestações de julho de 2013, sejam elas virtuais ou reais, conformaram um sistema altamente complexo, não-linear, aberto, imprevisível, sensível às condições iniciais, bifurcativos e adaptativos.

Pigott (2012, p. 353) aponta, reverberando o entendimento de outros estudiosos da complexidade, que:







Sistemas complexos são complexos porque consistem de "múltiplas interações entre muitos componentes diferentes" (Rind, 1999, p. 105), cada variável é um jogador mais ou menos significativo em uma rede interconectada de influências interativas. Eles são não-lineares no sentido de que uma perturbação do sistema pode causar um efeito significativo e desproporcional, um efeito proporcional ou um efeito insignificamente desproporcional (tradução nossa).

Neste sentido, tomaremos a rede social, Facebook, como um Sistema Adaptativo Complexo (SACs). Conceito formulado por Holland (1995), os SACs referem-se aos sistemas que são capazes de se auto-configurarem para se adaptarem às características correntes do processo ou do ambiente em que estão inseridos, ou seja, sistemas que atingem a solução através de sucessivos ajustes e interações. Nos SACs torna-se contraditória a vigência da dinâmica centralizadora e hierarquizada, uma vez que não se tem apenas um sujeito dinamizador, mas um conjunto deles e todos estão aptos para contribuir na solução de um problema, compartilhar informações ou conhecimentos de interesse da rede, etc. Um SAC tem duas características importantes: a *diversidade* (HOLLAND, 1995; VAN LIER, 2004) e a *redundância* (DAVIS e SUMARA, 2006), em decorrência de fatores relacionados os próprios sujeitos (bio-psico-social) e também fenômenos externos (os outros, as condições de produção, etc) que provocam a evolução e a dinâmica complexa da rede social, tanto em suas partes como em seu todo sistêmico.

Quanto maior a diversidade da rede, maiores são as chances de o sistema possuir redundância em sua dinâmica. A redundância, conforme apontam Davis e Sumara (2006), refere-se à capacidade dos sujeitos, enquanto agentes do sistema, substituírem funcionalmente o outro em situação de desestabilização do sistema, ou seja, um dos sujeitos assume, ainda que momentaneamente, a dianteira do processo, e pode, com isso, reorganizar o sistema. Conforme Silva (2008), trata-se de uma assunção espontânea e, portanto, imprevisível como mecanismo de manutenção da estabilidade do sistema que conforma a rede social. Os SACs, nesta direção, abrigam em seu interior uma inteligência distribuída, que, conforme Levy (1998), configura-se em “uma inteligência distribuída por toda parte do sistema, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências” e da dinâmica complexa da rede social.

### 3. Sensibilidade às Condições Iniciais: Efeito Borboleta



Conforme aponta Lorenz (1963), tido como o criador da Teoria do Caos, os sistemas dinâmicos são marcados pela imprevisibilidade por serem *hipersensíveis às condições iniciais*, ou seja, são sistemas de dinamicidade tal, que torna impossível prever os seus comportamentos futuro. São sistemas que têm a estabilidade - equilíbrio - afetada por pequenas perturbações. Em outros termos, são sistemas sujeitos ao *Efeito Borboleta*<sup>87</sup> (GLEICK, 1989), como ficou popularmente conhecida a Teoria do Caos. Estes sistemas têm comportamento inverso aos tidos como perfeitamente regulares, ou seja, aqueles que permitem saber com exatidão seus comportamentos futuros, independentemente do tempo de verificação.

Nesta direção, podemos perguntar: Qual ou quais foram as condições iniciais que, em seus efeitos, tornaram o sistema das manifestações nas redes sociais e nas ruas algo tão dinâmico. Embora saibamos que não seja uma tarefa fácil determinar com exatidão as reais condições iniciais do movimento, pois teríamos de considerar variáveis que nos escapam por envolverem uma multiplicidade de variáveis de natureza social, política, cultural, econômica, ideológica, psicológica, mercadológica, etc, tomaremos, para efeito deste artigo, o valor do aumento defendido pela Prefeitura de São Paulo para a tarifa dos ônibus e metros: 0,20 centavos.

Os 0,20 centavos de reais que elevava o preço das passagens de 3,00, para 3,20 reais. Na perspectiva da Teoria do Caos, os 0,20 centavos se configuraram nas *condições iniciais* - Efeito Borboleta - do movimento como um todo, pois foi este valor que marcou o início da trajetória do sistema imprevisível e caótico do sistema dinâmico das manifestações e que tornaram difíceis à época - e ainda hoje em seus efeitos – prever os seus resultados finais.



Figura 4 – Fonte: Google imagens



Figura 5 - Fonte: Google imagens

Movidos pelo interesse em ter suas reivindicações atendidas pelos setores políticos e econômicos de São Paulo e das demais cidades do país, teve início, no

---

<sup>87</sup> “O bater de asas de uma borboleta no Brasil pode desencadear um tornado no Texas”





contexto da internet, por meio das redes sociais, em particular o Facebook, um ciclo elevadíssimo de manifestações por meio de mensagens, vídeos, memes, fotos, etc que impulsionou grande parte da população do país – jovens, na sua maioria – a se informarem e posicionarem de forma contundente e irreversível no contexto desterritorializado da internet. Podemos dizer que o movimento foi viral, pois muitas pessoas, em certa medida, de uma forma ou de outra já estavam contaminadas e com o passar dos dias o grau de virulência assumiu proporções nunca vistas no país, consequentemente, imprevisíveis.

Para Gleick (1987) e Waldrop (1992) são sistemas que estão à *beira do caos*, em decorrência dos níveis de turbulência que o sistema começa a apresentar, ou seja, comportamentos que possibilitam a criação de um tipo especial de equilíbrio entre ordem e o caos. Para Waldrop (1993, p. 12), trata-se de uma fase de máxima criatividade em que o sistema opera entre a ordem e a aleatoriedade do caos. Para o autor, a beira do caos é “a zona de batalha em constante alternância entre a estagnação e a anarquia, o ponto onde um sistema complexo pode ser espontâneo, criativo, e vivo”.

Neste sentido, são pertinentes as observações de Ockerman (apud Paiva, 2009) quando diz:

[a] beira do caos é um estado paradoxal, um acaso em espiral entre a ordem e o caos, uma oscilação ativa entre dois extremos, caracterizada pelo risco, pela exploração, e pela experimentação. É aqui que o sistema opera no seu mais alto nível de funcionamento, onde acontece o processamento de informação, onde se correm riscos e onde se experimenta novo comportamento. Dizemos que uma mudança é inovadora e que o sistema aprendeu e evoluiu quando um novo comportamento emerge e quando a função primária e as regras de operação do sistema são modificadas de tal forma que seus níveis de adaptação são aperfeiçoados a partir da relação com outros sistemas.

Como podemos perceber nas palavras de Gleick, Waldrop e de forma mais contundente em Ockerman, o termo que expressa essa dinâmica está relacionado com *processos adaptativos*. Independentemente de tempo, os movimentos de ordem/desordem/ordem constitutivos de um sistema dinâmico seriam fases de adaptação do sistema, independentemente de tempo de duração de cada uma das fases e do espaço em que ocorrem.

Nesta direção, é interessante a observação de Colom (2004) quando diz que o resultado da ordem interna é o caos do conjunto que se auto-organiza em formas ordenadas e que rapidamente se desordena para formar outras ordens, às quais, sucessivamente, se seguirão novas desordens propiciadoras de outras novas ordens.



#### 4. As bifurcações

Conceito formulado por Prigogine (1988), a bifurcação refere-se às encruzilhadas que produzem ramificações dentro de um sistema. Para o autor, trata-se de determinadas ocorrências que podem significar o fim, a origem e um novo começo do sistema. No entendimento do autor, o futuro evolutivo do sistema não está determinado, pois se encontra imerso na incerteza, aberto e em contínua construção. Ainda sobre a bifurcação, Colom (2004) diz que ela ocorre no instante em que um microfenômeno (por exemplo, um ruído) se repete de tal forma que chega a alcançar grandes magnitudes, fazendo com que o sistema mude o seu rumo evolutivo (nascimento da bifurcação). Dessa forma, segue o autor, a bifurcação se caracteriza como um processo de realimentação positiva, permitindo supor que a origem dos estados caóticos pode, mais tarde, adaptar-se a situações mais equilibradas (estabilizadas), em função da realimentação negativa que diminui ou subtrai as diferenças. Para Silva (2008, p. 48):

Um sistema pode ficar estabilizado por um número determinado de tempo até que ocorra uma nova perturbação, como consequência de processos iterativos, e crie uma nova bifurcação. Nessa direção, a bifurcação refere-se ao ponto crítico do sistema, isto é, o momento que pode conduzir a desestabilização do sistema e, no decorrer do tempo, gerar um novo tipo de ordem. As possibilidades das ramificações ou bifurcações apresentam uma variedade de opções de comportamento e, devido ao seu grau de liberdade, o sistema pode apresentar também uma multiplicidade de escolha, tendo, assim, as mais diferentes possibilidades de se auto-organizar.

A relação do conceito de bifurcações com as manifestações está exatamente nos compartimentos. Podemos tomar como exemplo as informações e reflexões realizadas anteriormente com base dos dados fornecidos pelo site Causa Brasil. Cada informação que é lançada na rede por um perfil público no *Facebook* é acessada pelo número de amigos que esse perfil possui. As bifurcações podem ocorrer, então, no momento em que um post é publicado e compartilhado milhares e milhares de vezes entre os participantes da rede. Quando temos uma postagem realizada por determinado perfil em seu mural, um número  $x$  de outros perfis que tem acesso a ele recebe essa postagem em seu *feed de notícias* imediatamente. No momento que há o compartilhamento desta postagem por outro perfil, naturalmente o número de pessoas que tem acesso a esse conteúdo se multiplica de acordo com as variáveis. Essas variáveis referem-se ao número de amigos adicionado em cada perfil. Um exemplo



desta dinâmica bifurcativa, em termos numéricos, pode ser verificado no vídeo publicado no YouTube, intitulado Policial quebra vidro da própria viatura, publicado no dia 13/06/2013.



Figura 6 – Fonte: youtube

Este vídeo teve 2.333.783 de visualizações, um número extremamente expressivo no contexto do Youtube, e gerou 8.302 comentários (contra e a favor) e o mais importante para a reflexão sobre bifurcação, o vídeo foi compartilhado por 6.795 pessoas, nos mais diferentes sistemas, em particular no Facebook.

Briggs e Peat (1999) dizem que cada decisão tomada em um determinado momento da ramificação implica a ampliação de algo pequeno (microfenômeno). Dessa forma, ainda que a causalidade aja em cada instante, as ramificações acontecem imprevisivelmente e neste processo podem possibilitar a emergência de sistemas que apresentam auto-referenciações, ou seja, fractais.

## 5. Atrator estranho

Para terminar estas conceitualizações sobre os sistemas dinâmicos aplicados metaforicamente nestas reflexões sobre as dinâmicas complexas das manifestações no Brasil, apresentaremos o conceito caótico denominado atrator estranho. Formulado por Takens (1971), o atrator estranho diz respeito a um ponto para onde todas as trajetórias do sistema são conduzidas. Em outras palavras, trata-se da posição preferida pelo sistema. Caso haja outra posição inicial, o sistema evoluirá em direção ao atrator localizado nessa posição e, não havendo maiores interferências de forças externas, a trajetória do sistema ficará circunscrita ao limites do atrator seja ele *pontual* ou *periódico*. O atrator pontual refere-se aos sistemas, cujas dinâmicas sempre tenderão a girar em torno de um único ponto, já o periódico apresenta um padrão cíclico, ou seja, oscila entre certo número de estados fixos. É a natureza dispersiva dos atratores no sistema que provoca a turbulência de um sistema e, conseqüentemente, seu caráter não-linear. Ruelle (1993) diz que os atratores estranhos têm um aspecto estranho e estão

relacionados ao fenômeno de dependência hipersensível das condições iniciais (Lorenz, 1996). Para Colom (2004), a evolução e as constantes mudanças de estado dos sistemas caóticos jamais são idênticas porque esses sistemas obedecem a atratores estranhos que são os causadores das condutas imprevistas – tipicamente caóticas. É uma modalidade de atrator que comporta a idéia de ser um fenômeno relacionado com os estados turbulentos de um sistema que pode conduzir ao caos e, paradoxalmente, também funciona como um auto-organizador do caos, conforme defendem vários autores, dentre eles Briggs e Peat (1999).


Senge (1990) e Wheatley (1999) dizem que a recorrência dos atratores estranhos podem ser estruturais e/ou comportamentais, isto é, eles podem apresentar padrões de forma e/ou função que influenciam e são fortemente influenciados pela dinâmica interna do sistema.

Estas considerações metafóricas sobre o conceito de atrator estranho, quando transpostas para o contexto das manifestações reais ou virtuais podem ser referenciadas em dois eventos distintos: a atuação policial e a dos *blackblocs* (Figura 7).



Figura 7 – Fonte: Google imagens

Como discutido anteriormente, as redes sociais, como o caso do Facebook, tiveram papéis decisivos para a emergência das manifestações no Brasil. Toda a organização para as manifestações nas ruas teve suas condições iniciais dentro das redes sociais. Foram elas, em particular, que mobilizaram os milhões de manifestantes pelo Brasil afora. Apesar de toda a dinâmica complexa dentro das redes e nas ruas, o sistema das manifestações apresentava em suas partes e em seu todo, uma ordem. Eram passeatas de protestos relativamente pacíficas feitas por pessoas de todas as classes e idades da sociedade. Apesar de alguns episódios isolados de maior turbulência em meio às pessoas, tais fenômenos não perturbavam a ordem da dinâmica das manifestações. Podemos dizer que o atrator era periódico, pois apresenta um padrão cíclico, ou seja, oscila entre certo número de estados fixos, podemos dizer entre os sistemas da rede e os da rua.




Apesar de não termos a intenção de fazermos aqui nenhum juízo de valor sobre a atuação da polícia e dos blackblocs durante as manifestações, podemos assegurar que estes dois fenômenos configuram-se em dois exemplos de atratores estranhos – imprevisíveis – pois não se esperava uma atuação tão violenta por parte dos policiais e também dos blackblocs. Estes dois atratores mudaram totalmente e de forma irreversível a rota do sistema, pois muitas das milhares de pessoas, com medo e se sentido inseguras esvaziaram as ruas. A violência nas ruas alimentou os protestos “seguros” nas redes sociais. Esta situação nos remete a Colom (2004) quando diz que o resultado da ordem interna é o caos do conjunto que se auto-organiza em formas ordenadas e que rapidamente se desordena para formar outras ordens, às quais, sucessivamente, se seguirão novas desordens propiciadoras de outras novas ordens.

## **6. Considerações Finais**

Para este trabalho tomamos o cartaz Saímos do Facebook como ponto de partida de estudo para uma melhor compreensão da dinâmica complexa das redes sociais e seus efeitos para as manifestações populares ocorridas no Brasil em junho de 2013. Para tanto, apresentamos alguns conceitos de rede social tanto no contexto da cultura real como da cibercultura. O Facebook foi a rede social delimitada por nós, em virtude de sua popularidade e, claro, seu papel nas manifestações. Toda a reflexão foi norteada com base nos conceitos dos denominados sistemas dinâmicos, ou seja, sensibilidade às condições iniciais (Efeito Borboleta), bifurcação e atrator estranho.

O estudo possibilitou em primeiro lugar perceber que, as redes sociais, sejam elas reais ou virtuais são espaços de práticas sociais nos quais as pessoas se inscrevem para compartilharem objetivos comuns. No entanto, é preciso ressaltar que apesar de suas semelhanças elas guardam traços bastante distintos. Por exemplo, no contexto virtual as redes sociais apresentam um comportamento típico dos Sistemas Adaptativos Complexos (HOLLAND, 1997), pois podem constantemente se auto-configurarem e se adaptarem às novas realidades, em decorrência da diversidade (HOLLAND, 1997; VAN LIER, 2004) e a redundância (DAVID e SUMARA, 2006) que conformam suas estruturas, pois elas abrigam em seu interior inteligências distribuídas (LEVY, 1998), que incessantemente mudam e provocam novos formatos, em decorrência do que os sujeitos provocam, quando, por exemplo, postam suas mensagens, seus vídeos, suas fotos, etc.



Uma outra questão que se tornou visível também foi a natureza híbrida entre virtual – redes sociais – e o real – as ruas. Ou seja, virtual e real configuram um espaço formado por suas próprias interfaces. Cada interface funcionaria como “portais” do tempo-espaço das duas realidades que se impõem.

Por fim, corroborando o que muitos pesquisadores da área da Lingüística Aplicada, tais como Larsen-Freeman, 1997; Paiva, 2002; van Lier, 2004; Lantolf, 2006; Cameron e Deignan, 2006, entre outros, vêm sustentando, a teoria do caos/complexidade se apresenta em uma proposição teórico-metodológica bastante pertinente, enquanto metáforas, para melhor descrevermos e compreendermos os sistemas dinâmicos das práticas sociais no mundo contemporâneo.

## REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencontrar a educação**. São Paulo: Unimep, 1998.

BRIGGS, J. e PEAT, F. D. **Seven life lessons of chaos**. Harper Collins, New York, 1999.

CAMERON, L. e DEIGMAN, A. **The emergence of metaphor in discourse**. Applied Linguistics 27/4: 671 – 690 \_ Oxford University Press 2006.

CAPRA, fritjof. Vivendo Redes. In: Duarte, Fábio: Quandt, Carlos; Souza. Queila. O Tempo Das Redes. Editora Perspectiva, 2008.

CARDOSO, Clodoaldo. **A canção da inteireza: uma visão holística da educação**. São Paulo: Summus, 1995.

COLOM, A. J. **A (des)construção do conhecimento pedagógico: novas perspectivas para a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**. São Paulo: Editora Ática, 1993.


DAVIS, B. e SUMARA, D. **Complexity and education: inquires into learning, teaching and research**. Mahwah, New Jersey & London, Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

FISCHER, Steven Roger. **Uma breve história da linguagem**, tradução Flávia Coimbra.— Osasco, SP: Novo Século Editora, 2009.

FREEMAN, Linton. **The Development of Social Network Analysis**. Vancouver: Empirical Press, 2006.

GLEICK, J. **Caos: a criação de uma nova ciência** – Rio de Janeiro: Campus, 1989.





HOLLAND, J. H. **Hidden Ordem**: how adaptation builds complexity. Perseus books, Cambridge, Massachusetts, 1997.

HOUAISS, Antônio. VILLAR, Mauro de Salles. **Grande Giccionario Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HP. **O que são redes sociais**. Acesso dia 26/09/2013. Disponível em: <http://h30458.www3.hp.com/br/ptb/smb/941786.html>.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 16°. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LAKOFF, G. e TURNER, M. **More than cool reason**: a field guide to poetic metaphor. USA, The University of Chicago, 1989  
LANTOLF, J. P. **Language Emergence**: implications for applied linguistics – A social perspective. 27/4: 671 – 690 \_ Oxford University Press 2006.

LARA, Thiago Adão. **Caminhos da razão no ocidente**: a filosofia ocidental do renascimento aos nossos dias. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

LARSEN-FREEMAN, D. **Chaos/complexity science and second language acquisition**. Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press, v.2, n. 18, 1997.

LEVY, P. **A Inteligência Coletiva por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

LORENZ, E. N. **Essência do caos**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1996.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.


\_\_\_\_\_. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002.

PAIVA, V. L. M. E. **Caleidoscópio**: fractais de uma oficina de ensino aprendizagem. Memorial apresentado para concurso de professor titular na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

\_\_\_\_\_. **Caos, Complexidade e aquisição de segunda língua**. In: PAIVA, V.L.M.O.;

NASCIMENTO, M. (Org.) **Sistemas adaptativos complexos: lingua(gem) e aprendizagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, 2009. p.187-203

PIGOTT, Julian. **A call for a multifaceted approach to language learning motivation research**: Combining complexity, humanistic, na critical perspectives. *Studies in second language learning and teaching*. Volume 02 número 03. 366 p. 2012.



PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/>>. Acesso em 04/09/2014.

PRIGOGINE, I. **O nascimento do tempo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1988.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet** – Porto Alegre: Sulina, 2009. (Coleção Cibercultura).

ROCHA, Cristianne Maria Farner. **As redes em saúde**: entre limites e possibilidades. 2005. Disponível em: [http://www.ensp.fiocruz.br/observarh/arquivos/trabalho\\_redes1.pdf](http://www.ensp.fiocruz.br/observarh/arquivos/trabalho_redes1.pdf) Acesso em: 30/05/2014.

ROSNAY, J. **El hombre simbiótico**, Madri, Cátedra, 1996.

RUELLE, D. e TAKENS, F. **On the nature of turbulence**. Commun. Math. Phys., v. 20, p. 167-92, 1971; v. 23, p. 343-4, 1971.

RUELLE, D. Acaso e caos. Sao Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

SENGE, M. **A Quinta Disciplina**: a arte e a prática da organização que aprende. Tradução: O. P. traduções. São Paulo, Best Seller, 1998.

SILVA, Valdir. **A dinâmica caleidoscópica do processo de aprendizagem colaborativa**: um estudo na perspectiva da complexidade/caos. Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Linha J de Pesquisa: Linguagem e Tecnologia. Belo Horizonte, 2008.

VAN LIER, L. **The ecology and semiotics of language learning**: a sociocultural perspective. Kluwer Academic Publishers. 2004

VASCONCELLOS, Maria José Esteves. **Pensamento sistêmico**: novo paradigma da ciência. Campinas: Papirus, 2002.

WALDROP, M.M. **Complexity**: the emerging science at the edge of order and chaos. New York: Touchstone, 1992.

WHEATLEY, M. J. **Leadership and the new science**: Discovering order in a chaotic world. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers. 1999.



## CIRCUITO CURRICULAR MEDIADO POR GÊNEROS: PRÁTICAS DE LEITURA E ANÁLISE LINGUÍSTICA

Vera Barros Brandão Rodrigues Garcia<sup>88</sup>

Wagner Rodrigues Silva<sup>89</sup>

**RESUMO:** Nesta pesquisa, investigamos como atividades de letramento mediadas por gênero podem ser desenvolvidas numa turma considerada defasada pelo fato dos alunos terem dificuldades de leitura e escrita. A pesquisa-ação é realizada numa escola da rede pública municipal de Marabá, em uma turma de 6º ano (5ª série) do Ensino Fundamental. Pretendemos ainda investigar como essas atividades podem ajudar no desenvolvimento das práticas de produção e de análise linguística desses alunos com dificuldades de aprendizagem. No processo de planejamento para intervenção em sala de aula, elaboramos uma unidade didática composta por planos de aula orientados pela proposta pedagógica do Circuito Curricular Mediado por Gênero (CCMG). Pretendemos com essas atividades observar o desenvolvimento e a participação dos alunos nas aulas propostas, queremos ainda experimentar e avaliar a metodologia do CCMG em cada etapa respondendo assim a pergunta principal da pesquisa-ação: como as atividades de leitura e de análise linguísticas mediadas pelo CCMG podem provocar mudanças no ensino e aprendizagem de língua portuguesa? Caracterizamos este trabalho como uma pesquisa-ação, pois não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Conforme Thiollent (2002) “com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.” Esta pesquisa também é caracterizada como um estudo de caso, pois investiga e explora exaustivamente a unidade didática aplicada na intervenção pedagógica. Para subsidiar a intervenção proposta, revisaremos alguns estudos aplicados a respeito dos gêneros textuais, estudos de letramento; Linguística Aplicada e da Linguística Sistêmico-Funcional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pesquisa-ação. Língua materna. Material didático


### 1. Introdução

Este trabalho apresenta uma pesquisa-ação que visa a investigar numa escola da rede pública municipal de Marabá, Estado do Pará, em uma turma de 6º ano (5ª série) do Ensino Fundamental como atividades de letramento mediadas por gênero podem ser desenvolvidas numa turma considerada defasada por terem dificuldades de leitura e escrita. Pretende ainda investigar como essas atividades podem ajudar no

---

<sup>88</sup> Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Federal do Tocantins – UFT. E-mail: verabrgarcia@gmail.com

<sup>89</sup> Professor Doutor vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Federal do Tocantins – UFT. E-mail: wagnerrodriguesilva@hotmail.com



desenvolvimento das práticas de produção e de análise linguística desses alunos considerados com dificuldades de aprendizagem.

No processo de planejamento para intervenção em sala de aula, elaboramos uma unidade didática com planos de aulas, elaborados a partir de um Circuito Curricular Mediado por Gênero – CCMG (CALLAGHAN, KNAPP e NOBLE, 1993). As atividades didáticas serão aplicadas por duas professoras-pesquisadoras<sup>90</sup>, na sala de aula do 6º. Ano do Ensino Fundamental, integrada pelos alunos mencionados no parágrafo anterior. Com essas atividades, pretendemos observar o envolvimento e a participação dos alunos nas aulas propostas, queremos ainda experimentar e avaliar a metodologia do CCMG<sup>91</sup> em cada etapa respondendo assim a pergunta principal desta pesquisa-ação: Como as atividades de leitura e de análise linguísticas mediadas pelo CCMG podem provocar mudanças no ensino e aprendizagem de língua portuguesa?

A unidade didática é entendida aqui como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito e articula-se perfeitamente com a noção de projeto de letramento, onde são as práticas sociais que irão desencadear ações de leitura e de escrita. Nesse tipo de projeto assume-se uma forma de aprender que deve ser entendida, não como um conteúdo a ser transmitido, mas como algo a ser (re)construído, (re)contextualizado respondendo assim, a uma necessidade vinculada a uma prática social.


Dessa forma, caracterizamos este trabalho como uma pesquisa-ação, pois não se trata apenas de levantamento de dados ou de relatórios investigativos a serem arquivados. Conforme Thiollent (2002) “com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.” Esta pesquisa também é caracterizada como um estudo de caso, pois investiga e explora exaustivamente as unidades didáticas aplicadas no local selecionado para intervenção pedagógica, a saber: uma turma do 6º. Ano do Ensino Fundamental, integrada por alunos considerados com defasagem no aprendizado. Para tanto, Yin (2001) diz que o objetivo do estudo de caso é explorar, descrever ou explicar o evento em estudo.

---

<sup>90</sup> As professoras-pesquisadoras são a autora deste projeto e Seane Xavier, as quais desenvolvem uma mesma intervenção para enfoques investigativos diferenciados e complementares.

<sup>91</sup> Circuito Curricular Mediado por Gênero.





Em virtude do exposto, é necessário pensar em uma educação que seja alicerçada em práticas de letramento, “entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (SOARES, 2012, p.16). A importância da leitura e da escrita serem trabalhadas como ferramenta para a agência social significa na vida do aluno, dentro e fora da sala de aula, garantia de emancipação e autonomia, requisitos indispensáveis ao exercício da cidadania. Desse modo, é necessário buscar métodos ou estratégias didáticas que promovam tais práticas e que possibilitem o ensino da língua materna de forma contextualizada, articulada, significativa, possibilitando que o sujeito faça uso social da língua nas mais variadas situações do seu cotidiano.

Nessa perspectiva, para subsidiar a investigação proposta em nosso plano de trabalho, revisaremos alguns estudos aplicados a respeito dos gêneros textuais e unidade didática, tomando como principais referências bibliográficas Marcuschi (2008) e Silva (2012; 2013). Além dessas referências, também nos utilizamos dos trabalhos de Silva (2012), Kleiman (1995; 2000; 2007), Soares (2012), ao focalizarmos os estudos do letramento. Para focalizarmos os estudos com relação à linguística aplicada recorreremos aos trabalhos de Celani (1992) e Silva (2010); para melhor entender a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) utilizaremos Cunha e Souza (2011); Silva e Espíndola (2013). Para contribuição com os estudos do círculo do gênero recorreremos a Callaghan, Knapp e Noble (1993); entre outros.

Cabe ressaltar que, nesta pesquisa, a noção teórica do letramento aparece junto com a noção de gênero, contribuindo para a leitura e análise linguística, visto que não basta à apresentação de exemplos de textos, nos moldes que queremos como garantia da eficiência da produção do gênero proposto. Os modelos são muito importantes, mas é mais importante ainda que os alunos estejam inseridos em uma situação real ou imaginária em que o gênero a ser elaborado tenha significado, ou função, como propõe o CCMG.

A presente pesquisa tem por objetivo compreender a prática pedagógica e refletir sobre o ensino de língua materna orientado pela proposta pedagógica do CCMG. Também pretendemos apontar caminhos que possam contribuir para a transformação na maneira como esse ensino tem sido efetivado nas escolas públicas, mediante a intervenção feita através da aplicação de uma unidade didática elaborada para realização da pesquisa-ação.



## 2. Referencial Teórico

A Linguística Aplicada faz parte da base teórica de nossa pesquisa por se tratar de uma área interdisciplinar/transdisciplinar, empenhada na solução de problemas humanos que se referem aos vários usos da linguagem (CELANI, 1992, p.20). Logo, pensar pesquisa em LA, além de adotar uma postura interdisciplinar, é também considerar os atores sociais envolvidos como participantes merecedores de respeito no contexto em que vivem.

Nesse sentido, entendemos que a LA com seu conhecimento das práticas de uso e de aprendizagem da língua pode nos ajudar a entender os fatores que influenciam a linguagem em algumas das diversas manifestações da vida diária, podendo assim contribuir com o nosso estudo sobre letramento mediado por gênero.

Acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos. [...] A prática social não pode senão viabilizar o ensino do *gênero*, pois é seu conhecimento o que permite participar nos eventos de diversas instituições e realizar as atividades próprias dessas instituições com legitimidade. (KLEIMAN, 2007, p. 8)


Nessa perspectiva e devido ao fato de que trabalharemos com gênero textual, a concepção adotada de escrita e gênero textual será de fundamental importância a fim de que se possa iniciar a unidade didática<sup>92</sup> que trabalharemos na turma de 6º ano. Assim, adotamos as concepções apresentadas por Franchi (1992) em relação ao trabalho com a linguagem:

A linguagem é uma práxis histórica. Em outros termos a linguagem é uma prática que está inserida em contextos sociais. Isolar a linguagem, despojá-la do meio onde funciona, é retirar dela toda sua capacidade expressiva. As condições de significação da linguagem estão intimamente relacionadas ao uso que dela se faz na sociedade. As formas linguísticas adquirem significações dentro do 'contexto vital'. (FRANCHI, 1992, p. 5)

Tendo em vista tais considerações, percebe-se que organizar uma proposta pedagógica articulando os gêneros textuais e os recursos gramaticais de forma contextualizada, exige apropriação de conhecimentos teóricos e, principalmente, um planejamento cuidadoso por parte dos professores, que nem sempre têm suportes para

---

<sup>92</sup> Uma "unidade didática" é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.



desenvolver suas aulas, ou mesmo, não foram preparados para trabalhar com uma nova abordagem de linguagem.

Diante dessa realidade, faz-se necessário buscar uma organização metodológica que viabilize um planejamento sistematizado e contínuo, permitindo que o aluno reflita ao longo do processo de aprendizagem sobre os conteúdos propostos. Com base nessa discussão, a unidade didática se caracteriza como um procedimento bastante apropriado.

Para os autores Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 97) o conjunto de atividades escolares organizadas, de forma sistemática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa determinada situação de comunicação. Em face disso, elaboramos nossa unidade didática com o propósito de atender aos objetivos esperados, bem como guiar as intervenções do professor ao trabalhar com a proposta circuito curricular mediado por gênero (CCMG).

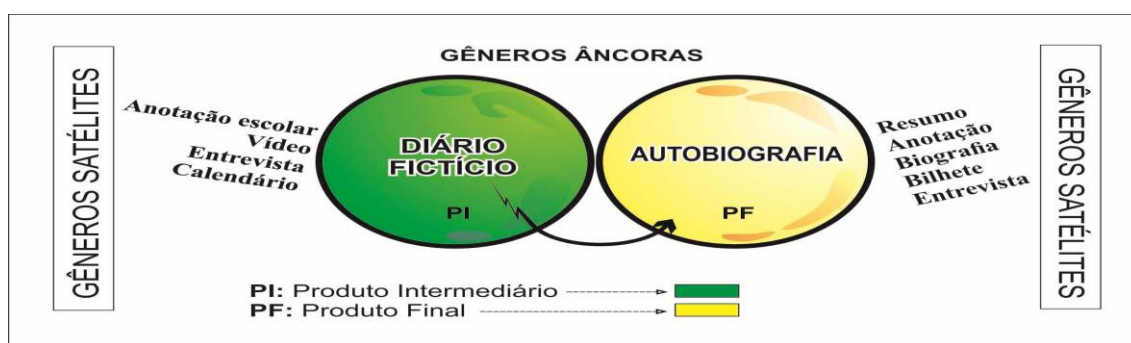
Certamente uma prática menos exaustiva e mais eficaz do que a memorização de nomenclaturas e suas infinitas subdivisões se torna mais relevante para os estudantes. Possibilitar aos alunos o acesso a gêneros textuais significa habituá-los com outros eventos e, inseri-los em novas práticas de letramento. À luz das habilidades do letramento diz Soares (2012):

Letramento é o que as pessoas fazem com habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. (SOARES 2012, p.72)

O trabalho na perspectiva do letramento ao ser adotado na escola vincula práticas em que a leitura e a escrita são instrumentos para agir socialmente. Nesse sentido elaboramos um projeto de letramento na escola orientado por um circuito curricular mediado por gênero, onde as atividades envolvem a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de aluno e professor. Assim, o projeto de letramento seguindo o percurso do CCMG pode ser considerado como uma prática social que vai além da mera escolarização do gênero.

O esquema a seguir apresenta, de forma sintetizada, como se realizam as etapas do trabalho com letramento delineado pelas professoras-pesquisadoras, através da

unidade didática, auxiliando o leitor a compreender melhor o projeto em questão.



**Figura 1:** Gêneros âncoras

Todos os gêneros elencados na figura são objeto de ensino, porém desempenham funções didáticas diferentes. Nos dois círculos centralizados, estão dispostos os *gêneros âncoras*, diário fictício e autobiografia, os quais foram selecionados como *produto intermediário* e *produto final*, respectivamente. As atividades desenvolvidas ao longo da unidade didática são realizadas em função da produção desses dois gêneros, que ganham maior relevância na sequência de atividades planejadas. Os demais gêneros, localizados nas laterais da Figura 1 (*anotação, anotação escolar, bilhete, biografia, calendário, entrevista, resumo, vídeo*) são identificados como *gêneros satélites*. Eles configuram as atividades de leitura, escrita e análise linguística, necessárias para alcançar as etapas finais, quando são produzidos os gêneros âncoras.

## 2.1. CONTRIBUIÇÕES DA LINGÜÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Uma importante corrente funcionalista da linguagem é a teoria do linguista inglês Michael A. K. Halliday, denominada Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). A linguagem, nessa corrente teórica, é considerada uma prática social. Mais do que um processo de representação, por meio dela, construímos a realidade social.

A LSF analisa sempre produtos autênticos da interação social, os textos, os quais são responsáveis pela realização dos gêneros textuais. Uma gramática funcional é, portanto, não um conjunto de regras, mas uma série de recursos para descrever, interpretar e fazer significados (cf. CUNHA e SOUZA, 2011).

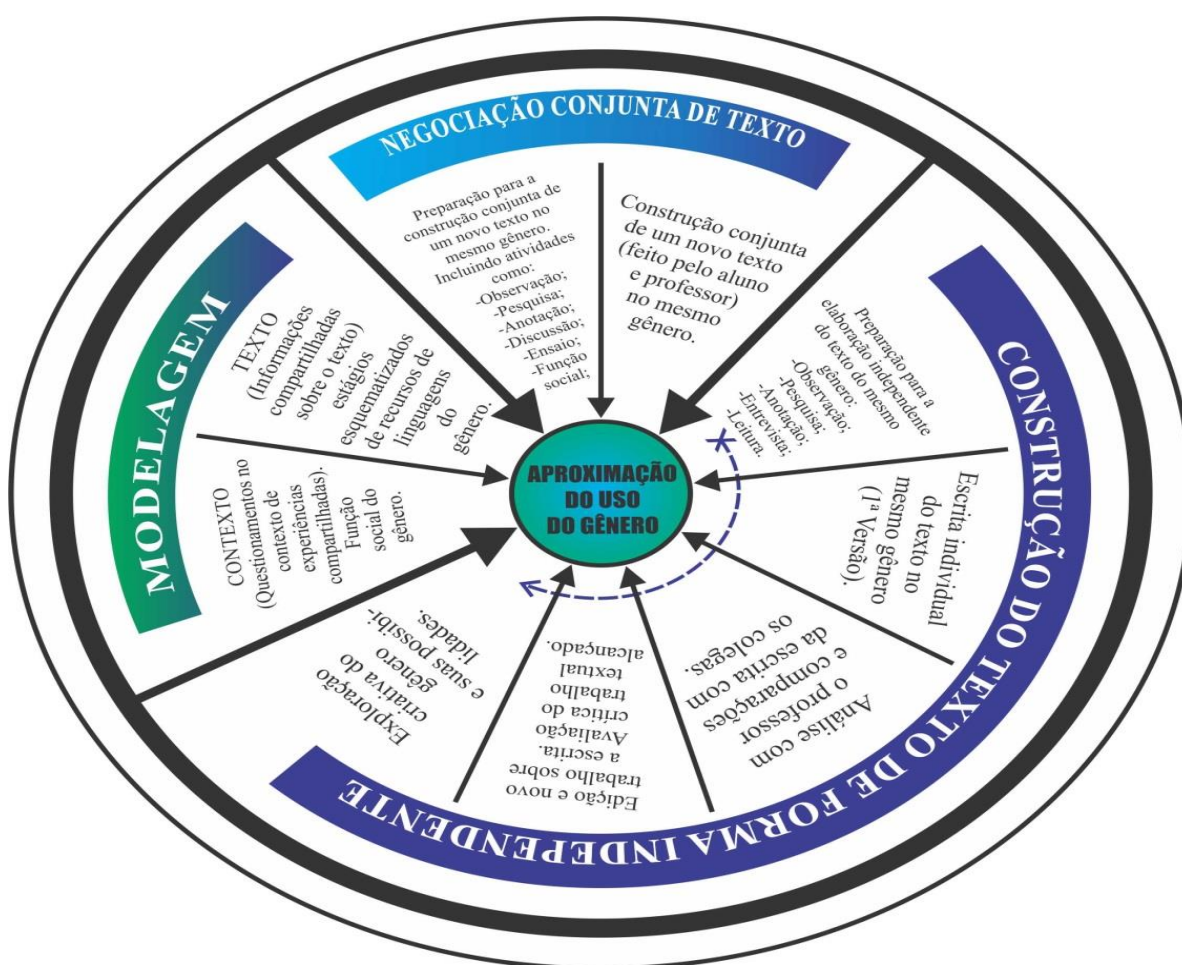
As abordagens sistêmico-funcionais de gênero têm dado uma grande contribuição ao modo como os gêneros são entendidos e aplicados no ensino de língua fora do Brasil e, só mais recentemente, parece influenciar o cenário nacional, mesmo que ainda muito timidamente. Uma das contribuições se deu através da pedagogia de gêneros australiana, que se tornou conhecida como “ciclo de ensino-aprendizagem”, o que neste trabalho, optamos por denominar CCMG, o qual é representado na forma de




uma roda. O ciclo de ensino-aprendizagem foi adaptado por vários pesquisadores envolvidos com o que denominados de educação linguística, orientada pela LSF. Os componentes básicos do ciclo incluem três estágios: (i) Modelagem, (ii) Negociação conjunta de texto e (iii) Construção independente do texto.

A proposta didática do CCMG orientada pela teoria da LSF tende a favorecer o desenvolvimento de uma nova dinâmica na sala de aula, pois apresenta uma forma diferenciada de ver os conteúdos, planejar as aulas, orientar as atividades, entendemos que muitos são os ganhos com tal proposta. Chegamos a perceber na aplicação da UD em anexo, que os alunos colaboradores compreendiam de forma eficiente o estudo realizado por meio de terminologias mais simples, a grande maioria da turma colaboradora conseguiu interpretar os textos a partir da mediação da atividade de leitura articulada com a análise linguística.

**Figura 2:** Circuito Curricular Mediado por Gênero - CCMG<sup>93</sup>



<sup>93</sup> The Genre Curriculum Cycle or “Wheel” (CALLAGHAN, KNAPP e NOBLE, 1993, p.1).



Observando a Figura 2, temos três estágios a serem seguidos em nosso Circuito Curricular. O primeiro momento é o da *modelagem*: durante esse estágio estudantes e professor identificam o contexto cultural e situacional em que os textos daquele gênero funcionam, a que propósitos sociais servem, apresenta-se, porém nesse estágio o contexto e o texto, como bem ilustra a figura em questão.

No segundo momento, a ser observado na figura estudantes e professor se envolvem numa *negociação conjunta*, seguida da construção de um texto dentro do gênero a ser trabalhado, primeiramente observando, pesquisando, tomando notas, desenvolvendo conhecimentos sobre o conteúdo, e por fim, trabalhando conjuntamente para produzir uma versão do gênero.


Já no terceiro estágio (3) os estudantes *constroem de forma independente* uma versão do gênero, pesquisando para desenvolver conhecimento sobre o conteúdo, rascunhando o texto, trocando ideias com os colegas, revisando, avaliando e por fim publicando um volume com autobiografias produzidas pelos alunos.

Vale ressaltar, que o Circuito Curricular não é um procedimento de sequência fixa. Ele permite que o professor tenha autonomia e possa desenvolver as atividades adequando-as para melhor atender às necessidades da turma trabalhada. É possível voltar a qualquer estágio do ciclo, em qualquer momento, se necessário. É possível também passar o tempo que for necessário em determinado estágio do ciclo, por exemplo, pode-se produzir vários textos em conjunto (estágio 2), para somente assim prosseguir para a construção independente (estágio 3).

Considerando a abordagem funcional da linguagem, podemos concluir com relação às etapas presentes no CCMG que: na Modelagem (Contexto) – Há o predomínio da leitura; na Modelagem (Texto) - Há primazia da análise linguística; na Negociação conjunta de texto – Predomina-se leitura e produção textual; na Construção do texto de forma independente – A leitura aparece de modo mais sutil e há predominância da produção de texto.

## **2.2. Práticas escolares de linguagem**

Os PCN de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental deixam claro que perspectiva deve ser adotada quanto à leitura dizendo que “a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de



seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre a linguagem etc” (p. 69).

Nesse contexto, os PCN (1998) sugerem que o trabalho com a leitura seja diário, dessa forma, passamos a listar as várias leituras que os parâmetros recomendam, lembrando que a escolha de determinada leitura vai ocorrer em função dos objetivos de ensino-aprendizagem: leitura autônoma, leitura colaborativa, leitura em voz alta pelo professor, leitura programada, leitura de escolha pessoal.

No que diz respeito à leitura, as Diretrizes Curriculares do Município de Marabá (2006) apontam que é necessário refletir com os alunos sobre as diferentes modalidades de leitura e os procedimentos que elas requerem do leitor. São coisas muito diferentes ler para se divertir, ler para escrever, ler para estudar, ler para descobrir o que deve ser feito, ler buscando identificar a intenção do escritor, ler para revisar. Desta forma, o professor de língua materna estará propiciando “a inserção do aluno em situações diversas de leitura, fazendo com que o educando ultrapasse o domínio da simples apreensão, e se direcione a prática e conhecimento de sua língua” (Marabá, 2006, p. 30).


No que diz respeito à prática de análise linguística, sabemos que é essencial no ensino de língua portuguesa, pois habilita o aluno a compreender os usos dos mecanismos linguísticos, bem como, aplicá-los nos diversos gêneros textuais.

Segundo afirma Silva (2010, p.28), “os PCN adotam a nomenclatura análise linguística para fazer referência às práticas de reflexão sobre a língua em uso. Evitam utilizar a nomenclatura análise linguística como sinônimo de ensino de gramática.” O redirecionamento da gramática tradicional se dá através das atividades de análise linguística, as quais aplicam maior destaque aos efeitos de sentido dos usos dos elementos da língua no texto em uso, que conseqüentemente, se moldam em gêneros textuais específicos, como os que trabalhamos na UD: diário, entrevista, autobiografia, anotações escolares e outros.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), mostram que através das atividades de análise linguística, o professor poderá mediar os conhecimentos sistemáticos da língua, através de uma proposta que associe “reflexão” e “uso”, e levar o aluno a utilizar tais conhecimentos de forma eficiente e consciente, efetivando seu desempenho linguístico.

Na elaboração da UD utilizamos algumas questões de análise linguística, tentando evitar a metalinguagem e procurando tornar as questões acessíveis à compreensão dos discentes do 6º. Ano, tomando como referência a noção de atividade





epilinguística. Vale ressaltar que as diretrizes curriculares vigentes orientam que o ensino de gramática seja reconfigurado pelas atividades epilinguísticas, as quais podem contribuir para o desenvolvimento do aluno (cf. BRASIL, 1998 e SILVA, 2006).

Acreditamos que as teorias da LSF e do CCMG podem contribuir para o desenvolvimento de práticas escolares de linguagem: leitura, produção e análise linguísticas, mais proveitosas para o letramento do aluno, conforme aparece no centro da figura 2 onde todas as setas convergem para a aproximação do uso do gênero, identificando que todo o circuito é, portanto, letramento.

### **3. Metodologia**

A pesquisa aqui apresentada caracteriza-se como pesquisa-ação e será organizada em três momentos: 1. Momento da elaboração da unidade didática; 2. Momento da intervenção pedagógica que foi realizada numa sala de aula, de uma escola pública da rede municipal da cidade de Marabá/PA; 3. Momento da organização e análise interpretativa de diferentes registros orais, escritos e vídeos gerados na intervenção proposta através do CCMG.

A abordagem da pesquisa-ação como processo de produção de conhecimento desenvolve-se com vistas às necessidades que surgem da prática social. Nessa modalidade de pesquisa o levantamento dos dados necessários à análise do objeto de estudo realiza-se em um procedimento metodológico no qual os sujeitos da pesquisa problematizam, analisam e realizam intervenções nas suas práticas pedagógicas (cf. THIOLENT, 2002).

A pesquisa em questão terá uma abordagem qualitativa e trará em seu corpus dados de diversas naturezas como: nota de campo, comentário de entrevista, documentos recolhidos na aplicação das UD – como textos de aluno, planos de aula, pôsteres e gravações em áudio e vídeo.

### **4. Análise e Discussão**

Um dos vídeos escolhidos previamente pelo professor:

Vídeo 1: Consulta médica.<sup>94</sup> (2:50)

---

<sup>94</sup> Cenas congeladas do vídeo Consulta Médica:  
<https://www.youtube.com/watch?v=IdIrQdiD17M>





95

Os excertos que seguem fazem parte do momento de acionamento de conhecimento prévio, se refere à primeira aula da unidade didática aplicada na intervenção, onde os alunos após assistirem aos vídeos, são instigados a utilizar o seu repertório em atividades interativas, envolvendo a oralidade e a escrita, como se observa a seguir. Na perspectiva do CCMG essa atividade se encontra no estágio 1 do circuito curricular, onde se trabalha a MODELAGEM (Contexto), nessa etapa aparece os questionamentos no contexto de experiências compartilhadas, e consequentemente, a função social do gênero.

### EXCERTO 1

#### Vídeo 1 “Consulta médica”:

a) Qual o assunto de que trata o vídeo apresentado?

O assunto é que o médico não entende o paciente corretamente certo.

b) Você conhece ou já ouviu falar de médicos com a mesma prática do médico do vídeo apresentado?

Eu já vi quando a mulher do meu irmão foi ter um bebê e não tinha como ter normal e o médico quer que seja normal.

c) Tente lembrar de sua última consulta e conte-a ao colega de sua dupla. Procure dar detalhes da fala do médico e também das ações dele durante a conversa, ou seja, o que os médicos fazem durante as consultas.

Minha última consulta foi quando eu quebrei o braço. Eu minha última consulta foi quando eu distorcei o meu braço.

### EXCERTO 2

**Vídeo 1 “Consulta médica”:**

a) Qual o assunto de que trata o vídeo apresentado?

R= se trata de um médico preguiçoso que não dá atenção para seus pacientes que em alguns casos não atende eles.

b) Você conhece ou já ouviu falar de médicos com a mesma prática do médico do vídeo apresentado?


Não por que na cidade onde eu moro os médicos são muito competentes

c) Tente lembrar de sua última consulta e conte-a ao colega de sua dupla. Procure dar detalhes da fala do médico e também das ações dele durante a conversa, ou seja, o que os médicos fazem durante as consultas.

R= eles perguntam o que a gente está sentindo depois eles passam as receitas e nos dão remédios ou vacina, para a gente melhorar

Nos excertos 1 e 2 gerados no momento da intervenção pedagógica pudemos observar práticas sociais resultando no compartilhamento de experiências vividas pelo aluno-respondente das questões mencionadas acima, esses questionamentos se fizeram presentes a fim de que os alunos pudessem emitir suas opiniões sobre o vídeo e, mais ainda que ele pudesse ir além, ou seja, não se restringir ao vídeo assistido. Observemos que o aluno diz “na cidade onde eu moro os médicos são muito competentes” comprovando que ele fez uma relação com sua vida pessoal e emitiu juízo quando coloca que o médico de sua cidade é “competente”, deixando subentendido que o profissional do vídeo era incompetente: “não atende o paciente certo”; “se trata de um médico preguiçoso”.

Essa atividade foi proposta com intuito de acionar conhecimentos prévios, e também, mostrar alguns usos da leitura e escrita que temos em nossa sociedade, no item C dos excertos temos o comando: *Tente lembrar de sua última consulta e conte-a ao colega de sua dupla. Procure dar detalhes da fala do médico e também das ações dele durante a conversa, ou seja, o que os médicos fazem durante as consultas.* Sobre o excerto 2, item C temos a seguinte resposta: “eles perguntam o que a gente está sentindo, depois eles passam as receitas e nos dão remédios, ou vacina, para a gente melhorar.” Fica claro na fala do aluno-respondente que ele consegue identificar os usos da escrita presentes numa consulta médica, o aluno diz que o médico pergunta o que o paciente tem, passa receita, dá remédio ou vacina, são as experiências de vida do escritor impressas em sua resposta. Nesse sentido, esses atores sociais contam um pouco do que é significativo e que compõe a sua história de vida.



Sobre o excerto 1, no item B “*Eu já ouvi, quando a mulher do meu irmão foi ter um bebê, não tinha como ter normal e o médico queria que fosse normal*” notamos que a questão elaborada ofereceu possibilidade de criação ao aluno, essa oportunidade de criar sua resposta, o levará a uma postura independente e provavelmente mais crítica, e observamos que o aluno teve competência de relatar uma situação onde um médico da vida real foi relapso em suas funções, o que se configura numa abordagem discursiva e enriquecedora do conhecimento.

Assim, verificamos que o real objetivo do trabalho com a unidade didática desenvolvida no grupo de pesquisa é favorecer a análise do mundo que nos cerca, propiciando aos educandos através das práticas de letramento se tornar cidadãos críticos, conquistando assim a condição e a capacidade de participação com relação a dimensões da vida social, isto é, seu empoderamento.

## **5. Considerações Finais**

No percurso de mudanças desejadas para a escola básica, esperamos que os gêneros textuais sejam recebidos e produzidos, na escola e fora dela, como poderosas ferramentas de linguagens para agir sobre o mundo. Consideramos, pois, a pedagogia dos gêneros textuais na escola uma necessidade, já que a multiplicidade de textos orais e escritos compõe um conjunto de manifestações socioculturais que merece ser reconhecido, apreciado e valorizado por nossos alunos. Esses são passos fundamentais para a inserção dos alunos, como sujeitos autônomos e críticos, nas várias práticas sociais de escrita.

Esperamos, com este trabalho, instigar pesquisadores e professores, no sentido de estimulá-los ao diálogo mais próximo a ser estabelecido entre a teoria acadêmica e a prática do professor, contribuindo para o ensino-aprendizado de língua materna, em especial no que tange as teorias desenvolvidas no domínio da LA.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Língua Portuguesa: Ensino Fundamental II. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. (SEEFF)/MEC, 1998.

BORTONI, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CALLAGHAN, Mike; KNAPP, Peter e NOBLE, Greg. **Genre in Practice.** In **The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing.** Edited by B.Cope and M. Kalantzis. London: Falmer Press, pp. 11, 180-189. 1993. <http://newlearningonline.com/literacies/chapter-5/callaghan-knapp-and-noble-on-the-genre-curriculum-cycle-or-wheel> acesso em 10/06/2014.

CELANI, Maria A. A. **Afinal, o que é Lingüística Aplicada?** In: PASCHOAL, M.S.Z. de. ; CELANI, M.A.A. (Org.). *Lingüística Aplicada.* São Paulo: EDUC, 1992. p. 15-24.

CUNHA, Maria Angélica da. SOUZA, Maria Medianeira de. **Transitividade e seus contextos de uso.** São Paulo: Cortez, 2011.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.** In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola.* Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FRANCHI, Carlos. **Linguagem – atividade constitutiva.** Cad. Est. Ling., Campinas, (22): 9-39, jan./jun. 1992

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** 23ª. Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.


KLEIMAN, Angela B. **“Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”.** In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento.* Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. Angela B. **O processo de aculturação pela escrita:** ensino de forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inês. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos.* Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. Angela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna.** Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

MARABÁ. **Proposta Curricular: os múltiplos olhares sobre os caminhos da aprendizagem.** Ensino Fundamental 6º ao 9º ano / 3º e 4º ciclos. Prefeitura de Marabá: Secretaria Municipal de Educação (SEMED), 2006.





MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

SILVA, Wagner Rodrigues. **A prática de análise linguística no livro didático: uma proposta pós-PCN**. Trabalhos em Linguística Aplicada. Vol.43, n.1, p. 35-49, 2004.

\_\_\_\_\_. Wagner Rodrigues. **Subversão da exclusão escolar via mediação em atividade de produção textual**. Revista Brasileira de Educação. V. 11, n. 33, set./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. Wagner Rodrigues. **Empoderamento de participantes de pesquisa em linguística aplicada**. Caderno de pesquisa Raído, Dourados-MS, v.4, n.8, jul/dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Wagner Rodrigues. **Estudo da gramática no texto: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna**. Maringá: Eduem, 2011.

\_\_\_\_\_. Wagner Rodrigues. **Letramento e fracasso escolar: o ensino da língua materna**. Manaus: UEA Edições, 2012.

\_\_\_\_\_; ESPÍNDOLA, E. **Afinal, o que é gênero textual na Linguística Sistêmico-Funcional?** Revista da ANPOLL. Florianópolis: UFSC, v. 1, p. 259-307, 2013.

\_\_\_\_\_. Wagner Rodrigues. **Considerações sobre o contexto de cultura na LSF. XVII Congresso Internacional Asociacion de Linguística y filologia da América Latina- Alfal**. João Pessoa: 2014.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª. Edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11. ed. São Paulo,SP: Cortez, 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 2ª. Edição. Porto Alegre: Bookman, 2001.



## A COMPREENSÃO DO MITO POR MEIO DAS NARRATIVAS POPULARES DA CULTURA INDÍGENA

Walmir Nogueira Moraes<sup>1</sup>

**RESUMO:** A presença do indígena na cultura brasileira tem estreita relação com o imaginário popular, que permeia a construção da realidade social, religiosa e até no universo psicológico nacional. Consensualmente ou não, o elemento indígena e principalmente a cultura desses povos tradicionais, são marcas de tradição e ajudou na construção da identidade brasileira; uma realidade iniciada desde a descoberta do Brasil. Na verdade, a imagem do “índio” ainda é muito emblemática no país, mas é notório que essa comunidade possui vasta e riquíssima compreensão do imaginário, já que muitas etnias ainda dependem das florestas e rios para sua subsistência e cuja materialização mítica é o sobrenatural encontrado nas narrativas oriundas dessas culturas tradicionais. No entanto, essa riqueza literária não vem sendo aproveitada como mais um recurso no aspecto da leitura nos espaços da escola e no processo ensino-aprendizagem; ao contrário, percebe-se que ainda existe uma dicotomia na compreensão do mito presente nesses textos ditos folclóricos, em relação aos mitos da antiguidade. Nesse sentido, este artigo buscou juntar elementos do mito que pudessem auxiliar nessa compreensão mítica, presente nas narrativas populares de origem indígena; elencando a possibilidade de que a síntese mítica das narrativas pode servir efetivamente como recurso pedagógico nos espaços escolares. Para isso, foram construídos argumentos a partir de quatro mitos brasileiros da cultura indígena sintetizados em suas respectivas narrativas: **Iara a rainha das águas; Vitória Régia, Mandioca, o pão indígena e O Curupira**; e a partir de uma análise comparativa, traçar uma relação com os conceitos e inferências presentes nas obras de três conhecidos estudiosos do mito: CAMPBELL (1991); ROCHA (1988) e ELIADE (1989), estudo que levanta a possibilidade do mito e sua compreensão em aplicabilidade como recurso didático.

**PALAVRAS-CHAVE:** Narrativas. Indígenas. Mitos. Compreensão. Identidade

### 1. Introdução

O homem que sobrevive da terra é dependente desse solo que gera a vida, uma cosmogonia natural, que do nascer ao morrer, a origem e o meio são constituídos no seio da mesma terra que o originou. Na mitologia, respeitando-se as tradições, independente da localização geográfica ou situação econômica, é possível que uma parcela da população ou povo tradicional se apoiará na mitologia para perpetuar, buscar explicações ou modelar sua existência; fenômeno natural que ocorre mesmo nas sociedades ditas mais desenvolvidas.

O conhecimento mítico está presente em todas as culturas e influencia inconscientemente segmentos sociais, comunidades, povos e países. Esses conhecimentos, por meio das narrativas explicam fatos e mistérios da vida, produto de



atitudes heróicas ou sobrenaturais, capazes, inclusive, de explicar a cosmogonia de povos e sociedades.

As comunidades tradicionais indígenas apresentam em seu patrimônio cultural, um conjunto riquíssimo de mitos e lendas. São geralmente histórias que envolvem narrativas da natureza e que buscam explicar suas origens, subsistência e perpetuação ao longo dos séculos, por meio dos elementos mitificados vinculados à existência indígena; constituindo-se elemento de coesão social e em consequência, a preservação da identidade.

Na Amazônia, indígenas são ainda mais dependentes do imaginário que permeia cada indivíduo local, pois sofrem os mesmos reflexos sociais negativos, comuns aos povos tradicionais do Brasil e das Américas, resultante das ações dos colonizadores. Mesmo assim, o fato de viverem nas florestas e rios e ainda dependerem, na maioria das vezes, da preservação do meio ambiente para sua própria subsistência e seus hábitos culturais, faz com que a riqueza de seus mitos e narrativas lendárias, sejam registros marcantes vivos e ricos em simbologias, como entende Eliade (1989).

Os mitos dos “primitivos” ainda refletem um estado primordial. Trata-se, ademais, de sociedades onde os mitos ainda estão vivos, onde fundamentam e justificam todo o comportamento e toda a atividade do homem (ELIADE, 1989, p.10).


A partir de observações pedagógicas no universo escolar, percebe-se que a leitura das narrativas míticas de origem indígena são vistas apenas como folclore, desconsiderando-se a essência do mito que envolve o texto. E mesmo que essas narrativas se constituam em leituras prescritas destinadas às crianças, a conotação mítica só agrega valores pedagógicos para o educando, quando o texto relata ações fantásticas atribuídas aos heróis da antiguidade, da mitologia clássica.

Dessa forma, não seria mais pedagógico, se nas aulas de leitura as narrativas míticas de origem indígenas também fossem objetos de estudo e compreensão textual?

As aulas práticas de leitura não seriam mais eficientes se a compreensão do mito clássico partisse da realidade mítica latente, que permeia o imaginário do povo brasileiro?

Entendemos que as respostas para esses simples questionamentos resultariam em ações pedagógicas, que permitiriam aos nossos estudantes uma compreensão mítica valorizando essa cultura popular de origem indígena tanto quanto a mitologia clássica, sem a concepção de “colonizado”, que muitas vezes é construída socialmente nos espaços escolares.





Diante disso, este artigo objetiva levantar argumentos de aplicabilidade à compreensão e leitura, a partir de uma análise comparativa de quatro textos míticos, a fim de identificar traços elementares dos mitos da antiguidade presentes nas narrativas populares de origem indígena; atendo-se principalmente aos mitos cosmogônicos. Dessa forma, demonstrar que a compreensão mítica indígena, abre uma possibilidade como recurso importante no processo de ensino-aprendizagem.

A análise comparativa perpassará por quatro mitos populares de origem indígena, integrantes do folclore nacional: **Iara a rainha das águas, Vitória Régia, Mandioca - o pão indígena**, e o **Curupira**; numa relação com os conceitos generalizados e inferências presentes nos estudos de CAMPBELL (1991), ROCHA (1988) e ELIADE (1989); com ênfase às funções pedagógicas do mito, apresentadas por CAMPBELL (1991).

## **2. Situação atual dos povos indígenas no Brasil – contexto geopolítico**

Segundo o IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, atualmente a população indígena do Brasil é de 896,9 mil, com 305 etnias e 274 idiomas. Do total da população declarada indígena 36,2% vivem em área urbana e 63,8% na área rural. As terras indígenas representam 12,5% do território brasileiro, sendo a reserva yanomami do Amazonas e de Roraima, a de maior população 25,7 mil indígenas. Entre as etnias indígenas a Tikúna é a maior, com 6,8% da população indígena. Segundo o IBGE, dessa população de indivíduo indígena 52,9% não possuem "rendimento". A etnia Tenetehara que corresponde aos Tembé (Pará) e Guajajara (Maranhão) possui uma população de 24.428 indígenas (fonte: IBGE, Censo Demográfico 1991/2010). Esses dados estatísticos servem para uma reflexão da atual população indígena em relação ao passado, já que existem registros de que a população indígena no Brasil do século XVI estava entre 02 a 04 milhões de pessoas distribuídos por mais de 1000 povos diferentes. (AZEVEDO, 2010).

A terminologia "índio" é produto de um equívoco histórico dos primeiros colonizadores que chegaram às Américas e que entendiam estar na Índia, por vários fatores de ordem geográfica. Da mesma forma, o termo silvícola (que nasce ou vive na selva), foi erroneamente muito utilizado até bem pouco tempo, visto que, não é o fato de viver ou nascer na selva que caracteriza uma pessoa indígena. No entanto, o uso contínuo da palavra "índio" atualmente é aceito e substitui o termo indivíduo indígena. (Povos Indígenas no Brasil, 2010).



### 3. O que é Mito?

Genericamente, sabemos que mito é o relato de uma história verdadeira, no entanto, seria muito reducionista definir um conceito pronto e acabado pelo fato dessa significação possuir uma conotação muito profunda e complexa. A palavra Mito tem seu registro na literatura como oriunda do grego *Mythos*, que deriva de dois verbos *mytheyo* (contar, narrar) e do verbo *mytheo* (conversar, designar, nomear).

Nessa concepção, desde a antiguidade, a busca pelo conhecimento é uma característica própria do homem e a espécie humana sempre procurou explicações da sua existência, sendo que, a narrativa foi eficiente para fundamentar o inexplicável de gerações para gerações por meio da religião, e dos mitos.

Assim, ao pensar o que são mitos ou mitologias, surge automaticamente na mente, imagens ilustrativas de seres com poderes fantásticos presentes nas grandes obras mitológicas da antiguidade. Essa reação é natural, pois essa ideia vem sendo construída e veiculada ao longo dos tempos e está internalizada, até quase cristalizada no seio de grande parte das sociedades.

Diante disso, uma afirmação que contrarie esse entendimento inato, pode insurgir à pergunta. A mítica, presente em narrativas populares indígenas possui o mesmo valor pedagógico atribuído aos mitos clássicos?


Para CAMPBELL (1991), entre as várias definições registra o seguinte entendimento sobre o mito:

Aquilo que os seres humanos tem em comum se revela nos mitos. Mitos são histórias de nossa busca da verdade, de sentido, de significação, através dos tempos. Precisamos tocar o eterno, compreender o misterioso, descobrir o que somos (CAMPBELL, 1991, p.5).

Uma concepção social do mito pode ser concebida a partir da definição de ROCHA (1988).

O Mito é uma narrativa. É um discurso, uma fala. É uma forma de as sociedades espelharem suas contradições, exprimirem seus paradoxos, dúvidas e inquietações. Pode ser visto como uma possibilidade de se refletir sobre a existência, o cosmos, as situações de “estar no mundo” ou as relações sociais (ROCHA, 1988, p.5).

ELIADE (1989), apresenta uma síntese da importância do tempo e cosmogonia do mito em relação à narrativa.



O mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do “princípio”. Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento (ELIADE, 1989, p.11).

#### 4. O que revelam os mitos

Em CAMPBELL (1991), o autor defende que o mito tem quatro funções: a função mística é a que denota o espanto diante do mistério. A segunda função é a dimensão cosmológica, que mesmo sob o olhar da ciência, o mistério também se manifesta. A terceira função é a sociológica, a que determina a ordem social, e aqui os mitos variam de lugar para lugar determinando comportamentos sociais e segundo o autor, é uma função que está desatualizada. A quarta função do mito corresponde à pedagógica; quando os mitos ensinam a viver sobre quaisquer circunstâncias.

Dessa forma, a cosmogonia mítica é elemento indispensável para correspondência entre os mitos populares e elementos do mito clássicos, por meio de analogias, nesse aspecto, torna-se necessário destacar alguns conceitos dos autores abaixo:


Para ROCHA (1988), o mito é a possibilidade de compreensão do mundo através da cosmogonia, da psicanálise e da verdade, pois em muitos povos, as cosmogonias ainda servem de referenciais que explicam lutas e relações entre homens e forças sobrenaturais que justificam o que não se quer saber ou o que pertence ao psicológico. O que existe de comum é a possibilidade de o mito ser sempre objeto de interpretação.

ELIADE (1989), externa como o mito pode ser compreendido acerca dos conhecimentos, ritos religiosos e as origens dos deuses e dos mundos.

Em suma, esses mitos do fim do mundo, implicando claramente a recriação de um novo Universo, exprimem a mesma ideia arcaica e extremamente difundida da “degradação” progressiva do Cosmos, requerendo sua destruição e sua recriação periódicas (ELIADE, 1989, p.58).

Diante do vasto universo exploratório que pode ser direcionada a esta pesquisa, delimitaremos nossos esforços à aplicabilidade da função pedagógica do mito, apresentada em CAMPBELL (1991); e nesse sentido, questionado sobre de onde os adolescentes, que nascem na Rua 125, com a Broadway<sup>1</sup>, tiram hoje os mitos, o estudioso tece uma crítica aos EUA (Estados Unidos das Américas).

Eles os fabricam por sua conta. Por isso é que temos grafites por toda a cidade. Esses adolescentes têm suas próprias gangues, suas próprias



iniciações, sua própria moralidade. Estão fazendo o melhor que podem. Mas são perigosos, por que suas leis não são as mesmas da cidade. Eles não foram iniciados na nossa sociedade (CAMPBELL, 1991, p.9).

E reitera que o alto grau de violência é motivada pela ausência do *Ethos*<sup>1</sup> na América. O autor entende que hoje temos um mundo desmitologizado e em consequência os estudantes estão ávidos por mitologia, mas a escola não oferece essa possibilidade de conhecimento, ignora o excitação que o assunto provoca entre os estudantes.


O que estamos aprendendo em nossas escolas não é sabedoria de vida. Estamos aprendendo tecnologias, estamos acumulando informações. Há uma curiosa relutância de parte da administração universitária em indicar os valores de vida de seus assuntos (CAMPBELL, 1991, p.10).

## 5. As Narrativas de origem indígena

### 5.1. Uiara (Yara ou Iara) - a rainha das águas

A jovem Tupi Uiara era a mais formosa mulher das tribos que habitavam ao longo do Rio Amazonas. Por sua doçura, todos os animais e plantas a amavam. Mantinha-se, entretanto, indiferente aos muitos admiradores da tribo. Em uma tarde de verão, após o Sol se pôr, Uiara permanecia no banho, quando foi surpreendida por um grupo de homens estranhos. Sem condições de fugir, a jovem foi agarrada e amordaçada. Acabou por desmaiar, sendo violentada e atirada ao rio. O espírito das águas transformou o corpo de Uiara em um ser duplo. Continuaria humana da cintura para cima, tornando-se peixe no restante. Uiara passou a ser uma sereia, cujo canto atrai os homens de maneira irresistível. Ao verem a linda criatura, eles se aproximam e são arrastados para as profundezas, de onde nunca mais voltarão. (WHAN, 2012).

O mito da Iara é uma analogia às sereias, narrativa no modelo helênico, que descreve uma bela mulher de uma voz melodiosa, cujo canto é capaz de enfeitiçar. Essa narrativa destaca a capacidade compensatória do mito. Quando a jovem índia, formosa e amada por todos, sofre a violência provocada pela representação do mal, entra em cena o sobrenatural, “o espírito das águas”. A transformação da jovem em um ser híbrido, mulher com a cauda de peixe, é a compensação pela tragédia ocorrida. Essa personificação aparece atrelada ao poder representado pelo canto mágico que enfeitiça os homens que o escutam, tornando-se, assim, o condão punitivo da narrativa. Nos mitos da antiguidade há uma correlação bem ilustrativa a essa narrativa, é o mito da sereia, descrito pelos antigos navegadores, cujo conteúdo literário é de amplo conhecimento mundial. Outro mito da antiguidade, que perpassa uma correlação muito



próxima à narrativa da Iara é o mito da origem do fogo, quando Prometeu roubou o fogo do Olimpo para entregá-lo aos mortais ocasionando ganhos e castigos. Na narrativa indígena, a água vem ser o elemento mítico que permite a cosmogonia que acontece, compensação permitida pelo “espírito das águas”; a criação de um novo ser.

## 5.2. Vitória - régia

Maraí era uma jovem e bela índia, que amava muito a natureza e tinha o hábito de contemplar chegada da Lua e das estrelas. Nasceu nela, então, um forte desejo de se tornar uma estrela. Perguntou ao pai como surgiam aqueles pontinhos brilhantes no céu e, com grande alegria, soube que Jacy, a Lua, ouvia os desejos das moças e, ao se esconder atrás das montanhas, transformava-as em estrelas. Muitos dias se passaram sem que a jovem realizasse seu sonho. Maraí resolveu, então, aguardar a chegada da Lua junto aos peixes do lago. Assim que ela apareceu, Maraí, encantada com sua imagem refletida na água, foi sendo atraída para dentro do lago, de onde nunca mais voltou. A pedido dos peixes, pássaros e outros animais, Maraí não foi levada para o céu. Jacy transformou-a em uma bela planta aquática, que recebeu o nome de vitória-régia (ou mumuru), a estrela dos lagos. (WHAN, 2012).


O fascínio do homem pelos astros tem registro milenar e em muitas civilizações antigas foram o fundamentos do conhecimento. Os indígenas também construíram uma realidade em relação aos astros e como comunidades tradicionais, suas atividades de subsistência se relacionam diretamente ao processo cósmico, tanto para os que habitam o litoral, cujo efeito das marés tem relação direta à pesca, quanto aos da Amazônia que, muitas vezes, dependem da caça; e a lua e as estrelas indiciam os melhores momentos para a prática de caçar animais silvestres.

No mito da Vitória Régia, o elemento água constitui a cosmogênese das narrativas, um condutor comum, pois é o elemento que produz vida, bem como pode retirá-la, evidenciando a presença de vários elementos míticos que constroem essa narrativa: o fascínio pelos astros, lua e estrelas, os corpos celestes, o amor e o sacrifício.

A história permite visualizar a relação que ocorre por meio do sacrifício de um ser, para que haja o início de uma vida completamente diferente, a imersão à morte, para uma nova vida. O amor inacessível entre uma jovem e a lua, uma construção mítica que pode ser compreendida a partir de CAMPBELL (1989), que atribui ao mito o poder de explicar o significado de um sacrifício de uma entidade visível em nome de um deus transcendente.

Então, essa narrativa pode ser assim sintetizada: a presença da água, elemento primordial e mais materializável da cosmogonia, a relação do sacrifício pela morte, que





atribui sobrenaturalidade aos seres, ação exclusiva da manifestação do criador, do senhor do domínio e da justiça, em que Jacy, a lua, adquire os poderes de Zeus, agindo por meio do “espírito das águas”.

### 5.3. Mandioca - o pão indígena


Mara era uma jovem índia, filha de um cacique, que vivia sonhando com o amor e um casamento feliz. Certa noite, Mara adormeceu na rede e teve um sonho estranho. Um jovem loiro e belo descia da Lua e dizia que a amava. O jovem, depois de lhe haver conquistado o coração, desapareceu de seus sonhos como por encanto. Passado algum tempo, a filha do cacique, embora virgem, percebeu que esperava um filho. Para surpresa de todos, Mara deu à luz uma linda menina, de pele muito alva e cabelos tão loiros quanto a luz do luar. Deram-lhe o nome de Mandi (ou Maní) e na tribo ela era adorada como uma divindade. Pouco tempo depois, a menina adoeceu e acabou falecendo, deixando todos amargurados. Mara sepultou a filha em sua oca, por não querer separar-se dela. Desconsolada, chorava todos os dias, de joelhos diante do local, deixando cair leite de seus seios na sepultura. Talvez assim sua filha voltasse à vida, pensava. Até que um dia surgiu uma fenda na terra de onde brotou um arbusto. A mãe se surpreendeu. Talvez o corpo da filha desejasse dali sair. Resolveu então remover a terra, encontrando apenas raízes muito brancas, como Mandi (Maní), que, ao serem raspadas, exalavam um aroma agradável. Todos entenderam que criança havia vindo a Terra para ter seu corpo transformado no principal alimento indígena. O novo alimento recebeu o nome de Mandioca, pois Mandi (Maní) fora sepultada na oca. (WHAN, 2012).

Essa narrativa popular basicamente explica a subsistência humana, no contexto indígena, já que a mandioca tem papel fundamental, até os dias de hoje na alimentação de vários povos. Traçando um paralelo analítico com os mitos antigos vislumbra-se uma rica representatividade da mitologia mundial.

Sob o aspecto da cosmogonia, segundo ELIADE (1989, p. 25), “toda história mítica que relata a origem de alguma coisa pressupõe a cosmogonia” sustentando que essa afirmação justifica uma aparição de um novo elemento, animal ou instituição, “uma situação nova”, neste caso, a origem da mandioca.

A riqueza mítica que entrelaça essa narrativa revela traços da mitologia de origem egípcia, característica encontrada na deusa Ísis, a provedora das mulheres desamparadas e da produção agrícola na antiguidade.

“Osíris era cultuado como o deus do sol, fonte do calor, da vida e da fecundidade, além do que era também considerado como deus do Nilo, que anualmente visitava sua esposa, Isis (a Terra), por meio de uma inundação” (BULFINCH, 2002, p. 344).



Literaturas antigas registram uma divindade ligada a agricultura, a mulher dá à luz, assim como da terra se originam as plantas. A mãe terra, conhecida também por Deusa, “é a figura mítica dominante no mundo agrário da antiga Mesopotâmia, do Egito e dos primitivos sistemas de plantio.” (CAMPBELL,1991). Na narrativa apresentada, a mandioca, que é um produto agrícola, tem sua origem na terra, no caso produto de uma metamorfose de uma mítica semente, a criança.


O mito da mandioca pode ser associado à difusão de outros mitos de sociedades que se desenvolvem por meio da agricultura, pelo ato de fertilizar o solo, plantar, cultivar plantas alimentícias. A tecitura do texto revela uma origem, traduzida no benefício do alimento básico da tribo. “Existe um outro tema, no qual o homem é concebido como tendo vindo, não do alto, mas do útero da terra mãe” (CAMPBELL,1991, p.56)

#### **5.4. O Curupira**

Trata-se de um ser do tamanho de uma criança de seis ou sete anos, peludo como o bicho preguiça, de unhas compridas e afiadas, com o calcanhar para frente e os dedos dos pés para trás, que anda nu pela floresta. Ele toma conta da mata e dos animais e mora nos buracos das árvores que tem raízes gigantescas, muito comuns na Floresta Amazônica. O curupira ajuda os caçadores e os pescadores que lhe oferecem cachaça, fósforo e fumo. Esta oferta é para que o indivíduo tenha fartura nas caçadas, pescarias e roçados. As pessoas que não têm devoção pelo curupira sentem medo, enjôo e náuseas a quilômetros de distância dele. Com essas pessoas, ele brinca fazendo com se percam na mata. Para se livrar do curupira deve-se cortar uma vara, fazer uma cruz e colocar em um rolo de cipó tumbuí, bem apertado. Ele vê esse objeto e procura desmanchar o enrolado. Enquanto fica entretido em desmanchar o enrolado, a pessoa tem tempo para fugir. (WHAN, 2012).

Para os indígenas tembé (Tenetehara), habitantes do Rio Gurupi- PA, o mito do Curupira apresenta-se com uma particularidade diferente de muitos relatos, pois além de proteger os animais e a floresta, o Curupira ajuda os indígenas que coletam o óleo de copaíba, produto tradicionalmente comercializado por aquelas comunidades, indicando com o assovio onde estão as árvores produtivas (fonte do autor)<sup>1</sup>.

Também, há depoimentos de nativos que dizem ocorrer manifestações do Curupira durante as caçadas de inverno, tempo em que escasseiam os alimentos, o personagem facilita que os animais silvestres sejam capturados, tornado-se, assim, um “parceiro da tribo tembé”. Em contrapartida, os indígenas oferecem penas, esteiras, cobertores e fumo como presentes, para deleite do ser mítico. O fumo, como oferta ao



Curupira, é um elemento comum em muitas variações de narrativas que se tem registro (Fonte do autor)<sup>1</sup>.

De qualquer maneira esse mito interfere nos povos e habitantes da floresta, protegendo a mata e os animais. O Curupira para o povo Tembé é uma “história verdadeira”, ação do mito em conformidade com a realidade apresentada por Eliade (1989, p.14) "se tornou redentor de seu povo, livrando-o de monstros, salvando-o da fome e de outras calamidades e realizando outras façanhas nobres e salutares".

As histórias do ente Curupira aproximam-se muito da teoria naturalista. No caso da relação desse ente com os Tembé (Tenetehara), percebemos uma cumplicidade e respeito, fato que de certa forma se contrapõe às narrativas mais comuns, em que o mito é apresentado como um ser punitivo aos que desrespeitam a natureza. Com os Tembé o Curupira apresenta uma relação de reciprocidade, como denota Rocha(1988).


Parte da ideia de que nos momentos primitivos, “na aurora” da humanidade, os fenômenos naturais marcavam fortemente os interesses deste homem “primitivo” dada a sua fragilidade rente ao espetáculo, ao quadro, destas forças em ação (ROCHA, 1988, p.28).

Narrativas diversas sobre o Curupira, muitas vezes, apresentam a personificação desse ser da floresta com outras descrições quando ocorre o processo de metamorfose entre o mito e o porco do mato ou com o Caapora. Essas narrativas estão relacionadas com o espaço da floresta e no contexto geral, com o meio ambiente. Uma relação muito intensa com as sociedades que subsistem da caça e o extrativismo da floresta. O poder do Curupira transcende o senso comum e a racionalidade humana, diferindo muito quanto à mensagem que transmite.

O texto do Curupira retrata a busca do “acordo com o mistério”, que origina o poder. Ele é o próprio poder, o domínio representado pelos deuses da antiguidade, revestido no mistério de um ser protetor das florestas da Amazônia.

## **6. Considerações Finais**

Os valores dos mitos são extremamente importantes na constituição da cultura, e para as crianças e os jovens certamente ganham uma conotação diferenciada em relação ao sentido da vida e experiência. A compreensão dos mitos proporciona ao sujeito visualizar a realidade social construída por meio da interferência mítica à cultura e à tradição que envolve cada sociedade, como sustenta Campbell(1991).



A mitologia lhes ensina o que está por trás da literatura e das artes, ensina sobre sua própria vida. É um assunto vasto, excitante, um alimento vital. A mitologia tem muito a ver com os estágios da vida, as cerimônias de iniciação, quando você passa da infância para as responsabilidades do adulto, da condição de solteiro para a de casado. Todos esses rituais são ritos mitológicos (CAMPBELL, 1991, p.12).

As narrativas populares de origem indígena, são constituídas de atmosfera mítica, que possibilita uma analogia próxima às narrativas cosmogônicas da antiguidade e que segundo CAMPBELL (1991), essas histórias acolhem o mesmo tema universal. Dessa forma, é possível até evidenciar, que essas narrativas são vertentes da cosmogonia dos diversos mitos clássicos, pois esses textos estudados estão em conformidade com a definição de mito apresentada pelos autores que embasam este trabalho, possuem semelhança com possíveis revelações que os mitos da antiguidade possam atribuir; e apresentam a explicação para uma origem ou a coisificação daquilo que não se pode explicar.

Diante disso, o uso dessas narrativas populares míticas só ampliaria a validação dos valores sociais às crianças e jovens; valorizando os heróis desses textos de origem popular, revelando-os como seres revestidos dos mesmos poderes sobrenaturais atribuídos aos heróis da antiguidade, da mitologia clássica, respeitando-se as especificidades culturais, os diferentes conjuntos de valores, crenças, o tempo histórico e a organização social dos povos.

Os mitos da cultura indígena, poderiam ser concebidos com a mesma ressonância didática e o mesmo valor cultural atribuído aos mitos clássicos, se fossem estudados com a intensidade de sua essência. Pois, pedagogicamente a eficiência mítica traduz uma compreensão que pode ser um recurso que produza reflexões atenuantes quanto a situações reais de discriminação social, religiosa ou de orientação sexual; já que filosoficamente a compreensão mítica possibilita ao aluno quebrar paradigmas pela percepção de compreender e conhecer a essência da alma humana, administrar diferenças e convergências.

As míticas avaliadas apresentam a explicação da origem, do heroísmo, da proteção, e religiosidade. É a revelação do mito em seu conteúdo. Assim, deveriam ser aproveitadas com mais ênfase nos espaços de nossas bibliotecas e em todas as atividades pedagógicas realizadas nas escolas brasileiras, e não somente como um gênero de conteúdo, que é lido, estudado, mas sem o aprofundamento pedagógico que a temática oferece.





Estudar o mito como recurso pedagógico é uma forma prazerosa e criativa de aprender nas aulas de língua portuguesa, história, geografia, literatura, filosofia e sociologia. Desde que, ocorra a interação analítica das narrativas míticas populares e os mitos da antiguidade, prática que exige um pouco mais de aprofundamento teórico por parte do educador.

Dessa forma, essa aplicabilidade pedagógica do estudo do mito, estaria próxima da proposta apresentada pela linguista INGEDORE, (1992), **O Texto: Construção de Sentidos**, cujo teor pode ser sintetizado no trecho abaixo:

Poder-se-ia, assim, conceituar o texto como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos intencionalmente selecionados e ordenados em sequência, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais (KOCH,1992).

Nesse entendimento, para aprofundar o universo mítico e a pedagogia, o recurso da tecnologia seria elemento eficaz como complemento metodológico, com a exibição de filmes, jogos de games ou apresentação de documentários sobre mitologia, adequando esses recursos às aulas de literatura, leitura, sociologia etc. com extensão ao debate e à produção textual; metodologias simples capazes de tornar o processo de leitura mais criativo e eficiente, em que a materialização do pensamento e do imaginário conceituariam naturalmente a compreensão do mito.





## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**AZEVEDO, Marta.** **Quantos Eram, Quantos Serão.** 2010. Disponível em <http://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/quantos-sao/quantos-eram-quantos-serao>, acessado em 07/05/2014 às 15:45h.

**BULFINCH, Thomas.** **O livro de Ouro da Mitologia.** 26ª Edição. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

**CAMPBELL, Joseph.** **O poder do mito: com Bill Moyers.** São Paulo: Associação Palas Athena, 1991.

**ELIADE, Mircea.** **Mito e Realidade.** São Paulo: perspectiva, 1989.

**ELIADE, Mircea.** **O mito do eterno retorno.** São Paulo: Mercuryo, 1991.

**IBGE-INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.** *O Brasil Indígena.* Disponível em <http://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena>, acessado em 23/11/2014 às 20:32 h.

**KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça.** **Construção de Sentidos.** 9ª Ed. São Paulo, 2007.

Povos Indígenas no Brasil. Disponível em <http://pib.socioambiental.org/pt/c/0/1/2/populacao-indigena-no-brasil>, acessado em 07/05/2014 às 16:00h.

**ROCHA, Everardo P. G.** **O que é mito.** 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

**VERNANT, Jean-Pierre.** **Mito e religião na Grécia Antiga.** Editora WMF Martins Fontes. São Paulo, 2006.

**WHAN, Chang.** **Mitos e lendas da Cultura Indígena.** Disponível em: <http://redeglobo.globo.com/globoecologia/noticia/2012/03/mitos-e-lendas-da-cultura-indigena.html>, acessado em 04/05/2014 19:30 h.



# **ABRALIN**

**BELÉM - PA**

**2015**

**IX Congresso Internacional da ABRALIN  
25 a 28 de fevereiro de 2015**

## **ANAIS**

**Universidade Federal do Pará  
Belém - Pará - Brasil**

### **Vol. 2**

**<http://ixcongresso.abralin.com.br>**





# **ANAIS DO IX CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN**

**Organizadores**

Larissa Lima  
Marília Ferreira  
Eunice Braga  
Jaqueline Reis  
Zerben Aguiar

**Belém-PA  
2015**





Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –  
Biblioteca do ILC/ UFPA-Belém-PA

---

Congresso Internacional da Abralín (9.: 2015: Belém, PA)  
C749 Anais do IX Congresso Internacional da Abralín / Larissa Lima [et al.]  
[organizadores]. --- Belém : ABRALIN; PPGL. UFPA, 2015.  
1 CD-ROM : color. ; 4<sup>3/4</sup> pol.

Congresso realizado na Cidade Universitária Professor José da Silveira  
Netto da Universidade Federal do Pará, no período de 25 a 28 de janeiro de 2015.  
Texto em português.  
Inclui bibliografias.  
ISSN: 2179-7145  
1. Linguística - Congressos. I. Lima, Larissa, org. II. Título.

CDD-22. ed. 410

---





## COMISSÃO ORGANIZADORA DOS ANAIS

Dra. Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira (UFPA)  
Presidente da Associação Brasileira de Linguística  
Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras e da Faculdade de Letras  
Vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras

Profa. MsC. Eunice Braga Pereira (UFPA)  
Docente da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Pará  
Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras

Jaqueline de Andrade Reis (UFPA)  
Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Pará  
Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras

Larissa Wendel Afonso de Lima (UFPA)  
Graduanda em Letras da Universidade Federal do Pará  
Bolsista PIBEX/UFPA

Zerben Nathaly Wariss de Aguiar Barata (UFPA)  
Graduanda em Letras da Universidade Federal do Pará  
Bolsista PET/FNDE






## **COMISSÃO ORGANIZADORA - SECRETARIA**

Danilo Mercês Freitas – UFPA  
Fabíola Azevedo Baraúna - UFPA  
Gabriela de Andrade Batista – UFPA  
Izadora Cristina Ramos Rodrigues – UFPA  
Jaqueline de Andrade Reis – UFPA  
Larissa Wendel Afonso de Lima – UFPA  
Murilo Coelho de Moura – UFPA  
Pedro Teixeira Lisboa Neto – UFPA  
Sara Vasconcelos Ferreira – UFPA  
Sérgio Wellington Ferreira da Silva – UFPA  
Sheyla da Conceição Ayan – UFPA  
Tereza Tayná Coutinho Lopes – UFPA  
Veridiana Valente Pinheiro – UFPA

## **COMISSÃO DE APOIO**

Aliny Cristina Ramos de Sousa - UFPA  
Beatriz Nazaré Pessoa – CESUPA  
Bianca Castro Rodrigues - UFPA  
Caio Mendes Aparício Fernandes - UFPA  
Diego Michel Nascimento – UFPA  
Elaine Patrícia do Nascimento Modesto –UFPA  
Jeniffer Yara Jesus da Silva - UFPA  
José Aduino Santos Bitencourt Filho - UFPA  
Luciana Renata dos Santos Vieira - UFPA  
Marília Fernandes Pereira de Freitas – UFPA  
Nandra Ribeiro Silva – UFPA  
Natali Nóbrega de Abreu – UFPA  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Andréa Oliveira - UFPA  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ângela Fabíola Alves Chagas – UFPA  
Prof<sup>ª</sup>. MSc. Eunice Braga Pereira – UFPA  
Prof<sup>ª</sup> MSc. Maria de Nazaré Moraes da Silva  
Zerben Nathaly Wariss de Aguiar Barata – UFPA








## COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof. Dr. Abdelhak Razky - UFPA  
Prof. Dr. Adair Bonini - UFSC  
Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves - UFGD  
Prof. Dr. Alcides Fernandes de Lima - UFPA  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alessandra del Re - UNESP  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt - UFRJ  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Paula Scher - USP  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Vilacy Galúcio - MPEG  
Prof. Dr. Antonio Carlos dos Santos Xavier - UFPE  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmem Lúcia Reis Rodrigues - UFPA  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristina Martins Fargetti - UNESP/Araraquara  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Del Carmen Daher - UFF  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliana Melo Machado Moraes - UFG  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Enilde Leite de Jesus Faulstich - UNB  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Flávia Bezerra de Menezes Hirata-Vale - UFSCar  
Prof. Dr. Frantomé Pacheco - UFAM  
Prof. Dr. Gabriel de Avila Othero - UFRGS  
Prof. Dr. Geraldo Vicente Martins - UFMS  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gessiane de Fátima Lobato Picanço - UFPA  
Prof. Dr. Guilherme Fromm - UFU  
Prof. Dr. Hugo Mari - UFMG  
Prof. Dr. José Carlos Cunha - UFPA  
Prof. Dr. José Sueli Magalhães - UFU  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Juciane dos Santos Cavalheiro - UEAM  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Karylleila Andrade Klinger - UFT  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Kazuê Saito Monteiro de Barros - UFPE  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Kristine Stenzel - UFRJ  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Laura Maria Silva Araújo Alves - UFPA  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Leonor Cabral Scliar - UFRJ  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lindinalva Chaves - UFAC  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Luciana Racanello Storto - USP  
Prof. Dr. Márcio Martins Leitão - UFPB  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Candida Drumond Mendes Barros - MPEG  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria da Glória di Fanti – PUC - RS  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria das Graças Soares Rodrigues - UFRN  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria do Carmo Lourenço Gomes - UFRJ  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Eulália Sobral Toscano - UFPA  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Irma Hadler Coudry - UNICAMP  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Odileiz Sousa Cruz - UFRR  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marinalva Vieira Barbosa - UFTM  
Prof. Dr. Mario Eduardo Viaro - USP  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mónica Graciela Zoppi Fontana - UNICAMP





Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Myriam Crestian Chaves da Cunha - UFPA  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Nilsa Brito Ribeiro - UNIFESSPA  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Raynice Geraldine Pereira da Silva - UFAM  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Regina Célia Fernandes Cruz - UFPA  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rita de Cássia Aparecida Pacheco Limberti - UFGD  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosângela Hammes Rodrigues - UFSC  
Prof. Dr. Sidney Facundes - UFPA  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Silvana Aguiar dos Santos - UFSC  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Telma Vianna Magalhães - UFAL  
Prof. Dr. Tony Berber Sardinha – PUC-SP  
Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto - USP  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vanderci de Andrade Aguilera - UEL  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vanice Maria Oliveira Sargentini - UFSCar  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vera Lúcia Vasilévski Santos - UEPG  
Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva - UFT  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Walkyria Alydia Grahl Passos Magno e Silva - UFPA  
Prof. Dr. Xóan Carlos Lagares Diez – UFF





**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**Prof. Dr. Carlos Edilson de Almeida Maneschy**  
**Reitor**

**Prof. Dr. Horacio Schneider**  
**Vice-Reitor**

**Profa. Dra. Maria Lúcia Harada**  
**Pró-Reitoria de Ensino e Graduação**

**Prof. Dr. Emmanuel Zagury Tourinho**  
**Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação**

**Prof. Dr. Fernando Arthur de Freitas Neves**  
**Pró-Reitoria de Extensão**

**Prof. MSc. Edson Ortiz de Matos**  
**Pró-Reitoria de Administração**

**João Cauby de Almeida Júnior**  
**Pró-Reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoal**

**Prof. Dr. Erick Nelo Pedreira**  
**Pró-Reitoria de Planejamento**

**Instituto de Letras e Comunicação**

**Prof. Dr. Otacílio Amaral Filho**  
**Diretor Geral**

**Profa. Dra. Fátima Pessoa**  
**Diretora Adjunta**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**Dra. Germana Maria Araújo Sales**  
**Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras**

**Dra. Marília de N. de Oliveira Ferreira**  
**Vice-Coodenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras**





**Universidade Federal do Pará**

**Instituto de Letras e Comunicação**

**Programa de Pós-Graduação em Letras**

**Cidade Universitária Professor José da Silveira Neto  
Rua Augusto Corrêa, 01, Guamá.  
CEP 66075-900, Belém-PA  
Fone-Fax: (91) 3201-7499  
E-mail: [mletras@ufpa.br](mailto:mletras@ufpa.br) Site: [www.ppgl.ufpa.br](http://www.ppgl.ufpa.br)**







## APRESENTAÇÃO

Os Anais ora publicados reúnem 249 trabalhos completos resultantes de comunicações individuais apresentadas nos simpósios temáticos e de pôsteres dos diferentes Eixos existentes no IX Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN).

A publicação dos presentes Anais do IX Congresso Internacional da ABRALIN marca a gestão de 2013-2015, quando, pela primeira vez, em seus 46 anos de existência, a Diretoria da ABRALIN esteve sediada na Região Norte do Brasil, na Universidade Federal do Pará, em Belém.

Os textos aqui apresentados foram elaborados por graduandos, graduados, especialistas, mestrandos, mestres, doutorandos, doutores e professores pesquisadores, cuja atenção está centrada em algum aspecto da linguagem, que reflete as inúmeras possibilidades de estudo desse fenômeno tão inerente à humanidade.

A Diretoria da ABRALIN, gestão 2013-2015, tem a alegria de partilhar esta publicação com todos os participantes do IX Congresso Internacional da ABRALIN e com toda comunidade acadêmica da área de estudos da linguagem.


**Profa. Dra. Marília de N. de O. Ferreira**  
**Presidente da ABRALIN**  
**(Gestão 2013-2015)**





# SUMÁRIO

<b>PRÁTICAS DISCURSIVAS ACADÊMICAS NAS LICENCIATURAS DO IFRN: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA EM TRÂNSITO</b> Ailton Dantas de Lima João Maria Paiva Palhano	<b>505</b>
<b>O TUE O VOCÊ COMO RECURSOS INDETERMINADORES DO SUJEITO NO PORTUGUÊS LUDOVICENSE</b> Alana Brito Barbosa	<b>519</b>
<b>ECOS DISCURSIVOS: O IMAGINÁRIO SOCIAL DE UM ÍNDIO INCAPAZ</b> Alexandra Aparecida de Araujo Figueiredo Nara Maria Fiel de Quevedo Sgarbi	<b>529</b>
<b>ESCOLARIDADE E LETRAMENTO: CAMINHOS QUE SE ENTRELAAÇAM</b> Aliny Cardoso dos Santos Francisca das Chagas Gomes Ferreira	<b>540</b>
<b>A LEITURA DA CHARGE E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b> Ana Christina De Sousa Damasceno	<b>556</b>
<b>CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS DA LIBRAS COMO L1 E SUA RELAÇÃO COM PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS.</b> Ana Maria Zulema Pinto CABRAL	<b>571</b>
<b>A FIGURA DO AUTOR</b> Anderson Guerreiro	<b>587</b>
<b>ASPECTOS SEMÂNTICO-DISCURSIVOS NA MÍDIA IMPRESSA</b> André Crim Valente	<b>600</b>
<b>DISSIMILAÇÃO EM WAYORO (FAMÍLIA TUPARÍ, TRONCO TUPÍ)</b> Antônia Fernanda de Souza Nogueira	<b>611</b>
<b>A FLUTUAÇÃO CONCEITUAL NAS DEFINIÇÕES DE "SEMIÓTICA"</b> Antonio Luann Ferreira Taveira	<b>619</b>



**RODAS DE LEITURA COMO ESTRATÉGIA PARA LER E FORMAR LEITORES**

Avelino Sousa Rodrigues

630

**PRÁTICAS DE LEITURA, ESCRITA E CIDADANIA: AS CARTAS DOS LEITORES NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca

637

**O ENSINO DO GÊNERO NOTÍCIA: UMA EXPERIÊNCIA COM A SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO 7º ANO**

Beatriz Gonçalves da Silva

652

**LEITURA RECURSIVA E DISTRIBUTIVA DE SINTAGMAS PREPOSICIONAIS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO**

Carolina Rubim  
Suzi Lima

667

**UMA ABORDAGEM DA LEITURA E SUA PRÁTICA NO ÂMBITO ESCOLAR.**

Carolina Oliveira Andrade  
Valderi José de Araújo Júnior

679

**O DISCURSO RELIGIOSO SOBRE A TV: DEUS E O DIABO NA TELA DA GLOBO**

Catiane Rocha Passos de Souza

689

**A REALIZAÇÃO DO ONSET COMPLEXO NOS DADOS DO PROJETO ATLAS LINGUÍSTICO DO AMAPÁ - PROJETO ALAP**

Celeste Maria da Rocha Ribeiro

705

**ASPECTOS MULTIMODAIS NA RELAÇÃO DA CRIANÇA CEGA COM O TEXTO NARRATIVO**

Christiane Gleice Barbosa de Farias Nascimento  
Renata Fonseca Lima da Fonte

715

**A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO SEGUNDO A PROPOSTA DO PNL D 2015: TRADICIONALISMO OU NOVAS PERSPECTIVAS?**

Cláudia Mara de Souza  
Luiz Antonio Ribeiro

730

**POSICIONAMENTOS E QUESTÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE “CURSO DE LINGUÍSTICA GERAL” E “DA DUPLA ESSÊNCIA DA LINGUAGEM”**

Clemiton Lopes Pinheiro

744

**PRÁTICAS DE ENSINO DE ORTOGRAFIA EM PRODUÇÃO ESCRITA NA SALA DE APOIO**

Cristiane Malinoski Pianaro Angelo  
Renilson José Menegassi

755

**CONTRIBUIÇÕES DA ESTILÍSTICA PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA**

Darcilia Marindir Pinto Simões  
Claudio Artur Oliveira Rei

770

**GÊNERO TEXTUAL PROPAGANDA: UM INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO LINGÜÍSTICA E IDEOLÓGICA**

Danielle Marques Gomes

782

**ANN PALE POTIGÊ: POLÍTICA LINGÜÍSTICA E O CONTATO COM IMIGRANTES HAITIANOS NO RIO DE JANEIRO**

Débora Amaral da Costa

796

**O DISCURSO DA TENTAÇÃO: ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS NOS ENUNCIADOS DO DIABO DIRIGIDOS À EVA E A JESUS, NA *BÍBLIA*.**

Diana Sousa Silva  
Aristóteles de Almeida Lacerda Neto

806

**O CONCEITO DE PRÁTICA DISCURSIVA EM ANÁLISE DO DISCURSO: LOCALIZAÇÃO TEÓRICA E NATUREZA FUNCIONAL**

Diego Michel Nascimento Bezerra

821

**DIFICULDADES DE ESCRITA NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: COMO TRABALHAR OS PROBLEMAS RECORRENTES**

Djane do Socorro Pereira Benjamim

834

**O PROJETO *VALÊNCIAS VERBAIS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO***

Eliane Mourão

Larissa Ciríaco  
Mário A. Perini

846

**A TRADUÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA NÃO-MATERNA (LNM): UMA HISTORIOGRAFIA CRÍTICA**

Elisa Figueira de Souza Corrêa

855

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM *CENTRAL DO BRASIL*: UMA VISÃO SOCIOCULTURAL DAS CONDIÇÕES DO SUJEITO LETRADO E NÃO ALFABETIZADO**

Francisco Renato Lima  
Maria Angélica Freire de Carvalho

868

**REFLEXÃO ENTRE AÇÃO POLÍTICA, IDEOLOGIA E O INCONSCIENTE: A DISPUTA PELOS DIREITOS CIVIS DOS HOMOSSEXUAIS**

883





Frederico Sidney Guimarães	
<b>A RELAÇÃO TEXTO-MÚSICA NO SAMBA E NA BOSSA NOVA</b> Gabriela Ricci Eleonora Cavalcante Albano	895
<b>CLÁUSULAS ADVERBIAIS DESGARRADAS: AS RELAÇÕES ADVERBIAIS E SUAS DIFERENTES FUNÇÕES TEXTUAIS-DISCURSIVAS</b> Geisa Pelissari Silvério Monique Bisconsim Ganasin	912
<b>TRADUÇÃO E TRADIÇÃO: DISCURSOS EM MOVIMENTO</b> Giovana Cordeiro Campos de Mello	923
<b>A RETEXTUALIZAÇÃO COMO METODOLOGIA PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS</b> Hilda Mendes da Silva Feas Isabel Maria Soares da Costa Carvalho	939
<b>ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DAS PRÁTICAS DE ESCRITA DE PORTFÓLIOS: POTENCIALIDADES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS</b> Isadora Valencise Gregolin	953
<b>AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ABORDAGEM REFLEXIVO-PRÁTICA NO RESGATE DE VALORES</b> Ivan Vale de Sousa	963
<b>ANÁLISE DO DISCURSO DA MÍDIA: ENTRE A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL</b> Ivandilson Costa	978
<b>O POSICIONAMENTO DO PERSONAGEM HANSEN DE 'CRASH - NO LIMITE': UMA ANÁLISE SOB AS PERSPECTIVAS DE SUJEITO PARA A ADF E ATOR SOCIAL PARA A ACD</b> Ivanilson José da Silva Thaís Ludmila da Silva Ranieri	993
<b>O GÊNERO FANFIC: UMA ANÁLISE ENUNCIATIVA</b> Jéssyca Bruna dos Santos Pereira	1004
<b>EFEITOS DE SENTIDO DO TEXTO ACADÊMICO: DOS IMPASSES DE LEITURA À PRODUÇÃO ESCRITA</b> José Antônio Vieira	1019



**PORTUGUÊS EUROPEU E PORTUGUÊS BRASILEIRO: DUAS LÍNGUAS DE FATO?**

Katarina Queiroga Duarte

1035

**NOMEANDO OS IMPERDOADOS: ANÁLISE ENUNCIATIVA DE “THE UNFORGIVEN”**

Larissa de Pinho Cavalcanti

1050

**CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E PRÁTICA DOCENTE: UMA REFLEXÃO ACERCA DO ENSINO DE LP A PARTIR DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NA EJA**

Leicijane da Silva BARROS  
Maria José de PINHO

1063

**OS DISCURSOS DAS MANIFESTAÇÕES DE VIOLÊNCIA NAS MÍDIAS IMPRESSAS DE BELÉM SOB O OLHAR DA ANÁLISE DO DISCURSO: BIOPOLÍTICAS E RESISTÊNCIA COMO PRÁTICAS INTERPRETATIVAS NA IMPOSIÇÃO DAS IDENTIDADES**

Liliane Afonso de Oliveira  
Cintia Maria Cardoso  
Ivânia dos Santos Neves

1075

**O SINTÁTICO, O SEMÂNTICO, O DISCURSIVO E O PRAGMÁTICO NA ABORDAGEM VERBAL: A TRANSITIVIDADE EM FOCO**

Lúcia Helena Peyroton da ROCHA

1090

**PROCESSOS FONOLÓGICOS SEGMENTAIS DA LIBRAS OBSERVADOS NA SINALIZAÇÃO DE ADULTOS**

Luiz Antonio Zancanaro Junior

1100

**VARIANTES REGIONAIS: O QUE PODE LEVAR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO A CONSIDERÁ-LAS COMO ERRO?**

Maison Antonio dos Anjos Batista  
Rebeca Soares de Lima

1113

**DESCONSTRUÇÃO DA HOMOFOBIA NA ESCOLA PÚBLICA: UM ESTUDO BASEADO NA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO**

Márcio Evaristo Beltrão  
Solange Maria Barros

1126

**LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS BRASILEIRO E AS PROBLEMÁTICAS DA PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS POR PROFESSORES**

Marcos dos Reis Batista

1038

**LÍNGUA E IDEOLOGIA NO DISCURSO RELIGIOSO NEOPENTECOSTAL: O TRAJETO DO FAZER-CRER AO FAZER-PODER**

1148



Marcus Túlio Tomé Catunda

**A MANIFESTAÇÃO DA MODALIDADE DEÔNTICA E EPISTÊMICA EM TEXTOS OPINATIVOS**

1162

Maria de Fátima Sousa Lopes

**AS ALTERAÇÕES ORTOGRÁFICAS NA ESCRITA DOS ALUNOS MOTIVADAS POR OPERAÇÕES FONOLÓGICAS**

1172

Margarida Maria Silva Miranda

Maria Aldetrudes de A. M. P. Quadros

Maria Meyre Gomes Nunes

Ailma do Nascimento Silva

**A CONSTRUÇÃO E O USO DO CONCEITO DE SUSTENTABILIDADE EM DISCURSOS POLÍTICOS**

1187

Maria Clara Catanho Cavalcanti

**MAIS SOBRE O USO DE SENTENÇAS CLIVADAS COMO RESPOSTA PARA PERGUNTAS WH**

1201

Maria Cristina Figueiredo Silva

Sérgio de Moura Menuzzi

**LETRAMENTO LITERÁRIO: A CRÔNICA NA SALA DE AULA**

1215

Maria de Jesus Santiago da Matta

Maria Betânea Luz Moura de Melo

**ENSINAR E APRENDER A LÍNGUA PARKATÊJÊ COMO OUTRORA**

1224

Maria de Nazaré Moraes da SILVA

Marília de Nazaré de Oliveira FERREIRA

**EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

1240

Maria do Socorro Dias Loura

**RELATOS DE LEITURA: VESTÍGIOS DE HISTÓRIAS E PRÁTICAS DE LEITORES**

1249

Maria Ester Vieira de SOUSA

Laurênia Souto SALES

**AS PESQUISAS DIALETOLÓGICAS NO AMAZONAS**

1262

Maria Luiza de Carvalho Cruz-Cardoso

**POLÍTICAS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NOS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO: PARÂMETROS E PROPOSIÇÕES**

1274

Mariana Guedes Seccato

Kleber Aparecido da Silva





<b>A CATEGORIA DE POSSE NA LÍNGUA APURINÃ (ARUÁK)</b> Marília Fernanda Pereira de Freitas Sidney da Silva Facundes	<b>1288</b>
<b>A ESCRITA NA UNIVERSIDADE NOS PROJETOS</b> Maristela Juchum	<b>1305</b>
<b>A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA SALA DE AULA: A PERSPECTIVA E AS ATITUDES DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO COMBATE AO PRECONCEITO LINGUÍSTICO</b> Mayara Alexandra Oliveira da Cruz	<b>1317</b>
<b>UMA PROPOSTA DE LEITURA AUTORAL DO CORDEL A BRIGA DO RAPA COM O CAMELÔ, DE GONÇALO FERREIRA DA SILVA</b> Morgana Ribeiro dos Santos	<b>1327</b>
<b>A GESTICULAÇÃO NAS REPETIÇÕES DE PALAVRAS DA FALA DE SUJEITOS GAGOS</b> Naftaly de Queiroz da Costa Renata Fonseca Lima da Fonte	<b>1346</b>
<b>DISCURSO, INCOMPLETUDE E PRODUÇÃO DE NOVOS SENTIDOS: OLHARES PARA AEC-TEA ASSOCIAÇÃO</b> Núbia Oliveira da Silva Sandra Dias de Miranda Soares	<b>1356</b>
<b>GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: “SE EXISTE LUZ, A QUE SERÁ QUE SE DESTINA?”</b> Osvaldo Barreto Oliveira Júnior Dinéa Maria Sobral Muniz	<b>1369</b>
<b>AS NOVAS RELAÇÕES ENTRE ORALIDADE E ESCRITA: UMA QUESTÃO A SE PENSAR</b> Paula Gaida Winch	<b>1384</b>
<b>GÊNEROS TEXTUAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA PROPOSTA PARA REFLETIR, DESENVOLVER E IMPLEMENTAR SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUAS</b> Paulo da Silva Lima Tânia Maria Moreira	<b>1395</b>
<b>PERSPECTIVA INTERACIONISTA DAS TAREFAS DO CELPEBRAS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA</b> Laura Camila Braz de Almeida	<b>1405</b>





**GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS: UMA RELEITURA**

Prysla Alexandra Pedraça de Araújo Lima  
Eduardo Cardoso Martins

1417

**DESCRITIVO, NOME OU ADJETIVO EM PARKATÊJÊ: UM ESTUDO MORFOSSINTÁTICO PRELIMINAR**

Rafaela Maciel do Vale  
Marília Ferreira

1426

**AFORIZAÇÃO NO DISCURSO POLÍTICO OITOCENTISTA**

Rilmara Rôsy Lima

1440

**DIFERENÇA E SENTIDO: O PERCURSO DO OLHAR NOS CONTATOS CULTURAIS**

Rita de Cássia A Pacheco Limberti

1455

**O PERIGO E A ARMADURA: UM ESTUDO DO DISCURSO ACERCA DO GÊNERO EM YOHJI YAMAMOTO: DESIGNER'S MONOGRAPHS CURATED BY TERRY JONES**

Sandra Mina Takakura

1471

**REDUPLICAÇÃO EM ORO WARAM (WARI'/PAKAA NOVA, TXAPAKURA):**

**UMA ANÁLISE DAS RESTRIÇÕES EM OT**

Selmo Azevedo Apontes  
Seung Hwa Lee

1486

**A (RE)VALORIZAÇÃO DA PALAVRA NAS AULAS DE LP: UMA PROPOSTA DE AÇÃO PERANTE A VIOLÊNCIA ESCOLAR.**

Silvana Bandeira Oliveira

1498

**VARIAÇÃO NO USO DO MODO SUBJUNTIVO NO PORTUGUÊS DO BRASIL E A VARIÁVEL MODALIDADE**

Tatiana Schwochow Pimpão

1513

**MULTILETRAMENTOS, EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E BILINGUISTO: CONCEITOS E CONSIDERAÇÕES PARA ADOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE**

Tiago Alves Nunes  
Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista

1526





**PRÁTICAS DISCURSIVAS ACADÊMICAS NAS LICENCIATURAS DO IFRN:**  
uma experiência pedagógica em trânsito

Ailton Dantas de Lima<sup>1</sup>  
João Maria Paiva Palhano<sup>2</sup>

**RESUMO:** Sabe-se da dificuldade por que passam alunos recém-ingressos em cursos superiores no que se refere à produção de gêneros acadêmicos escritos. Oriundos de um ensino básico que não gera maiores interferências tanto na formação linguístico-textual e discursiva quanto na formação conteudística da área de ciências, os discentes passam a ter, na produção dos gêneros acadêmicos escritos, um dos grandes entraves ao trajeto a ser percorrido na graduação. Esse cenário não é diferente no quadro das licenciaturas oferecidas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN (mais precisamente, no âmbito do *campus* Natal-Central – CNAT). Almejando, pois, enfrentar tal problema no domínio institucional, um grupo de docentes da área de Língua Portuguesa, lotado no IFRN-CNAT e atuando no ensino superior, propôs, a partir do primeiro semestre de 2014, o projeto de intervenção Práticas Discursivas Acadêmicas na Esfera das Licenciaturas do IFRN, com duração prevista, inicialmente, para os três semestres letivos iniciais de cada uma das licenciaturas oferecidas pelo CNAT. Este artigo, considerando o caráter complexo e mutante de uma experiência pedagógica em trânsito, objetiva traçar um perfil teórico-metodológico do Projeto referido, sistematizar as linhas principais de ação até então desenvolvidas e discutir tanto os primeiros resultados obtidos quanto os principais entraves surgidos durante a execução.

**PALAVRAS-CHAVE:** Projeto de intervenção. Práticas discursivas acadêmicas. Licenciaturas. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.


## INTRODUÇÃO

A produção de enunciados que se configuram como pertencentes à esfera acadêmica – aqueles utilizados, sobretudo, para veicular propósitos comunicativos centrados na apropriação e na divulgação do conhecimento dito científico – pode apresentar, para neófitos em práticas discursivas acadêmicas, dois grandes entraves básicos. Em um dos polos da problemática, emerge a necessidade de monitoramento da

---

<sup>1</sup> Doutor em Linguística Aplicada e Professor do ensino superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Email: ailton.dantas@ifrn.edu.br

<sup>2</sup> Doutor em Linguística Aplicada e Professor do Departamento de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Email: palhano68@gmail.com



linguagem<sup>3</sup>. Em outro polo, emerge a necessidade de repertório prévio nas diversas áreas do conhecimento humano sistematizado.

No que se refere à necessidade de monitoramento da linguagem, o aluno das licenciaturas do IFRN-CNAT<sup>4</sup> traz uma herança nada promissora do ensino básico. Afastado de práticas discursivas mais formais, sobretudo as práticas escritas, ele depara-se com situações para as quais não foi preparado: seu controle sobre as convenções relacionadas aos usos mais formais da linguagem é, muitas vezes, extremamente precário. Associemos, ainda, a esse quadro limitador, o contato com gêneros discursivos secundários<sup>5</sup>, que, até então, não faziam parte da vida (nem mesmo do “bioma escolar”) do aluno recém-ingresso no ensino superior.

No que se refere à necessidade de repertório prévio, o aluno traz, mais uma vez, as marcas de uma herança nada promissora do ensino básico. Dada a natureza ainda incipiente nas interações com o discurso científico, o discente ainda não consegue estabelecer relações, sejam elas críticas ou não, entre os mais diversos dizeres sobre o mundo. Limita-se, quase sempre, a reproduzir os discursos do senso comum, articulando clichês ideológicos que se coadunam com estereótipos linguístico-textuais e discursivos. Há muitas fragilidades do repertório do discente quanto a conhecimentos no domínio das ciências exatas, das ciências naturais e das ciências humanas.

No entrecruzamento desses dois grandes entraves, a fragilidade em relação ao monitoramento da linguagem e a fragilidade em relação ao conhecimento prévio acerca do conhecimento dito científico, situa-se, portanto, o desafio: o ensino de gêneros discursivos complexos e necessários às práticas discursivas acadêmicas.

Na tentativa de responder qualitativamente a esse quadro pedagógico problemático, propomos, no primeiro semestre de 2014, a implantação de um conjunto de práticas discursivas sistematizadas a serem desenvolvidas em todas as disciplinas


---

<sup>3</sup> Em conformidade com Bortoni (2014), entendemos, como linguagem monitorada, um registro marcado por maior atenção e planejamento. Para a materialização estilística desse registro, o falante precisa considerar a situação de comunicação, o gênero discursivo e o controle de várias convenções languageiras necessárias à tessitura do monitoramento. Em polo oposto, encontra-se o estilo espontâneo da linguagem. No entanto, seja um tipo de registro seja outro, a escolha é sempre determinada pelo papel que o falante assume em cada evento comunicativo e, talvez de modo muito mais incisivo, pelas expectativas que os interlocutores têm em relação ao modo de falar em cada evento.

<sup>4</sup> Na seção subsequente, apresentamos uma descrição do perfil dos alunos participantes do projeto de intervenção Práticas Discursivas Acadêmicas na Esfera das Licenciaturas do IFRN-CNAT.

<sup>5</sup> Em conformidade com Bakhtin (2003, p. 263), “os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc.”.





ofertadas aos alunos recém-ingressos nas licenciaturas do IFRN-CNAT. Implantamos, assim, um projeto de intervenção<sup>6</sup> cujo alvo primordial é o redimensionamento do desempenho dos discentes em práticas acadêmicas escritas. Com duração prevista para os três primeiros semestres letivos, o projeto encontra-se em desenvolvimento.

Neste artigo, objetivamos tanto apresentar os fundamentos teórico-metodológicos e a sistematização da ação proposta quanto discutir problemas surgidos no processo de implantação e, ainda que parciais, alguns resultados.

Para tanto, sequenciamos a seguinte disposição: na primeira seção, abordamos a caracterização socioeconômica dos alunos das licenciaturas ingressos no primeiro semestre de 2014; na segunda seção, traçamos um perfil do projeto no que se refere aos fundamentos teórico-metodológicos e à sistematização das ações; na terceira seção, analisamos problemas surgidos na implantação e no desenvolvimento do projeto; na quarta seção, discutimos alguns resultados aferidos no processo; por fim, na conclusão, estabelecemos alguns juízos avaliativos em vista do estágio em que se encontra o projeto e do quadro de problemas e resultados que ele apresenta.

## **1 CARACTERIZAÇÃO DOS DISCENTES PARTICIPANTES DO PROJETO**


O aumento da oferta de cursos superiores trouxe, para os bancos escolares das instituições, alunos com perfis socioeconômicos cada vez mais distintos. Sendo assim, pensar projetos de intervenção na formação acadêmica desses alunos passa, também, por um aferimento desses perfis.

Nessa perspectiva, apresentamos, a seguir, as características dos alunos ingressos nos cursos de licenciatura ofertados pelo IFRN-CNAT, no período letivo 2014.1. Os dados, obtidos de um universo de 107 alunos, tiveram como fonte IFRN (2014). Elegemos, como critério de coleta, aspectos que, em tese, incidem mais diretamente na caracterização da trajetória escolar de um aluno: faixa etária, origem do ensino básico, renda familiar, localização geográfica, sexo e raça.

No aspecto referente à faixa etária, observamos que o maior número de ingressantes nos cursos de licenciatura do IFRN-CNAT se situa entre 18 e 25 anos, cerca de 65%. Esse percentual revela, pela faixa estabelecida, a presença de alunos que possivelmente já se encontram inseridos no mercado de trabalho. No entanto, chamounos, mais a atenção, o percentual de alunos entre 30 e 49 anos, cerca de 31%. Há, ainda, 4% com idade acima dos 50 anos. Considerando-se as idades padrão de inserção nos diferentes níveis de escolarização da educação brasileira (fundamental e médio), essa faixa reflete, em tese, um distanciamento da idade padrão de conclusão do ensino médio, requisito legal para o ingresso na educação superior. Essa realidade possibilita-nos inferir duas situações: a primeira remete à existência de um hiato entre os níveis fundamental e médio; a segunda, a um ingresso tardio na educação superior. Tais situações, se consideradas do ponto de vista pedagógico, podem vir a interferir no

---

<sup>6</sup> Em conformidade com a literatura sobre o tema, entendemos, grosso modo, como projeto de intervenção, um conjunto de ações sistematizadas para promover mudanças no foco de um determinado problema.



processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita, imprescindíveis a cada nível de ensino.

No aspecto referente à origem da trajetória educacional desses alunos, constatamos que a maioria cursou o ensino fundamental em escolas da rede pública. De uma amostra de 34 alunos que informaram acerca da escola onde cursaram o ensino fundamental, 23 comprovaram ter estudado exclusivamente em escolas mantidas pelo poder público. Outros 6 revelaram ter cursado apenas uma parte desse nível de ensino no mesmo tipo de estabelecimento. A escola particular foi a origem do ensino fundamental, total ou parcial, de apenas 5 desses alunos.

No tocante ao ensino médio, a amostra foi mantida no quantitativo já explicitado de 107 alunos. Desse total, 77 cursaram o ensino médio exclusivamente em escolas públicas; 6 cursaram apenas uma parte desse nível de ensino nessas instituições; 19 cursaram totalmente em escola particular; e apenas dois cursaram tanto em escola pública quanto em particular.

Verificamos, assim, que a dominância da origem educacional da clientela das licenciaturas oferecidas pelo IFRN-CNAT se ancora em uma realidade tida como problemática, sobretudo nos aspectos concernentes ao domínio da leitura e da escrita. Para ratificar tal constatação, tomemos os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>7</sup> como balizas sinalizadoras desse cenário. Compõem esse sistema a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), a **Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – (ANRESC), também denominada "Prova Brasil", e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)**<sup>8</sup>.


---

<sup>7</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) tem como principal objetivo avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Participam dessa avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados. Os resultados são disponibilizados por escola e por ente federativo.

<sup>8</sup> A ANEB abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio. Tem como principal objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira.

A “Prova Brasil” é uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam dessa avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo.

A ANA também é uma avaliação censitária envolvendo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, mas com o objetivo principal de avaliar, especificamente, os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa,



No aspecto referente à renda bruta familiar, verificamos que a maioria dos discentes apresentaram uma renda que não ultrapassa os três salários mínimos. Nesse quadro, 13 declararam renda até o limite de 500,00 reais, ou seja, menor do que o salário mínimo pago no país. 81 alunos situam-se na faixa que vai de 500,00 a 2.000,00 reais. Apenas 13 estão situados na faixa de renda maior que 2000,00. Considerando-se as necessidades básicas de uma família, observamos que a maioria dos que almejam cursar uma licenciatura no IFRN-CNAT estão inseridos em um meio em que, possivelmente, a renda familiar necessita de complementação, o que poderá levar parte desses alunos a um exercício profissional paralelo ao desenvolvimento do curso.

No aspecto referente à origem geográfica desses alunos, detectamos que, dos 107, apenas 15 informaram. Destes, 13 são oriundos do município de Natal e de municípios da região metropolitana e 2 do município de Baía Formosa, distante cerca de 90 Km da capital. Constatamos, assim, que a necessidade de transporte além do limite da área urbana de Natal, o que poderá implicar em custos extras, faz parte do cotidiano de um quantitativo desses discentes.

No aspecto referente ao sexo, percebemos um relativo equilíbrio quantitativo entre o sexo masculino, 59 alunos, e o sexo feminino, 49. Esse equilíbrio talvez se deva ao fato de que, dos quatro cursos de licenciatura atualmente oferecidos pelo IFRN-CNAT, dois são de áreas tradicionalmente de interesse feminino (Espanhol e Geografia) e dois de áreas de preferência do público masculino (Matemática e Física).

No aspecto referente à raça<sup>9</sup>, considerando-se os que se declararam pretos e pardos, temos um total de 62 alunos. 39 declararam-se brancos, 1 declarou-se amarelo e 5 não declararam a raça. Esses números são um reflexo da política governamental que criou a Lei de Cotas, adotando critérios raciais na reserva de vagas, em instituições públicas, para negros, pardos e indígenas.

Pelos dados aqui expostos, consideramos que o público ingressante nos cursos de licenciatura ofertados pelo IFRN-CNAT é caracterizado, em sua maioria, por traços reveladores de uma trajetória socioeconômica que, historicamente, no nosso país, remete a um grupo por muito tempo aliado do acesso a uma educação de qualidade.<sup>10</sup>

---

alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas.

<sup>9</sup> Para fins dessa caracterização, optamos pelo termo “raça” porque se atém a um conteúdo morfológico. Assim, podemos nos referir à raça “branca”, “negra”, “amarela”... Diferentemente, o termo “etnia” remete a um conteúdo sociocultural, histórico ou psicológico, o que implica língua, religião e visão de mundo comuns, por exemplo.

<sup>10</sup> Um exame nos dados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), referentes a 2011, em relação à proficiência dos alunos, em Língua Portuguesa, no estado do Rio Grande do Norte, vem confirmar a realidade de diferenciação entre o ensino público, origem da maioria dos ingressantes nos cursos de licenciatura do IFRN-CNAT, e o privado. Quando examinamos a proficiência nas séries finais do ensino fundamental I (4ª série/5º ano), verificamos que o RN encontra-se com média abaixo



## 2 SISTEMATIZAÇÃO DA PROPOSTA DE TRABALHO

### 2.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O projeto de intervenção Práticas Discursivas Acadêmicas na Esfera das Licenciaturas do IFRN-CNAT encontra-se ancorado em aporte teórico-metodológico de orientação sociodiscursiva. Nessa circunscrição, interessam-nos três pressupostos basilares que regem as ações pedagógicas do projeto.

Como primeiro pressuposto, entendemos, em conformidade com Bakhtin, (2006, 2003) que os sujeitos interagem, em todas as esferas sociais, recorrendo aos mais diversos gêneros discursivos. Entendemos também, nesse mesmo direcionamento, que os gêneros são "tipos relativamente estáveis de enunciados" (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Admitindo, pois, que os gêneros discursivos têm uma organização relativamente estável e que eles se fazem presentes em todas as circunstâncias da comunicação humana, dirigimos o foco, mais precisamente, para a esfera acadêmica. Nesse domínio social, diferentemente das interações mais triviais e quase sempre orais do cotidiano, os gêneros assumem uma "corporeidade" mais densa e, em decorrência, mais complexa. Constituem, no dizer de Bakhtin (2003), conforme já evidenciamos, exemplos de gêneros discursivos tidos como secundários.

Como segundo pressuposto, entendemos, ainda em consonância com Bakhtin (2003), que a dialogicidade é traço constituinte do gênero discursivo. Nessa linha de compreensão, Bakhtin (2003, p. 298, grifo do autor) elucida:


Por mais monológico que seja o enunciado<sup>11</sup> (por exemplo, uma obra científica ou filosófica), por mais concentrado que esteja no seu objeto, não pode deixar de ser em certa medida também uma resposta àquilo que já foi dito sobre dado objeto, sobre dada questão, ainda que essa responsividade não tenha adquirido uma nítida expressão externa: ela irá manifestar-se na tonalidade do sentido, na tonalidade da expressão, na tonalidade do estilo, nos matizes mais sutis da composição. O enunciado é pleno de *tonalidades dialógicas* [...]. Porque a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística –

---

(173,38) da média nacional (190,58). Se comparadas as médias entre o ensino público (166,44) e o privado (209,15), vemos que o distanciamento ainda é maior. Esse distanciamento mantém-se nas séries finais do ensino fundamental II (8ª série/9º ano): público (224,11) e privado (271,55). Mantém-se também na série final do ensino médio (3ª série): público (246,92) e privado (298,10).

<sup>11</sup> No entendimento de Bakhtin (2003, p. 269), o enunciado concreto é a "unidade real da comunicação". É um todo formado pela parte material e pelos contextos de produção, circulação e recepção. Assim se compreendendo, o processo e o produto da enunciação são constitutivos do enunciado. O enunciado concreto – único e irrepetível – materializa-se, em função da esfera sociocomunicativa em que circula, em um determinado gênero discursivo. O lugar, o tempo, os sujeitos envolvidos e a materialidade do enunciado concreto, em uma fusão integradora, fazem do enunciado um acontecimento.





nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento.

Bakhtin (2003, p. 297, grifo do autor) ainda completa:

Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns aos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo [...]: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta.

E remata: “É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 297). Assim, por se constituírem como resposta, os enunciados encadeiam-se em uma rede discursiva orientada pelo princípio da dialogicidade, estabelecendo relações ora assonantes ora dissonantes, nos mais diversos graus.


Como terceiro pressuposto, entendemos que o ensino de Língua Portuguesa deve ser referenciado pela prática contínua da leitura e da produção de gêneros discursivos. Ou seja, o conjunto das ações pedagógicas sistematizadas (as reflexões sobre linguagem, os exercícios estimuladores da apropriação do saber fazer e as avaliações da aprendizagem) devem ter, como marco de partida e de chegada, os gêneros discursivos.

Sob a orientação, portanto, desses três pressupostos teórico-metodológicos básicos, construímos a proposta de intervenção no ensino e na aprendizagem das práticas discursivas acadêmicas no âmbito das licenciaturas do IFRN-CNAT. As ações propostas pelo projeto devem, necessariamente, refletir, em maior ou menor escala, os pressupostos elencados.

## 2.2 PERFIL DAS AÇÕES DO PROJETO

No quadro da matriz curricular das licenciaturas ofertadas pelo IFRN-CNAT (Espanhol, Física, Geografia e Matemática), constam duas disciplinas da área de Língua Portuguesa: Língua Portuguesa e Leitura e Produção de Textos Acadêmicos. A primeira, oferecida no primeiro semestre letivo, apresenta carga-horária de quatro horas-aula semanais; a segunda, oferecida no segundo semestre letivo, apresenta carga horária de duas horas-aula semanais.

Considerando essa distribuição de horas-aula, segmentamos o plano de atuação em três grandes blocos. Nos primeiro e segundo blocos, correspondentes, respectivamente, ao primeiro e ao segundo semestres letivos, os docentes envolvidos no



projeto<sup>12</sup> têm atuação direta com os estudantes, uma vez que assumem as disciplinas previstas pela oferta. No terceiro bloco, correspondente ao terceiro semestre letivo, os docentes, como já não assumem a regência das turmas, têm atuação indireta, acompanhando os alunos em encontros periódicos coletivos, com data e localização previamente determinadas.

As ações pedagógicas desenvolvidas em todos os blocos são de natureza essencialmente coletiva. Nesse sentido, o conjunto dos docentes envolvidos em todas as disciplinas ofertadas nos três primeiros períodos precisa se manter articulado, de modo a haver convergência teórico-metodológica no que se refere a determinadas tomadas de posição referentes à trajetória do projeto. Para consolidar esse crivo, há os encontros, de periodicidade prevista, entre os docentes, objetivando, sobremaneira, o planejamento das ações e as consequentes avaliações.


Para o quadro geral do projeto, definimos três objetivos de alcance mais geral. Em primeiro plano, situamos sistematizar visão teórico-metodológica acerca de quatro gêneros acadêmicos: a exposição oral, o resumo acadêmico, a resenha acadêmica e o artigo científico. Em segundo plano, situamos produzir exposição oral, resumo acadêmico, resenha acadêmica e artigo científico. E, em terceiro plano, situamos interagir, no processo de produção dos gêneros supracitados, tanto com docentes que atuam na área de Língua Portuguesa quanto com docentes que atuam nas áreas específicas de cada licenciatura. Entre esses objetivos, estabelece-se um rigoroso inter-relacionamento. Não se constituem, pois, como etapas estanques ou cumpridas, rigorosamente, na ordem em que se apresentam: o terceiro objetivo, por exemplo, pode se constituir como a fase processual em que o primeiro é realimentado; ou o segundo, como a fase em que o primeiro e o terceiro, realmente, se efetivam.

Na definição dos gêneros discursivos a serem postos em pauta nos três semestres letivos, partimos para uma distribuição balizada por dois critérios: o grau de complexidade dos gêneros discursivos secundários e a maturidade acadêmica do aluno. Desse modo, decidimos estabelecer uma escala hierárquica que partisse de um dimensionamento mais oral para um especificamente escrito; de um dimensionamento que exigisse menos conhecimento prévio e menos ativação de competências cognitivas mais complexas (como a análise criteriosa e a crítica justificada) para um dimensionamento que exigisse, necessariamente, a manifestação dessas competências; de um dimensionamento em que o controle da linguagem mais monitorada é de mais fácil condução para um dimensionamento em que esse controle é mais exigente e requer a inserção das marcas de uma escrita de autor. Satisfazendo, portanto, a tais patamares, optamos pela seguinte disposição: no primeiro semestre, o recorte incide sobre dois gêneros: a exposição oral e o resumo; no segundo semestre, sobre a resenha e o artigo científico; e, no terceiro semestre, sobre, mais uma vez, o artigo científico.

Assim dispostos como eixos centrais das práticas discursivas acadêmicas nos três semestres iniciais das licenciaturas oferecidas pelo IFRN-CNAT, os quatro gêneros passam a catalisar as ações pedagógicas desenvolvidas pelos docentes em disciplinas

---

<sup>12</sup> Participam do projeto Práticas Discursivas na Esfera Acadêmica das Licenciaturas do IFRN-CNAT o prof. dr. Ailton Dantas de Lima e o prof. dr. João Maria Paiva Palhano.




ofertadas nos respectivos semestres. Ou seja, na licenciatura em Espanhol (na abrangência das disciplinas Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação, Língua Espanhola I e Linguística I), na licenciatura em Física (na abrangência das disciplinas Elementos de Física, Epistemologia da Ciência e Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação), na licenciatura em Geografia (na abrangência das disciplinas Epistemologia da Ciência, Fundamentos da Ciência Geográfica I, Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação e Geologia) e na licenciatura em Matemática (na abrangência das disciplinas Epistemologia da Ciência e Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação), a exposição oral e o resumo estão presentes como práticas discursivas principais, no primeiro semestre, em disciplinas que instituem, direta e indiretamente, o texto como elemento central das práticas pedagógicas. A resenha e o artigo científico desempenham esse papel no segundo semestre; o artigo científico, mais uma vez, no terceiro semestre.

Sob, portanto, a coordenação geral dos professores da área de Língua Portuguesa, os três primeiros semestres passam por uma intensa produção de determinadas práticas discursivas acadêmicas. Nessa convergência de ações, intensificam-se as dimensões quantitativas e qualitativas, necessárias ao ensino-aprendizagem dos gêneros: os docentes coordenadores do projeto socializam, com os demais docentes participantes, os aspectos teórico-metodológicos norteadores da atuação e, juntos, avaliam os resultados e propõem encaminhamentos novos. A exposição oral e o resumo acadêmicos, a título de ilustração, surgem, como práticas discursivas, em um leque considerável de disciplinas, sempre ancorados em uma perspectiva sociodiscursiva e em um mesmo referencial de avaliação, o que ratifica as implicações quantitativas e qualitativas no processo das práticas discursivas mais complexas.

Situamos o artigo científico nos segundo e terceiros semestres por duas razões. A primeira delas diz respeito à complexidade da natureza desse gênero discursivo frente aos demais focados no projeto, seja no que se refere ao maior domínio da linguagem escrita monitorada e à maior abrangência de conhecimento formal, seja no que se refere à ativação de competências cognitivas de análise, síntese e avaliação. A segunda razão, em decorrência da primeira, diz respeito ao tratamento pedagógico dado à abordagem do gênero: preferimos focar o artigo, inicialmente, ainda no segundo semestre, na perspectiva das leituras analítica e crítica, para, somente, no semestre subsequente, focarmos o gênero na perspectiva da escrita. Consideremos, na base da segunda razão, a vivência acadêmica oportunizada pelos dois semestres iniciais.

Entremeada ao enfoque dos gêneros acadêmicos, a discussão sobre a linguagem monitorada, seja em âmbito oral seja em âmbito escrito, ganha um espaço no programa e nas atividades pedagógicas de sala de aula. Sob a ótica de que se trata de importantes traços estilísticos das práticas discursivas da esfera acadêmica, aspectos organizacionais da linguagem monitorada (como, por exemplo, vocabulário mais preciso, convenções prescritivas, estrutura frasal complexa, pontuação lógica, paragrafação bem definida e progressão discursiva sinalizada por elementos coesivos) são tematizados, ora como conteúdos previstos pelo programa, ora como conteúdos inseridos em decorrência dos interesses ou das necessidades dos alunos. Na abordagem de tais tópicos conteudísticos,



evidenciam-se mais o uso e a apropriação de processos do que a perscrutação de vieses teóricos.

### 3 PROBLEMAS NA EXECUÇÃO

O projeto em tela enfrentou adversidades de duas naturezas e em dois momentos. Em relação à natureza, focalizaremos os entraves no âmbito docente e no âmbito discente; em relação ao momento, focaremos a implantação e o desenvolvimento do projeto.

Consideremos, inicialmente, a adversidade no âmbito dos docentes participantes e nos dois momentos supracitados. Se é verdade que professores de outras áreas do conhecimento que ministravam disciplinas no primeiro semestre letivo das licenciaturas se revelaram interessados em participar da intervenção sistematizada, defendendo a pertinência do projeto e assumindo o engajamento junto aos docentes da área de Língua Portuguesa, também é verdade que a posição de alheamento (e conseqüente desinteresse por atuações pedagógicas coletivas) também se alinhou ao processo. Em decorrência dessas posições iniciais, manteve-se o quadro docente segmentado no conjunto das quatro licenciaturas ofertadas pelo IFRN-CNAT.


A omissão – ou o envolvimento parcial – de parcela dos professores se estendeu da implantação à execução do projeto. Apenas um grupo dos atuantes no primeiro semestre das licenciaturas decidiu participar das reuniões para socialização do referencial teórico-metodológico, da definição dos instrumentos de acompanhamento e de avaliação dos alunos e da avaliação geral da concepção e do desenvolvimento do projeto.

Consideremos a adversidade no âmbito dos discentes participantes durante a implantação e a execução do projeto. No que se refere à implantação, os alunos demonstraram tanto receptividade no tocante à sistemática das ações pedagógicas coletivas quanto reconhecimento da relevância dos conteúdos a serem enfocados. Não se criaram, portanto, em relação a esse momento, entraves, no âmbito discente.

Entretanto, no que se refere à execução do projeto, parte dos discentes, conforme entrevistas realizadas por nós, revelaram desinteresse na participação em atividades propostas devido à não assiduidade, à dificuldade em acompanhar as discussões e em executar tarefas propostas e à impossibilidade de se encontrar com os professores fora do horário das aulas. Criaram-se, pois, defasagens que desembocaram na desistência ou na reprovação, esta última quantificada em percentuais muito baixos. Do quantitativo de alunos que permaneceram até o final do primeiro semestre, apenas três foram reprovados por desempenho e por frequência.

Outro aspecto que consideramos adverso ao processo foi o índice de evasão, seja em meados seja em momentos finais do primeiro semestre. Em levantamento de dados feito por nós, dos 160 alunos inscritos nas quatro licenciaturas ofertadas pelo IFRN-CNAT, apenas 69 concluíram o período (ou seja, 43%). Desses, três, conforme já indicamos, foram reprovados. Cremos ter sido o índice de evadidos o principal entrave à execução do projeto, uma vez que passamos a ter um grupo discente em estado





permanente de redução, fragilizando as atividades coletivas e comprometendo, de certo modo, a continuidade das ações pedagógicas.

Ainda que não haja pesquisa que justifique nosso posicionamento, suspeitamos que exista tendência à evasão, em percentuais altos, nos cursos superiores do IFRN-CNAT, agravando-se o quadro, ainda mais, na abrangência das licenciaturas. Não há, até o momento, investigações institucionais que mapeiem os números e as causas da evasão. Os dados que apresentamos restringem-se, especificamente, às licenciaturas.

#### **4 ALGUNS RESULTADOS**

Como se trata de uma experiência em trânsito, podemos focar apenas resultados parciais. Nesse sentido, consideremos, ainda, que, devido aos descompassos cronológicos de um calendário acadêmico organizado sob contínuos movimentos de greve no sistema federal de ensino, o semestre subsequente ao primeiro encontra-se, neste momento de problematização, em processo.


Sopesando, pois, o cenário traçado acima, apresentamos alguns resultados da nossa intervenção pedagógica. Para tanto, coloquemos, em foco, os gêneros discursivos acadêmicos que nortearam as atividades pedagógicas do primeiro semestre: a exposição oral e o resumo.

Em relação à exposição oral, os alunos apresentaram dois comportamentos observáveis. Em um primeiro momento, ainda no início do semestre letivo, a exposição oral, devido, sobretudo, à cena enunciativa em que os interlocutores se encontram face a face, foi transformada em transtorno quase coletivo. Acrescentemos, a esse dado constrangedor, a necessidade de monitoramento do discurso: demonstrar conhecimento do assunto, articular uma progressão lógica, recorrer a vocabulário adequado, respeitar as convenções da norma padrão, interagir com o público... No momento inicial, os alunos ou se omitiam, taxativamente, de participar dessa prática discursiva ou se manifestavam, em relação aos parâmetros que estabelecemos para o gênero, de modo incongruente.

Em resposta a essas atitudes, os professores participantes do processo (incluindo-se, no grupo, os docentes das outras áreas do conhecimento), sob uma mesma orientação teórico-metodológica, atuaram em duas frentes: o estímulo ao aluno e a recorrência com que o gênero passou a se fazer presente nas atividades pedagógicas. Essas ações tornaram-se cruciais para o enfrentamento das dificuldades apresentadas e para a apropriação das convenções do gênero.

Em um segundo momento de observação, já em meados do segundo semestre letivo, a exposição oral não se apresenta como um grande entrave para os discentes. Podemos constatar essa dimensão qualitativa no reconhecimento de atitudes, como, por exemplo, a não omissão de participar dessa prática discursiva, a materialização de um plano prévio de exposição e o esforço em imprimir um perfil mais monitorado ao discurso.

Em relação ao resumo acadêmico, os alunos apresentaram também dois comportamentos observáveis. Em um primeiro momento, ainda no semestre letivo inicial, o resumo, devido, sobretudo ao desconhecimento de diretrizes norteadoras da



configuração do gênero, não se configurava como prática discursiva. Os alunos – como decorrência, muito provavelmente, de exercícios escolares que confundiam a ação de resumir com a operação de recorte e colagem – construíam, sob o rótulo de resumo, bricolagens, uma sequência de fragmentos textuais transcritos e encadeados sem sequer crivo coesivo. Acrescentemos, a esse quadro, a ausência de controle (ou de pouco controle) em relação a certas estratégias discursivas constituintes do gênero, como a apreensão de informações principais, a organização da citação indireta, a sinalização coesiva da progressão do discurso, o balizamento da impessoalidade e as convenções da norma padrão.


Em resposta a essa situação, os professores participantes do processo (sobretudo os docentes de Língua Portuguesa), sob uma mesma orientação teórico-metodológica, enfocaram, na oferta de atividades pedagógicas, os conteúdos necessários ao domínio das estratégias do resumo. E, em consonância com os docentes das outras áreas de conhecimento, inseriram, de modo recorrente, a prática da produção do resumo como atividade pedagógica nas diversas áreas.

Em um segundo momento de observação, já em meados do segundo semestre letivo, o resumo produzido pelos alunos não se apresenta como uma bricolagem. Em um confronto com a produção inicial do primeiro semestre, percebemos sinalizações qualitativas em relação ao controle de determinadas estratégias peculiares ao gênero, como a apreensão das ideias principais do texto a ser resumido, a articulação das citações indiretas e a inserção de elementos coesivos demarcadores da progressão do discurso.

No conjunto da produção de exposições orais e de resumos realizada pelos alunos, há, ainda, um número bastante relevante de problemas, caso tomemos um parâmetro muito alto para delinear a proficiência. Entretanto, se considerarmos o perfil de uma etapa em que nem a exposição oral nem o resumo assumiam uma estrutura composicional e um estilo condizentes com o que se espera desses gêneros, há avanços consideráveis. Nesse sentido, a presença do esboço prévio da exposição oral, a visibilidade do encadeamento lógico do texto oral, o discernimento em relação ao que é principal e ao que secundário em um texto escrito e o domínio no tocante à articulação da citação indireta das vozes alheias, entre outras apropriações, atestam os passos dados rumo a uma formação acadêmica preocupada com os dizeres dos graduandos.

Acreditamos, por fim, que alguns problemas persistem devido, sobretudo, à situação muito fragilizada em que se achava o aluno no início do processo. Temos, por exemplo, alunos que se encontravam alheios ao mundo da escrita, sem norte a respeito da tessitura dos gêneros escritos. Em casos assim – e não são poucos – os anos da educação básica parecem em nada (ou quase nada) terem contribuído para a formação linguístico-textual e discursiva. Não podemos esquecer, no entanto, que se trata de uma persistência mais maleável, mais sujeita a sofrer mudanças, uma vez que os alunos vivenciaram, direta e indiretamente, uma série de ações pedagógicas que exigiram empenho e levaram, ainda que nem sempre no mesmo grau, à tomada de consciência no que se refere aos usos da linguagem na esfera acadêmica.

## CONCLUSÕES



Entre os percalços da intervenção – e não foram poucos, conforme já arrolamos – e os ganhos, há, em relação aos discentes que permaneceram no processo, uma legível percepção do segundo prato da balança: os ganhos parecem ser mais volumosos e mais densos.

Acrescentemos, a esse juízo, o fato de que o processo de formação é contínuo. O aprimoramento, nessa compreensão, está sempre acontecendo. Por isso, acreditamos nos resultados qualitativos dos alunos e compreendemos que os insucessos parciais e localizados são os índices por onde deve emergir a superação. Somente o exercício constante da produção de exposições orais e de resumos (assim como de outros gêneros secundários) pode fornecer, ao longo da trajetória acadêmica, o substrato necessário à proficiência.

É importante lembrarmos que, no cerne dessa experiência intervencionista, temos, como corpo discente participante, sujeitos, em sua maioria, oriundos da rede pública de ensino, situados na classe média baixa (caso respeitemos os parâmetros com que os discursos oficiais definem os enquadramentos das classes socioeconômicas) e tidos como pardos, representantes, pois, de milhões de brasileiros na conjuntura socioeconômica em que nos encontramos. Em tal circunscrição, temos alunos que serão futuros educadores nas áreas de Espanhol, Física, Geografia e Matemática e que precisam, sob uma ótica política, se assenhorar da posição autoral. Precisam de, nas práticas discursivas acadêmicas, assumir o dizer, lidando, proficientemente, com a tessitura dos gêneros e imprimindo, nesses mesmos gêneros, marcas que são próprias a esses sujeitos. Carecem, sobretudo, de superar a herança nada promissora da educação básica.

Por fim, se concordarmos com Bakhtin (2006) a respeito do inacabamento permanente dos sujeitos na vida, teremos muitas razões para crer que as lacunas podem se constituir, quando diagnosticadas e tratadas com o rigor do compromisso pedagógico, em espaço de intervenções. No devir desse inacabamento bakhtiniano, outras lacunas sempre se abrirão. Mas o que foi sanado nas anteriores pode dar sustentação ao enfrentamento das mais recentes.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção Biblioteca Universal).

\_\_\_\_\_; (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. de M. Lahud, Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.  
**Caracterização socioeconômica dos alunos ativos ingressantes nos cursos de**



**licenciatura, semestre letivo 2014.1.** Disponível em:  
<<http://suap.ifrn.edu.br/modulodaassistenciaestudantil>>. Acesso em: 02 out. 2014.







## O TU E O VOCÊ COMO RECURSOS INDETERMINADORES DO SUJEITO NO PORTUGUÊS LUDOVICENSE

Alana Brito Barbosa

**RESUMO:** Esta pesquisa, que se fundamenta nos pressupostos da Sociolinguística Variacionista (LABOV 1972; 1994; 2001), trata do uso dos pronomes *tu* e *você* como recursos indeterminadores do sujeito no português falado em São Luís, capital do estado do Maranhão. Objetivamos verificar como se dá o uso do *tu* e do *você* indeterminados em uma comunidade de fala cujo uso do *tu* é bastante recorrente para fazer referência ao interlocutor. São, portanto, objetivos desta pesquisa: i) examinar o uso dos pronomes *tu* e *você* indeterminados no português ludovicense e ii) identificar os contextos sociais e/ou linguísticos que podem favorecer o uso de tais recursos. Para o desenvolvimento desta pesquisa utilizamos como *corpus* 4 entrevistas com ludovicenses distribuídos igualmente segundo o sexo, duas faixas etárias (25 a 35 anos e 40 a 50 anos) e que possuem o ensino superior completo. Após a seleção do *corpus*, os dados foram estatisticamente analisadas com o pacote de programas computacionais GoldVarbX (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005). Trabalhos que partem do uso real da língua contribuem para a descrição do português falado no Maranhão e, de forma mais ampla, para o português falado no Brasil.


**PALAVRAS-CHAVE:** Sistema Pronominal. Indeterminação do Sujeito. Português Ludovicense.

### 1 Introdução

Esta pesquisa tem como proposta verificar o uso dos pronomes *tu* e *você* como recursos indeterminadores do sujeito no português falado em São Luís, capital do estado do Maranhão.

São muitos os estudos, sobretudo desde o fim do século XX, que têm se ocupado do fenômeno da indeterminação do sujeito em diversas variedades do português falado no Brasil e que comprovam a utilização de outras estratégias além daquelas prescritas pela Gramática Tradicional (GT). Embora a indeterminação do sujeito seja um tema bastante recorrente no português contemporâneo, a GT o trata de forma parcial, ao postular que a língua portuguesa dispõe de apenas duas estratégias para cumprir tal função – o uso da terceira pessoa do plural com o pronome oculto e o uso da terceira pessoa do singular com o pronome *se* –, não englobando, desse modo, a totalidade das estratégias que se fazem presentes no uso real da língua.

Algumas pesquisas retratam o uso de outros recursos além daqueles que a GT prescreve. Menon (1994), por exemplo, com base nos dados do Projeto NURC, analisou 12 estratégias de indeterminação do sujeito (*a gente, eles, eu, formas nominais, nós, se, você, vocês, voz passiva sem agente, voz passiva sintética, terceira pessoa do plural com o pronome oculto e a terceira pessoa do singular com o pronome se*) no português



falado em São Paulo. Setti (1997), com base os dados do Projeto VARSUL, analisou, nas três capitais do sul do Brasil, o uso do *tu* e das 12 estratégias encontradas por Menon (1994).

No que tange ao português falado no Maranhão, Barbosa (2012), tendo como base os dados do Atlas Linguístico do Maranhão, investigou o uso das formas pronominais *tu*, *você* e *a gente* como estratégias de indeterminação do sujeito em 11 municípios, incluindo a capital. Há, também, dois estudos que abordam, ainda que de modo secundário, a indeterminação do sujeito, a saber: Ramos (1996) que trata do uso dos pronomes pessoais na posição de sujeito no português falado em São Luís, e Alves (2010), que analisou a alternância dos pronomes sujeito *tu* e *você* (com referência determinada e genérica) em seis municípios maranhenses.

Constatamos, portanto, que a variedade do português maranhense, assim como as demais variedades do português brasileiro<sup>13</sup>, faz uso de outras estratégias de indeterminação do sujeito além das que a tradição gramatical tem prescrito ao longo dos anos.

Para o tratamento da indeterminação do sujeito, veremos que devem considerados fatores semânticos e não simplesmente os sintáticos. Nessa perspectiva, as análises que partem do uso real da língua certamente contribuem para um tratamento mais apropriado da indeterminação do sujeito.

Na primeira parte deste trabalho discutiremos o tratamento dado à indeterminação do sujeito na tradição gramatical e em estudos que partem do uso real da língua; e, na segunda parte, abordaremos os pronomes *tu* e *você* como recursos indeterminadores do sujeito utilizados no português falado em São Luís, identificando os fatores linguísticos e/ou sociais que condicionam a escolha de cada uma dessas variantes.


## 2. Alguns apontamentos sobre a indeterminação do sujeito

A Gramática Tradicional, como vimos, ao tratar da indeterminação do sujeito, costuma prescrever a existência das duas estratégias canônicas. Além da prescrição de apenas duas estratégias, em geral, há um lacuna no que tange à definição de sujeito indeterminado. Grande parte das gramáticas tradicionais conceitua o sujeito indeterminado sob o viés semântico, fator este que indicaria a possibilidade de inclusão de todas as outras estratégias de indeterminação do sujeito, além das que a GT prescreve.

Há, por outro lado, GTs cuja abordagem do sujeito indeterminado é realizada mesclando-se aspectos semânticos e sintáticos. Paschoalin (2008), por exemplo, conceitua a indeterminação do sujeito sob um viés semântico, entretanto, afirma que há

---

<sup>13</sup> Pesquisas sobre a indeterminação do sujeito, realizadas com base no português falado em diversas regiões do Brasil: Milanez (1982), Cunha (1993), Menon (1994), Setti (1997), Godoy (1999), Santana (2006), Souza (2009), Carvalho (2010), Franceschini (2011).



evidências da existência do sujeito, mas que não há *termo* que o represente. Quando utiliza a palavra *termo*, desconsidera as possibilidades de indeterminação que são lexicalmente preenchidas. Há, como podemos observar, um conflito entre aspectos de ordem semântica e sintática.

Por outro lado, há GTs cuja classificação é feita unicamente a nível sintático. Abaurre *et al* (2008, p.495), por exemplo, defendem que “somente os casos de indeterminação sintática (impossibilidade de identificar o termo a que se refere o verbo) é que definem **sujeitos indeterminados**”. Apontam, também, somente os dois recursos canônicos, delimitando, ainda, a transitividade verbal inerente a cada um deles: verbo transitivo direto na 3ª pessoa do plural com o pronome oculto e verbo transitivo indireto, intransitivo ou de ligação na 3ª pessoa do singular acompanhado do pronome *se*.

Sobre a abordagem tradicional do sujeito indeterminado, Milanez (1982) chama a atenção para o fato de que, nesse tipo de enfoque:

(...) não se explicita o que seria, primeiramente, um sujeito ‘determinado’. Ao contrário, o conceito de indeterminação já aparece diretamente, por ocasião da Classificação do Sujeito, misturado às classificações de *claro, oculto, simples, composto*, que são simplesmente formais, enquanto a de ‘indeterminado’ é semântica. (MILANEZ, 1982, p. 11, grifos originais).

Para que a análise do fenômeno da indeterminação do sujeito seja feita de forma sistemática e aprofundada devemos, primeiramente, partir das características que fazem um sujeito ser classificado como determinado ou indeterminado. Segundo Milanez (1982), quando levamos em consideração a dicotomia determinação/indeterminação,

Estamos, portanto, diante de um processo da língua que permite ao falante passar do universo das três pessoas especificadas e identificáveis (que consideraremos com o nível da *determinação*) a um nível de generalização, que transcende o anterior por implicar numa referência de tal forma abrangente que pode envolver *qualquer* pessoa. É o fenômeno da *indeterminação*. (MILANEZ, 1982, p. 26)

Vejamos, no exemplo a seguir, que os sujeitos se enquadram no campo da determinação, sendo claramente possível observar a união dos aspectos sintático e semântico e a pontual identificação da referência dos sujeitos:

- (01) - Maria, *tu* vais à feira hoje? (2ª pessoa)  
- Não, pai, *eu* só vou amanhã. (1ª pessoa)


Na determinação do sujeito há a identificação da *referência* do sujeito e, por sua vez, apenas uma possibilidade interpretativa. Há, por outro lado, casos em que não há a possibilidade de recuperação da referência do sujeito, que são os casos de sujeito

indeterminado. Os exemplos elencados a seguir, extraídos do *corpus* desta pesquisa, mostram claramente essa não possibilidade de recuperação da referência do sujeito:

- (02) D1: Tu acha assim que quem tem muito dinheiro, ah, devia nem trabalhá mais e passá a vida toda viajando?  
INF: Nunca. Não, eu não penso isso não. Não tenho vontade de sê assim e fica muito... a vida fica muito inútil, né? Eu acho que viajá é maravilhoso e eu tenho vontade de sempre viajá. Quando dá eu viajo e se tivesse um dinheiro bom, rapaiz, com certeza a gente, né?  
D1: Uhum.  
INF: Podi\\\\\\aaaa1\ a viajá muito mais, mas pará de fazê alguma coisa, alguma coisa que... tanto que... porque se **tu** ficares só viajando, viajando, vai acabá. O dinheiro acaba não tem jeito, né? Parece que quanto mais **se** tem mais **você** gasta mesmo, né? E aí... e aí depois  $\emptyset$  vai vivê do quê? (mulher, faixa etária 2, ensino superior)
- (03) INF.: [...] Se **tu** olha hoje um adolescente fazendo uma coisa **tu** pensa, “pô, será que a pessoa ainda faiz isso? Porque eu não vejo”. Às vezes **tu** não vê porque **tu** não tem mais aproximação. (homem, faixa etária 1, ensino superior)
- (04) INF.: [...] Daniel de la Touche, **você** passa aqui pela Alemanha. Pelo bairro do Monte Castelo, que... que, quando nós éramos crianças também era um bairro... de gente rica, né? Quando não existia esse outro lado da cidade ainda, quando aqui era só mato. Lá era uma área nobre, o Monte Castelo. Então é, é fácil o acesso. É Cohama, Alemanha, Monte Castelo, **você** já chega no centro da cidade. Só que por sê centro da cidade, né, o, o trânsito ele é outro. **Você** vai passá... por vários lugares onde é transição pra vários bairros. Então fica muito movimentado, muito ônibus, muito carro, querendo í pro centro. Indo e voltando. E não tem mais horário de pico. (homem, faixa etária 1, ensino superior)
- (05) INF.: Nossa, eu costume dizê que o Sacavém é um bairro que não evolui, né? Bairro do Sacavém não evolui. O Sacavém não tem nada, é só uma passagem num num bairro pobre e nada mais... **cê** num tem, além de quem vai ao bairro pra comprá carros, **cê** num tem quase nada ali, né? Um bairro perigoso, é um bairro de pôca estrutura, né? De difícil acesso, vamo dizer assim. É meio contramão, né? (homem, faixa etária 2, ensino superior)

Ainda que sejam pronomes de segunda pessoa, o *tu* e o *você* (*ce*) dos exemplos (02) a (05) se referem a *qualquer pessoa*. Os contextos nos quais os pronomes são utilizados assinalam claramente a referência genérica existente.





Além da referência definida, o uso de *you* (e também de *tu*) se expandiu para os contextos de referência indeterminada (também em concorrência com o *tu* em várias regiões do país). (...) O falante se descompromete com o discurso, tornando-o mais vago e genérico, pois tal forma pode englobar as demais pessoas (“*eu + você(s) + ele(s) + todo mundo ou qualquer um*”) (LOPES; RUMEU, 2007, p. 420, grifos originais)

Ainda que em São Luís haja um uso frequente do *tu* para referir-se ao interlocutor, veremos que, quando saímos do campo da determinação em direção à indeterminação, o uso do *you* tem sido bem mais recorrente.

### 3 Análise das ocorrências de *tu* e *you* indeterminados

#### 3.1 Metodologia

Um dos objetivos deste trabalho é verificar o comportamento dos pronomes *tu* e do *you* como recursos indeterminadores no português falado em São Luís. Para isso, adotamos os princípios teóricos e metodológicos da Sociolinguística Variacionista Laboviana (LABOV (2008 [1972])) que pressupõe o estudo da língua em seu contexto social. Labov (2008) destaca que

não se pode entender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre. Ou, dizendo de outro modo, as pressões sociais estão operando continuamente sobre a língua, não de algum ponto remoto no passado, mas como uma força social imanente agindo no presente vivo. (LABOV, 2008, p. 21).

Tendo como base a revisão bibliográfica da área e observando-se os fatores cuja relevância tem sido atestada em diversos estudos sobre a indeterminação do sujeito, selecionamos os seguintes grupos de fatores para serem testados: tempo e modo verbal, paralelismo formal, preenchimento/não preenchimento da posição de sujeito, faixa etária e sexo.

O *corpus* desta pesquisa é composto por entrevistas do tipo DID (diálogo informante-documentador), realizadas com 4 informantes nascidos em São Luís, capital do estado do Maranhão, dispostos igualmente entre homens e mulheres de duas faixas etárias (25 a 35 anos e 40 a 50 anos) e que possuem o nível superior completo de escolaridade.

Após a realização das entrevistas, estas foram transcritas e, posteriormente, os dados foram codificados e submetidos ao programa computacional GoldVarbX, com o intuito de que fosse dado um tratamento estatístico aos resultados e, a partir disso, se obtivessem os pesos relativos referentes a cada fator selecionado.

#### 3.2 Resultados

Vimos que os pronomes *tu* e *você*, além de se referirem ao interlocutor, podem passar por um processo de ampliação semântica e serem utilizados para fazer referência a qualquer pessoa. Com base na discussão tecida a esse respeito, veremos, neste tópico, os resultados numéricos obtidos por meio do tratamento estatístico dos dados, o que nos possibilitará verificar em que medida os fatores sociais e linguísticos exercem influência no uso dos pronomes de segunda pessoa do singular indeterminados no português ludovicense.

Os resultados da rodada geral foram obtidos por meio da análise de um *corpus* com 226 ocorrências, assim distribuídas:

**Tabela 01** - Frequência dos recursos de indeterminação levantados no *corpus*.

<b>Você</b>	<b>Tu</b>	<b>TOTAL</b>
176	50	226
77,9%	22,1%	100%

O *você* apresentou uma frequência de 77,9%, enquanto o *tu*, apresentou um percentual de 22,1% do total de ocorrências. Apesar de, nessa variedade do português brasileiro, ser bastante recorrente o uso do pronome sujeito *tu* para se referir ao interlocutor, os dados desta pesquisa apontam para uma preferência do uso do *você* como recurso indeterminador do sujeito.

Na rodada geral foram considerados os seguintes grupos de fatores: sexo, faixa etária, tempo e modo verbal, tipo de verbo, preenchimento do sujeito e paralelismo formal. Após amalgamarmos os fatores que deram nocaute, pudemos obter os grupos de fatores selecionados pelo GoldVarbX como relevantes, (tendo como regra de aplicação o *você*). O primeiro fator selecionado foi o preenchimento da posição de sujeito e, depois, o sexo do informante.

**Tabela 02** - Distribuição das ocorrências segundo o preenchimento do sujeito.

		<b>Você</b>	<b>Tu</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Sujeito pleno</b>	Nº	161	49	210
	%	76,7	23,3	
	P.R.	0,47	0,53	
<b>Sujeito nulo</b>	Nº	15	1	16
	%	93,8	6,2	
	P.R.	0,83	0,17	
<b>Total</b>	Nº	176	50	226

%                      77,9                      22,1

Conforme se pode verificar na tabela 02, o sujeito pleno apresentou um ligeiro favorecimento do uso do pronome *tu*, com um peso relativo 0,53, enquanto o sujeito nulo favoreceu o uso do *você*, com um peso relativo de 0,83.

O que se supõe é que caso as ocorrências de *tu* apresentassem morfologia verbal canônica, talvez o resultado apontasse no sentido de o sujeito nulo favorecer a ocorrência desse pronome, uma vez que a morfologia verbal já diria de que pronome se estaria tratando. No *corpus* utilizado para esta pesquisa, no entanto, foi registrada apenas uma ocorrência de *tu* com morfologia verbal canônica de segunda pessoa (na fala da informante da segunda faixa etária).

Vejamos a tabela que apresenta os resultados do segundo grupo de fatores selecionado pelo GoldVarbX:

**Tabela 03** - Distribuição das ocorrências segundo o sexo.

		<b>Você</b>	<b>Tu</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Homens</b>	Nº	144	30	174
	%	82,8	17,2	
	P.R.	0,56	0,44	
<b>Mulheres</b>	Nº	32	20	52
	%	61,5	38,5	
	P.R.	0,29	0,71	
<b>Total</b>	Nº	176	50	226
	%	77,9	22,1	

Conforme podemos verificar na tabela 03, os homens apresentam uma ligeira preferência pelo uso do *você* como recurso indeterminador, com um peso relativo de 0,56. Já as mulheres tendem a indeterminar o sujeito com o pronome *tu*, apresentando um peso relativo de 0,71. Esse resultado corrobora os de Alves (2010) que, com base nos dados do Atlas Linguístico do Maranhão, apontou uma tendência dos homens a indeterminar o sujeito com o *você*. Segunda a referida autora, as ocorrências de *tu* tiveram praticamente a mesma frequência entre homens e mulheres.

Outras pesquisas, como as de Setti (1997), Godoy (1999) e Santana (2006) também apontam o *você* como recurso indeterminador mais recorrente na fala dos homens.

Ressaltamos que por se tratar de um estudo piloto com um número reduzido de informantes, os resultados encontrados não são passíveis de generalização. Quanto melhor estiverem distribuídos os dados da pesquisa, mais confiáveis e pontuais serão os resultados encontrados.

## 6 Considerações finais

Conforme sinalizamos, este trabalho constitui-se como uma espécie de estudo piloto, uma vez que ainda não apresenta o total de entrevistas que comporão as análises finais. Podemos, no entanto, verificar que há uma significativa preferência pelo uso do pronome *você*, em detrimento do *tu*, como recurso indeterminador do sujeito pelos falantes ludovicenses.

Vimos que a indeterminação do sujeito não pode ser vista unicamente no nível sintático, uma vez que se trata de um “fenômeno linguístico explicável essencialmente nos níveis semântico e discursivo, visto que o que se indetermina é a referência do sujeito, estando esta essencialmente relacionada ao contexto” (SANTANA, 2006, p. 140).

Com base nos resultados encontrados, pudemos constatar que o uso dos pronomes *tu* e *você* no português falado em São Luís é um fenômeno condicionado por fatores sociais e linguísticos, tendo sido o preenchimento da posição de sujeito e o sexo do informante os grupos de fatores selecionados. Não é, portanto, aleatório o uso de tais pronomes indeterminados.

Reiteramos, ainda, a importância deste estudo e de outros que partem do uso real da língua, para que seja observada a realidade linguística atual e possamos, a partir disso, entender o funcionamento da língua nas diversas variedades do português.

## REFERÊNCIAS


ABAURRE, Maria Luiza M; ABAURRE, Maria Bernadete M. PONTARA, Marcela. *Português: contexto, interlocução e sentido*. São Paulo: Moderna, 2008.

ALVES, Cibelle Corrêa Béliche. *O uso do tu e do você no português falado no Maranhão*. Fortaleza, 2010. 143f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, 2010.

BARBOSA, Alana Brito. Tu, você e a gente indeterminam o sujeito falado no Maranhão - Maranhão. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIALETOLOGIA E SOCIOLINGUÍSTICA, 2, 2012, UFPA. . *Anais...* São Luís, 2012, p. 2259-2270. Disponível em <<http://www.youblisher.com/p/540229-ANAIS-II-CIDS-2012/>>. Acesso em: 15 set. 2014.

CARVALHO, Valter de. *Você, a gente et alia indeterminam o sujeito em Salvador*. Salvador, 2010. 198f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens, Universidade Estadual da Bahia. 2010.





CUNHA, Cláudia de Souza. *Indeterminação pronominal do sujeito*. Rio de Janeiro, 1993. 74f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Programa de Pós-graduação da Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1993.

FRANCESCHINI, Lucelene Teresinha. *Variação pronominal nós/a gente e tu/você em Concórdia – SC*. Curitiba, 2011. 252 f. Tese (Doutorado em Letras) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, 2011.

GODOY, Maria Alice Maschio. *A indeterminação do sujeito no interior paranaense: uma abordagem sociolinguística*. Curitiba, 1999. 128f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística), Universidade Federal do Paraná, 1999.

LABOV, William. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

\_\_\_\_\_. *Principles of linguistic change*, vol. I: internal factors. Oxford: Blackwell, 1994.

\_\_\_\_\_. *Principles of linguistic change*, vol. II: social factors. Oxford: Blackwell, 2001.

\_\_\_\_\_. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.


LOPES, Célia Regina dos Santos Lopes; RUMEU, Márcia Cristina de Brito. O quadro de pronomes pessoais do português: as mudanças na especificação dos traços intrínsecos. In: Castilho, Ataliba T. de; MORAIS, Maria Aparecida Torres; LOPES Ruth E. Vasconcellos; CYRINO, Sônia Maria Lazzarini (Orgs.). *Descrição, história e aquisição do português brasileiro*. São Paulo, Campinas: Fafesp, Pontes Editores, 2007. p. 419-435.

MENON, Odete Pereira da Silva *Analyse sociolinguistique de l'indétermination du sujet dans le portugais parlé au Brésil, à partir des données du NURC/SP*. 1994. XXX 397f. Tese (Doutorado em Linguística) - Université de Paris VII, Paris, 1994.

MILANEZ, Wânia. *Recursos de indeterminação do sujeito*. 1982. 149 f. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1982.

PASCHOALIN, Maria Aparecida. *Gramática: teoria e exercícios*. São Paulo: FTD, 2008.

RAMOS, Conceição de Maria de Araujo. *O português falado em São Luís: os pronomes pessoais na posição de sujeito*, 1996. (inédito).



SANKOFF, D.; TAGLIAMONTE, S.; SMITH, E. *Goldvarb X: a variable rule application for Macintosh and Windows*. Department of Linguistics, University of Toronto, 2005.

SANTANA, Neila Maria Oliveira. *A indeterminação do sujeito no português rural do semi-árido baiano*. 2006. 153 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística do Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

SETTI, Adriane Cristina Ribas. *A indeterminação do sujeito nas três capitais do sul do Brasil*. Curitiba, 1997. 125f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, 1997.

SOUZA, Elizete Maria de. Novas perspectivas para a indeterminação do sujeito no PB: ultrapassando os limites das gramáticas tradicionais. In: *Revista Signum*. Londrina, v. 12, n. 1, p. 367-383, jul. 2009.

## ECOS DISCURSIVOS: O IMAGINÁRIO SOCIAL DE UM ÍNDIO INCAPAZ

Alexandra Aparecida de Araujo Figueiredo<sup>14</sup>

Nara Maria Fiel de Quevedo Sgarbi<sup>15</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho pretende realizar uma leitura acerca dos discursos que constituem a imagem e fomentam o imaginário social em relação aos indígenas na sociedade brasileira, mais especificamente os indígenas das aldeias do Município de Dourados/MS. Para a reflexão traremos o enunciado- “*As crianças da aldeia não nascem espertinhas como as da cidade*”, presente na narrativa de uma professora indígena ao se referir à capacidade intelectual dos alunos indígenas de sua comunidade. O trecho narrativo é um recorte do trabalho desenvolvido por Figueiredo, (2013), nas escolas indígenas do referido município. Como base teórica para esse trabalho, nos pautamos nas concepções da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, mais detidamente na concepção de Pêcheux (1988) no que tange à questão de formação discursiva (FD) e imaginária (FI), por entendermos que os dizeres da atualidade estão atrelados a outros discursos constituídos ao longo da história. Desse modo, esses discursos constituintes sugerem haver uma linha imaginária que define os lugares e imagens sociais. Nesse sentido, buscamos como pano de fundo, o texto – “Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes” do autor sociólogo, Boaventura de Sousa Santos, por entender que o mesmo possibilita uma visualização da existência de uma divisão radical da realidade em “deste lado da linha” e “do outro lado da linha” que relega o outro lado à inexistência, invisibilidade e exclusão. (SANTOS, 2010, p. 23). Assim, considerando a perspectiva de entremeio da AD, tentamos trazer a pauta, as origens desses discursos circulantes na atualidade que visam à naturalização da imagem de um índio incapaz.

**PALAVRAS – CHAVE:** Análise do Discurso. Imagem. Indígena.


### 1 INTRODUÇÃO

O contexto em que se encontra a população indígena do município de Dourados/MS, pode ser caracterizado como sociolinguisticamente complexo, visto as condições que

---

<sup>14</sup> Doutoranda em Letras. Área de concentração; Linguagem e Sociedade. Bolsista CAPES. alexandraap1@hotmail.com

<sup>15</sup> Docente da UNIGRAN-Centro Universitário da Grande Dourados, Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras na UEMS( Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul)- Campo Grande –MS. sgarbi@unigran.br



vivem essa população. A proximidade das aldeias com os centros urbanos, o aumento populacional, quase 15.000 indígenas, confinados em uma área reduzida para o sustento dos mesmos, são alguns dos fatores que contribuem para a complexidade do contexto. Faltam alternativas de sobrevivência dentro das aldeias e, em decorrência disto, percebe-se a presença das mulheres e crianças indígenas nos centros urbanos, buscando vender o pouco que conseguem produzir em seus quintais como, mandioca, milho e galinha; a aldeia não consegue mais suprir as necessidades de seu povo.

São sinais explícitos que já não é mais possível viver como viviam os antepassados de modo tradicional. Não há mais trabalhos para os homens nas aldeias, assim o que lhes restam são os empregos nas usinas de cana de açúcar do município e região. A pesca, a caça, a busca pela matéria prima para seus artesanatos já não fazem mais parte do cotidiano desse povo.

Porém esses não são os únicos desafios enfrentados pelos indígenas, juntamente a esses, temos a questão da educação escolar desenvolvida nas escolas indígenas, que pelo não cumprimento das prerrogativas legais que garantem uma educação escolar diferenciada, intercultural, bilíngue e de qualidade, corrobora para discursos estigmatizados de uma educação inferior. Por conseguinte, essa imagem negativa não se destina somente a produtividade escolar, mas ecoa e reflete a imagem do sujeito indígena.


Nesse contato obrigatório, surge outro desafio: domínio da língua do não índio, o português. Desafio esse necessário, pois é a língua predominante. A língua do índio, por mais que esse indígena esteja vivendo praticamente dentro da cidade, não possui representação em nenhum campo social diferente de seu convívio familiar, ou seja, sua língua não existe na sociedade dominante, não aparece em lugares de destaque, logo, esse índio é entendido como um indivíduo sem voz nesse contexto.

A esse indivíduo é negado a utilização de sua língua em todos os contextos, fora da aldeia, pois ela é negligenciada, é considerada feia, sem prestígio algum. O português falado por ele é visto como errado, também não possui o domínio da escrita visto que, por sua história, a escrita não faz parte da sua cultura, ou seja, é de base oral, assim, se depara em uma sociedade letrada, em que a escrita predomina, impõe valores e determina lugares sociais, logo, esse índio é silenciado.

Esse é o contexto da maioria dos indivíduos desse estudo, sem terras, sem língua, sem alimento, considerados como bichos, que dividem o lixo da cidade com os animais, preguiçosos, bêbados, sujos, e ,muitas vezes, são denominados como animais, pela brutalidade com que enfrentam os conflitos dentro da aldeia. A eles ainda cabe o rótulo de incompetentes, pois não conseguem acompanhar o desenvolvimento escolar.

Inserido em um sistema que não atende nem as necessidades daqueles que possuem a cultura da escola, são obrigados a dar uma resposta que o próprio sistema não tem, ainda sem considerar que o índio não possui a cultura da escola, aprender possui significado diferente do não índio, escola para o índio é a própria natureza, o convívio do dia a dia, a observação com os mais velhos. Nessa direção Schaden, (1974, p.60) relata que a presença da cultura infantil entre os indígenas da etnia Guarani é quase nula: “Poucos são os brinquedos que não se reduzem à imitação de atividades dos adultos. Diante disso, o lúdico é um reflexo do cotidiano de seus pais. O menino Mubuí já na idade de três anos começa a exercitar-se no manejo de arco e flecha, cedo também






constrói o seu mundezinho de jçara”. Assim se caracteriza o aprendizado para o indígena, diferente da educação escolar que é invenção do não índio e que precisa ser diferenciada de educação indígena, como sugere Sales (2010).

Assim, quando observamos o processo de ensino/aprendizagem na aldeia Jaguapiru, no qual, crianças, jovens e mulheres se reúnem debaixo dos mangueirais para tomar tereré, ou em outras atividades corriqueiras do grupo. Percebemos que a transmissão de conhecimento do povo não passa por conhecimento escolar algum e aquelas pessoas são sujeitos índios ou “aprendizes de índio” se preparando para serem produtivos naquele grupo étnico. (SALES, 2010, p.31).

Diante disso, insistir em querer tornar o *outro* em *eu*, é uma atitude ilusória, pois é isso que está acontecendo com essa população, afunilada, por não partilhar dos mesmos valores que o não índio, realmente sente – se incapaz, pois a adesão ao universo do *outro* não é possível, nem mesmo discursivamente, assim não consegue ser índio e não sabe como ser não índio. Assim, vive a deriva, e por essa sua fragmentação, uma vez que não consegue ser nem um nem outro, é passivo de diversos atos preconceituosos e racistas. Nesse sentido, considerando sua configuração de lugar de encontro e reformulação dos saberes decorrentes de outras áreas do saber e pela possibilidade de articulação da ordem do linguístico com o sócio ideológico, entendemos que os pressupostos teóricos da Análise do Discurso (doravante AD), dialogam com essa discussão, uma vez que estudar discursos é antes de tudo estudar questões que não estão em terrenos tranquilos, ou seja, ainda são motivos de embates discursivos que ecoam as inferências instituídas sócio historicamente. Após essa breve visualização do referido contexto, que o caracteriza como um contexto minorizado, e isso possui grande influência para entendermos os sentidos provocados pelos discursos referentes ao mesmo, vale destacar, que o enunciado “*As crianças da aldeia não nascem espertinhas como as da cidade*”, é um recorte do trabalho de Figueiredo (2013), intitulado – “Uma leitura dos Indicadores Avaliativos do INEP – Provinha Brasil. O caso das escolas indígenas no MS”, assim no decorrer da geração dos dados, em uma reunião pedagógica com professores das escolas indígenas, em que se discutiam a possibilidade de implementação de mais uma disciplina no currículo escolar indígena, uma professora indígena questiona essa possibilidade argumentando que nem tudo que existe nas escolas da cidade pode ser desenvolvido nas escolas indígenas porque “as crianças da aldeia não nascem espertinhas como as da cidade”.

## 2 ANÁLISE DO DISCURSO E SEUS ENTREMEIOS

Desde seu início a análise do discurso (AD), de base francesa, no intuito de se instituir como disciplina própria, buscou se distanciar das correntes teóricas dominantes da época, o gerativismo e o estruturalismo, legitimando assim, um novo objeto de estudo intitulado “discurso”, que teve como precursor o filósofo francês Michel Pêcheux, em *Analyse Automatique Du Discours*, de 1969, propondo um campo de estudo de entremeio, que possibilitasse o diálogo entre a história, a psicanálise e a linguística,



assim, são esses espaços inerentes a exterioridade da língua, susceptíveis a vários outros enunciados, que interessam a AD.


Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, lingüisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso. (PÊCHEUX, 1997, p. 53).

Logo, o exposto acima vem reiterar análise do discurso (AD) como uma disciplina de entremeio, transdisciplinar, a qual nos possibilita uma análise dos discursos distanciada das concepções estruturalistas e gerativistas com que se focavam os estudos referentes à língua. Desta forma percebe-se que o discurso não pode ser entendido apenas como uma simples transmissão de informação entre A e B e sim, o que impera nesse caso são os efeitos de sentidos produzidos nessa interação. Portanto, se o que é relevante em AD é o que resulta da interação discursiva, considerando também a incompletude dos discursos, podemos inferir que metodologia e teoria, nessa área, são indissociáveis. Essa instabilidade metodológica da AD pode ser evidenciada nas colocações abaixo.

O paradoxo da Análise do Discurso encontra-se na prática indissociável da reflexão crítica que ela exerce sobre si mesma sob a pressão de duas determinações maiores: de um lado, a evolução problemática das teorias linguísticas; e de outro, as transformações no campo político-histórico. São, portanto, dois estados de crise que se encontram no ponto crítico da Análise do Discurso. (PÊCHEUX, [1981] 2009, p. 21).

Nessa direção, a AD reclama por dispositivos metodológicos que a sustente. Essa característica também é o que a fundamenta como disciplina de entremeio, visto beber em outras fontes teóricas para certificar seus estudos. Diante dessa capacidade dialógica da AD, nos aproximamos dos estudos de Boaventura de Souza Santos, que com a metáfora “Norte Versus Sul”, citada por ele, também entendida como “Linha Abissal”, representa, de um lado, o discurso homogêneo e dominante do mundo ocidental, em conflito, com as vozes do Sul, o outro lado da linha, apontadas como vozes de “resistência” ao primeiro.

Nesse sentido, de acordo com as orientações dos trabalhos de Santos (2002; 2006; 2010), direcionados aos silenciamentos do e no dizer, podemos inferir que o mesmo está atrelado à lógica ocidental, e determina como e deve ser dito e principalmente o ponto de vista. E isso acontece há 150 anos, decorrente da terminologia do saber, isso pressupõe a existência de uma racionalidade, responsável pela divisão do mundo em Norte e Sul, e assim o que se produz discursivamente entre os mesmos, são entendidos como humano e subumano, verdadeiro e falso.



“A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro”. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo “deste lado da linha” só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética”. (SANTOS, 2010, p.71).

Essa separação é entendida como linha abissal (SANTOS, 2010), onde no lado positivo estão os convencionados como certo, superior, os que estão na legalidade, “normalidade”, enquanto que do outro lado, estão os errados, inferiores, os que transitam na ilegalidade, são anormais, logo, são instaurados no espaço da inexistência, não reconhecimento, ausência, impossibilitado da co-presença dos dois lados da linha. Essa é a lógica do pensamento ocidental, assim o lado positivo para se afirmar, ser legitimado, precisa silenciar, ocultar, o outro lado, conjuntamente, suas práticas, costumes, seus discursos, também são constantemente silenciados.


A Análise do Discurso, não visa à origem do mesmo, ou seja, o sentido inicial de um enunciado, entendendo o autor como enunciador pleno e consciente de seu dizer, mais que isso, a AD, busca, também, evidenciar aquilo que um enunciado silencia, logo, são os não ditos do discurso, juntamente aos seus efeitos de sentido produzidos.

Diante disso, para um analista de discurso de orientação francesa, o cerne da questão não está centrada no que o autor quis dizer com determinado enunciado, e sim quais as práticas sociais que sustentaram sua materialização. Assim, seria mais adequado pensar os protagonistas de discursos não apenas como indivíduo, mas sim como representantes de determinados lugares sociais, responsáveis pela elaboração de determinadas formações imaginárias, que conseqüentemente, dependendo da imagem que cada um faz de si próprio e do outro, determinarão diversos discursos.

Cabe destacar que o contexto de produção determina o dizer, que é representado por formações imaginárias que determinam os lugares dos interlocutores e, como já mencionado, reflete a imagem que se fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro. Logo, os discursos não se caracterizam por simples trocas de informações entre A e B, mas sim em efeitos de sentidos entre seus interlocutores, que são constituídos a partir das relações de poder inerentes aos lugares sociais.

[.....] esses lugares estão *representados* nos processos discursivos em que são colocados em jogo. Entretanto, seria ingênuo supor que o *lugar como feixe de traços objetivos* funciona como tal no interior do processo discursivo; ele se encontra aí representado, isso é, *presente*, mas *transformado*; e outros termos, o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro (PÊCHEUX, 1990, p. 82).

**Nesse sentido, visamos trazer os discursos dos professores**



**indígenas com o objetivo de contrapor aos discursos socialmente disseminados de um índio incapaz e uma educação escolar indígena menor, ou seja, de baixa qualidade. O imaginário social reflete um ponto de vista que não é do indígena, assim somente um discurso é naturalizado como uma verdade, ou seja, um discurso de incapacidade. Isso sugere a existência de uma sustentação que garante a permanência desse conceito, assim o autor postula que seja.**

Suporte do pensamento contido em uma outra proposição, e isso por meio de uma relação de *implicação* entre duas propriedades,  $\alpha$  e  $\beta$ , relação essa que enunciamos sob a forma “o que é  $\alpha$  é  $\beta$ ”. “Daremos a essa relação o nome *efeito de sustentação*, destacando que é ela que realiza a *articulação* entre as proposições constituintes. (PÊCHEUX, 2009, p.101).


**A relação, língua, sujeito e história é o que norteia as investigações em AD, pois a partir dessa tríade é possível evidenciar não apenas os discursos circulantes, mas principalmente os efeitos de sentidos que os mesmos produzem em determinados contexto. Nessa direção, ainda podemos destacar as tomadas de posições do sujeito a partir dos sentidos, uma vez que são interpelados pelas formações ideológicas que determinam o que pode e dever ser dito. Assim, o discurso em questão aqui, “*As crianças da aldeia não nascem espertinhas como as da cidade*”, proferido por uma professora indígena, pode ser entendido como pertencentes a outros discursos direcionados a esse público, ou seja, é parte de uma formação discursiva (FD) construída sócio historicamente, responsáveis pela constituição da imagem que temos referente ao índio.**

Considerando toda a configuração de uma FD, percebe-se que a mesma não pode ser entendida fora do interior ideológico, ou seja, a relação de lugares no interior de um aparelho ideológico não pode estar desvinculada, assim a noção de enunciados se torna mais complexas, pensadas as condições de produção com essa articulação de vários enunciados em vários contextos, formando assim um feixe de enunciados.

Isso remete a existência de regras que permitem que determinadas formações permaneçam ou desapareçam, por conseguinte, vale destacar que as FDs são as responsáveis por determinarem os sentidos adquiridos pelas palavras, segundo a posição e relação da mesma como os lugares no cerne de um aparelho ideológico, inseridas numa relação de classes.

Desse modo, novos sentidos podem compor uma FD, porém, mesmo que a inicial seja subordinada a posterior, ambas, de formas diferenciadas, tratam das mesmas coisas, não





causaria efeito de sentido sem a aceitação entre os falantes sociais, pois são construídas a partir de relações de classes, como sugere Pêcheux.


Uma formação discursiva existe historicamente no interior de determinadas relações de classes; pode fornecer elementos que integram em novas formações discursivas, constituindo-se no interior de novas relações ideológicas, que colocam em jogo novas formações ideológicas. [...]

O ponto da exterioridade relativa de uma formação ideológica em relação a uma formação discursiva se traduz no próprio interior desta formação discursiva; ela designa o efeito necessário de elementos ideológicos não discursivos (representações, imagens ligadas a práticas etc.) numa determinada formação discursiva. Ou melhor, no próprio interior do discursivo ela provoca uma defasagem que reflete esta exterioridade. Trata-se da defasagem entre uma e outra formação discursiva, a primeira servindo de algum modo de matéria prima representacional para a segunda, como se a discursividade desta “matéria prima” se esvanecesse aos olhos do sujeito falante. Trata-se do que caracterizamos como o esquecimento nº1, inevitavelmente inerente à prática subjetiva ligada à linguagem. Mas, simultaneamente, e isto constitui uma outra forma deste mesmo esquecimento, o processo pelo qual uma sequência discursiva concreta é produzida, ou reconhecida como sendo um sentido para um sujeito, se apaga, ele próprio, aos olhos do sujeito. (PÊCHEUX, 1990, p. 168-169).

Nesse sentido, é pertinente observar que se deve levar em consideração algo externo à língua, no intuito de entender o que nela é dito. Assim, somente a descrição da língua para se explicar os fenômenos por ela envolvidos, sugere não ser suficiente diante de tal complexidade. É preciso considerar os acontecimentos históricos e discursivos que referentes a questão, para assim tentar o porquê, ainda hoje determinados discursos como o citado anteriormente, produz sentido.

No discurso da professora, podemos perceber que há o que Pêcheux denomina como esquecimento número 1, em que a mesma não percebe a reprodução de outros discursos já ditos nessa mesma direção que vem colocar o sujeito índio em situação de incapaz, assim tem-se a ilusão de ser origem de seu dizer. Ainda é possível destacar que o referido discurso de incompetência e inferioridade já está cristalizado até mesmo entre os próprios indígenas, e isso vem evidenciar a força que enunciados racistas e conformistas possuem em ditar os lugares e as posições dos sujeitos, assim o sujeito repete o discurso do não índio esquecendo até mesmo de que nesse caso não é uma questão de ser mais ou menos capacitado intelectualmente, e sim que há comportamentos culturais diferenciados e acesso a bens fundamentais que não chegam para todos.

Contudo, por mais que o discurso atual remonte a outros já ditos em épocas distintas, o mesmo é proferido como novo, e isso vai ao encontro das colocações de Pêcheux, (1990, p.169), quando o mesmo postula que existe uma família parafrástica, onde se constitui a “matriz do sentido”. Isso equivale dizer que é a partir da relação no interior dessa família que se constitui o efeito de sentido, assim como a relação a um referente que implique esse efeito.



O discurso não é singular, único, possui uma relação constante com outros discursos que em algum momento já foram produzidos. Há a presença de outras vozes que se mesclam em um processo de heterogeneidade, polifônico, atravessados por outros discursos. Dado ao caráter dialógico da linguagem é possível compreender que todo discurso é polifônico, conversam com outros discursos.

### 3 OS DISCURSOS COMO CONSTITUINTES DE IMAGENS

A partir de Pêcheux muitas vertentes vieram à tona em relação aos estudos de Discursos, assim considerando o caráter transdisciplinar da AD, trazemos breves considerações de Bakhtin, no sentido de possibilitar outros olhares em direção aos discursos que constituem a imagem do sujeito índio.


Toda atividade humana se efetiva pela e na linguagem, do mesmo modo que se compõem as representações sociais. Nessa direção, podemos inferir que é pelo discurso que se constituem as identidades e imagens socialmente veiculadas dos sujeitos. Desta forma, partimos da premissa de que o “eu” se constitui no “nós”, conforme as considerações de Bakhtin, em sua perspectiva dialógica visto que somos inacabados e somente a partir de uma relação mútua é que nos constituímos como um todo. Logo, podemos inferir que a identidade desse “eu” é estabelecida de forma complexa linguisticamente, ou seja, em um processo discursivo nas variadas esferas de suas atividade.

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar - a cabeça, o rosto, e sua expressão - o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele (BAKHTIN, 2004, p. 21).

Porém, este “ser” em relação ao outro não significa necessariamente, um ser assujeitado, mas um ser responsivo, mesmo que seja em forma de silêncio, que não deixa de ser um ato responsivo e, desta forma, busca se estabelecer entre tantos outros, visto que, o centro constitutivo do eu está na diferença com o outro.

Diante disso, ressaltamos que os discursos extrapolam os campos das realizações orais e escritas, uma vez que são impregnados de outros discursos, que também são contaminados pelo contexto e pelo próprio ato enunciativo. Portanto, ao enunciar o sujeito retoma constantemente um já dito, assim um enunciado é sempre uma participação de um diálogo com outros, o mesmo não existe fora das relações dialógicas, há sempre a existência de no mínimo duas vozes. Um enunciado está sempre à espera de uma resposta, seja de refutação ou concordância.

Cabe ressaltar aqui que a polifonia é um tipo de dilogismo já que se estabelece como uma relação complexa entre vozes que pode afirmar ou negar determinado enunciado, logo o dialogismo se configura pela interação direta entre interlocutores ou por vozes que podem estar explícitas ou não em um enunciado, assim esse caráter dialógico do



discurso está diretamente relacionado a concepção da língua como interação social . Nesse sentido o diálogo pressupõe sempre um outro.


Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto de interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. [...]. A palavra é o território comum do leitor e do interlocutor (BAKHTIN/VOLÓSHINOV, 2004, p. 113).

Esse direcionamento da palavra á alguém, vem sustentar a ideia de que não pode haver discurso sem interlocutor, nessa direção, todo discurso só é possível porque existe uma convenção social que o aceita. Assim, no caso em questão da narrativa da professora indígena, *as crianças indígenas não são como as da cidade, que as da cidade já nascem mais espertas*, vem reafirmar os discursos estigmatizados que coloca o sujeito índio a margem da sociedade, uma vez que o dialogismo ocorre entre as relações de sentido dos enunciados presentes no discurso. Logo, remete aos sentidos de que o índio é incapaz, visto que os sentidos não estão no próprio enunciado, eles são extralinguísticos, são parte integrante do contexto de produção, estão sempre em embates, o tempo todo um tentando superar o outro, ocupando os espaços sociais. Contudo, todo enunciado reflete e refrata a realidade de produção:

Todo o sublime e belo” é não uma unidade fraseológica no sentido comum, mas uma combinação de palavras de um tipo especial dotada de entonação ou expressividade. É o representante do estilo, da visão de mundo, do tipo humano, cheira a contextos, nele há duas vozes, dois sujeitos (aquele que fala assim tão sério, e aquele que parodia o primeiro) (BAKHTIN, 2003, p.312).

Diante da citação acima podemos inferir que todo enunciado é único, por mais que seja pronunciado outras vezes, jamais terá o mesmo sentido, visto estar em outro contexto, assim, o tema referido no enunciado nunca se repete, ou seja, os sentidos são únicos. Nessa direção, retomando a narrativa da professora, podemos inferir que quando a mesma profere tal enunciado, mesmo que inconsciente, tem a ilusão de estar repetindo o discurso do não índio, porém, esse discurso já não é o mesmo, pois está sendo enunciado em outro contexto, logo pode ser visto com mais agressão a população indígena, uma vez que, considerando o contexto de produção e o sujeito enunciator o mesmo discurso sugere ser mais agressivo. Destacamos ainda que não há necessidade de compreensão dos enunciados para que exista a interação, pois o simples fato de ignorá-los, ou tomá-los como seu, pode ser entendido como um ato responsivo, logo uma interação.

Cabe destacar que essa exigência do outro nas relações sociais é fundamental, pois a constituição do eu está no confronto com o outro, é esse outro que dita quem é o eu. Da mesma forma que toda palavra dita é do outro, ou seja, é uma palavra alheia que reflete no eu e refrata o social, assim nunca é a mesma inicial, entretanto, esquecemos que



estamos utilizando a palavra outra e temos a falsa sensação de sermos origem do nosso dizer. Tudo isso vem corroborar com a ideia de que não há diálogo sem interação. Desse modo, é nessa relação dialógica entre discursos de afirmação e negação, que a imagem do sujeito indígena vai se consolidando discursivamente, atrelada a outros discursos convencionados socialmente, que visam à naturalização dessa imagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por serem produtos ideológicos, resultantes dos embates entre as relações de poderes e não possuírem uma transparência, pois é característica inerente a língua, os discursos estão impregnados de resquícios da lógica do mundo ocidental capitalista, que são determinantes para as questões que são silenciadas, ou inexistentes. Como podemos perceber nas colocações abaixo:

As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro”. (SANTOS, 2010, p.71).

Há uma fronteira imaginária que se fortifica discursivamente a todo tempo, se propõe a demarcar as linhas que determinam os lugares sociais, não permite a co-presença entre os dois lados, assim, o que não está convencionado como pertencente ao lado positivo da linha só lhe resta as margens. As fronteiras de que falamos aqui são os espelhamentos das diferenças, são as ocorrências de descontinuidades, de interrupções e de erupções em permanentes embates. São inapreensíveis como deve ser a desconstrução das projeções imaginárias que foram ao longo da história consolidando preconceitos.


As imagens em relação à população indígena foram sedimentadas ao longo da história discursivamente, uma história permeada pelo não respeito a diferença e pelo racismo, que possui a incumbência de cercear o indivíduo limitando seus espaços sociais impondo fronteiras. Essas fronteiras implícitas estão acima dos limites árdus dos preconceitos e das relações de poder, elas restringem os indivíduos dominados às posições subalternas, de incapacidade.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec. 2004.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 – 2003.





FIGUEIREDO, Alexandra A. A. *Uma leitura dos indicadores avaliativos do INEP – Provinha Brasil. o caso das escolas indígenas no MS.* Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Grande Dourados MS. 2013.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.* Tradução Eni Orlandi. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1988.

\_\_\_\_\_. M. *O discurso: estrutura ou acontecimento.* Trad. Eni Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1997.

\_\_\_\_\_. [1981]. *O estranho espelho da análise do discurso.* In: COURTINE, Jean-Jacques. *Análise do discurso político – o discurso comunista endereçado aos cristãos.* São Carlos: Edufscar, 2009. p. 21-26.

\_\_\_\_\_, M. *Ideologia, interpelação, “Efeito Münchhausen”.* In: *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.* Campinas, SP, Editora da Unicamp, 2009, p.137-144.

\_\_\_\_\_, *Análise Automática do Discurso.* Trad. Eni P. Orlandi. In: GADET, Françoise. HAK, Tony. (Org.). *Por uma Análise Automática do Discurso. Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux.* Campinas, SP: Editora da UNICAMP, p. 61-161, (1990 a [1969]).

SCHADEN, Egon. *Aspectos fundamentais da cultura guarani.* São Paulo. Universidade de São Paulo. 1974.

SALES, Adriana Oliveira de. *Políticas Linguísticas via Projeto Político Pedagógico um estudo de caso na Escola Municipal Indígena Tekohá.* Dissertação de Mestrado Universidade Estadual do Oeste do Paraná. UNIOESTE, Cascavel, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul.* São Paulo: Cortez, 2010.



## ESCOLARIDADE E LETRAMENTO: CAMINHOS QUE SE ENTRELAÇAM

Aliny Cardoso dos Santos  
Francisca das Chagas Gomes Ferreira

### RESUMO:

O objetivo do presente estudo é investigar as práticas sociais de leitura de rótulos de produtos realizadas por um grupo específico de pessoas observando a maneira como o letramento escolar pode ser associado a essas práticas. O trabalho adota, metodologicamente, uma abordagem qualitativa, sendo utilizada a pesquisa de campo e como instrumento de coleta de dados o questionário com questões abertas e fechadas acerca da importância das informações contidas nos rótulos dos produtos selecionados. Como fundamentação teórica utilizou-se Street com os letramentos sociais (2014); Soares (2004) e Marcuschi (2010) com a distinção entre alfabetização e letramento; Lopes (2006) com a definição e descrição sobre eventos e práticas de letramento; Kleiman (1995) e sua exploração acerca dos significados do letramento; e Rojo (2009) com os resultados e problemas a respeito do letramento escolar. Os resultados apontaram para uma correlação entre as práticas de letramento escolar e o letramento social, aquele que atende às demandas sociais independentemente da escolaridade. Logo, muitos informantes com graus de escolaridade distintos utilizaram estratégias ligadas ao conhecimento de mundo e em alguns casos, desconsideraram as habilidades de leitura e escrita desenvolvidas na escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento. Escolaridade. Práticas Sociais.

### ABSTRACT:

The aim of this study is to investigate the social practices of reading product labels made by a specific group of people watching the way the school literacy can be associated with these practices. The work adopts, methodologically, a qualitative approach, using the field research and how data collection instrument the questionnaire with open and closed questions about the importance of information on the labels of the products selected. As theoretical foundation was used Street (2014) with social literacies; Soares (2004) and Marcuschi (2010) with the distinction between literacy and literacy; Lopes(2006) with the definition and description of events and literacy practices; Kleiman (1995) and exploration about the literacy of meanings; and Rojo(2009) with the results and problems about school literacy. The results showed a correlation between the practices of school literacy and social literacy, one that meets the social demands regardless of education. Soon, many informants with different degrees of school ingused strategies linked to the knowledge of the world and in some cases, disregarded there adingand writing skills developed at school.

**KEYWORDS:** Literacy. Scholarity. Social Practices.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Letras pela Universidade Federal do Piauí – UFPI /  
alinycsantos@gmail.com

<sup>2</sup> Mestranda em Letras pela Universidade Federal do Piauí – UFPI /  
franciscacgf@gmail.com



## 1 INTRODUÇÃO

O objetivo do presente estudo é investigar as práticas sociais de leitura de rótulos de produtos realizadas por um grupo específico de pessoas observando a maneira como o letramento escolar pode ser associado a essas práticas, buscando, dessa forma, verificar a necessidade de reconhecer a interdependência entre o letramento escolar e as demais formas de letramento vivenciadas na sociedade.

É notório que a exigência das habilidades de leitura e escrita tem sido requerida com avidez em decorrência da evolução social e das inovações tecnológicas que surgem na sociedade contemporânea. Dessa maneira, o indivíduo que participa dessa sociedade necessita se inserir no atual contexto, pois possuindo ou não tais habilidades estará imerso nelas e ficará a margem se for indiferente a esse novo quadro social.


Por muitos anos, a sociedade partilhou a ideia de que o letramento ofertado dentro da instituição escola, era a forma ideal e superior. Atualmente, embora lentamente, presenciamos, pelo menos na academia, a visão de que não cabe apenas à escola o desenvolvimento das práticas sociais de leitura e escrita, e, portanto essa agência de letramento necessita incorporar tal realidade e trazê-la para dentro de seu contexto. Sendo assim, estará rompendo com a superioridade do modelo de letramento escolar e igualando-o as demais formas de letramento desenvolvidas. Essa visão construída tradicionalmente a respeito da superioridade do letramento escolar vem sendo questionada por vários estudiosos como afirma Kleiman:

As práticas de uso da escrita da escola – aliás, práticas que subjazem à concepção de letramento dominante na sociedade – sustentam-se num modelo de letramento que é por muitos pesquisadores tanto parcial como equivocado (KLEIMAN, 1995, p. 20).

A construção de um novo cenário em que se valorizem as diversas práticas da leitura e escrita deve ser posto em prática, como, por exemplo, contemplar na escola práticas de leitura e escrita provenientes de outras instituições, apresentando dessa forma situações reais que demonstrem a necessidade da aquisição dessas práticas pelos indivíduos que pertencem à sociedade.

O referencial teórico que pauta essa discussão apoia-se na visão de letramento social desenvolvido por Street (2014); Soares (2012) e Marcuschi (2010) com a distinção entre alfabetização e letramento; Lopes (2006) com a definição e descrição sobre eventos e práticas de letramento; Kleiman (1995) e sua exploração acerca dos significados do letramento; e Rojo (2009) com os resultados e problemas a respeito do letramento escolar.

À luz das teorias apresentadas analisaram-se os resultados obtidos por meio de questionários com questões abertas e fechadas em um shopping popular da cidade de Teresina. Buscando verificar as estratégias que os colaboradores utilizam para obter as informações presentes nos rótulos de produtos. Dessa maneira, torna-se relevante fazer



uma reflexão sobre a importância do letramento escolar para o êxito das práticas sociais de leitura e escrita.

## 2 CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO

O uso eficiente das práticas de leitura e escrita tem sido exigido na sociedade contemporânea em virtude das inúmeras práticas sociais em que a escrita se faz presente, atendendo a uma série de fenômenos sociais. E é nesse contexto, que se necessita de um sujeito imerso nas mais variadas formas de letramento, para que se possam compreender as múltiplas possibilidades de uso da escrita. Diante dessa nova realidade, se faz necessário compreender o que é o letramento e qual a sua real função em relação às práticas de leitura e escrita na qual o indivíduo se depara no contexto social.

Como bem assinala Street (2014, p.122), “o letramento ficou associado às noções educacionais de Ensino e Aprendizagem e àquilo que professores e alunos fazem nas escolas, em detrimento dos vários outros usos e significados de letramento”. A escola, instituição responsável por proporcionar ao indivíduo uma das formas de letramento que consiste na aquisição da tecnologia da escrita, na qual designamos de alfabetização, preocupa-se tão somente em introduzir essa tecnologia, descartando uma função tão primordial quanto adquiri-la, que é a de aplicá-la no contexto social. É necessário compreender que a escrita ultrapassa o meio escolar e faz parte do cotidiano, dessa forma, a escola tem a responsabilidade de proporcionar ao indivíduo a capacidade de ler e escrever, bem como torná-lo apto a desenvolver na sociedade as inúmeras atividades que as envolve.


Na visão de muitos autores, dentre eles Kleiman<sup>16</sup> (1995), essa forma de letramento desenvolvida em primeiro momento no âmbito escolar é considerada uma forma importante, no entanto, não a única forma, não àquela que está diretamente relacionada a situações vivenciadas pelos indivíduos, ou seja, na maioria das vezes distantes da realidade, porém a considerada como dominante e a que nos últimos anos vem apresentando inúmeros problemas por não se mostrar vinculado às práticas sociais. Esses problemas são expostos por Rojo (2009), quando declara que embora a população tenha conquistado o acesso à escola, ainda não conquistou a escolaridade de mais longa duração e somado a essa problemática observa-se o déficit de aprendizagem dos alunos que se torna visível nos últimos anos por meio dos exames e avaliações nacionais e internacionais.

Conforme Street, os outros usos e significados do letramento no qual a escola costuma descartar dizem respeito às práticas sociais desenvolvidas em outras agências de letramento como a família, igreja, rua, trabalho, etc., que merecem a mesma

---

<sup>16</sup> Kleiman destaca que as práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas *um* tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.





importância que a direcionada à escola, uma vez que também está diretamente relacionada às habilidades de leitura e escrita na qual os indivíduos estão expostos em sua realidade concreta. Essa forma de letramento é definida por Soares como:

[...] as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, p. 72).


Embora os conceitos atribuídos à alfabetização e ao letramento sejam constantemente equivocados por se acreditar que são conceitos a priori semelhantes, é de fundamental importância estabelecer a distinção e estreitar a relação existente entre ambos, enfatizando que são visões que se complementam. A alfabetização associada ao letramento possibilita o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita, bem como, o conceito de letramento associado ao da alfabetização, pois exige de certa forma o uso da escrita, mesmo que não necessariamente como uma aquisição do próprio indivíduo envolvido em determinada prática social. Essa interdependência é pontuada por Soares:

Alfabetização e letramento são, pois, processos distintos, de natureza essencialmente diferente, são interdependentes e mesmo indissociáveis. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, isto é, para a participação em práticas sociais de escrita, tanto assim que analfabetos podem ter um certo nível de letramento: não tendo adquirido a tecnologia da escrita, utilizam-se de quem a tem para fazer uso da leitura e da escrita (SOARES, p.92).

## 2.1 MODELOS DE LETRAMENTO NA SOCIEDADE

A sociedade vivencia um cenário em que várias são as manifestações de uso da escrita envolvendo os mais diferenciados indivíduos do contexto social. Essa situação exige bem mais que apenas a habilidade de adquirir uma tecnologia, exige um sujeito que esteja apto a lidar com ela, para atender as demandas da sociedade. Assim, tem-se que reconhecer que o lugar no qual a escrita passou a ocupar, tornou-se privilegiado e na maioria das vezes caracterizado, inclusive, como fonte de educação, desenvolvimento e poder como bem apresenta Marcuschi:

Numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à sobrevivência no mundo moderno. Não por virtudes que lhe são imanentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral. Por isso



friso que ela se tornou indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram a um status mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder (MARCUSCHI, 2010, p.16).

Diante dessa atual necessidade proveniente do novo status atribuído à escrita, torna-se urgente um posicionamento das práticas desenvolvidas pela escola em relação ao uso da escrita que seja direcionado às situações reais de uso, desvinculando-se dessa atual característica atrelada à educação, desenvolvimento e poder, sustentada nos moldes em que essa forma de letramento ofertada pela escola vem sendo desenvolvida ao longo dos anos e que se constata hoje com as inúmeras deficiências dos indivíduos diante das práticas sociais de uso da escrita.

Esse impacto social da escrita proporcionou, nos meios acadêmicos, um novo olhar que contemplasse não apenas as competências individuais do uso e da prática da escrita, mas que valorizasse o uso social da escrita identificada em contextos sociais diversos. É notório destacar que essa visão continua limitada ao meio acadêmico, diante dos resultados apontados por Rojo<sup>17</sup> (2009) como aponta os dados nada satisfatórios obtidos nos programas/sistemas de avaliação nos quais os alunos da educação básica têm sido submetidos.


É necessário compreender a interdependência existente entre a forma de letramento desenvolvida na escola com o letramento exigido na sociedade em contextos reais, para que se possa reconhecer o valor das práticas de leitura e escrita nas sociedades letradas. Os novos estudos acerca do letramento foram de fundamental importância para se estabelecer essa distinção e, propor essa relação de interdependência. Esses estudos de acordo com Rojo (2009) foram desenvolvidos inicialmente por Street (2014) e no Brasil foram divulgados sobretudo por Kleiman<sup>18</sup> (1995).

As práticas de uso da escrita na escola caracterizadas como uma visão de letramento dominante na sociedade, por muito tempo foi considerada como a única forma de letramento e a de maior prestígio na sociedade. Essas práticas apresentam também uma face em que é evidente uma gama de fatores em que colocam determinados grupos sociais à margem da sociedade, esse caráter discriminatório

---

<sup>17</sup> Ver Rojo (2009) em sua obra *“Letramentos múltiplos, escola e inclusão social”* e a sua descrição sobre a avaliação obtida em relação aos programas/sistemas de avaliação como ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio); SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica); e o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes).

<sup>18</sup> Magda Soares em sua obra *“Letramento um tema em três gêneros”* (2012) destaca que o termo letramento surge no discurso de alguns especialistas na área como em Mary Kato (1986) na obra *“No mundo da escrita: uma pesquisa psicolinguística”* pela editora Ática; em 1988, Leda Verdiani Tfouni na sua obra *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* pela editora Pontes e em 1995, o termo já é introduzido no Brasil em título de livro por Kleiman na obra *“Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”*.



evidente nesse modelo de letramento foi desenvolvido em estudos de pesquisadores da área, sobretudo por Street (2014), que contempla essa ideia de letramento com a designação de “modelo autônomo” e aborda por meio de uma perspectiva transcultural uma série de exemplos que deixam evidentes que esse valor atribuído ao letramento escolar deixa à margem da sociedade diversos grupos que por alguma razão não tiveram acesso a esse modelo. Ao fazer essa abordagem, o autor enfatiza que o letramento não precisa estar vinculado à escolarização, ou seja, ele também existe mesmo fora desse ambiente, pois é possível vivenciar práticas de leitura e escrita em locais distintos da escola e torna-se necessário evitar juízos de valor em relação à suposta superioridade do letramento escolarizado com relação às outras formas de letramento.

Apesar desse quadro em que o letramento escolar foi construído, é fundamental reconhecer o seu valor *na e para* a sociedade. Embora, atualmente, pelo menos na visão acadêmica, tenha se reconhecido outros modelos de letramento, não implica desmerecer as contribuições fornecidas pelo modelo desenvolvido anteriormente. Essa nova abordagem de letramento que já se inicia no meio acadêmico, abarca outras formas de uso das práticas da leitura e escrita, abandonando a visão de um modelo único, uniforme e autônomo. Street (2014) contempla esse modelo de letramento ao abordar o “modelo ideológico” ressaltando que para desenvolvê-lo é necessário direcionar o olhar para outras instituições sociais por meio das quais esse processo se dá, e não somente para as instituições pedagógicas.


De posse desses modelos de letramento abordados por Street (2014) – autônomo e ideológico – é necessário fazer uma reflexão sobre a relação que existe entre ambos e reconhecer a sua interdependência, que contribui em vários aspectos para o desenvolvimento da sociedade. Com isso, o que se pretende é reconhecer que os resultados oriundos das práticas vistas pelo modelo autônomo podem contribuir satisfatoriamente com as práticas desenvolvidas no modelo ideológico com bem pontua Kleiman (1995, p. 39), “O modelo ideológico, portanto, não deve ser entendido como uma negação de resultados específicos dos estudos realizados na concepção autônoma do letramento”.

## 2.2 ESCOLARIZAÇÃO E LETRAMENTO

É de incumbência e responsabilidade da escola o acesso ao mundo da escrita e do processo que nela e por ela se dá, a escolarização, isto é, acredita-se que compete à escola e à escolarização, tanto no que diz respeito às habilidades básicas de leitura e de escrita – alfabetização, quanto às habilidades desenvolvidas além dela. Como se confirma através do pensamento de Soares:

[...] o desenvolvimento para além dessa aprendizagem básica, das habilidades, conhecimentos e atitudes necessários ao uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, ou seja, o *letramento* (SOARES, 2003, p. 89).

Então, a escola é exclusivamente a responsável por esse processo de escolarização através da alfabetização e do letramento. Dessa forma, pode-se afirmar



que alfabetização, escolarização e letramento estão interligados, não significando que um indivíduo analfabeto não atenda às demandas sociais. Segundo Marcuschi (2010, p. 21-22), “letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para fins utilitários”, enquanto a alfabetização “pode dar-se à margem da instituição, mas é sempre um aprendizado mediante ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever”. Por outro lado, a escolarização “é uma prática formal e institucional de ensino que visa a uma formação integral do indivíduo”.

Por isso, há a importância de se refletir sobre as implicações que esses termos têm na sociedade atual. Primeiramente porque, como afirma Marcuschi (2010), o letramento é um processo, e como tal não é acabado, é um contínuo das práticas de leitura e escrita que os indivíduos fazem uso no seu meio social. Segundo, por perceber que a alfabetização é a apropriação das habilidades formais de leitura e escrita, e por último por relacionar a escolarização à formação integral das pessoas.

Assim, há a possibilidade de ser escolarizado e analfabeto, e ainda participar de práticas de letramento, sendo letrado de certa forma. Conforme Rojo:

Práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e de escrita; dentre elas, as práticas escolares (ROJO, 2009, p. 98).


Nesse contexto, é papel da escola levar o indivíduo para além do ser alfabetizado e escolarizado, a ser letrado. O ambiente escolar é um domínio social em que alunos e professores desempenham papéis sociais que exigem determinado letramento. Não afirmando que ela é o único local onde se aprende. Embora o que o senso comum acredita é que os fracassos da educação brasileira estejam diretamente ligados à alfabetização.

E quanto a essas denúncias acerca dos níveis precários de alfabetização, no Brasil, em qualquer faixa etária, a questão é logo relacionada à escola e ao fracasso escolar em alfabetização; assim como quando há a identificação de dificuldades do uso da língua escrita ou falta de interesse pela leitura, logo apontam-se como causas das deficiências do processo de escolarização.

Nesse sentido, Soares (2003) afirma que estão bem caracterizadas em pesquisas e na literatura da área as relações entre alfabetização e escolarização. No entanto, as relações entre letramento e escolarização ainda são pouco estudadas, principalmente pelo fato de que

[...] as discussões que vêm sendo desenvolvidas, nas últimas décadas, tanto no campo da educação quanto na área da mídia, sobre problemas de letramento da população brasileira ainda pouco avançaram na análise das relações entre esses problemas e o processo de escolarização (SOARES, 2003, p. 90).





Mais uma vez há a necessidade de se rever o papel da escola no que tange ao desenvolvimento de habilidades de uso social da leitura e da escrita e das competências desencadeadas por essas habilidades no meio social em que os indivíduos estão inseridos. Ou seja, há uma correlação entre alfabetização e escolarização e entre letramento e escolarização.

Quanto ao vínculo entre alfabetização e escolarização, pode ser considerado natural tanto para o senso comum quanto para os estudiosos da área. No entanto, esse vínculo pode ser questionado, uma vez que se compete à escola alfabetizar, cabe-lhe muito mais que isso, mesmo na etapa inicial de escolarização; e, vincular alfabetização e letramento pode desconsiderar que, como apontam muitas pesquisas, é possível se aprender a ler e a escrever em instâncias não escolares, como na igreja, na família, no trabalho.

Soares (2003, p. 94) afirma que esse vínculo é tão forte que a alfabetização escolar, uma das possíveis modalidades de alfabetização, “é considerada o padrão para todas as demais modalidades; de certa forma, é a alfabetização escolar que legitima toda e qualquer atividade que vise à aprendizagem da leitura e da escrita”. Isso porque em programas de alfabetização de jovens e adultos esse vínculo tem trazido consequências negativas, pois é inadequado porque se destina a crianças e não a jovens e adultos.


Por outro lado, o vínculo entre letramento e escolarização não é tão óbvio quanto o vínculo entre alfabetização e escolarização. O que é considerado natural é o vínculo entre alfabetização e letramento como dito em outra sessão, isto é, da aquisição da tecnologia da escrita decorreria seu uso efetivo e eficiente em práticas sociais de leitura e de escrita – o letramento.

Por isso, nas palavras de Soares (2003, p. 95), “as relações entre *letramento* e *escolarização* se ocultam sob considerável imprecisão e complexidade”. Isso se deve ao fato de que, alguém que tenha um grau de instrução alto, conseqüentemente, terá um nível de letramento considerável. A escolarização é fator decisivo enquanto promotora do letramento, entretanto, não se pode descartar situações em que ocorra o inverso, pessoas com pouco grau de instrução atingindo um nível de letramento que difere da sua escolarização. Isso explica os termos “imprecisão” e “complexidade” usados pela autora.

Portanto estabelecer laços entre letramento e escolarização requer do pesquisador uma análise minuciosa e sem leviandade ao se tratar desse assunto. É importante que estudos envolvendo essa relação abram caminhos para possíveis soluções acerca das consequências da escolarização sobre as práticas e usos sociais de leitura e de escrita.

### 2.3 EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Utilizando-se de estratégias adotadas pela etnografia, Lopes (2006) propõe além dos princípios e pressupostos teóricos, instrumentos necessários aos estudos do letramento. Para isso, apresenta além do desmembramento dos estudos do letramento



nos modelos autônomo e ideológico, a distinção e correlação entre *eventos* e *práticas* de letramento.

Segundo a autora, estes termos foram introduzidos por Heath (1982) e adotados por autores como Street (1993, 1995), por Barton (1994) e por Barton e Hamilton (1998) enquanto instrumentos teóricos importantes para se verificar as reais formas e funções das tradições letradas da comunidade.

Para eventos de letramento, Heath (1982, p. 93) apud Lopes (2006) define como “qualquer ocasião em que uma peça escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos”. Ou seja, os eventos de letramento acontecem desde uma interação face a face ou numa interação à distância.

Por outro lado, as práticas de letramento, conforme Lopes (2006, p. 47), “configuram-se em unidades abstratas de análise que viabilizam a interpretação daquilo que é observável no evento”. As práticas de letramento designam-se tanto pelos comportamentos que os participantes exercem num evento de letramento, assim como as concepções sociais e culturais que determinam sua interpretação dando sentido aos usos da leitura e da escrita numa situação particular, como afirma Street (1995) apud Soares (2003).

Dessa forma, refere-se à maneira culturalmente adotada por um grupo social para fazer uso da língua escrita, ou seja, o comportamento adotado diante desses usos é que mostra as concepções e valores que constituem uma cultura frente à escrita, e os sentidos que esses recursos fazem num dado contexto.


E, embora o texto escrito seja o mesmo, os eventos e as práticas de letramento são fundamentalmente diferentes. Na vida cotidiana, estes eventos e práticas surgem em decorrência da vida social respondendo às necessidades pessoais e/ou coletivas, vivenciadas de maneira natural, espontânea. Já na escola, os eventos e as práticas de letramento são planejados e selecionados através de critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados com vistas à aprendizagem e conseqüentemente à avaliação.

Portanto, eventos e práticas constituem uma realidade interacional única, como afirma Lopes (2006), uma vez que a distinção feita é apenas para efeito metodológico. Segundo esta autora, o *evento* é uma unidade objetiva e as *práticas* são subjetivas, ambas a serviço da etnografia do letramento.

### **3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

#### **3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA**

A presente pesquisa tem como foco investigar as práticas sociais de leitura de rótulos de produtos realizadas por um grupo específico de pessoas observando a maneira como o letramento escolar pode ser associado a essas práticas. A metodologia consiste de uma pesquisa de campo, pois parte da observação de fatos e fenômenos que ocorrem espontaneamente na coleta de dados e devem ser relevantes para a análise.



Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou ainda, de descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (MARCONI e LAKATOS, 2010, p. 169).

A abordagem utilizada foi qualitativa e conforme Silva, essa abordagem:

considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objeto e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números. A interpretação dos fenômenos e atribuição de significados são básicos no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (SILVA, 2001, p. 20).

### 3.2 CENÁRIO E SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em um Shopping Popular na cidade de Teresina-PI. Esse complexo está situado na região central da capital e abrange lojas predominantemente de confecções que vendem no atacado e no varejo, mas também possui muitas lojas que vendem produtos do mundo da informática, além de possuir supermercados e lanchonetes para atender a grande demanda diária de clientes que frequentam o local.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram 10 vendedores (homens e mulheres) do citado estabelecimento que se dispuseram a contribuir com a referida pesquisa. Com idade entre 23 e 50 anos de idade, vivem do que vendem nas suas lojas e têm uma rotina árdua. A escolha dos informantes foi aleatória, visto que muitos estavam atendendo clientes e outros não quiseram participar da pesquisa, principalmente os homens. Estes demonstraram certa resistência em responder aos questionários propostos.

### 3.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Depois de feita a seleção do cenário, foram feitos esclarecimentos prévios da pesquisa aos informantes. Para a coleta do *corpus* utilizou-se cinco questões abertas e fechadas contemplando aspectos referentes aos usos e/ou funções dos rótulos de certos produtos alimentícios. No entanto, para efeito de análise, só utilizou-se três questões. E os questionários aplicados aos colaboradores foram numerados de acordo com a ordem das entrevistas. Os rótulos selecionados foram o de leite, achocolatado, margarina e arroz.

Quanto às questões, estavam relacionadas a observações iniciais contidas nos rótulos por parte dos colaboradores; o critério adotado para distinguir os produtos de uma mesma categoria por meio dos seus rótulos; e, por fim, a observação e função da tabela nutricional exposta nos rótulos dos produtos selecionados.

## 4 ANÁLISES

A pesquisa de campo foi empreendida com o intuito de investigar as práticas sociais de leitura de rótulos de produtos realizadas por dez vendedores do já citado estabelecimento comercial, buscando observar como o letramento escolar auxilia essa prática tão espontânea no cotidiano das pessoas. Segue abaixo a tabela com a indicação de algumas informações colhidas sobre os colaboradores da pesquisa em relação à idade, sexo e escolaridade.

COLABORADOR	IDADE	SEXO	ESCOLARIDADE
I	23	F	SUPERIOR INCOMPLETO
II	23	F	ENSINO MÉDIO
III	25	M	ENSINO MÉDIO
IV	31	M	ENSINO MÉDIO
V	35	F	ENSINO MÉDIO
VI	37	M	ENS.MÉDIO INCOMPLETO
VII	43	F	ENSINO FUNDAMENTAL
VIII	45	F	ENS. FUND. INCOMPLETO
IX	51	F	ENSINO MÉDIO
X	52	F	ENS.MÉDIO INCOMPLETO

Tabela 1:  
sobre os

pesquisa

Informações  
colaboradores da

A colaboração das mulheres foi superior a dos homens, uma vez que muitos se recusaram a responder o questionário adotado para a pesquisa, alegando que não faziam compras com frequência e que essa era uma atividade que ficava a cargo de suas esposas, portanto não tinham muito contato com rótulos de produtos. As mulheres com idade entre 20 a 25 anos abordadas para colaborar com a pesquisa também se mostraram resistentes em participar, justificando assim a predominância de colaboradoras entre 31 a 52 anos. Em relação ao grau de instrução dos colaboradores observou-se que mais de 50% dos entrevistados já tinham concluído a educação básica.

Os rótulos selecionados e apresentados aos colaboradores foram os contidos nas embalagens de produtos de leite, achocolatado, margarina e arroz, respectivamente:



Produto 1: Leite integral e leite desnatado



Produto 3: Margarina tradicional e light




Produto 2: Achocolatado tradicional e light



Produto 4: Arroz comum e parboilizado





O questionário aplicado aos colaboradores visava analisar as práticas sociais de leitura de rótulos de produtos realizadas entre eles observando a maneira como o letramento escolar pode ser associado a essas práticas. Foram selecionados três questionamentos, buscando perceber quais as observações iniciais os colaboradores identificavam nos rótulos dos produtos; o critério adotado para distinção entre os produtos de uma mesma categoria por meio dos seus rótulos; e, por fim, o conhecimento que possuíam sobre a função da tabela nutricional exposta nos rótulos dos produtos selecionados.

A primeira indagação feita aos colaboradores foi a seguinte:

*Você lê alguma informação contida nos rótulos dos produtos alimentícios ao comprá-los?* Entre as respostas, a que mereceu maior destaque foi a relacionada à validade do produto apontada pela maioria dos colaboradores, seguidas da marca do produto, cor do rótulo e receitas. Alguns colaboradores informaram que observam a qualidade do produto, aspecto esse que não depende exclusivamente das informações contidas nos rótulos. Acerca desse questionamento, foi destaque a resposta atribuída pelo *informante 10* que relatou não ter costume de observar nenhuma informação em rótulos, pois quem faz as compras de produtos alimentícios é a sua esposa.

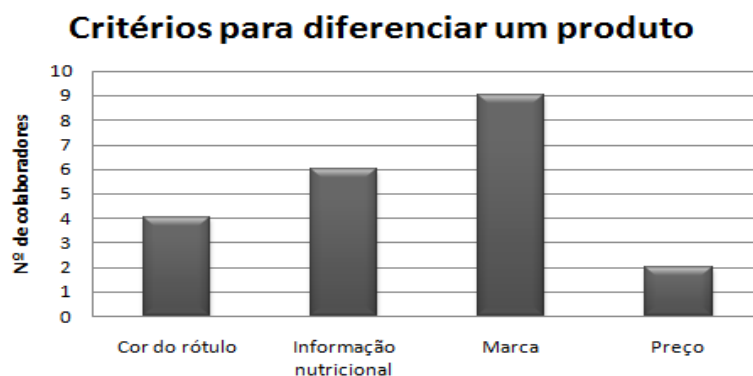
A partir desses dados, é possível perceber uma correlação entre níveis de letramento e graus de instrução, como confirma Soares (2003, p.97), “presume-se que, atingido determinado grau de instrução, terá sido atingido determinado nível de letramento.” Ou seja, por inferência, o nível de escolaridade dos colaboradores envolvidos na pesquisa corresponde a certo nível de letramento exigido nessa prática social tão rotineira no cotidiano das pessoas. Embora alguns colaboradores tenham afirmado observar outros aspectos que não condiz com o nível de letramento esperado para o grau de instrução evidente no grupo pesquisado, como por exemplo, a cor do rótulo que nem sempre determina o produto, uma vez que diferentes marcas apresentam seus produtos com cores semelhantes, exigindo do colaborador uma prática típica do letramento escolar. Assim como a observação em relação à qualidade do produto, que também não está associada à informação contida no rótulo, não atendendo a uma prática de letramento.

Em sequência, a segunda indagação feita aos colaboradores foi:

*Que critérios você utiliza para diferenciar um tipo de um mesmo produto?* Considerando que um determinado produto alimentício pode se apresentar por meio de várias categorias, diferenciando-se por meio das informações contidas em seus rótulos, exigindo dessa maneira a leitura desse rótulo, apresentou-se aos colaboradores rótulos de um mesmo produto como os apresentados a seguir para que fossem apontadas as estratégias utilizadas para fazer a distinção entre categorias diferenciadas de um mesmo produto.

Conforme a apresentação dos rótulos das embalagens verificou-se diferentes meios para a aquisição de determinados produtos. Estratégias diferenciadas foram adotadas pelos colaboradores evidenciando a necessidade de se estabelecer uma relação de interdependência entre as práticas de letramento escolar e as demais práticas de letramento desenvolvidas na sociedade, pois a ausência de leitura pode ocasionar insatisfação na aquisição de determinado produto.

Foram considerados como critérios para diferenciar determinados produtos que se apresentam em tipos diferentes como desnatado/integral e light/tradicional, critérios como cor do rótulo, informação nutricional, marca e preço. A maioria dos colaboradores adotou mais de um critério ao fazer essa distinção. Segue abaixo o gráfico que destaca esses critérios bem como a quantidade de colaboradores que os adotam.



O que se percebe com esta análise é que conforme aponta Lopes (2006, p. 47), as práticas de letramento, “configuram-se em unidades abstratas de análise que viabilizam a interpretação daquilo que é observável no evento”. Assim, as práticas de letramento designam-se tanto pelos comportamentos que os participantes exercem num evento de letramento, como pelas concepções sociais e culturais que determinam sua interpretação dando sentido aos usos da leitura e da escrita numa situação particular, como afirma Street (1995) apud Soares (2003).


Isto é, quanto maior o grau de instrução, maior será a satisfação em relação à escolha do produto, uma vez que serão levados em consideração outros aspectos além do preço e validade. Mais uma vez pode-se perceber o quanto a escolarização é fator decisivo na promoção do letramento. Confirmando dessa forma o que Street (2014) afirma ao abordar o modelo ideológico do letramento, destacando a relação entre o modelo autônomo e o modelo ideológico e sua interdependência, como forma de contribuir nos mais variados aspectos para o desenvolvimento da vida em sociedade.

Reconhecendo assim que os resultados advindos das práticas vistas pelo modelo autônomo podem contribuir satisfatoriamente com as práticas desenvolvidas no modelo ideológico, como corrobora Kleiman (1995, p. 39) “O modelo ideológico, portanto, não deve ser entendido como uma negação de resultados específicos dos estudos realizados na concepção autônoma do letramento”.

E por fim, o terceiro questionamento feito aos colaboradores foi:

*Você observa a tabela existente nos rótulos dos produtos alimentícios? Qual a função dessas tabelas?* A maioria dos colaboradores disse não observá-la, no entanto, sabe qual a sua função que é a de informar os nutrientes contidos nos produtos. Apenas uma das informantes relatou não observar a tabela e que desconhece a sua função.

Esse procedimento de realizar a leitura da tabela nutricional contida nos rótulos parece ainda ser uma prática de pessoas que possuem determinada tolerância a certos nutrientes contidos em alguns alimentos e conforme a pesquisa, nenhum dos



colaboradores relatou algo semelhante, portanto o hábito de consultar a tabela não se destacou, entretanto, constatou-se que a maioria reconhece sua devida função.

Com esses dados tem-se um resultado discrepante em relação ao esperado. É possível perceber com as respostas dadas pelos colaboradores que uma informação tão importante como a tabela nutricional é deixada de lado. Isso se deve ao fato de essa prática de letramento provavelmente não fazer parte da rotina dos colaboradores, seja por falta de tempo ou falta de interesse. Porque, embora todos tenham grau de instrução suficiente, essa prática de letramento não se efetiva em determinados contextos, como o que é comprovado nas respostas desses colaboradores.

Esse resultado vai ao encontro do que confirma Street (1995) apud Soares (2003), afirmando que as práticas de letramento referem-se à maneira culturalmente adotada por um grupo social para fazer uso da língua escrita, ou seja, o comportamento adotado diante desses usos é que mostra as concepções e valores que constituem uma cultura frente à escrita, e os sentidos que esses recursos fazem num dado contexto.

Dessa forma, o texto escrito pode ser o mesmo, no entanto, os eventos e as práticas são fundamentalmente distintos. Soares (2003, p.106) afirma que “na vida cotidiana, eventos e práticas de letramento surgem em circunstâncias da vida social ou profissional, respondem a necessidades ou interesses pessoais e grupais, são vividos e interpretados de forma natural, até mesmo espontânea [...]”. Essa afirmação justifica, então o fato de os colaboradores não fazerem o uso da tabela, mesmo sabendo de sua função.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS


No decorrer das reflexões realizadas por meio desta pesquisa percebeu-se que o letramento escolar deve ser associado às demais práticas de letramento alheias à escola, com o intuito de garantir a eficiência nas diversas práticas de letramento nas quais são vivenciadas na sociedade.

A leitura de rótulos alimentícios, prática de letramento foco da pesquisa que fundamenta este artigo, exige do indivíduo uma associação entre as práticas de letramento apreendidas no âmbito escolar e as práticas existentes nas demais esferas da sociedade.

Percebeu-se uma correlação entre os níveis de letramento e o grau de instrução dos colaboradores, considerando que mais de 50% declararam ter concluído a educação básica ao serem questionados sobre a realização de leitura ao se depararem com os rótulos alimentícios. É relevante destacar que a correlação apontada neste artigo relaciona-se a um determinado evento de letramento, deixando claro com isso que tal correlação poderá não existir em outros eventos.

O nível de escolaridade dos colaboradores apontado neste artigo foi visto de forma considerável para o desenvolvimento da prática de letramento empreendida na realização deste trabalho, uma vez que confirmou-se que além do preço e da validade, os colaboradores fazendo uso da prática de leitura nos rótulos levaram em conta outras informações fundamentais contidas nesse gênero que faz parte do cotidiano das pessoas, garantindo assim a eficácia na aquisição desses produtos, visto que as diversas empresas





seja no ramo alimentício ou qualquer outro ramo utilizam-se de estratégias como, por exemplo, o uso de cores semelhantes para confundir o consumidor na aquisição de determinado produto.

Constatou-se com a referida pesquisa que o indivíduo mesmo diante de um determinado texto escrito, pode realizar práticas de letramento distintas. Embora os colaboradores tenham apontado realizar a leitura de rótulos, a leitura realizada não se estendia à tabela nutricional contida nesse gênero. Esse fato evidencia que as práticas de letramento estão estreitamente relacionadas às necessidades e interesses de um determinado grupo.

Sendo a escola a agência de letramento que ganhou e continua ganhando notoriedade na sociedade no que diz respeito à aquisição às práticas de leitura e escrita, torna-se imprescindível que a escola desenvolva práticas de letramento que estejam direcionadas às reais situações em que os indivíduos vivenciam na sociedade, proporcionando uma aprendizagem significativa em que os envolvidos no processo se identifiquem e compreendam a necessidade de associar as práticas desenvolvidas pela escola às que são executadas fora dela.

## REFERÊNCIAS

KLEIMAN, Angela B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LOPES, Iveuta de Abreu. *Cenas de letramentos sociais*. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Oralidade e Letramento*. In: \_\_\_\_\_. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-43.

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

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Eстера Muszkat. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SOARES, Magda. *Letramento e escolarização*. In: *Letramento no Brasil*. Org. Vera Masagão Ribeiro. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed., Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2012.

STREET, Brian V. *Letramentos Sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.



## **A LEITURA DA CHARGE E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: uma proposta de intervenção na produção textual dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental**

ANA CHRISTINA DE SOUSA DAMASCENO<sup>1</sup>

**RESUMO:** Os gêneros textuais convivem diariamente com os usuários da Língua Portuguesa, de forma intrínseca ao seu cotidiano, sendo utilizados muitas vezes para diversão, reflexão e exposição da sociedade em que vive, e a partir desses gêneros constroem significados sociais que possibilitem a interação com o meio. Dessa maneira este trabalho foi elaborado para auxiliar o pensamento e a construção de sentidos por parte dos alunos, partindo do gênero textual charge, o qual suas representações apresentam a sociedade e seus fatos com bastante humor, mas que não deixam de expressar a ideia do autor ao reproduzir fatos que os intrigam ou interferem no cenário cultural em que vive. O gênero escolhido utiliza de forma equilibrada os elementos verbais e não verbais na aquisição de sentidos do texto e na construção destes. a charge trabalha com o real e faz parte de um processo de construção de sentidos que vai além do decifrar imagens, transcende os meios interpretativos e movimentam os aspectos cognitivos e sociais. Analisaremos a charge e seu uso no processo de leitura e produção textual em sala de aula, por meio da utilização de charges contextualizadas com a comunidade local, bem como por meio de um poema com a mesma temática, e questões reflexivas diante dos textos trabalhados. A intervenção foi realizada numa sala de 7º ano do Ensino Fundamental, onde os alunos puderam refletir sobre a importância desse gênero bem como identificá-lo em seus usos no seu cotidiano. Viabilizamos também a discussão e a análise do processo interpretativo do gênero charge, considerando o seu papel no contexto ensino-aprendizagem E intervindo diretamente na produção textual dos alunos. Por tanto, a discussão é pautada na abordagem sociointeracionista da linguagem, para a qual o texto deve ser visto como uma atividade interacional, criativa e social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gêneros Textuais. Leitura e Produção Textual. Construção de Significados.

### **1. INTRODUÇÃO:**

Este trabalho é resultado de uma experiência em sala de aula a partir da utilização de gêneros para a construção de significados e para a produção textual dos alunos do 7º ano de uma escola na cidade de Caxingó, Norte do estado do Piauí. O trabalho foi elaborado seguindo a proposta da produção textual utilizando os elementos verbais e não verbais na aquisição de sentidos, sendo a charge um meio eficaz para que esta construção fosse possível. Refletindo os motivos pelos quais as charges suscitam nos alunos, indivíduos leitores, algo mais do que mero efeito informativo ou efeito humorístico, algo perceptível no momento em<sup>1</sup>Mestranda do Programa de Mestrado em Letras –


que eles se divertem e refletem o que está inscrito nos elementos verbais e não-verbais. São impressões que os acompanham durante seu cotidiano escolar e social.

Levando em consideração a atualidade, claramente marcada pela rica diversidade de leituras, em vários ambiente e situações, a charge é um instrumento que utiliza a imagem para chamar a atenção do leitor e também não deixa de utilizar a linguagem com propósitos específicos e definidos pelo seu autor, apresentando implicações próprias de sua vida e forma de perceber a realidade. A interpretação de um texto torna-se uma tarefa complexa, que requer estratégias cognitivas e metacognitivas, que busca em seu conhecimento de mundo suas experiências e aprimora sua visão da sociedade, o que requer da extração subjetiva de um texto suas implicações e significados e sentidos, o que resulta em uma produção de texto contextualizada com o que o leitor assimilou e representa isso em novas produções com seus próprios sentidos.

O gênero escolhido para o presente trabalho, como já fora citado, foi a charge, por se tratar de um gênero composto pela mistura da linguagem verbal com a não verbal, elementos linguísticos e extralinguísticos, a charge é considerada um material muito rico para ser trabalhado com alunos em salas de aulas, pois para sua interpretação o aluno precisa ter, na maioria das vezes, conhecimentos que envolvem não só a política e a religião, mas também fatos históricos, geográficos, artísticos e de linguagem, o que a torna interdisciplinar. O caráter humorístico, informativo e opinativo da charge, e sua ampla circulação social, fazem desse gênero um instrumento salutar para a formação de alunos críticos e reflexivos.

Este trabalho consiste em apresentar o trabalho realizado em sala, partindo da análise, discussão e reflexão de três charges, escolhidas a partir da realidade sociocultural dos alunos envolvidos. A sala é heterogênea, com alunos oriundos das localidades vizinhas e da própria sede da cidade de Caxingó, sendo esta uma cidade com pouco mais de 5 mil habitantes, situada no Norte do Estado do Piauí.

As etapas dessa intervenção foram norteadas por uma sequência didática, que teve como objetivo investigar como se realiza a construção de significado partindo de uma charge e suas implicações no processo de produção textual. Partindo dessa investigação propôs-se a análise de charges que representassem de forma significativa um pouco da vida de quem vive no campo, a identificação de elementos linguísticos e



extralingüísticos, a construção de significados para as imagens e textos das charges partindo do conhecimento de mundo dos alunos, e incentivando a criticidade dos alunos a partir de leituras reflexivas de charges e demais gêneros textuais de denúncia social.


## **2. GÊNERO TEXTUAL: CHARGE**

Partiremos do pressuposto dos gêneros textuais e suas implicações na vida cotidiana dos indivíduos, estes sendo especialmente os alunos. Nesta realidade, o texto, e os seus vários gêneros, não são tidos como construções ou elementos abstratos, pois podemos caracterizá-lo como um ambiente de negociações e produções de múltiplos sentidos, sendo que cada texto é produzido em situações marcadas pela cultura e assume forma e estilos diferentes. Para Bakhtin (2003), os textos que circulam no cotidiano dos alunos assemelham-se porque se configuram segundo características dos gêneros textuais que estão dispostos nas interações sociais. Esses textos são formas culturais que veiculam saberes e opiniões a serem refletidas e enfocadas de acordo com o enredo proposto e sempre, de maneira reflexiva, gerando nos leitores um sentimento de criticidade, bem como pode ser utilizado na exploração metacognitiva dos significados e nos aspectos que os sentidos implicam nas atividades de interpretação e produção textual. Ainda segundo o autor, os gêneros aparecem como efeito normativo e funcionam como modeladores dos discursos, e em muitos casos norteiam a vida corriqueira do dia-a-dia, da forma mais subjetiva possível, estando cada vez mais presentes na sociedade e nas salas de aula.

O universo textual é imenso, é possível a identificação de alguns textos veiculados nos meios de comunicação, seja na internet, jornal, revistas e/ou escola, e para interpretá-los da melhor maneira possível, é necessário identificá-los. Esse julgamento dos textos cabe ao leitor crítico, que se apoderará do gênero ou texto que mais o agrada. Dessa forma, escolhemos a charge, que pelas imagens e forma de tratar a realidade chama de imediato a atenção do público leitor e o impulsiona a visitar seus conhecimentos de mundo, para que assim o interprete.

Para Marcuschi (2010, p. 31), “quando denominamos um gênero textual, não denominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. Desta forma analisaremos a implicação social e escolar do gênero escolhido para as vivências e sentidos particulares dos alunos pesquisados, pois assim como o autor afirma, visualizamos que para cada situação, seja ela qual for, encontra-se presente um gênero textual que a interprete ou





que tente explicá-la. Assim Marcuschi ainda cita a necessidade de inclusão social partindo dos gêneros e de como estes atuam na comunicação: como afirmou Bronckart, ‘a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas’ (Bronckart 1999 *apud* Marcuschi 2010, p. 31)

Pensando em atividades que trabalha com todos os aspectos dos gêneros e viabilizassem uma construção de significados em nossos alunos, escolhemos a charge que é um estilo de ilustração que uma das suas infinitas possibilidades, e a primordial, é satirizar, por meio de uma caricatura, algum acontecimento atual com uma ou mais personagens envolvidas. Atualmente é muito utilizada em críticas políticas no Brasil, veiculada nas mais variadas redes sociais, e formas de comunicação no país, aproximando-se cada vez mais dos alunos, e implicando em mudanças em seu modo de agir e de pensar.

A charge é uma crítica político-social em que o artista representa graficamente sua visão sobre determinadas situações cotidianas através do humor e da sátira, para promover além do riso imediato uma reflexão acerca dos problemas sociais e das políticas públicas. Para a compreensão da charge, é necessário ao seu leitor estar atualizado com os acontecimentos atuais no mundo no qual ele está inserido. Geralmente os artistas apoderam-se dos problemas mais globais de uma sociedade, o que os torna mais comuns e os apresentam de forma crítica.

A charge, é construída a partir de elementos verbais e não-verbais, de discursos diversos, sem deixar de (re)construir sentidos, tais textos podem ser considerados como construção de sentidos, os quais podem ser produzidos a partir de elementos verbais e não-verbais e nos mais diferentes suportes, pois estão presentes em vários meios de comunicação e de circulação social, sempre muito disponíveis ao público.

Para Pilla e Quadros (2009, 29), a charge assume um

Importante papel na construção e legitimação de significados, pois carregam visões de mundo formadoras ou conformadoras de opinião pública. Estreitamente relacionada à prática jornalística, a charge é um gênero de discurso que não está isento de influências sócio-históricas.



Verificamos que a conceituação na área de Comunicação Social condiz com todos os elementos relativos a charge na vida escolar e de forma contextualizada com as devidas apropriações e interpretações na vida cotidiana. Para as autoras supracitadas os elementos constitutivos de uma charge e sua importância apresentam-se nas influências sócio-históricas que elas remetem seus leitores.

Estamos vivendo na era da informatização, do visual, do virtual. Diante dessa realidade notamos que a charge é um “texto” que motiva uma análise temporal, rápida e dinâmica, sem maiores detalhamentos quando do seu uso, formando opinião e informando de maneira eficaz e proporcionando a construção de sentidos. Este gênero textual trabalha muito com o não-verbal, propondo uma ligação nas práticas docente e discente de produção e incentivo a formação de leitores proficientes. Acredita-se que a leitura e a interpretação de textos não-verbais, especificamente da charge, nas escolas, traz benefícios e incentiva o hábito de ler e produzir textos, além de proporcionar uma visão crítica do contexto social. A preferência dos alunos pelos textos com imagens (o que chamamos de textos visuais) é inevitável, pois é notório que a charge desperta ou possui atrativos a mais do que os da linguagem estritamente verbal. Este tipo de texto dificulta até certo ponto o entendimento, pois é necessário muitos meios de interpretação e construção de sentidos, contexto histórico e social, as impressões do leitor e demais aspectos. A leitura da charge pela sua complexidade deve implicar em uma produção textual contextualizada e crítica diante dos sentidos obtidos em sua interpretação.

Ainda segundo as autoras Pilla e Quadros (2009, p. 30) sobre o papel salutar da charge no cotidiano de seus leitores, elas apresentam

O discurso da charge que desvela o cotidiano da sociedade, valores, experiências, fraquezas, misérias e grandezas marcadamente humanas. Por isso, as charges são potencialmente decisivas no processo de construção e veiculação de ideologias.

Tais constatações nos impulsionam para um trabalho eficaz em sala de aula que precisa ser completo, pois convoca os alunos a serem questionadores e perceberem a realidade ao seu redor com uma visão crítica. Com a ajuda do professor, o aluno é levado a conhecer com mais profundidade o processo de construção de sentidos da charge, sua materialidade e o que acrescenta de concreto ao seu conhecimento.



### 3. A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADO A PARTIR DOS ELEMENTOS VERBAIS E NÃO VERBAIS

Ao analisarmos a imagem visual da charge, através de um processo interno de leitura, notamos que ela parece dizer e exigir algo a mais ao/do leitor, pois este procura para leitura para uma ampla ou crítica visão do mundo e de como são os seus pensamentos.


O leitor passa a utilizar-se de elementos linguísticos e extralinguísticos para abstrair todo o significado e sentido que o texto apresenta, de forma a construir formas eficazes de ver o mundo e de interpretá-lo. À construção de significados na leitura de charges pode-se aplicar, como diz Koch, a “metáfora do *iceberg*: como este todo texto possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área imersa subjacente”. Para tanto, é necessário buscar na memória experiências e conhecimentos necessários para a interpretação da leitura. A cada leitura o leitor é instigado a contemplar seus conhecimentos prévios e partindo deles criar seus próprios significados, buscando seus próprios sentidos.

Analisamos a charge como um texto multimodal, conforme Koch (1995), o “texto é resultado da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, em conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza” e, ainda,

Um texto passa a existir no momento em que parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido.

Diante dos conceitos e dos aspectos de texto apresentamos a charge como texto, e como elemento atuante na sociedade atual, diante dos avanços tecnológicos e de expressão, apresentando conceitos atuais e críticos, que buscam a reflexão de quem lê.

De acordo com esse pensamento apresentamos também a proposta de Orlandi (1998), que visualiza a interpretação como uma das formas de interligar e unir a língua e a história na produção de sentidos, ou seja, não se esquece de utilizar a ideologia como parte crucial e salutar no desenvolvimento e plenitude da interpretação. No que diz respeito a charge, analisamos que esta foi produzida em determinado



contexto histórico-social, de forma que é possível que se revele em sua discursividade tal realidade, que para o autor deve e precisa ser refletida de maneira crítica e reflexiva. Assim, a análise da charge supõe a leitura da imagem e da escrita.

Por ser a charge um texto que alia o verbal ao não-verbal, teremos, neste trabalho, a charge como base de produção textual, pois vimos que o texto e sua unidade de sentidos em construção merecem atenção maior, valorizando assim um texto cuja apresentação instiga discussão e criticidade daqueles que estão ali previamente automatizados, prontos e construídos, e que em muitos casos mais alienam do que corroboram para uma aprendizagem significativa e para o desenvolvimento de leitores e escritores proficientes. Diante do exposto, trabalharemos para que os alunos envolvidos não tomem o texto somente com o que está escrito no papel ou como o objeto de estudo gramatical, mas aquilo que se forma ao longo da leitura: a construção de sentidos está sendo trabalhada na observação dos elementos linguísticos e extralinguísticos, de uma forma cooperativa, e que possa subsidiar uma produção textual contextualizada com os textos apresentados e reflexão em sala de aula.


#### **4. APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES COM CHARGE**

Trabalhamos em sala com a charge, e tudo que ela suporta explícita ou implicitamente, o que ela fala ou deixa de falar, por meio dos elementos verbais e não verbais. Na sequência didática os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar com questões pré-textuais, textuais e pós-textuais, de forma que a discussão e o reconhecimento dentro das atividades propostas foram essenciais para uma eficiente produção textual.

A charge será alvo do estudo por trazer, em uma análise, implícita a história e a presença do interdiscurso. Ela é o local escolhido pela ironia, metáfora (transferência), pelo contexto, pelo sujeito, para atuar.

Elaboramos para as atividades em sala, três propostas de trabalho, que foram aplicadas em seis aulas, divididas em dois dias de aplicação. De imediato as charges foram apresentadas aos alunos, primeiro em datashow, de maneira que visualizando as imagens das charges e os textos, eles pudessem fazer um levantamento de todos os elementos linguísticos e extralinguísticos presentes nos textos. Ao serem apresentadas as charges que retratam a vida no campo ou pelo menos o que se pensa do interior, foi lido o poema Triste Sertão de Vinicius de Moraes, que junto com as charges






serviram de base para uma calorosa discussão sobre o contexto sócio-cultural apresentado pelos elementos. Os alunos identificaram nos textos lugares, pessoas e situações próximas às suas realidades, de forma que foram se identificando com os textos e a discussão proposta. Levantaram também uma questão interessante que está acontecendo na cidade em combate a estiagem, que é a construção de cisternas para o armazenamento de água e a construção de açudes para a criação de peixe, ambas ações para erradicar a seca e proporcionar uma vida mais saudável as pessoas que vivem no campo da cidade. O que mais impressionou é que com as charges eles identificaram situações reais de suas vidas, principalmente como eles vivem e como são os seus modos de cultura e de sociedade em uma cidade pequena.

A segunda parte da aplicação da atividade foi o trabalho essencial com o texto, de tudo o que foi discutido e avaliado. Os alunos responderam a questões interpretativas sobre as impressões e situações apresentadas em ambas modalidades, mas foram ressaltadas as apresentadas nas charges, pois eles denotaram maior interesse e apreço pelas charges, visto que é uma ligação direta entre texto e imagem, e mais ainda por ser mais atrativo. Dentro das atividades notabilizamos ainda certa dificuldade em transpor pra escrita, toda a fala que fora feita anteriormente a última atividade, visto que as questões eram subjetivas e pediam que eles apresentassem de forma clara e objetiva, por escrito, suas interpretações acerca das charges e o que elas representavam.

Por fim, foi sugerido aos alunos que produzissem um texto descrevendo as imagens e abordando os temas relacionados às charges, que foi o interior e sua forma de viver e conviver com a seca e a estiagem. As produções foram solicitadas para que partindo da interpretação e construção de significados, os alunos pudessem apresentar tais elementos em forma de texto. Este precisava ser descritivo e argumentativo, as produções apresentaram bastante empenho e uma vasta descrição da vida no campo, tanto que se propuseram em ler para toda a sala cada uma das produções. Os mais tímidos não leram, mas entregaram a outro para que todos socializassem todas as leituras. Feito isso, refletiu-se as questões do sertão e como este poderia ser melhor se fosse mais bem assistido pelos governos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) afirmam, que “formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos” (BRASIL, 1998, p. 54), notabilizamos a importância dessas atividades em sala, para a formação de um leitor



crítico e que tenha uma significativa aprendizagem em relação aos gêneros textuais que circulam em sua sociedade. Além de pensar em uma construção de sentidos partindo de elementos presentes no texto de forma contextualizada e engajada socialmente.


No entanto, notamos que para que o aluno possa fazer atingir os objetivos propostos: ler, interpretar, produzir textos e pensar criticamente, atingindo esse nível de habilidade, o professor deverá auxiliá-lo, orientando todo o processo de forma a levá-lo a refletir e agir de maneira crítica e socialmente comprometida. Portanto, precisamos verificar que a formação de um leitor proficiente passa, necessariamente, pelo ensino de estratégias de leitura, pela prática em textos que circulam na sociedade, ou seja, os gêneros textuais, proporcionando o desenvolvimento de autonomia do leitor para escolher a estratégia que lhe seja mais adequada para a interpretação apropriada. Diante do exposto, concluímos com o conceito que Rojo (2002) estabelece para a leitura. Para a autora, ler é

[...] escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras. (ROJO, 2002, p. 1).

Utilizando tal conceito de Rojo notabilizamos a universalidade da leitura, que partindo dela e de suas implicações, o leitor abarca uma situação e desta tira sua interpretação, passando assim a construção de sentidos e implicando em uma produção, pois a base desse processo é a leitura, porém esta deve ser feita de forma prazerosa e dinâmica, que suscite múltiplos sentidos e realidades em seus leitores.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS:**

Com o presente trabalho, pretendeu-se apresentar uma nova proposta de intervenção em sala de aula, em torno de novas perspectivas de utilização dos gêneros textuais em sala de aula, algo que vai além de ensino de gramática na sala de aula, e que busca focalizar o gosto pela leitura, resultando em uma produção textual contextualizada, não mostrando somente a leitura do texto escrito, mas do todo;



trabalhando com diferentes manifestações escritas e visuais, a charge, assim acionando a memória e estimulando o senso crítico por meio da observação do mundo ao redor.


Constatamos que o trabalho com a leitura, a produção textual e as discussões devem estar sempre presentes nas atividades em sala de aula e precisa ser valorizado, de modo que suscite nos alunos formas práticas de trabalhar com as várias realidades vividas e situações presentes em seu contexto sócio-cultural. A atividade proporcionou uma reflexão sobre a vida no campo e como esta se apresenta na Zona Rural de Caxingó. Ao traçar um paralelo com as imagens, os alunos foram instigados a ver de forma crítica a situação em que se encontram.

Assim, visualizamos que os gêneros textuais precisam ser um recurso que suscite no aluno formas críticas de ver o mundo. Um lugar em que ele encontre e construa seus próprios sentidos, que estimule interpretações e apresente bases para uma produção contextualizada e crítica. A charge cumpriu em muitos aspectos essa função, pois pode ser trabalhada com diversas finalidades e de várias maneiras, com muitos significados e, partindo de seus elementos, aciona na memória fatos já vividos e momentos importantes para a vida social, pois na interpretação da charge verifica-se a presença da história atual e o que ocasiona uma observação de mundo.

Notabilizamos o maior senso crítico nos alunos na sua percepção de mundo, pois observamos nas suas respostas às questões propostas uma maior concentração e exemplos reais do tema proposto, bem como, em alguns textos, uma solução ‘possível’ ao problema da estiagem e de como melhorar a vida no campo.

A maior parte dos alunos percebeu que a leitura não se restringe apenas aos textos verbais, mas possui uma boa contribuição dos textos que apresentam o aspecto não-verbal simultaneamente. Os discentes também perceberam que uma modalidade depende da outra no processo de construção de sentidos e que ambas se completam para uma significativa aprendizagem, o que torna o processo de leitura e escrita prazeroso, aproximando-os da leitura e da escrita.

Para apreender os sentidos do texto e não ficar somente na descrição da cena, do texto ou explicações dos personagens, é necessário uma carga de informações que podem surgir das experiências de mundo de cada um, das leituras que já foram feitas, dos conhecimentos guardados e da memória reavivada, que vai ser ativada durante o processo de leitura e de interpretação. Neste caso, as charges sobre a seca nordestina e o poema serviram como base para uma boa discussão sobre esta realidade, que também é vivida pelos alunos da escola pesquisada. O debate com os alunos foi



caloroso e o assunto agradou a maioria, pois é algo real, que eles vivem e que têm propriedade para falar. Durante a aula de produção textual, apresentaram-se de forma enfática os elementos como a coerência, coesão, intencionalidade, ironia e intertextualidade, elementos estes que precisam estar implícitos no texto atribuindo-lhe sentido.


Podemos ainda explicitar que a charge faz parte de um mundo de leitura que desperta no aluno sua curiosidade e atualiza-se a cada momento, reproduzindo ideias que advêm de uma realidade vivida instantaneamente por inúmeras pessoas, visto que o tema escolhido nesta atividade, a estiagem e a vida no campo, não atinge apenas o interior caxingoese, mas boa parte das regiões Norte e Nordeste do Brasil. Este gênero textual requer formas de interpretação diferentes, sendo uma fonte rica de sentidos e significados, que muito tem a contribuir para a formação de leitores competentes.

Na charge interagem a leitura sensorial, que se dá por meio da visão, a leitura emocional, por meio dos desejos e preferências como referenciais; e com a leitura racional, que se relaciona com a capacidade de produzir e apreciar a linguagem. Diante desses aspectos humanos e linguísticos os alunos trouxeram para a sala de aula todo seu conhecimento de mundo, de forma que além de produzir seus próprios textos, colaboraram com a produção alheia, e com a construção de significados em quem lê e desta leitura se modifica.

Para uma intervenção comprometida com a realidade de uma escola, em especial a que foi ora trabalhada, o ponto primordial está em aprofundar a leitura no que a charge tem a nos dizer. Na superficialidade, ela pode perdurar por pouco tempo e corre o risco de ser esquecida e servir apenas como algo engraçado e de pouca repercussão entre os leitores de uma sociedade, pois entendemos que a charge precede a leitura da palavra, ela vai além, requer interpretações profundas e atuais, instigando sempre mais ao seu leitor, construindo no aluno uma visão crítica do meio, trabalhando elementos como a ironia, a sátira e a intencionalidade que são maneiras de ver o que acontece na sociedade de forma contextual em seu processo de criação.

Diante do exposto verificou-se a viabilidade e a importância de usar a charge como subsídio de leitura e produção textual e na construção de sentido partindo dos elementos presentes neste gênero textual de grande circulação nos meios sociais. A charge trabalha com o real e faz parte de um processo de construção de sentidos que vai além do decifrar imagens, transcende os meios interpretativos e mexe com aspectos cognitivos, sociais e subjetivos. Portanto é necessário ampliar a noção de leitura,





produção e interpretação partindo das charges, tendo em vista a qualificação do processo da escrita.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

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

\_\_\_\_\_. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *A estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio: *Gêneros textuais: definição e funcionalidade in* DIONISIO, Angela Paiva (org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

ELIAS, Vanda Maria e KOCH, Ingedore Villaça. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria & prática*. 7. ed. São Paulo: Pontes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Leitura ensino e pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2001.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

\_\_\_\_\_. *O texto: construção de sentidos*. *Organon*, Porto Alegre, v. 9, n. 23, p. 19-25, 1995.

\_\_\_\_\_. *A inter-ação pela linguagem*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

PILLA, Armando e CYNTHIA, Boos de Quadros. *Charges: uma leitura orientada pela Análise do Discurso de linha francesa*. XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Curitiba, 2009.

ROJO, Roxane. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. Texto inédito. LAEL/PUC-SP (SEE-SP, SME-SP/CENPEC), 2002.

## 7. ANEXOS:

Charges, textos e questões usadas na aplicação das atividades

### 7.1 CHARGES



<http://www.assessorn.com/2013/01/a-charge-do-romel-seca-no-nordeste.html>

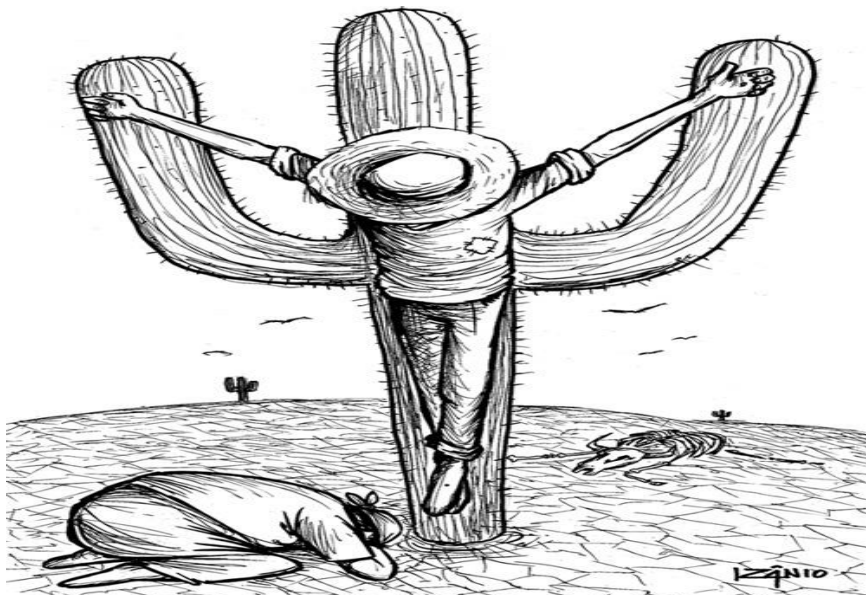
Acesso em: 20 de maio de 2014

**DILMA VAI LIBERAR DE R\$ 1,8 BI PARA COMBATER ESTIAGEM**



<http://coronelezequielnovicias.blogspot.com.br/2013/04/algumas-das-melhores-charges-sobre-seca.html>

Acesso em: 20 de maio de 2014



[http://piseichao.blogspot.com.br/2012\\_04\\_01\\_archive.html](http://piseichao.blogspot.com.br/2012_04_01_archive.html)

Acesso em: 20 de maio de 2014


## **7.2 POEMA**

### **Triste Sertão**

**Vinicius de Moraes**

Juriti é passáro triste  
Canta em muita solidão  
Nem sequer sabe que existe  
Amigo, mulher e violão  
Canta para xique-xique  
Cascavel, camaleão  
Só responde a siriema





Que grita de chegar a fazer pena  
Na velha catinga do sertão

Quéu-quéu chorou  
Mata branca em desesperação  
Credo cruz, espia que pavor  
Caipora mora na escuridão

Não se ouve nem um pio  
Cadê Zé, cadê João  
Cadê água, cadê rio  
É ano de seca no sertão  
Lá onde a vida se acaba  
Vive só quem tem razão  
Vive o bode, vive a cabra  
E o maracujá e a cana-brava  
E o mandacaru e a assombrão

Quéu-quéu chorou  
Mata branca em desesperação  
Credo cruz, espia que pavor  
Caipora mora na escuridão

*Fonte: <http://letras.mus.br/vinicius-de-moraes/86888/>  
Acessado em 20 de maio de 2014*

### **7.3 QUESTÕES PROPOSTAS**

1. Partindo das charges apresentadas como descreveria as cenas? Você já presenciou alguma dessas situações?
2. Quais elementos presentes nas charges mais chamou sua atenção? Por quê?
3. É possível, a partir das imagens, imaginar a vida dessas pessoas?
4. Relacione as principais características do poema com as charges que estudamos.
5. Partindo das charges, do poema e das nossas discussões, o que você pode propor para sanar tais problemas em sua região. Pense na melhoria de vida da sua comunidade.



## CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS DA LIBRAS COMO L1 E SUA RELAÇÃO COM PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS.

Ana Maria Zulema Pinto CABRAL<sup>19</sup>

**RESUMO:** O surgimento dos cursos de Letras/Libras tem proporcionado aos surdos adultos brasileiros a oportunidade de estudarem, de modo sistematizado e aprofundado, sua língua, a Libras. Este trabalho é parte de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado em Ciências da Linguagem - UNICAP (PE), realizada com quatro sujeitos surdos, do Curso de Letras/Libras Polo Campina Grande (PB), da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em parceria com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Por ser na modalidade EAD o Curso requer e oferece ao seu aluno práticas de multiletramentos que exigem o uso e conhecimento da Libras como L1. Nesta perspectiva, esta pesquisa teve como objetivo investigar as contribuições linguísticas da Libras, adquiridas durante o Curso de Letras/Libras, que favoreceram às inúmeras possibilidades de práticas de multiletramentos dos seus alunos surdos. Para tanto, realizamos entrevistas e analisamos propostas de atividades de disciplinas relacionadas com o ensino de Libras como L1. O referencial teórico envolveu os estudos enunciativos de Bakhtin (2006); os estudos socioculturais de letramento de Rojo (2009; 2010; 2012), Street (2003; 2006), Lemke (2010), além das pesquisas sobre aquisição tardia da Libras como L1 para os surdos, bem como do ensino bilíngue para estes proposto por Souza (1998) e Quadros (1997; 2006; 2011). Os resultados apontaram que os sujeitos investigados: a) Tiveram aquisição tardia da Libras; b) Ingressaram na Universidade com déficits de conhecimentos linguísticos básicos da sua L1; c) Tiveram, pela primeira vez, a oportunidade de estudar aspectos linguísticos da Libras no Curso de Letras/Libras; e d) Ao se apropriarem dos conhecimentos linguísticos da Libras tiveram suas práticas de letramentos múltiplos e multiletramentos ampliadas. Nesta perspectiva, o presente estudo, não só identifica a relação dos conhecimentos linguísticos da Libras com as diferentes práticas de multiletramentos, mas também oferece uma visão panorâmica de como foi a educação básica dos sujeitos investigados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Surdos. Conhecimentos linguísticos da Libras. Práticas de multiletramentos.


### 1. Introdução

O reconhecimento legal da Libras enquanto língua natural dos surdos brasileiros, através da Lei 10.436/02, regulamentada pelo Decreto 5.626/05, representa uma grande conquista para os surdos brasileiros, porque, não só oficializa a Libras como língua oficial dos surdos, e garante que a educação da pessoa surda deva ser bilíngue, mas também porque estabelece como deve ser a formação dos profissionais que atuam na educação de tais

---

<sup>19</sup> Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)

Professora de Libras do IFPB  
zulemapcn@hotmail.com



sujeitos. O Decreto supracitado estabelece, no Art. 4º, que a formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Superior deve ser realizada em cursos de graduação de licenciatura plena em Letras/Libras ou em Letras/Libras, com Língua Portuguesa como segunda língua. Tais exigências estabelecidas legalmente fomentaram a abertura dos cursos de Letras/Libras, principalmente na modalidade de Educação a Distância (EAD).

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar as contribuições linguísticas da Libras, adquiridas no Curso de Letras/Libras – UAB/UEPB - que favoreçam às inúmeras possibilidades de letramentos dos seus alunos surdos. Já, em relação aos objetivos específicos buscou-se: 1) examinar as ementas das disciplinas relacionadas ao ensino de Libras como L1; 2) Identificar nas atividades propostas pelas disciplinas: (a) Libras IV; (b) Libras V e (c) Tópicos Especiais de Libras, os conhecimentos linguísticos trabalhados nas respectivas disciplinas e seus atrelamentos com as práticas dos multiletramentos; e 3) Analisar, através de relatos dos sujeitos surdos envolvidos na pesquisa, conhecimentos de Libras que forneceram maior acesso às práticas dos multiletramentos.

Este trabalho é de grande relevância e pertinência, pois permitiu diagnosticar: a) déficits de conhecimentos linguísticos da Libras que os sujeitos surdos tinham ao ingressarem no ensino superior; b) o grau de importância que os conhecimentos linguísticos da Libras têm no acesso às práticas dos multiletramentos; e c) a importância do curso Letras/Libras da UAB/UEPB (Universidade Aberta do Brasil/Universidade Federal da Paraíba) para os surdos que ingressaram na primeira turma deste curso.


## **2. Fundamentação teórica**

Em seus estudos, Vygotsky (1998) aponta a estreita relação entre pensamento e linguagem. Para o referido autor, a linguagem tem duas funções: a primeira é a de comunicar e a segunda é de promover o pensamento generalizante. E é, precisamente, nesta segunda função em que há uma estreita relação entre pensamento e linguagem: esta provoca um alargamento naquele e vice-versa. Senão vejamos:

(...) a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo de vai-vem entre a palavra e o pensamento; nesse processo a relação entre o pensamento e a palavra sofre alterações que, também elas, podem ser consideradas como um desenvolvimento no sentido funcional. As palavras não se limitam a exprimir o pensamento: é por elas que este acede à existência (VYGOTSKY, 1979, p.165).

É a partir desta generalização que o indivíduo classifica e distingue as coisas que estão no mundo que o cerca. Esse processo só é possível porque partilhamos um sistema, um código que é comum a todos que participam de uma mesma comunidade, fato que possibilita à espécie humana transitar no mundo simbólico, abstrato, sair do mundo concreto, da intermediação direta através dos instrumentos para uma mediação simbólica através do signo.

Esta constatação possibilitou, posteriormente, que estudos ligados à área da surdez (GÓES 1996; 2002) mostrassem que o *déficit* conceitual dos surdos não era consequência da surdez em si, mas da ausência de uma língua a qual eles pudessem adquirir naturalmente, isto é, a sua língua natural, língua de sinais. Tal carência repercute neles um aparente atraso cognitivo.



Estabelecendo a relação pensamento/linguagem Vygotsky (1987, p.104) ressalta que

o significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito de pensamento e da linguagem, que é difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; portanto, o significado é um critério da “palavra”, seu componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento.

É importante lembrar que a língua está no meio, no social, e que é através da imersão que a criança a adquire. Entretanto, a internalização desta língua percorre um processo. A função primeira da língua, que é a comunicação, o acesso ao outro e às coisas que a rodeiam, vão adquirindo maior complexidade à medida que a criança, por meio desta mesma interação, se desenvolve e a fala, antes utilizada só para acessar o outro, ganha uma nova função, a de orientar a si mesmo. Surge então o discurso interno. Nesse sentido, Vygotsky (2003, p. 75) afirma que

o discurso egocêntrico é um fenômeno de transição entre o funcionamento inter-físico e o funcionamento intra-físico, quer dizer, da atividade social e coletiva da criança para a sua atividade mais individualizada - modelo de desenvolvimento este que é comum a todas as funções psicológicas mais elevadas.


A função apenas interpessoal da língua permite ou proporciona uma segunda função, a de relação no âmbito individual intrapessoal. Todo esse processo fica prejudicado nas pessoas com surdez, que não acessam a língua de sinais precocemente.

Ainda, com relação à linguagem, Vygotsky (1998, p. 122) declara que esta “libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece-lhe a possibilidade de representar para si mesma algum objeto que não tenha visto e pensar nele.” Ou seja, é a linguagem que possibilita a criança abstrair, sair do mundo concreto para o da representação.

Na mesma compreensão, corroborando com o pensamento de Vygotsky, no que se refere à importância da língua no desenvolvimento mental, Bakhtin (2006, p.114) afirma que “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação”.

Mais uma vez esbarramos no problema que desencadeia a primeira e mais difícil barreira a ser vencida pelos surdos: a de não ter um ambiente linguístico-cultural que lhes garanta a aquisição natural da Libras. A maioria dos surdos são filhos de ouvintes. Esta é uma das razões, dentre muitas, que contribui para que os surdos passem a ter contato com a língua de sinais tardiamente. Como bem explicita Góes (2000, p. 29)

Sabe-se que as crianças surdas têm poucas oportunidades de adquirir precocemente a língua de sinais e, com isso, é protelado, às vezes longamente, o processo de sua constituição como sujeito bilíngue – como alguém que pode relacionar-se com outros na Língua de Sinais e na Língua Majoritária dos grupos ouvintes. Incluem-se nessa situação os filhos de pais ouvintes, que compõem a grande maioria da população de surdos. Essa



condição protelada, além de ter efeitos marcantes na formação da pessoa, produz as muitas histórias de fracasso escolar em casos de surdez.

Fica claro que, para que a língua se constitua enquanto língua e funcione plenamente, não se faz necessário apenas o encontro entre duas ou mais pessoas. É necessário que estas se constituam enquanto grupo social. Entretanto, tal constituição só ocorre se todos acessam um código comum, se compartilham da mesma língua. Como fenômeno ideológico, os signos “são condicionados tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece” (BAKHTIN, 2006, p. 25).

Ainda com relação à constituição social da língua o mesmo autor afirma

Os signos só podem aparecer em um *terreno interindividual*. Ainda assim, trata-se de um terreno que não pode ser chamado de “natural” no sentido usual da palavra: não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se.

Nesta mesma perspectiva Sousa (1998, p. 39) afirma que

o ser se deforma, no confronto com o outro, se refaz pelo/no uso da palavra: instaura-se a dialética do ser pela dialética do signo. A linguagem, assim, se processa no movimento entre estabilidade (de expressão, formas e significados) e a criação intersubjetiva, instaurada pela/na dialogia.


No caso dos surdos, sem a língua de sinais, podemos dizer que a ausência desta língua acaba por prejudicar a construção da sua subjetividade, pois lhes falta o acesso à língua do outro neste caso. Mesmo estando fisicamente no espaço o surdo não pode ser tocado pela língua oral que o circunda. Por conseguinte o processo dialógico fica prejudicado, pois, por não ser acessada, a língua não cumpre com as duas funções apresentadas por Vygotsky, a de comunicar e promover pensamento generalizante.

Desta forma, compreendemos que é a aquisição da língua o elemento que torna o indivíduo capaz de compreender e agir sobre o mundo na plenitude que é particular à espécie humana. Nesse sentido Souza (Ibidem, p. 42), também corrobora com Vygotsky ao explicar que os atos de compreender o mundo são atos mediados pela língua. A criança não aprende a língua para depois conhecer o mundo. Conhece o mundo na medida em que se atribui um lugar discursivo, quer dizer, em que é afetado pela língua.

Deste modo, é possível afirmar que as práticas de multiletramentos são mediadas pela língua. Neste caso, seria correto afirmar que quanto maior o conhecimento da língua, maior também serão as possibilidades de práticas de multiletramentos.

Vivemos em uma sociedade informatizada que cada vez mais exige diferentes práticas de letramentos. Com relação às mudanças do mundo contemporâneo e suas implicações nas práticas de letramentos, Rojo (2009, p. 105), afirma que pelo menos quatro mudanças, que a seguir se discriminam, resumidamente, ganham importância na reflexão sobre os letramentos: a) a vertiginosa intensificação e a diversidade da circulação da informação nos meios de comunicação digitais e analógicos; b) a





diminuição das distâncias espaciais – tanto em termos geográficos como em termos culturais; c) a diminuição das distâncias temporais ou a contração de tempo; d) a multissemiose ou a multiplicidade de modos de significar que as possibilidades multimidiáticas e hipermidiáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura. Todos esses aspectos provocam um alargamento nos letramentos que só a pluralização do termo não é suficiente para exprimir a amplitude de suas práticas, surgindo assim, os termos


**letramentos (múltiplos)** - que aponta para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades [...] na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO 2012, p. 13).

Essa multiplicidade de práticas letradas permeia todos os recantos da sociedade e é materializada em uma diversidade semiótica que a escola não pode continuar ignorando, o que acaba por aumentar a sua responsabilidade em trabalhar com práticas letradas que propiciem letramentos múltiplos de modo crítico, levando o aluno a identificar, nos diferentes discursos, suas intenções e estratégias. Nesse sentido, Moita-Lopes; Rojo (2004, apud ROJO 2009, p. 107), afirmam que para a escola cumprir com um dos seus principais objetivos, qual seja: possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética crítica e democrática - é necessária uma educação linguística que considere

os **multiletramentos** ou **letramentos múltiplos**, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais: como diria Souza-Santos (2005), assumindo seu papel *cosmopolita*;

os **letramentos multissemióticos** exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o *design* etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que têm transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea.

Assim, temos diferentes letramentos imbricados, circundando os sujeitos, exigindo e produzindo novas demandas de habilidades advindas, principalmente, do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, doravante TICs, que com a sua popularização possibilitam a divulgação e valorização de culturas locais, caracterizando uma transgressão nas relações de poder até então cristalizadas na sociedade. Desse modo, surge a necessidade de se acrescer o prefixo (multi) ao termo *letramentos*, pois as mídias digitais têm como base de funcionamento a interface, favorecendo a expansão da pluralização cultural a partir do uso das TICs.



Neste sentido, acerca do funcionamento dos multiletramentos Rojo (2012, p. 23), explica que

diferentemente das mídias anteriores (impressas e analógicas como a fotografia, o cinema, o rádio e a TV pré-digitais), a mídia digital por sua própria natureza ‘tradutora’ de outras linguagens para a linguagem dos dígitos binários e por sua concepção fundante em rede (*web*), permite que o usuário (ou o leitor/produtor de textos humano) interaja em vários níveis e com vários interlocutores (interface, ferramentas, outros usuários, textos/discurso etc.).

Nas afirmações de Rojo, percebemos que o uso das TICs favoreceram os multiletramentos. Esse fato pode ser observado no funcionamento dos cursos de Modalidade a Distância (EAD) que tem como principais ferramentas o uso de computadores e da *web*.

### 3. Metodologia da pesquisa

Neste trabalho adotamos a pesquisa de natureza qualitativa, por entendermos ser o que melhor atendia aos objetivos propostos. Os sujeitos desta pesquisa foram quatro surdos do sexo masculino, com idades entre 35 e 39 anos, identificados como Sujeitos A, B, C e D, ingressos na turma pioneira no Curso de Letras/Libras da UAB/UFPB, polo de Campina Grande – PB no ano de 2010. Tal escolha se deveu ao fato de que estes foram os primeiros sujeitos surdos da cidade de Campina Grande (PB) a ingressarem no curso de Letras/Libras – UAB/UFPB. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: (1) entrevista semi-estruturada; (2) consulta ao Projeto Político Pedagógico do Curso; e (3) consulta aos roteiros semanais de atividades propostas pelas seguintes disciplinas: (a) Libras IV; (b) Libras V; e (c) Tópicos Especiais de Libras, três disciplinas do Curso de Letras/Libras UAB/UFPB.

A escolha dos componentes curriculares, por sua vez, ocorreu em função das seguintes razões: a) pelo fato de estarem diretamente relacionadas ao ensino de Libras como L1; e b) e por abordarem conteúdos linguísticos de Libras, que os sujeitos da pesquisa afirmaram, nos depoimentos, terem tido acesso no Curso de Letras/Libras.

Com relação à escolha das atividades percorremos os seguintes passos: a) examinamos os roteiros semanais de atividades propostas pelas disciplinas supracitadas durante o período em que os sujeitos da pesquisa as cursavam; b) selecionamos quatro proposituras de atividades que necessitavam de conhecimentos linguísticos de Libras e que, também, suscitaram práticas de multiletramentos.

Os procedimentos de análise dos dados desse estudo seguiram as seguintes etapas: 1) Após a realização e transcrição das entrevistas fizemos a análise e a interpretação das mesmas.

Na etapa seguinte selecionamos e analisamos as proposituras de quatro atividades, cujo critério de escolha foi explicado no tópico anterior. Para identificarmos as práticas de multiletramentos presentes nas proposituras das atividades selecionadas, construímos um quadro no qual categorizamos as atividades conforme as características de multiletramentos identificadas nas mesmas.

### 4. Análise dos dados

Por questões didáticas a análise dos dados foi realizada a partir da categorização das respostas dispostas em quadros.

Quadro 01 - Idade de primeiro contato com a Libras, de ingresso na escola e experiências escolares dos sujeitos da pesquisa

Sujeitos	Idade 1º contato com Libras	Local onde aprendeu Libras	Idade que começou estudar	Experiência escolar no Ensino Básico e concepção de ensino	Conhecimentos linguísticos e literários de Libras que os sujeitos só estudaram no Letras/Libras	Como era seu conhecimento da Língua Portuguesa (Leitura e Escrita) no Ensino Médio
A	Entre 05 e 07 anos	Na APAE, em Juazeiro do Norte – CE e na escola específica para surdo em Campina Grande –PB.	Entre 05 e 07 anos	<b>1ª Experiência:</b> APAE- Oralismo. <b>2ª Experiência:</b> Escola específica para surdos – Oralismo, Comunicação Total (CT) e ensino em Libras.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de classificadores</li> <li>• Sintaxe</li> <li>• Metonímia</li> <li>• Metáfora</li> <li>• Poesia</li> </ul>	<i>ANTES LÍNGUA DE SINAIS SIMPLES, SIMPLES... PORTUGUÊS PROFUNDO, PROFUNDO, DIFÍCIL, MUITO DIFÍCIL (DIFÍCÍLIMO), AGORA MELHOR, MUITO MELHOR PORTUGUÊS LÍNGUA DE SINAIS ÓTIMO OS DOIS ÓTIMO!</i>
B	15 anos	Na EDAC – Escola específica de Campina Grande – PB.	Não lembra a idade que tinha quando ingressou na primeira escola. Mas Lembra que ao ingressar na segunda escola, EDAC, tinha 15 anos.	<b>1ª Experiência:</b> Escola Regular para ouvintes – Oralismo. <b>2ª Experiência:</b> Escola específica para surdos - CT e ensino em Libras.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de classificadores</li> <li>• Sintaxe</li> <li>• Metonímia</li> <li>• Metáfora</li> <li>• Poesia</li> </ul>	<i>TEXTO CONHECER ALGUMAS PALAVRAS ENTENDER-NÃO FRASE COMPLETA TEXTO</i>
C	12 anos	Não lembra o local, mas sabe que foi com um padre.	08 anos	<b>1ª Experiência:</b> Escola regular para ouvintes – Oralismo <b>2ª Experiência:</b> Escola específica para surdos - CT e ensino em Libras.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de classificadores</li> <li>• Sintaxe</li> <li>• Metonímia</li> <li>• Metáfora</li> <li>• Poesia</li> </ul>	TER-NÃO GRAMÁTICA. PROFESSOR USAR FRASE. ENTENDER-NÃO TEXTO ESCRITO.

D	Entre 05 e 06 anos	AQUI <sup>20</sup> Na EDAC - Escola específica para surdo de Campina Grande – PB.	+/- 12 anos.	<p><b>1ª Experiência:</b> Escola Especial para surdos</p> <p><b>2ª Experiência:</b> Escola específica para surdos - CT e e'nsino em Libras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de classificadores</li> <li>• Sintaxe</li> <li>• Metonímia</li> <li>• Metáfora</li> <li>• Poesia</li> </ul>	<p><i>PASSADO, ESTUDAR ESCREVER ATIVIDADES: LIGAR, NOME RUA, MAS ESCREVER PORTUGUÊS CERTO NÃO. EU PRECISAR LER, MAS NÃO-ENTENDER, INTERROGAÇÃO MINHA CABEÇA ENTENDER- ZERO. PASSADO, EU ESCREVER SIMPLES... SIMPLES... EU NÃO-CONSEGUIR ESCREVER PRINCIPAL, SUPERIOR.. [...] COMEÇAR ESTUDAR L2 PORTUGUÊS, MAS PRIMEIRO CONHECER, EXERCITAR LIBRAS AQUISIÇÃO BEM. DEPOIS, APRENDER ESCREVER PALAVRAS L2. MAS SURDO CRESCER SABER-NÃO LÍNGUA DE SINAIS COMEÇAR ESTUDAR MISTURADO, CONFUSÃO[...]</i></p>
---	--------------------	---	--------------	---	--	--

Fonte: própria

Os dados mostram que todos os sujeitos da pesquisa tiveram aquisição de língua de sinais tardia. Os sujeitos A e D tiveram contato com Libras com idades entre 5 e 7 anos, enquanto que os sujeitos B e C só acessaram sua língua, respectivamente, com 15 e 12 anos. Este fato por si só é suficiente para fazermos inferência de que todos os sujeitos pesquisados, assim como tantos outros surdos no Brasil, ingressaram na escola sem terem uma língua, no sentido pleno da palavra, sem o signo que mediasse o concreto e o abstrato, que pudesse representar o palpável em conceitual. Faltou aos sujeitos investigados não só um ambiente familiar linguisticamente acessível como também o escolar, pois a primeira experiência escolar dos sujeitos aqui estudados foi com o Oralismo. Durante as entrevistas os sujeitos A e D demonstram certa confusão quanto à idade que aprenderam Libras, mostrando dificuldades em relatar a cronologia no período em que não conheciam a língua de sinais. Conforme pode ser observado no Quadro 01, essa confusão cronológica pode ser entendida e justificada em consequência da aquisição tardia da Libras. Para esta explicação nos pautamos em Bakhtin/Voloshinov (2006, p. 25), para quem

os signos só podem aparecer em um *terreno interindividual*. [...] não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente

<sup>20</sup> A essa pergunta, inicialmente, o sujeito D responde: “AQUI”, e a pesquisadora indaga: - AQUI NO PÓLO? (O Pólo presencial da UFPB foi o local de realização da entrevista). E o sujeito esclarece: “ESCOLA EDAC, PASSADO AQUI PERTO”.



organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se.

Nesta perspectiva entendemos a importância da necessidade do “*terreno interindividual*” e do compartilhamento social como aspectos imprescindíveis para que a língua aconteça. No caso dos sujeitos investigados, eles partilhavam o mesmo espaço físico, mas não partilhavam a língua - os signos verbais - pois mesmo inseridos, fisicamente, no espaço da casa junto aos pais e outros familiares, os sujeitos investigados não puderam acessar a língua partilhada no seio familiar, o Português oralizado.

Além da confusão cronológica, também relacionamos às dificuldades de escrita e leitura do Português como L2 relatadas pelos sujeitos a aquisição tardia de sua língua. Cummins (2003) *apud* Quadros *idem* (p. 192) afirma que “surdos que vão à escola com uma língua consolidada terão possibilidades de desenvolver habilidades de leitura e escrita com muito mais consistência.”

Por outro lado, outro dado importante observado nas entrevistas é o fato de os sujeitos investigados não terem estudado de modo sistematizado sua língua, a Libras, no Ensino Fundamental e Médio. Durante a Educação Básica eles tiveram aula das diferentes disciplinas em Libras, mas não tiveram acesso à disciplina de Libras enquanto componente curricular, o que explica a falta de conhecimentos linguísticos e literário da Libras como: *sintaxe, tipos de classificadores, metáfora e poesia*, conforme o Quadro 01, conteúdos que os sujeitos relataram ter estudado pela primeira vez no curso de Letras/Libras. Neste caso, podemos dizer que as dificuldades de escrita e leitura do Português como L2, relatadas pelos sujeitos dessa pesquisa, podem ter origem na aquisição tardia de sua L1 e no não conhecimento sistematizado de sua língua durante a Educação Básica.

O Quadro 02, a seguir, explicita conhecimentos linguísticos básicos que os sujeitos pesquisados afirmam só terem estudado depois que ingressaram no Letras/Libras. O confronto entre tais dados mostra que a ausência do componente curricular da Libras durante a Educação básica acarretou um modelo linguístico de sua L1 deficitário, o que pode ter acentuado as dificuldades na aprendizagem do Português escrito como L2. Os estudos na área mostram que a proficiência na primeira língua auxilia no desenvolvimento tanto da L1 quanto da L2 porque os conhecimentos linguísticos e conceituais transferem-se de uma língua para outra (CUMMINS, 1986, 1994, 1996 *apud* MELO 2005, p. 179).

Quadro 02 – Conhecimentos de Libras dos sujeitos pesquisados antes e depois do ingresso no Letras/Libras.

Sujeitos	Idade 1º contato com Libras	Local onde aprendeu Libras	Idade que começou estudar	Experiência escolar no Ensino Básico e concepção de ensino	Conhecimentos linguísticos e literários de Libras que os sujeitos só estudaram no Letras/Libras	Como era seu conhecimento da Língua Portuguesa (Leitura e Escrita) no Ensino Médio

A	Entre 05 e 07 anos	Na APAE, em Juazeiro do Norte – CE e na escola específica para surdo em Campina Grande –PB.	Entre 05 e 07 anos	<p><b>1ª Experiência:</b> APAE- Oralismo.</p> <p><b>2ª Experiência:</b> Escola específica para surdos – Oralismo, Comunicação Total (CT) e ensino em Libras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de classificados</li> <li>• Sintaxe</li> <li>• Metonímia</li> <li>• Metáfora</li> <li>• Poesia</li> </ul>	<p><i>ANTES LÍNGUA DE SINAIS SIMPLES, SIMPLES... PORTUGUÊS PROFUNDO, PROFUNDO, DIFÍCIL, MUITO DIFÍCIL (DIFICÍLIMO), AGORA MELHOR, MUITO MELHOR PORTUGUÊS LÍNGUA DE SINAIS ÓTIMO OS DOIS ÓTIMO!</i></p>
B	15 anos	Na EDAC – Escola específica de Campina Grande – PB.	Não lembra a idade que tinha quando ingressou na primeira escola. Mas Lembra que ao ingressar na segunda escola tinha 15 anos.	<p><b>1ª Experiência:</b> Escola Regular para ouvintes – Oralismo.</p> <p><b>2ª Experiência:</b> Escola específica para surdos - CT e ensino em Libras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de classificados</li> <li>• Sintaxe</li> <li>• Metonímia</li> <li>• Metáfora</li> <li>• Poesia</li> </ul>	<p><i>TEXTO CONHECER ALGUMAS PALAVRAS ENTENDER-NÃO FRASE COMPLETA TEXTO</i></p>
C	12 anos	Não lembra o local, mas sabe que foi com um padre.	08 anos	<p><b>1ª Experiência:</b> Escola regular para ouvintes – Oralismo</p> <p><b>2ª Experiência:</b> Escola específica para surdos - CT e ensino em Libras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de classificadores</li> <li>• Sintaxe</li> <li>• Metonímia</li> <li>• Metáfora</li> <li>• Poesia</li> </ul>	<p><i>TER-NÃO GRAMÁTICA. PROFESSOR USAR FRASE. ENTENDER-NÃO TEXTO ESCRITO.</i></p>
D	Entre 05 e 06 anos	AQUI <sup>21</sup> Na EDAC - Escola específica para surdo de Campina Grande – PB.	+/- 12 anos.	<p><b>1ª Experiência:</b> Escola Especial para surdos</p> <p><b>2ª Experiência:</b> Escola específica para surdos - CT e ensino em Libras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de classificados</li> <li>• Sintaxe</li> <li>• Metonímia</li> <li>• Metáfora</li> <li>• Poesia</li> </ul>	<p><i>PASSADO, ESTUDAR ESCREVER ATIVIDADES: LIGAR, NOME RUA, MAS ESCREVER PORTUGUÊS CERTO NÃO. EU PRECISAR LER, MAS NÃO-ENTENDER, INTERROGAÇÃO MINHA CABEÇA ENTENDER-ZERO.PASSADO, EU ESCREVER SIMPLES... SIMPLES... EU NÃO-CONSEGUIR ESCREVER PRINCIPAL, SUPERIOR EU SEMPRE ESCREVER SIMPLES.[...] MAS SURDO CRESCER SABER-NÃO LÍNGUA DE SINAIS COMEÇAR ESTUDAR MISTURADO, CONFUSÃO. PRIMEIRO LÍNGUA DE SINAIS BEM, DEPOIS ESCREVER APRENDER RÁPIDO PORTUGUÊS</i></p>

Fonte: Própria

Os dados acima constam que os surdos envolvidos neste estudo chegaram à Universidade com lacunas no tocante ao letramento escolar/dominante. Todos os sujeitos pesquisados também afirmaram que o conhecimento linguístico da Libras, adquirido no Letras/Libras, ajudou no entendimento do Português escrito como L2, ou seja, na habilidade de leitura e escrita. Desse modo, percebemos que o letramento

<sup>21</sup> A essa pergunta, inicialmente, o sujeito D responde: “AQUI”, e a pesquisadora indaga: - AQUI NO PÓLO? (O Pólo presencial da UFPB foi o local de realização da entrevista). E o sujeito esclarece: “ESCOLA EDAC, PASSADO AQUI PERTO”.

dominante, institucionalizado, que via de regra é consolidado na Educação Básica, só aconteceu na Universidade. Além da leitura e escrita, podemos identificar que os conteúdos linguísticos e literários de Libras adquiridos no Curso de Letras/Libras: *1. Tipos de classificadores 2. Sintaxe 3. Metonímia 4. Metáfora e 5. Poesia*, possibilitaram a tais sujeitos reconhecerem a língua de sinais, enquanto língua natural, com sua estrutura e níveis linguístico-gramatical próprios. Tal fato pode ser percebido de modo mais claro na resposta que o sujeito D dá à pergunta (2. a) afirmando que ao começar a estudar no Curso de Letras/Libras se surpreendeu ao descobrir que a sintaxe da Libras tem aspectos gramaticais similares ao do Português. Este dado nos mostra que, mesmo sendo usuário da Libras e tendo estudado aspectos gramaticais do Português, o sujeito pesquisado não conseguia significar o conteúdo gramatical estudado em Português, porque lhe faltava o conhecimento sistematizado de sua L1. Tal lacuna no conhecimento impedia que este sujeito pudesse perceber e deduzir que, mesmo sendo distintas, as línguas têm algo em comum, os níveis linguísticos: fonológico, morfológico, sintático e semântico. Ou seja, no seu cotidiano, ao sinalizar, ele usava adjetivos e verbos, mas não percebia a gramática, a sintaxe da Libras.

Dentre os conhecimentos linguísticos e literários, supracitados no Quadro 02, gostaríamos de destacar a poesia e a metáfora em função das respostas dos sujeitos D e A às perguntas (2. f.) e (2.c.), respectivamente, neste quadro, que após responderem as perguntas complementam relatando as dificuldades enfrentadas durante o Curso quando solicitados a produzir e analisar uma poesia surda. O depoimento do sujeito D mostra que ele não tinha familiaridade com a poesia surda e inicialmente recorre ao modelo e conhecimento linguístico do Português, sua L2, para realizar a atividade solicitada.

Já com relação à metáfora, podemos observar no Quadro 02, pergunta (2. c.), que o sujeito A se mostra deslumbrado com a descoberta do uso e do entendimento da metáfora, mostrando que o conhecimento de língua que este sujeito tinha estava muito atrelado ao sentido literal dos vocábulos.

Quadro 03 – Identificando práticas que levam aos multiletramentos nas atividades do Letras/Libras UAB/UFPB.


<i>Características dos multiletramentos (ROJO, 2012, p. 22-23)</i>	<i>Ferramentas usadas no Letras/Libras que favoreceram as práticas dos multiletramentos</i>	<i>Atividades do Letras/Libras que mobilizaram práticas que levam aos multiletramentos</i>	<b>Vertentes dos multiletramentos, identificados nas proposituras das atividades do L/L</b>
--	---	--	---

<p>a) Eles são interativos; mais que isso, colaborativos;</p>	<p>AVA, Fóruns, links, web conferência</p>	<p>(1) Veja abaixo a poesia de Nelson Pimenta (se preferir acesse o <i>link</i>: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=bGrHMdBqIs8">http://www.youtube.com/watch?v=bGrHMdBqIs8</a>). Vamos analisar as metáforas utilizadas por ele? Identifique as metáforas nesta poesia e discuta os seus significados com os colegas. Nesta discussão, você poderá postar sua opinião em LIBRAS (vídeo) ou em Língua Portuguesa (texto).</p> <p>(2) Vamos montar um Dicionário de Antônimos em LIBRAS que ficará disponível na nossa disciplina? Contribua com uma filmagem contendo um par de antônimos em LIBRAS e poste no Moodle. (Esta atividade vale 5 pontos).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Multissemiose</li> <li>• Literário</li> <li>• Escolar</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Multissemiose</li> <li>• Escolar</li> </ul>
<p>b) Eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);</p>	<p>Criação de vídeos, texto em Libras.</p>	<p>(3) Criar uma música em Libras.</p> <p>Veja o vídeo como exemplo a música em ASL.</p> <p>Obs: Os alunos surdos podem sinalizar a Música, pois faz expressa como naturalmente sem acompanhar a música.</p> <p><a href="http://www.youtube.com/watch?v=pQ1aSQwBZ24">http://www.youtube.com/watch?v=pQ1aSQwBZ24</a></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Multissemiótico</li> <li>• Literário</li> <li>• Escolar</li> </ul>
<p>c) Eles são híbridos, fronteirços, mestiços (de linguagem, modos, mídias e cultura).</p>	<p>Fronteirços: as produções estão sempre em contato com o Português e a Libras.</p> <p>a. Mestiços:</p> <p>b. De linguagem: usam a Libras, texto de imagem, Português, há influência da língua de sinais no Português;</p> <p>c. Mídia: usa computador e internet</p> <p>d. Cultura: há uma zona de contato entre a cultura surda e a ouvinte.</p>	<p>(3) Criar uma música em Libras.</p> <p>Veja o vídeo como exemplo a música em ASL.</p> <p>Obs: Os alunos surdos, pode sinalizar a Música, pois faz expressa como naturalmente sem acompanhar a música.</p> <p><a href="http://www.youtube.com/watch?v=pQ1aSQwBZ24">http://www.youtube.com/watch?v=pQ1aSQwBZ24</a></p> <p>(4) Vamos à discussão no fórum sobre atividade 3, explicar os exemplos dos sinais "faltar" e "acabar" depende no contexto, postar vídeo em Libras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Multissemiótico</li> <li>• Literário</li> <li>• Escolar</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolar</li> <li>• Multissemiótico</li> </ul>

Fonte própria

Na atividade (1) do Quadro 03 identificamos que as características predominantes são a interatividade e a colaboração. Aquela, por solicitar ao aluno que acesse o vídeo de forma direta ou através do *link*; e esta, colaborativa, por propor e exigir que cada aluno, ao identificar as metáforas na poesia, participe do fórum de discussão no qual a resposta de cada aluno é observada, comentada e/ou questionada, proporcionando, assim, a construção de conhecimentos acerca da temática de modo colaborativo. Quanto às vertentes dos multiletramentos presentes nesta atividade, identificamos: a) a multissemiose, pois o poema se






constitui a partir da imagem, da sinalização em Libras e as mudanças de luzes e cores. Os letramentos literário e escolar, por sua vez, estão presentes na atividade por esta abordar o conhecimento linguístico e estilístico da metáfora, bem como o gênero poesia. Não obstante o uso das multissemioses, do letramento literário e escolar empregados no poema, esta atividade se caracteriza, também, como uma atividade que conduz às práticas de multiletramentos pelas seguintes razões: em primeiro lugar, por trazer a quebra dos modelos de poesias escritas cristalizados nos cânones literários que se refletem nos conhecimentos escolares; depois, por propiciar visibilidade à cultura de uma minoria linguística, os surdos, pois a poesia posta para a análise é uma produção surda e, como tal, ressalta as características de um povo que percebe e apreende o mundo pelo visual e não pelo auditivo, como acontece com os ouvintes.

Na propositura da atividade (2), em seguida, observamos como característica predominante a ação colaborativa, pois esta possibilita que os alunos, de modo coletivo, conheçam e socializem termos/sinais usados por diferentes comunidades surdas do Brasil<sup>22</sup>, proporcionando um amplo conhecimento das variações linguísticas regionais existentes na Libras. Quanto às vertentes dos multiletramentos para esta atividade identificamos: a) a multissemiose, pois a resposta é solicitada em Libras, envolve a sinalização e a escrita dos termos sinalizados e; b) o letramento escolar, por abordar o conteúdo “antônimo”, bem como o gênero dicionário. Analisando as proposituras das atividades (1) e (2) percebemos que nestas há uma predominância dos elementos interativos e colaborativos, constituintes de uma das principais características dos multiletramentos, segundo Rojo (2012, p. 22-23), (ver Quadro 03). Em seguida, ao se analisar a proposta da atividade (3), identificamos que esta leva à transgressão nas relações de poder, quebra de paradigma, por solicitar que o aluno produza o gênero música, pouco explorado na educação de surdos, por estar esse intimamente ligado à sonoridade. Há uma quebra de paradigma, de modelo consolidado ao longo da história musical. Na atividade (3) também identificamos elementos que correspondem à característica (c) dos multiletramentos, categorizada por Rojo (op. cit.). Segundo essa autora, os multiletramentos são constituídos, também, pela hibridez, pela mestiçagem por elementos fronteiraços (de linguagem, modos, mídias e cultura). Observamos que tais características e/ou elementos, também, foram mobilizados de modo predominante nesta atividade, pois proporcionaram e colocaram em fronteiras duas culturas: a surda, pautada no visual, e a ouvinte, predominantemente sonora. Entretanto, a hibridação não ocorre só no campo cultural, ela também acontece pela linguagem sonora/corporal, pelas mídias sonoras/imagens, provocando mudanças nos binômios até então consolidados que passam por uma transgressão e deixam de existir.

Na propositura da atividade (4), chamamos a atenção para dois aspectos: a) para o formato colaborativo que é dado a uma atividade que mobiliza diretamente o letramento escolar, pois possibilita o estudo dos diferentes sinais para os termos “faltar”

---

<sup>22</sup> Por ser na modalidade EAD possibilita agregar em uma mesma turma alunos de diferentes cidades, estados do Brasil.



e “acabar” em Libras; b) são as marcas da mestiçagem entre a Libras e o Português presentes na redação da atividade. Constatamos a influência da estrutura da Libras na escrita do Português, pois esta atividade foi redigida por uma professora surda. A escrita dos verbos “EXPLICAR” e “POSTAR” no infinitivo são marcas da estrutura da Libras, caracterizando assim a mestiçagem entre as duas línguas em contato.


### **Considerações finais**

Os dados obtidos, a partir dos surdos pesquisados, revelaram que: a) Todos tiveram acesso tardio à sua língua, fato que pode ser apontado como um dos fatores para certa confusão cronológica que dois dos sujeitos, A e D, apresentaram quanto à idade que aprenderam a Libras; b) Durante a Educação Básica não tiveram oportunidade de estudar Libras enquanto componente curricular; c) Ingressaram no Curso de Letras/Libras com *déficits* de conhecimentos linguísticos básicos; d) Desconheciam *sintaxe, metáfora, metonímia, tipos de classificadores e a poesia surda*; e) Tinham acesso limitado às informações veiculadas na mídia e f) Não utilizavam adequadamente os recursos da tecnologia informacional.

O presente estudo nos mostra que os sujeitos pesquisados, apesar de usarem a Libras no seu cotidiano, pouco conheciam sobre ela. Com efeito, a ausência desses conhecimentos linguísticos sobre sua língua os impedia de acessar as diferentes informações e realidades postas no mundo, limitando-os a viverem à margem da sociedade do conhecimento. Nesta compreensão, os dados nos mostram que o acesso aos conhecimentos linguísticos da Libras proporcionou aos sujeitos investigados o acesso às práticas que levam aos letramentos múltiplos, à escrita e leitura da sua L1, à escrita de sinais, e da sua L2, Língua Portuguesa, imprescindíveis às práticas dos multiletramentos.

É difícil imaginarmos que alguém possa terminar a Educação Básica sem conhecer, sem saber o que significa uma metáfora, sem ter estudado a sintaxe e sem conhecer uma poesia na sua L1. Entretanto, esta era a realidade dos surdos pesquisados.

A lacuna de tais conhecimentos linguísticos da Libras explica as dificuldades relatadas pelos sujeitos para cumprirem com determinadas atividades solicitadas durante o curso, como a de produzir uma poesia em Libras, ou a excessiva alegria e entusiasmo em entender o que é uma metáfora e identificá-la em uma poesia. Esses dados confirmam nossa hipótese inicial, a de que os conhecimentos linguísticos da Libras adquiridos no Letras/Libras promoveram uma considerável ampliação nas práticas de letramentos dos surdos na medida em que lhes proporcionaram a possibilidade de se incluírem no universo sócio linguístico e cultural que os circunda. Os dados também mostram que tais conhecimentos linguísticos não só permitiram o acesso às práticas letradas, conforme já argumentamos, como também possibilitaram aos sujeitos pesquisados o acesso às práticas multiletradas a partir do momento em que esses não só tomam conhecimento da poesia em sua L1, a Libras, mas são convocados a produzirem poesia em Libras no meio digital, com o auxílio das novas tecnologias. A propositura de tal atividade envolveu letramentos canônicos, tradicionalmente utilizados nas escolas, bem como os letramentos vernaculares, até então não valorizados na escola - *a poesia surda*.



As atividades que propiciaram a vivência de práticas multiletradas caracterizaram práticas de letramentos vernaculares, mas também mobilizaram letramentos multissemióticos – como aconteceu com a produção da poesia surda que envolveu, além da sinalização em língua de sinais, o uso de outras semioses, a exemplo de imagens, animações e jogo de iluminação.

Os dados revelados a partir da análise das atividades propostas no Curso de Letras/Libras ratificam as práticas de multiletramentos identificadas nos relatos dos surdos durante as entrevistas. Para ilustrar, destacaremos a propositura da atividade (c), cuja descrição se encontra no Quadro 03. Nesta atividade, as práticas de multiletramentos podem ser percebidas na perspectiva da quebra de paradigmas, por se ter solicitado do aluno a produção do gênero música, pouco explorado na educação de surdos, por estar intimamente ligado à sonoridade. Neste caso, a sonoridade passou a ser representada pela expressão corporal e facial, promovendo outra quebra de modelo consolidado ao longo da história do gênero música.

Outra característica predominante nas práticas que levam aos multiletramentos, identificada na propositura da atividade (c), é a aproximação, a zona fronteira entre as duas culturas: a surda, pautada no visual, e a ouvinte, predominantemente sonora. Por outro lado, a hibridação não ocorreu só no campo cultural, mas também aconteceu pela linguagem sonora/corporal, pelas mídias sonoras/imagéticas

No entanto, é importante lembrar que o acesso às práticas de multiletramentos tornou-se realidade na vida acadêmica dos surdos pesquisados depois que estes se apropriaram dos conhecimentos linguísticos da Libras conforme os dados mostraram. Os depoimentos são claros: a falta de conhecimentos linguísticos da Libras impedia que os sujeitos pesquisados acessassem informações elementares e participassem com autonomia do mundo que os cercava. Neste sentido, a pesquisa nos mostrou que os conhecimentos linguísticos da Libras proporcionados pelo curso de Letras/Libras UAB/UFPB instrumentalizaram os sujeitos deste estudo, conferindo-lhes condições de acessarem e participarem de letramentos múltiplos.

## REFERÊNCIAS


BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10436.pdf>>

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. - HUCITEC 12ª Edição – 2006.

\_\_\_\_\_, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CUMMINS, J. *Bilingual children's mother tongue: why is it important for education?* Disponível em: <<http://www.iteachilean.com/cummins>> . apud QUADROS, Ronice M.



de. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. In: *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FERREIRA-BRITO *Por uma gramática de língua de sinais*. – Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, 1995.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

LEMKE, Jayl I. *Letramento metamidiático: transformando significados e Mídias* – Campinas 2010.

ROJO, Roxane Helena. *Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social*. São Paulo (SP): Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. *Falando ao Pé da Letra: a constituição da narrativa e do letramento* São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

\_\_\_\_\_. (Orgs.) *Multiletramentos na Escola*. São Paulo (SP): Parábola Editorial, 2012.

SOUZA, R. M. *Que palavra que te falta? Linguística, educação e surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a Cultura Surda*. Florianópolis: UFSC, 2008.

STREET, Brian V. Perspectivas interculturais sobre letramento. *Filologia lingüística portuguesa*, São Paulo, n. 8, p. 465-488, 2006.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo. Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. Lev. S. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.





## A FIGURA DO AUTOR

Anderson Guerreiro<sup>23</sup>

**RESUMO:** Entre ser proprietário (Chartier) e sua morte (Barthes); entre as funções (Foucault) e os gestos (Agamben), o autor continua polêmico, um ser meio fantasmagórico que assombra a literatura moderna. Bakhtin diferencia a noção de autor-pessoa e autor-criador – este é uma posição axiológica recortada por aquele, ou seja, o autor-criador é ao mesmo tempo uma posição “refratada e refratante: refratada porque se trata de uma posição axiológica conforme recortada pelo viés valorativo do autor-pessoa; e refratante porque é a partir dela que se recorta e se reordena esteticamente os eventos da vida” (FARACO, 2005, p. 39). Já Foucault entende a função-autor como uma posição enunciativa, isto é, o autor é sinalizado e definido pelos próprios textos, que por sua vez podem remeter não a um indivíduo singular, mas a uma pluralidade de “eus”. Barthes, por sua vez, destaca a dificuldade em se precisar de quem é a voz que escreve, pois a escrita destrói toda a voz, e é entendida como “esse neutro, esse composto, esse oblíquo para onde foge o nosso sujeito, o preto-e-branco aonde vem perder-se toda a identidade, a começar precisamente pela do corpo que escreve” (2004, p. 57). Já para Agamben, o autor é aquele que por meio de um único gesto pode transitar livremente entre a ética e a trapaça, ou seja, a compreensão “está no gesto no qual autor e leitor se põem em jogo no texto” (2007, p. 62). Chartier não propõe uma definição de autor, mas acompanha, historicamente, a dualidade desta figura, inicia por caracterizar o autor não como a figura que de fato escreveu o texto, mas sim àquele para quem a obra era dedicada; passando, posteriormente, no século XVIII, a ser “reconhecido como detentor de uma propriedade”, surgindo assim a figura do “autor-proprietário” (1997, p. 51). Neste trabalho, traçaremos, portanto, um panorama da noção de autor e autoria, em especial através das teorias de Bakhtin, Barthes, Foucault, Chartier e Agamben, a fim de entendermos as transformações ocorridas com esta figura essencial para os estudos literários, linguísticos e culturais.


**PALAVRAS-CHAVES:** Autor. Função. Noção.

### INTRODUÇÃO

A figura do autor, ao longo dos tempos, vem sendo objeto de estudo e análise de grandes teóricos do campo literário e linguístico, dentre os quais, Bakhtin, Chartier, Barthes, Foucault e Agamben.

---

<sup>23</sup> Aluno do curso de Letras da Universidade do Estado do Amazonas (UEA-ENS), desenvolve pesquisa de iniciação científica, sob a orientação da professora Dra. Juciane Cavalheiro, acerca da figura do autor com auxílio da FAPEAM, **inserido no Núcleo de Pesquisa em Linguística e Literatura.**  
**E-mail: agds.anderson@gmail.com**



Mikhail Bakhtin, embora não proponha uma teoria do sujeito, apresenta, em especial em *Estética da criação verbal* (2003) uma diferença entre autor-pessoa e autor-criador, este entendido como aquele que dá forma ao conteúdo estético, pois ocupa uma certa posição valorativa; aquele entendido, em termos gerais, como o escritor de carne e osso. Roland Barthes foi outro teórico que trouxe abordagens acerca da noção de autor, este destaca a dificuldade em indicar com precisão de quem é a voz que escreve, pois para ele, a escrita destrói toda a voz, o teórico ainda propõe a “morte do autor”, pois, para ele, só assim ocorreria o “nascimento” do leitor. Um ano depois da discussão de Barthes, Michael Foucault retoma as análises da figura do autor, o francês aborda a função-autor, e entende esta como posição enunciativa, ou seja, o autor é sinalizado e definido pelos próprios textos, que por sua vez remetem não a um indivíduo singular, mas uma pluralidade de “eus”.

O historiador Roger Chartier foi outro teórico que abordou em seus diversos textos a questão de autoria. Amparado, em muitos momentos, em Foucault e Barthes, o historiador teceu questionamentos e comentários a respeito do autor, embora seu objetivo não fosse propor uma definição de autor ou autoria, e sim acompanhar, historicamente, a dualidade desta figura. Agamben, por sua vez, partindo das teorias de Foucault, revela que o autor é aquele que por meio de um único gesto pode transitar livremente entre a ética e a trapaça.


Partindo das concepções dos teóricos citados, pretende-se traçar um panorama da noção de autor e autoria e observar as convergências e divergências nas relações teóricas de cada um, a fim de entendermos as transformações ocorridas com esta figura ao longo do tempo.

## 1. A noção de autor na concepção de Bakhtin

Dentre os conceitos abordados por Bakhtin, há um relativo destaque ao tema de autor e autoria. A partir de textos produzidos pelo filósofo russo, verifica-se que o tema em questão é tratado com uma intensa reflexão de natureza filosófica e que em cada nova abordagem há novos desdobramentos e considerações levantadas.

Em análise ao texto “O autor e o herói na atividade estética”, escrito por volta de 1922, Bakhtin traz uma distinção que certamente será a abordagem e a matriz dos desdobramentos de toda sua teoria acerca da noção de autor, trata-se da diferença entre o autor-pessoa e o autor-criador. Na visão de Bakhtin, o autor-pessoa é o escritor, o artista, o autor de carne e osso. Cavalheiro (2008, p. 72) o considera como “componente da vida”, aquele que tem a fala refratada. Já o autor-criador é aquele que constitui e dá forma ao conteúdo da obra e ao objeto estético, além de ser o sustentador da unidade do texto consumado. Cavalheiro (2008) destaca que ele é o responsável que dá acabamento à imagem externa de sua personagem, nesta mesma ideia, Faraco (2005, p. 37) aponta para “a função estético-formal e engendradora da obra”, ou seja, aquele que se responsabiliza em criar e gerar a obra.

Nos estudos bakhtinianos há um enfoque maior ao autor-criador. Para Bakhtin, este tem uma posição axiológica, ou seja, ele assume, na obra, uma posição valorativa, isto é, uma posição ativa, e não passiva, com poder construtivo e conformativo das




personagens. Com este posicionamento valorativo, o autor-criador constitui uma força à realização do todo, criando assim o herói, com os devidos acabamentos estéticos. Em um outro texto, “O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária” (1924), Bakhtin amplia ainda mais suas considerações acerca do autor-criador, caracterizando-o desta vez como “uma substância peculiar [...] como uma posição axiológica frente a uma certa realidade vivida e valorada” (FARACO, 2005, p. 38-39). Verifica-se que Bakhtin ainda dá o sentido valorativo ao autor-criador, Faraco, abordando as teorias do filósofo russo, comenta:

O autor criador é, assim, uma posição refratada e refratante. Refratada porque se trata de uma posição axiológica conforme recortada pelo viés valorativo do autor-pessoa; e refratante porque é a partir dela que se recorta e se reordena os eventos da vida (FARACO, 2008, p. 39).

Neste sentido, Faraco destaca que o autor-criador bakhtiniano é uma posição axiológica recortada pelo autor-pessoa: “o autor-criador é assim quem dá forma ao conteúdo; ele não apenas registra passivamente os eventos da vida, mas a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza esteticamente” (2008, p. 39), ou seja, o autor-criador assume uma posição refratada, um posicionamento valorativo do autor-pessoa, pois aquele é um recorte feito por este, embora o autor-criador tenha independência própria, ele não deixa de ser um recorte e reordenamento da vida do autor-pessoa. Nesse sentido, Jardim (2010) reitera que a figura do autor-criador é marcada profundamente, pois, simultaneamente, assumindo o posicionamento axiológico, separa e reorganiza de maneira estética os eventos da vida. E ainda: “o autor-criador é como que uma instância que se interpõe entre o autor-pessoa e o produto estético, nessa concepção bakhtiniana, o criador é tomado como uma relação, como um processo” (JARDIM, 2010, p. 97).

A distinção entre autor-pessoa e autor-criador reaparecerá 40 anos depois no texto “O problema do texto em linguística, filologia e nas ciências humanas: uma experiência em análise filosófica”. O autor-criador ressurgiu com uma nova chave conceitual, recebendo uma nova formulação sustentada na filosofia da linguagem, tema abordado no seu ensaio “O discurso no romance”. Essa diferença entre autor-pessoa e autor-criador “passa a ser caracterizada como envolvendo um necessário deslocamento no plano da linguagem” (FARACO, 2005, p. 40), sendo esta linguagem não no plano gramatical e político-cultural da língua, e sim no sentido de uma linguagem heteroglósica, ou seja, um conjunto heterogêneo de vozes e de línguas sociais, compondo um conjunto de constituições verbo-axiológicas. Com isto, Bakhtin, citado por Faraco (2005), aponta que no deslocamento envolvendo as línguas sociais, o escritor (a fala refratada) coloca todas as palavras para as vozes alheias, entregando a uma só voz ao todo artístico. Ainda para Bakhtin, o autor-criador tem sempre “uma segunda voz, ou seja, o discurso do autor criador não é a voz direta do escritor, mas um ato de



apropriação refratada de uma voz social qualquer do modo a poder ordenar um todo estético” (FARACO, 2005, p. 40).

Para Bakhtin, o autor-criador possui uma função imanente ao objeto estético, define-se como uma posição axiológica, assume uma voz, este não se trata de pessoa física, tem a função enunciativa. Ele difere do autor-pessoa por desempenhar uma função estética ativa na obra literária. “O autor-criador alicerça a imagem da personagem, dá a ela a força material” (JARDIM, 2010, p. 95), ou seja, a partir de “um modo de ver o mundo, um princípio ativo que guia a construção do objeto estético e direciona o olhar do leitor” (FARACO, 2005, p. 42).

Por fim, analisando as distinções entre autor-criador e autor-pessoa, percebe-se que a última distinção, o deslocamento no plano da linguagem, é na verdade uma maneira de conceituar a primeira distinção feita por Bakhtin, neste o autor-criador aparece como a voz social que dá unidade ao todo texto artístico.

## 2. Barthes e a teoria da morte do autor


Roland Barthes, em seu texto de 1968, intitulado “A morte do Autor”, procura de maneira explícita abalar a figura do autor, bem como a maneira com esta figura funciona para a crítica e para os leitores.

Na organização de seu trabalho, Barthes (2004) levanta algumas formulações básicas sobre o autor: 1) “A escritura é a destruição de toda voz, de toda a sua origem” (p. 57); 2) A supremacia e a tiranicidade do autor; 3) A destruição do autor e 4) O escritor ao posto do autor. Partindo dessas formulações, o teórico inicia suas ponderações acerca da figura do autor. No início de seu ensaio, Barthes toma emprestada uma fala do herói da novela *Sarrazine* de Balzac: “era a mulher, com seus medos repentinos, seus caprichos sem razão, suas perturbações instintivas, suas audácias sem razão, suas bravatas e suas deliciosas finuras de sentimentos” (2004, p. 57), em seguida, o teórico faz as seguintes indagações:

Quem fala assim? É o herói da novela, interessado em ignorar o castrado que se esconde sob a mulher? É o indivíduo Balzac, dotado por sua experiência pessoal? É o autor Balzac, professando ideias “literárias” sobre feminilidade? É a sabedoria universal? A psicologia romântica? (BARTHES, 2004, p. 57).

Com isso, ele destaca a dificuldade em indicar com precisão de quem é a voz que escreve, e segue afirmando que “a escritura é esse neutro, esse composto, esse oblíquo pelo qual foge o sujeito, o branco-e-preto em que vem se perder toda identidade, a começar pela do corpo que escreve” (BARTHES, 2004, p. 57). Propõe, portanto, a conhecida “morte do autor”, que ocorre no ato propriamente da escrita, pois é neste momento que “a voz perde a sua origem, o autor entra em sua própria morte, a escrita começa” (2004, p. 58).





Barthes (2004) argumenta ainda que “o autor é uma personagem moderna” (p. 51), produzida por uma sociedade de acordo com o pensamento humano Ocidental que descobriu o prestígio do indivíduo. O teórico disserta ainda sobre o império da presença do autor, segundo ele, concedido em grande parte com a chegada da ideologia capitalista: “a imagem da literatura que se pode encontrar na cultura corrente está tiranicamente centralizada no autor, sua pessoa, sua história, seus gostos, suas paixões” (BARTHES, 2004, p. 58).

Na tentativa de aniquilar a ideia de que o autor é proprietário da linguagem, Barthes propõe o afastamento do autor, contrapondo-o à figura do *scriptor* (escritor). Não tendo ninguém para conceder uma identidade, com o afastamento do autor, é que sugere a figura do escritor. Barthes considera que;

O escritor moderno nasce ao mesmo tempo que seu texto; não é de forma alguma, dotado de um ser que procedesse ou excedesse a sua escritura, não é em nada o sujeito de que o seu livro fosse predicado; outro tempo não há senão o da enunciação, e todo texto é escrito eternamente *aqui e agora*. (BARTHES, 2004, p. 61).


Barthes acentua que essa diminuição de poder da instância de autoria tem como correlato o aumento do poder do leitor, pois este não tem história, psicologia ou biografia, ele é apenas alguém que tem reunido os esboços que constituem o escrito. Ao término, Barthes, ao colocar uma distância entre escritura e leitura, propõe uma equiparação entre autor e leitor, fazendo com que ambos tornam-se “escritores”, porém para acontecer o nascimento do leitor, a morte do autor certamente irá ocorrer.

### **3. Foucault: a função-autor e suas características**

Um ano depois da publicação “A morte do autor”, de Barthes, Michel Foucault retoma a abordagem acerca da figura do autor, em um ensaio intitulado “O que é um autor?”. As ideias de Foucault aproximam-se, em parte, às de Barthes. Para Foucault:

O autor não é uma fonte infinita de significações que viriam preencher a obra, o autor não procede às obras. Ele é um certo princípio funcional pelo qual, em nossa cultura, delimita-se, exclui-se ou seleciona-se: em suma, o princípio se entrava a livre circulação, a livre manipulação, a livre composição da ficção (FOUCAULT, 2002, p. 35).

Em se tratando do desaparecimento das características do sujeito que escreve, Foucault (2002, p. 36) conclui que “a marca do escritor não é mais do que a singularidade de sua ausência” e ainda “é preciso que ele faça o papel do morto no jogo da escrita”.



Ao iniciar suas ponderações em relação ao apagamento da figura do autor, Foucault toma emprestada uma formulação de Beckett: “Que importa quem fala, alguém disse, que importa quem fala?”, fazendo com que fique enfática sua persistência em se apagar a questão da autoria. Contudo, Foucault adverte que a morte do autor ainda não aconteceu e que há duas noções que bloqueiam este apagamento preservando assim a figura do autor: a primeira trata-se *da noção da obra*, segundo o filósofo, a palavra “obra” e a unidade que ela significa provavelmente é tão problemática quanto à individualidade do autor (FOUCAULT, 2002). A segunda, a *noção da escrita*, “caracteriza o empirismo do autor, tanto pela necessidade do comentário quanto pela necessidade de interpretação, respectivamente, denominados por Foucault de modalidade crítica e modalidade religiosa” (CAVALHEIRO, 2008, p. 70). Segundo Trefzger (2014), essa segunda noção, que seria para a contribuição do desaparecimento do autor, acabou ratificando sua presença. Nas palavras de Foucault:


Pensar a escrita como ausência não seria muito simplesmente repetir em termos transcendentais o princípio religioso da tradição simultaneamente inalterável e jamais realizada, e o princípio estético da sobrevivência da obra, de sua manutenção além da morte, e do seu excesso enigmático em relação ao autor? (FOUCAULT, 2002, p. 40).

Dando continuidade à sua reflexão, Foucault tenta resolver a questão da autoria ao apresentar o que chama de função-autor. A função-autor, conforme sintetiza o filósofo, é a “característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade” (FOUCAULT, 2002, p. 46), isto é, caracteriza o modo de ser dos discursos nas diferentes sociedades onde estes ocorrem. Neste sentido, Foucault aponta quatro características da função-autor.

A primeira configura-se como objetos de apropriação. De acordo com Weymar (2013, p. 439), “antes de serem bens de propriedades, os discursos eram atos, gestos”. Foucault analisa como o autor foi individualizado na cultura moderna, isto ocorreu na medida em que o autor se tornou passível de ser punido. Quanto à segunda função, o autor não se exerce de maneira universal ou constante. Esta função “permite-nos estabelecer a fiabilidade da informação científica e a origem do texto literário” (CAVALHEIRO, 2008, p. 70).

Em relação à terceira característica, “ela não se forma espontaneamente como uma atribuição de um discurso a um indivíduo” (WEYMAR, 2013, p. 131). O autor é resultado de uma operação complexa, em suma, ele se manifesta da mesma maneira e com o mesmo valor nas obras, nos rascunhos, nas cartas, nos fragmentos, etc. (WEYMAR, 2013).

Por fim, a última característica deixa-nos diferenciar os diversos “eus” que os indivíduos ocupam na obra na obra. “De fato, todos os discursos que são providos da função autor comportam esta pluralidade de ‘eus’” (FOUCAULT, 2002, p. 55). Foucault entende esta função autor como uma posição enunciativa, isto é, o autor é



sinalizado e definido pelos próprios textos, que, por sua vez, podem remeter não a um indivíduo singular, mas a essa pluralidade de “eus”. Ele ainda posiciona três tipos de “eus” nos discursos enunciativos. Por exemplo, o “eu” que se apresenta no prefácio de um trabalho de matemática, indicando as circunstâncias de sua composição, é diferente do “eu” que aparece na forma de conclusões e suposições. O autor contempla ainda um terceiro “eu”, aquele que nos dá o significado do trabalho, dos obstáculos encontrados, dos resultados alcançados e dos problemas que ainda se sobrepõe. Em suma, a função-autor não é assegurada por um destes “eus” à custa dos outros dois “[...] a ela desempenha um papel de tal ordem que dá lugar à dispersão destes três ‘eus’ simultâneos” (FOUCAULT, 2002, p. 56-57).

#### **4. Chartier: o autor como detentor de propriedade**

O historiador Roger Chartier foi outro teórico que abordou em seus diversos textos a questão de autoria. Apoiado, muitas vezes, nas ideias propostas por Foucault e Barthes, o historiador teceu questionamentos e comentários a respeito do autor, embora seu objetivo não fosse propor uma definição de autor ou autoria, e sim acompanhar, historicamente, a dualidade desta figura.


Levando em consideração a análise de seu texto “Figuras do autor”, a primeira ponderação diz respeito às diferentes maneiras com que os textos se relacionam com os autores.

Valendo-se das reflexões de Foucault, em seu artigo “O que é um autor?” Chartier afirma que o autor cumpre uma função discursiva que varia de acordo com os tipos de discursos e os contextos históricos (NAVARRETE, 2011). Trata-se da função-autor, isto é, “o resultado de operações específicas e complexas que relacionam a inscrição histórica, a unidade e a coerência de uma obra ou conjunto, com a identidade de um sujeito elaborado” (CHARTIER, 1997, p. 50), ou ainda, segundo Navarrete (2011, p. 46 apud CHARTIER), “o modo pelo qual um texto designa explicitamente esta figura (a do autor) que se situa fora dele e que o antecede”. Ainda sobre o tema levantado por Foucault, Chartier comenta:

A função-autor é característica do modo de existência, circulação e funcionamento de certos discursos no seio de uma sociedade. Assim (Foucault) situa a função-autor à distância da evidência empírica segundo a qual todo texto foi escrito por alguém. Por exemplo, uma carta privada um documento legal, um anúncio publicitário não têm “autores” (1997, p. 199).

Ou seja, Chartier observa, portanto, que nem todas as obras requerem um nome próprio (o do autor), pois isto está longe de ser universal e pertinente a todos os textos em todas as épocas.

Concentrando-se no histórico da função-autor, Chartier retoma algumas relevantes ponderações dadas por Foucault, dentre as quais o fato de a função-autor



proceder a “operações específicas complexas que relacionam a unidade e a coerência de algum discurso a um dado sujeito” (TREFZGER, 2014, p. 30 apud CHARTIER, 1997, p. 28), advindo daí a necessidade de identificar os textos que foram atribuídos à função-autor, diferenciando-os daqueles não suscetíveis de autoria, remetendo-se assim à reflexão sobre a diferença entre nome de autor, nome próprio e obra escrita. Desta forma, Chartier sustenta a afirmação de Foucault de que os textos, livros, discursos só começaram a levar o nome do autor quando estes ficaram vulneráveis às transgressões.


Foucault não propõe qualquer data para esta “apropriação penal” que liga a função-autor, não já às convenções jurídicas que regulam as relações entre os indivíduos privados, mas sim à ampliação do poder por uma autoridade que tem direito de censurar, de julgar e de castigar (CHARTIER, 1997, p. 51).

Chartier ressalta que, segundo Foucault, foi a partir do século XVIII que assistiu-se à troca desse regime de assinaturas de texto, entre eles os discursos científicos e literários, pois hoje vemos os textos literários sendo assinados com o nome de um autor e os científicos com a ausência deste, ao passo que, antigamente as coisas pareciam ao contrário, os textos científicos eram estampados com o nome do autor como estratégia de confiabilidade e genuinidade e os literários eram postos em circulação, lidos, comentados com total anonimato e isto não causava nenhum problema aos leitores.

Outro aspecto levantado por Foucault e examinado por Chartier é a revisão da cronologia esquematizada pelo filósofo francês. Dentre estes momentos, o historiador destaca a emergência de a função-autor estar ligada à implementação de um sistema de propriedade, ficando assim reconhecida como detentora de uma propriedade, surgindo assim a figura “autor-proprietário”, sendo esta característica da sociedade atual que garante os direitos do autor. Chartier enfatiza que esta atividade começara bem antes do início do século XIX, como disse Foucault, ela “está diretamente ligada ao fato de o regime de propriedade literária irromper com uma estratégia de manutenção dos privilégios dos livreiros sobre as obras por eles editadas e não como um modo de assegurar os direitos do autor” (TREFZGER, 2014, p. 33), emergindo não necessariamente como algo benéfico para o autor.

Com isso, Chartier menciona o Estatuto da Rainha Ana, aprovado pelo Parlamento inglês em 1709, que alterou as questões de publicações de textos. Até este momento todos os direitos autorais eram monopolizados pelos livreiros, porém este Estatuto acabava com este monopólio e dava aos próprios autores o registro de suas obras. “Volto a repetir, o autor é senhor de sua obra, ou ninguém na sociedade é senhor de seus bens. O livreiro possui-o como se ele pertencesse ao seu autor” (CHARTIER, 1997, p. 54 apud DIDEROT). Porém, o decreto estipulava um período de validade desse direito, nomeado de *Copyright*, sendo a duração deste por 14 anos, podendo ser dobrado, caso o autor permanecesse vivo. Além desse prazo, “todos os livreiros e





editores poderão obter, após a expiração do privilégio de uma obra e a morte de seu autor, uma autorização para fazer uma edição, sem que esta [...] possa impedir outras pessoas de obter uma autorização semelhante” (CHARTIER, 1997, p. 56).

Foi, portanto, a partir deste momento que surgiu a figura do autor-proprietário, abordado por Chartier.

## 5. Agamben e os gestos do autor


Trinta anos depois do célebre ensaio de Foucault “O que é um autor?”, Giorgio Agamben retoma a questão de autoria em “O autor como gesto”, presente na coletânea “Profanações”. O texto é uma releitura do ensaio de Foucault, nele Agamben faz algumas reflexões em relação às ideias do mestre.

No início de seu texto, Agamben retoma a famosa citação de Beckett usada por Foucault: “Que importa quem fala, alguém disse, que importa quem fala” e a alegação “a morte do autor está na singularidade de sua ausência” (AGAMBEN, 2007, p. 49 apud FOUCAULT), em seguida o filósofo italiano aponta uma contradição na ideia de Foucault, e explica dizendo que na frase de Beckett “que importa quem fala, *alguém disse*, o que importa quem fala” há uma pessoa em “alguém disse”, mesmo este sendo anônimo e não identificável, que proferiu o enunciado. Deste modo, o teórico afirma: “alguém sem a qual a tese, que nega a importância de quem fala, não teria podido ser formulada. O mesmo gesto que nega qualquer relevância à identidade do autor afirma, no entanto, sua irreduzível necessidade” (AGAMBEN, 2007, p. 49).

Essas observações servem de embasamentos para o desenvolvimento das análises proferidas por Agamben. Este cita a fundamentação de Foucault para a distinção entre as duas funções que são confundidas frequentemente: o autor como indivíduo real, que ficou fora das análises de Foucault, e a função-autor, a qual houve a maior concentração das análises do filósofo francês. Segundo Weymar (2008, p. 135), “a função-autor, para Agamben, é um processo de subjetivação que faz com que um indivíduo seja identificado como autor de um número de textos”.

Agamben reforça o argumento ao afirmar que Foucault persiste drasticamente na divisão entre o autor-indivíduo e a função-autor. Ele aponta para a apresentação do francês na Universidade de Buffalo, de versão modificada do ensaio “O que é um autor?”, citando Foucault:

O autor não é uma fonte infinita de significados que preenchem a obra, o autor não procede as obras. É um determinado princípio funcional através do qual, em nossa cultura, se limita, se exclui, se seleciona: em uma palavra, é o princípio através do qual se criam obstáculos para a livre circulação, a livre manipulação, a livre composição, decomposição e recomposição da ficção (AGAMBEN, 2007, p. 50 apud FOUCAULT).




Nesta divisão retomada por Agamben, ele comenta a repetição de Foucault, a qual nunca deixou de trabalhar sobre o sujeito e que “o sujeito como pessoa viva sempre está presente apenas através dos processos objetivos de subjetivação que o constituem e dos dispositivos que o inscrevem e capturam nos mecanismos do poder” (AGAMBEN, 2007, p. 50-51). Com isto, Agamben aponta que é totalmente coerente os questionamentos dos críticos hostis a Foucault: “a presença contemporânea de uma absoluta indiferença pelo indivíduo de carne e osso, de um olhar decididamente estetizante a respeito da subjetividade. Agamben ressalta que o filósofo tinha plena consciência dessa “aparente aporia”, nesse sentido, Agamben recorda a resposta dada por Foucault a L. Goldmann, no debate do ensaio, quando lhe atribuía a intenção de cancelar o sujeito individual, ao que o filósofo ironicamente responde: “definir como se exerce a função-autor [...] não equivale dizer que o autor não existe [...] retenhamos, portanto, as lágrimas” (AGAMBEN, 2007, p. 51 apud FOUCAULT).

Nessa passagem, Agamben comprova que “a função-autor aparece como processo de subjetivação mediante o qual um indivíduo é identificado e constituído como autor de um certo *corpus* de texto” (2007, p. 51). Segundo Trefzger (2011, p. 21), “Agamben reitera o sentido de imperativo categórico foucaultiano que define o autor como aquele que ocupa o lugar do morto”. Com isso, o filósofo tentava mais uma vez explicar o significado da morte do autor. Porém, ao se referir à frase: “a ele cabe o papel do morto no jogo da escrita”, Agamben tece comentários mais severos, denominados de “aparente aporia” de Foucault (TREFZGER, 2014), estando esta esboçada desde a frase de Beckett, tomada por Foucault, e na ideia de que “a marca do autor reside unicamente na singularidade de sua ausência” (AGAMBEN, 2007, p. 49 apud FOUCAULT). Diante dessa assertiva, Agamben indaga: “mas de que maneira uma presença pode ser singular? E o que significa para um indivíduo ocupar o lugar de um morto, deixar as próprias marcas de um lugar vazio?” (AGAMBEN, 2007, p. 51). Segundo Trefzger (2014), as críticas de Agamben convergem para a fundamentação de sua concepção de autor como gesto.

Como fundamentação de sua teoria do “autor como gesto”, Agamben destaca o texto de Foucault “A vida dos homens infames”, estando nela o momento único, de todo o acervo do filósofo francês “em que a legibilidade do sujeito aparece por um instante em todo seu esplendor” (AGAMBEN, 2007, p. 51). Referindo-se a “marcas de infâmias”, citadas por Foucault no texto, Agamben pondera: “certamente as vidas infames aparecem por terem sido citadas pelo discurso do poder, fixando-as por um momento como autores de atos e discursos celebrados” (AGAMBEN, 2007, p. 52). E continua: “algo naquela infâmia exige o próprio nome, testemunha de si para além de qualquer expressão e de qualquer memória” (p. 52). Agamben destaca que a marca da infâmia nos escribas anônimos, nos funcionários não graduados que escreviam documentos, estes não pretendiam nem conhecer nem representar, seu único objetivo era marcar de infâmia (AGAMBEN, 2007).

Por conseguinte, Agamben formula a ideia de uma analogia entre o autor e a vida infame, na medida em que esta compunha de algum modo o paradigma da presença-ausência do autor na obra. Nessa ideia, Trefzger afirma que “o gesto do autor



é, por conseguinte essa marca ambivalente que a escrita apresenta, no liminar da esquiva e da apreensão” (2014, p. 23). Nas palavras de Agamben:

Se chamarmos de gesto o que continua inexpresso em cada ato de expressão, poderíamos afirmar então que, exatamente como o infame, o autor está presente no texto apenas em um gesto, que possibilita a expressão na mesma medida em que nela instala um vazio central (2007, p. 52).


Para Agamben, o gesto do autor corresponderia ao ponto em que uma vida foi jogada na obra, o “autor é o ilegível que torna possível a leitura, o vazio lendário de que procede a escrita e o discurso” (AGAMBEN, 2007, p. 55). Porém, de acordo com Agamben, o gesto do autor assegura a vida da obra unicamente pela presença irreduzível de uma borda inexpressiva.

O teórico finaliza afirmando que, assim como a tentativa de construir a personalidade do autor em sua obra é ilegítima, a de tomar seu gesto a chave secreta da leitura também.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Traçado um panorama de autor e autoria nas concepções dos teóricos aqui discutidos, percebemos que há certas particularidades que envolvem cada uma destas. Barthes, ao propor uma diferença entre o autor e o escritor, se aproxima de Bakhtin com sua distinção entre autor-pessoa e autor-criador, Foucault, por sua vez, também faz distinções entre o nome do autor e o nome próprio. O filósofo esclarece que ainda que ambos tenham a função de indicar o nome do autor, eles não possuem o mesmo funcionamento (CAVALHEIRO, 2008). Nesta questão, Foucault se aproxima de Barthes, quando este diz “o autor nunca é nada mais para além daquele que escreve, tal como ‘eu’ não é senão aquele que diz ‘eu’: a linguagem conhece o ‘sujeito’ não uma ‘pessoa’” (BARTHES, 2004, p. 58). Para Foucault o “nome do autor”, assim como para Barthes, está relacionado a um indivíduo real, de carne e osso, que profere o discurso.

A “função-autor”, iniciada por Foucault, também é objeto de diversas observações entre os teóricos, Foucault compreendia como uma posição enunciativa, e sinalizado e definido pelos próprios textos, que remetem não a um indivíduo singular, e sim a uma pluralidade “eus” (CAVALHEIRO, 2008). Chartier, ao comentar a função-autor, observa que esta “é característica do modo de existência, circulação e funcionamento de certos discursos no seio de uma sociedade” (CHARTIER, 1997, p.199). O historiador ainda completa afirmando que alguns textos são providos da função-autor, ao passo que outros não, tal como Foucault, Agamben admite que a função-autor “aparece como um processo de subjetivação mediante a qual um indivíduo é identificado e constituído como autor de um certo *corpus* de textos” (AGAMBEN, 2007, p. 52).




A ideia de apagamento do autor é outro tema bastante recorrente nas teorias analisadas, Foucault, em seu ensaio, expressa inteira afinidade com a teoria de Barthes, sobre a morte do autor. Para Foucault (2002, p. 36), “a marca do escritor não é mais que a singularidade de sua ausência”, e ainda: “é preciso que ele faça o papel de morto na escrita”. Agamben discorda da teoria construída pelos dois teóricos, apontando que o autor não está morto e que há uma contradição em Foucault quando este usa a citação de Beckett, pontapé para sua teoria. Agamben aponta que a voz enunciativa da frase usada por Foucault, “alguém disse”, atesta a impossibilidade de insuficiência do desaparecimento do autor, com isto, ele conclui: “o mesmo gesto que nega qualquer relevância à identidade do autor afirma, no entanto, a sua irreduzível necessidade” (AGAMBEN, 2007, p. 49).

Através das teorias de Bakhtin, Barthes, Foucault, Chartier e Agamben, entendemos que houve grandes transformações ocorridas tratando-se dos estudos da figura do autor. Apesar das convergências e divergências entre as concepções aqui abordadas, cada teórico propõe conceitos, discussões, características e distinções que hoje servem para compreender a tão complexa problemática que envolve a figura do autor, figura essencial para os estudos literário, linguísticos e culturais.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, João Paulo Matedi. O homem que não estava lá e a volta dos que não foram: tradução e autoria a partir de Barthes, Foucault e Agamben. **Scientia Traductionis**, n° 13, p. 164-177, 2013.
- AGAMBEN, Giorgio. O autor como gesto. In: **Profanações**. Tradução: Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem na atividade estética. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo. Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_, Mikhail. O problema do texto na linguística, na Filologia e em outras ciências humanas. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo. Martins Fontes, 2003.
- BARTHES, Roland. A morte do autor. In: **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- CAVALHEIRO, Juciane dos Santos. A concepção de autor em Bakhtin, Barthes e Foucault. **Revista Signum: estudos da linguagem**. Londrina. n° 11/2, p. 67-81, dez. 2008.
- CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**. Trad. Leonor Graça. Lisboa: Veja, Passagens, 1997.





FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth (Org.) **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

FOUCAULT, Michael. **O que é um Autor?** Portugal: Veja; Passagens, 2002.

JARDIM, Jéssica Cristina dos Santos. Conversa entre Bakhtin e Poe: a autoria como valor estético. **Ao pé da Letra**. Vol. 12, p. 91-105, fev. 2010.

KLEIN, Kelvin Falcão. Os sapatos e a autoria: um percurso crítico. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 48, n° 04, p. 529-536, out/dez. 2013.

NAVARRETE, Eduardo. Roger Chartier e a Literatura. **Revista Tempo, Espaço e Linguagem (TEL)**. n° 03, v. 2, p. 23-56, set./dez. 2011.

TREFZGER, Fabíola Simão Padilha. Agamben e Chartier, leitores de Foucault: um retorno ao autor. **Revista da Anpoll**. Florianópolis – SC, n° 36, p. 14-38, jun. 2014.

WEYMAR, Lúcia Bergamarchi Costa. A questão da autoria e da morte do autor. **Paralelo 31**. UFPE. p. 128-137. Dez. 2013.

## ASPECTOS SEMÂNTICO-DISCURSIVOS NA MÍDIA IMPRESSA

André Crim Valente<sup>24</sup>

**RESUMO:** Os aspectos semânticos, relações entre significantes e significados, têm sido objeto de estudos com enfoques diacrônico e sincrônico. Este terá prioridade no trabalho a ser apresentado a partir de um suporte teórico com ênfase em estudos de Lyons, Messelaar, Palmer, Genouvrier/Peytard e Gonzales/Hervás/Báez. Dos cinco aspectos semânticos, dar-se-á prioridade à distinção de polissemia e homonímia e ainda se abordarão aspectos expressivos da sinonímia, antonímia e paronímia. Na análise do corpus, retirado dos chamados jornalões brasileiros e revistas semanais de informação, serão levados em conta os recursos linguístico-discursivos utilizados na construção de textos vários (manchetes e matérias jornalísticas, charges e cartuns). Tal abordagem está em consonância com o trabalho do autor em grupos de pesquisa sobre léxico e discurso.

**PALAVRAS-CHAVE:** Semântica. Discurso. Sentido. Mídia.

### 1. A Semântica como ciência

A semântica foi, nos últimos cinquenta anos, objeto de estudo tanto da Gramática como da Linguística. Qual seria, no entanto, o objeto de estudo da semântica? Na tentativa de resposta, as linguistas portuguesas Ana Cristina M. Lopes e Graça Rio-Torto afirmam que “a significação é o ponto de partida e o ponto de chegada de toda atividade linguística, pelo que é incontornável o lugar nuclear da semântica nas gramáticas das línguas naturais”.


Concordamos com a visão das autoras no que respeita ao estudo semântico na atualidade:

Assumimos que a Semântica se ocupa dos significados explícitos, convencionais e invariantes das expressões linguísticas, aqueles que permanecem estáveis independentemente das situações de uso. Assumimos ainda que o significado linguístico codifica informação sobre o mundo e desempenha um papel de relevo na configuração dos nossos estados mentais.

Considerada a ciência da significação, a semântica estuda, fundamentalmente, os significados das palavras, das frases e dos textos. Sobre eles, há estudos nos âmbitos sincrônico e diacrônico. Aqui privilegiarei uma abordagem de caráter descritivo/sincrônico dos cinco aspectos semânticos – polissemia, homonímia,

---

<sup>24</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e membro do Centro de Linguística da Universidade do Porto (CLUP) | E-mail: secretaria\_pgletras@yahoo.com.br



sinonímia, antonímia e paronímia. Todos os exemplos a utilizar foram retirados da linguagem midiática.

## 2. Os aspectos semânticos

### 2. 1 Polissemia, homonímia e sinonímia

O agrupamento de tais aspectos semânticos justifica-se pela apresentação de traços comuns no que concerne à relação significante/significado. Observem-se as seguintes considerações de diversos autores.

A polissemia é, segundo Francisco da Silva Borba, “a propriedade que a palavra tem de assumir vários significados num dado contexto”. É definida por E. Genouvrier e J. Peytard “como o contrário da sinonímia, já que se trata do relacionamento de um só significante com vários significados... há polissemia quando uma só palavra (ou sintagma ou lexia) está carregada de vários sentidos”. Palmer estuda, comparativamente, polissemia e homonímia e, na tentativa de estabelecer a diferença, afirma que “se uma forma tem vários significados, nem sempre se pode dizer com segurança se trata de um exemplo de polissemia (existe uma palavra com vários significados), ou de homonímia (existem várias palavras com o mesmo significado)”.


Indaga, então, Palmer:

O problema está, contudo, em decidir quando se trata de polissemia e quando se trata de homonímia. Perante uma forma escrita que tem dois significados, devemos dizer que se trata de uma palavra com diferentes significados (polissemia), ou de duas palavras diferentes com a mesma forma (homonímia)?

Há estudos semânticos que recorrem à etimologia para diferenciar polissemia de homonímia. Neles se reconhece que é difícil estabelecer a diferença. Lyons (1982, p. 142) chega a sugerir que se deve deixá-la de lado, mas vários autores utilizam a sincronia e a diacronia. Gonzales, Hervás e Báez afirmam que homonímia e polissemia “são fenômenos semânticos que se relacionam”. A homonímia pode chegar a ser polissemia, e a polissemia, homonímia. Ambas pertencem ao mesmo caso de significação múltipla: um significante com vários significados. É difícil traçar uma linha divisória entre ambas. Se as palavras coincidem foneticamente em sua evolução histórica (coincidência de estrutura fonológica), dá-se a homonímia (que é um fenômeno diacrônico). Sincronicamente, a homonímia é uma polissemia, numa palavra com duas significações. Diacronicamente, trata-se de dois semas que não têm nada em comum, mas estão ligados ao mesmo monema.

A necessidade, ou não, de distinção entre polissemia e homonímia foi destacada por vários autores, entre eles P.A. Messelaar:

La distinction entre polysémie et homonymie n'est pas nécessaire, abstraction faite des dictionnaires étymologiques. Elle n'est pas purement théorique non plus: elle est utile qu'elle fournit au lexicographe. Si c'est par des moyen dont



la problématique échappe à la majorité des lecteurs, peu importe. Ceux-ci profiteront de la présentation typographiquement bien agencée qui résulte d'une division théoriquement fondée. Quant à la succession des homonymes, on pourrait les enregistrer par ordre de fréquence dans la mesure du possible, en commençant par les unités les plus employées.

Messelaar destaca, ainda, que a polissemia e a homonímia se identificam no plano do significante, mas se distinguem no plano dos significados.

## 2.2 Antonímia e paronímia

Enquanto a antonímia tem vasto emprego na linguagem midiática, a paronímia é encontrada em poucos exemplos. A primeira costuma apresentar-se com auxílio de prefixos de sentido negativo ou de prefixos de sentido oposto. De forma mais elaborada, aparece por meio de heterônimos, a preferida da mídia. Palmer, entre outros, ressalva que “a antonímia apresenta diferentes tipos de oposição. Palavras como adjetivos podem, por exemplo, ser consideradas em termos de grau, relativamente à qualidade que indicam. *Larga* pode opor-se à forma *estreita* e admitir gradações: *larga*, *muito larga* e *mais larga* do que outra.”

Há autores que contestam oposições clássicas como *nascer* x *morrer*. Para eles, poder-se-ia falar aqui em início e fim de processo, o que constituiria um caso de antonímia.

Já a segunda (paronímia), constituída por significantes parecidos com significados diferentes, costuma aparecer nos compêndios gramaticais mais como pretexto para exercícios de ortografia do que por sua expressividade semântica. Convém lembrar que não se devem confundir os parônimos com os homônimos homófonos, dado que nestes existe, pelo menos, uma igualdade: a dos significantes sonoros. Assim, “vez” e “vês” são homônimos homófonos e “ratificar” e “retificar”, parônimos.

## 2.3 A Semântica Descritiva

Ao tratar da significação num dado momento, busca ressaltar dois pontos:

1º) a existência dos planos denotativo e conotativo da linguagem:

denotação – sentido real

conotação – sentido figurado

Ex.: *olhos estrábicos* (sentido denotativo)

“*Saber que a sorte do futebol brasileiro está nos pés estrábicos de Dunga é de cortar o coração*” (sentido conotativo) (Armando Nogueira, *Jornal do Brasil*, 1993)

2º) as relações existentes entre o significante e o significado da palavra (signo verbal).

Com base nos elementos prefixais (*poli*, *homo*, *sin*, *anti*, *para*), podem-se fazer inicialmente, as seguintes correspondências:



- 1) Polissemia: Um significante com vários significados ;
- 2) Homonímia: Significantes iguais\* com significados diferentes;
- 3) Sinonímia: Significantes diferentes com significados iguais;
- 4) Antonímia: Significantes diferentes com significados opostos;
- 5) Paronímia: Significantes parecidos com significados diferentes.

\* Nota. A igualdade pode verificar-se no plano do significante ou no do significado. No primeiro caso, chama-se homonímia; no segundo, sinonímia. (VALENTE, 1997)

### 3. Análise do *Corpus*

#### 3.1

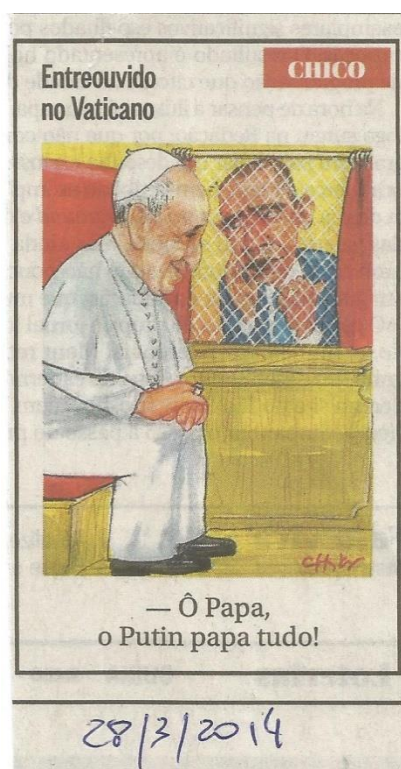


Jornal Extra – 17/05/2012

No título da matéria jornalística, destaca-se o signo polissêmico *escândalo*. No contexto político, *escândalo* remete-nos às práticas de corrupção do bicheiro Carlinhos Cachoeira em conluio com políticos brasileiros, particularmente com o senador Demóstenes. O jornal Extra remete a outro sentido do signo ao associá-lo à mulher do Cachoeira, cuja beleza a levou à condição de musa de CPI. Tal emprego, de caráter superlativo, já está consagrado na cultura popular em expressões do cotidiano: “Aquela

mulher é um escândalo”. No jornal, a foto com o rosto da mulher de cachoeira adquire valor metalinguístico: o não verbal (a foto) explicita o verbal (*escândalo*).

### 3.2



A charge de Chico Caruso traz Obama confessando-se com o Papa Francisco no plano não verbal. A linguagem verbal apresenta, para além da aliteração de “Ô, Papa, o Putin papa tudo!”, a homonímia do substantivo *Papa* com a forma verbal *papa*. Na fundamentação teórica, discutiu-se a distinção entre polissemia e homonímia com base em visões de diferentes autores. Adotamos aqui como critério, tanto para o suporte teórico como para efeito de análise, a presença de um único signo (no caso da polissemia) ou de mais de um com classes gramaticais diferentes (no caso da homonímia). Na charge em análise, há dois signos em classes gramaticais diferentes com sentidos distintos: *Papa* (substantivo) e *papa* (forma verbal da 3ª pessoa do singular do Presente do Indicativo).

### 3.3

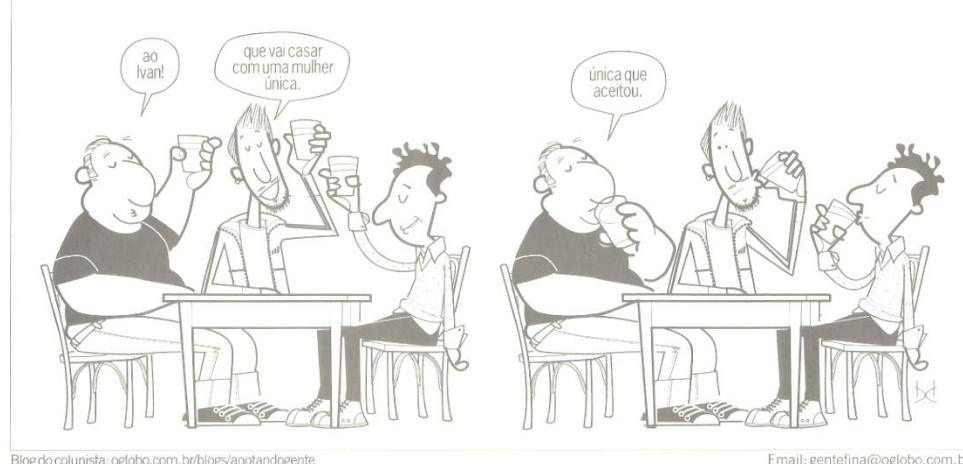


Entendemos que há, no caso, não um signo polissêmico, mas sim uma expressão polissêmica, que apresenta uma particularidade: tirante a preposição, cada termo tem valor polissêmico. Assim, podemos entender que *viciados* tem dois sentidos (o do “vício” e o da “paixão”), tal qual *craque* (a “droga” e o “jogador fora de série”). Essa particularidade não é regra básica de expressões polissêmicas. No caso de “Brizola na cabeça”, slogan da campanha política que elegeu Brizola governador do Estado do Rio de Janeiro em 1982, somente a expressão *na cabeça* tem valor polissêmico. Na matéria do jornal O Globo, a linguagem não verbal é de fundamental importância para desfazer a primeira sugestão de leitura (consumidores de droga), uma vez que a singela troca de figurinhas para preenchimento do álbum da Copa do Mundo torna-se uma febre entre torcedores brasileiros.

### 3.4



## Gente fina Bruno Drummond



O chargista Bruno Drummond tem-se destacado na produção humorística jornalística por combinar, com maestria, os signos verbais com os não verbais. Há muitos chargistas que dão prioridade e até exclusividade aos signos não verbais.

Bruno Drummond costuma apresentar com traços estilísticos a valorização dos signos verbais e quebra de expectativa na sequência textual.

Na charge em análise, ele explora homonímia no emprego do signo *única* com dois sentidos diferentes. A presença de dois termos iguais – critério já explicitado – com classes distintas é o principal recurso na construção do humor. Na primeira expressão, *uma mulher única*, o signo funciona como adjetivo no sintagma nominal e tem o sentido de “especial”, “diferenciada” (observe-se que diferenciada não se iguala a diferente).

Na segunda expressão, *única que aceitou*, o signo passa por uma substantivação, o que comprova, linguisticamente, com o emprego da oração adjetiva “que aceitou”.

### 3.5





A novidade linguística na manchete do caderno Boa Chance do jornal O Globo é o emprego da expressão “*com com*” em paralelismo com a expressão “*nem nem*”. Esta já vinha sendo utilizado, na sociedade e na imprensa, para designar jovens que nem trabalham, nem estudam, que ainda dependem dos pais e com eles vivem. No que respeita aos aspectos semânticos, pode-se observar uma antonímia contextualizada, ou seja, isoladamente *com* não se opõe a *nem*, mas sim a *sem*. Há, no caso, uma combinação de dois aspectos semânticos. Inicialmente, *nem* equivale a *sem* (uso da sinonímia) e, no estágio seguinte, opõe-se a *com* (uso da antonímia). Observe-se que a expressão “CENÁRIOS FUTUROS” projeta um contexto positivo (*com com*) de presença, contrastando com a ideia de ausência (*nem nem* / *sem sem*).

### 3.6





Recupera-se, aqui, um trabalho clássico – e antigo – do grande cartunista Fortuna para ressaltar a importância tanto do cotexto como do contexto na leitura e produção de textos vários. O signo polissêmico *corta* dialoga no plano da organização textual (intralinguístico) com o signo *ensor* e no plano discursivo (extralinguístico) com o período ditatorial (1968) em que se processa ação. Cabe ressaltar, ainda, que o signo *corta* na boca de um diretor de filme tem sentido de interrupção de uma sequência no set de filmagem, enquanto na boca de um censor equivale a uma mutilação da obra de arte.

**CLASSIFICADOS DO RIO**  
Até 11.12.2014

**Carro etc\* premium**

**De Mini a máximo**

Familiar Countryman vira um foguetinho na versão John Cooper Works

**MARCAZO CONSENTINO**  
Estrada especial  
concessionário@globo.com.br  
-RÉCORSO, 41-00000-

**G**lobalização é até a Alemanha dirigir um carro inglês que apareceu reestilado no último Salão de Nova York. Com acerto esportivo e 210cv, o Mini Countryman John Cooper Works é daqueles carros que dão um certo fôlego na barriga antes de a gente assumir...

ção que vinha desde os primeiros Mini dos anos 50). Mais duas pessoas sentam no utilitário e todo mundo fica bem acomodado. Quatro pessoas conseguem viajar numa boa – e esse é o apelo do Countryman. Ajudam o teto alto e o entre-eixos de 2,59m.

Freestono um botão para acelerar o motor. Dinam um botão...

no no acelerador e um grave "rooom-pô-pô-pô-pô" ecoa no pálpito motor. A imaginação vai longe...

Só do capô não há surpresa: lá está o bom motor multivalvado L6 T14P – criado pela BMW juntamente com a P&A Peugeot Citroën. Com a renovação, em abril, a potência saltou para 210cv – 18cv a mais.

A estrada é um parque de diversões para o JCW. Curvas para esquerda, para a direita e o utilitário obedece com equilíbrio. Mesmo numa trilha de lama não é preciso fazer correções no volante e os carrosséis preta 200/55 R17 esquentam. A versão esportiva sempre sai com tração integral.

A direção é super direta. O câmbio manual de seis marchas é curtinho e os engates são precisos. Na estrada, o comportamento é de um hatch!

O excelente isolamento é uma pegadinha: acho que estou a 130km/h, mas o ponteiro passou dos 160km/h. Por isso, estou numa autobah, estrada sem limite de velocidade. Na cidade, é preciso atenção.

Apenas da vocação esportiva, os bancos são rígidios e a coluna não reclama. No Brasil, a histó-

13/12/2014

A matéria (no caderno de automóveis de O Globo), sobre o lançamento do Mini Countryman John Cooper Works, traz uma estruturação peculiar, no plano linguístico, da manchete. O autor explora, de forma inusitada, a antonímia. Em vez de buscar a oposição entre *mínimo* e *máximo*, ou entre *mini* e *maxi*, explora a forma abreviada do 1º termo e mantém a plenitude do 2º. Assim, a oposição *mini X máximo* está em consonância com a que se verifica em tamanho X potência, um carro compacto (2 a 4 pessoas) com alto desempenho (*um foguetinho*).



### 3.8



19/09/2014

A capa da revista Rio Show, do jornal O Globo, remete a passeios por fortaleza em duas cidades: Rio de Janeiro e Niterói. Ao optar pelo emprego sinonímico de *forte* para *fortaleza*, o autor possibilita a transição para outro aspecto semântico: a polissemia. Linguisticamente, *forte* pode funcionar como adjetivo (Ele é um homem forte) ou substantivo (O Forte Copacabana). Em *O forte é a vista*, há uma substantivação de *forte*, que funciona como sujeito da frase. No plano semântico-discursivo, estabelece-se um diálogo com usos consagrados socialmente, em que “o forte” passa a significar “o mais importante”, “a principal qualidade” etc.

#### REFERÊNCIAS

**BORBA**, Francisco da Silva. *Introdução aos estudos linguísticos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.

**GONZÁLES**, A. R. F., **HERVÁS**, S. e **BÁEZ**, V.. *Introducción a la semántica*. Madrid, Cátedra, 1989.

**GENOUVRIER**, Emile & **PEYTARD**, Jean. *Linguística e ensino do português* (Trad. Rodolfo Ilari). Coimbra: Livraria Almedina, 1973.



**LOPES**, Ana Cristina Macário e **RIO-TORTO**, Graça. *Semântica*. Lisboa: Caminho Editorial, 2007.

**LYONS**, John. *Linguagem e linguística*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

**MESSELAR**, P. A.. *Cahiers de lexicologie*. Paris: Didier, 1985.

**PALMER**, F.R. *A semântica*. Lisboa: Edições 70, 1976.

**VALENTE**, André. *A linguagem nossa de cada dia*. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Aspectos semânticos na linguagem midiática. IN: **HENRIQUES**, Claudio Cezar. *Léxico e semântica*. Rio de Janeiro: Campus, 2011.



## DISSIMILAÇÃO EM WAYORO (FAMÍLIA TUPARÍ, TRONCO TUPÍ)

Antônia Fernanda de Souza Nogueira<sup>25</sup>

**RESUMO:** A língua Wayoro pertence à família linguística Tuparí (tronco Tupí). A população Wajuru está localizada majoritariamente na Terra Indígena Rio Guaporé (Guajará-Mirim, Rondônia) e em Rolim de Moura do Guaporé (Alta Floresta d'Oeste, Rondônia), somando-se aproximadamente 240 pessoas. Desse total, há apenas 04 falantes nativos (acima de 60 anos de idade), além de 11 semifalantes (acima de 30 anos) da língua. As crianças da etnia têm aprendido o português brasileiro como primeira língua. A língua é considerada como severamente ameaçada de desaparecimento pela UNESCO. Apresentaremos, neste artigo, dados relacionados à dissimilação de vogais na língua Wayoro. Conforme Alderete e Frisch (2007, p. 379), a dissimilação consiste no impedimento sistemático de duas estruturas sonoras semelhantes em contexto relativamente próximo. É possível classificar o processo de dissimilação quanto aos aspectos da direção (progressiva ou regressiva), da localidade (segmentos adjacentes, sílabas adjacentes, etc.) e do domínio (morfológico, lexical, fonológico). No processo de dissimilação vocálica da língua Wayoro, a ser discutido neste trabalho, a vogal alta /ɛ/ muda para a vogal baixa /a/ diante das vogais altas /i/ e /i/. Confira o processo com exemplos do morfema {ε-} '2ª pessoa do singular': /ε-apitep/ 'tua orelha'; /a-iyêpε/ 'tua boca'; /a-ipoj<sup>l</sup>/ 'tua tia'. Trata-se de uma dissimilação regressiva, manifestada entre segmentos adjacentes, em fronteira de morfema, e que afeta o traço [-baixo].

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua Wayoro. Dissimilação. Morfofonologia


### 1. Referencial teórico sobre Dissimilação

Conforme Alderete e Frisch (2007, p. 379), a dissimilação consiste no impedimento sistemático de duas estruturas sonoras semelhantes em contexto relativamente próximo. Para Odden (2005, p. 240), comparando-se com a assimilação, é um processo menos comum nas línguas do mundo e ocorre quando um de dois segmentos similares muda para se tornar menos parecido com o outro. O segmento (ou traço) que sofre a mudança será aqui denominado dissimilado ou alvo (*target*, na literatura em inglês) e o segmento (ou traço) que desencadeia a dissimilação será chamado de dissimilador ou desencadeador (*trigger*). É possível classificar o processo de dissimilação quanto aos aspectos de direção, localidade e domínio.

O processo de dissimilação pode ser classificado com respeito a sua direção em dissimilação progressiva e dissimilação regressiva. A dissimilação é progressiva quando o dissimilador ou desencadeador do processo está antes do segmento dissimilado ou

---

<sup>25</sup> Universidade Federal do Pará, Campus do Marajó-Breves, contato: [afernanda@ufpa.br](mailto:afernanda@ufpa.br)



alvo (portanto, a direção da dissimilação é para a direita). Em Tiznit (cf. 1), consoantes lábio-velares (alvo) perdem o arredondamento quando precedidas por uma consoante labial (desencadeador).

- (1) Língua Tiznit (dialeto de Tashlhiyt Berber) (JEBBOUR, 1985 apud ALDERETE; FRISCH, 2007, p. 383)
- a. [g<sup>w</sup>]rd ‘domesticar (pretérito)’
  - b. am-[g]rad ‘domesticar (agentivo singular)’
  - c. im-[g]rad ‘domesticar (agentivo plural)’


No processo de dissimilação regressiva, o dissimilador está depois do segmento dissimilado (assim, a direção da dissimilação é para a esquerda). Em muitas línguas Bantas, a consoante /k/ (dissimilado/alvo) muda para [g] quando outra obstruinte desvozeada (dissimilador/desencadeador) aparece na sílaba seguinte (cf. 2).

- (2) Língua Kikuria (ODDEN, 1994 apud ALDERETE; FRISCH, 2007, p. 383):
- a. /oko-téma/
  - b. o[g]o-téma ‘bater’
  - c. o[k]o-bára ‘contar’ (não ocorre a dissimilação, visto que [b] é vozeado)

Com relação à localidade, é possível que desencadeador e alvo sejam segmentos adjacentes (contíguos) ou que sejam segmentos não adjacentes (não contíguos). Observe que, na língua Tiznit (cf. 1), consoantes lábio-velares perdem o arredondamento quando imediatamente precedidas por uma consoante labial, ou seja, desencadeador (consoante labial) e alvo (consoante lábio-velar) são segmentos contíguos ou adjacentes. O processo de dissimilação que ocorre na língua Kikuria (cf. 2), por sua vez, envolve consoantes obstruintes não adjacentes ou não contíguas.

Não raro, o processo de dissimilação pode ser restrito a algum domínio linguístico. É possível, por exemplo, que a dissimilação seja limitada ao domínio morfológico. Um exemplo é a dissimilação labial que ocorre em Berber, a qual é limitada ao radical morfológico. Radicais derivados em Berber devem ter apenas uma consoante labial, de maneira que uma palavra como /m-kaddab/ torna-se [n-kaddab] ‘considerar-se um mentiroso (recíproco)’, dada a presença da consoante oclusiva bilabial [b] no radical, o prefixo é realizado como nasal alveolar (ELMEDLAOUI, 1992; JEBBOUR, 1985 apud ALDERETE; FRISCH, 2007, p. 379).

A dissimilação também afeta segmentos vocálicos. Odden (2005, p. 242) cita como exemplo de dissimilação vocálica o caso da língua Woleiaian, em que a vogal baixa posterior /a/ torna-se [e] antes das vogais baixas posteriores /a/ e /ɔ/, processo que afeta o prefixo causativo /ga-/. Confirma os exemplos: ga-repa ‘abordá-lo’; ga-siwe ‘fazê-lo sobressair’; o prefixo causativo realiza-se como [ge-] em ge-bbaro ‘dobrá-lo’, ge-mowe ‘apagá-lo’ (ODDEN, 1994, p. 242-243).



No processo de dissimilação vocálica da língua Wayoro, a ser discutido neste trabalho, a vogal anterior /ɛ/ muda para a vogal /a/ diante das vogais /i/ e /i/. Trata-se de uma dissimilação regressiva, manifestada entre segmentos adjacentes e que afeta o traço de altura da língua [+/- baixo].

## 2. Material e Metodologia

Material linguístico da língua Wayoro tem sido coletado e analisado desde 2008 por Nogueira (2011a, 2011b, 2012). O processo de dissimilação vocálica que afeta a vogal /ɛ/ em fronteira de morfema foi identificado durante trabalhos de campo de elicitación de listas de palavras e frases, bem como durante a tradução de textos. Com o propósito de descrever e explicar o processo, em abril de 2013, foi realizada uma sessão de elicitación direcionada sobre a temática, com colaboração de Paulina Makurap (66 anos, bilíngue Wayoro-Português). Coletou-se (em anotação e gravação em vídeo [formato *mpeg*]) 10 palavras iniciadas por vogal que não desencadeia a dissimilação e 10 palavras iniciadas por vogal que desencadeia a dissimilação. Investigou-se, ainda, o processo de dissimilação em listas de palavras e textos coletados e transcritos.

Com base no referencial teórico utilizado como alicerce deste trabalho (resumido na seção 1, deste artigo), selecionamos os seguintes aspectos para investigar com relação ao processo de dissimilação da vogal /ɛ-/ da língua Wayoro:

- Traços vocálicos envolvidos no processo de dissimilação.
- Direção do processo de dissimilação.
- Localidade do desencadeador e do alvo no processo (necessariamente segmentos adjacentes? Sílabas adjacentes?)
- Domínio do processo na língua Wayoro (morfológico, lexical, fonológico?)

## 3. A dissimilação em Wayoro

A língua Wayoro pertence à família linguística Tuparí (tronco Tupi) (MOORE; GALUCIO; GABAS JR, 2008). A população Wajuru está localizada majoritariamente na Terra Indígena Rio Guaporé (Guajará-Mirim, Rondônia) e em Rolim de Moura do Guaporé (Alta Floresta d'Oeste, Rondônia), somando-se aproximadamente 240 pessoas. Deste total, há apenas 04 falantes nativos (acima de 60 anos de idade), além de 11 semifalantes (acima de 30 anos) da língua, e as crianças da etnia têm aprendido o português brasileiro como primeira língua. Por esses motivos, a língua é considerada como severamente ameaçada de desaparecimento pela UNESCO (MOSELEY, 2011). As lideranças Wajuru têm demonstrado amplo interesse em documentação, análise e revitalização linguística.

O sistema vocálico Wayoro consiste das seguintes vogais orais e nasais, as quais apresentam contraparte prolongada como propriedade fonológica, totalizando um quadro de 20 vogais.

Anterior Central Posterior



Alta	i ã	i ã	
Média-alta			o õ
Média-baixa	ε ã		
Baixa		a ã	

Em Wayoro, o prefixo de 2ª pessoa singular /ε-/ ([ã-] diante de segmentos nasais ou nasalizados) é usado como possessivo em sintagma nominal (3a), sujeito de estrutura predicativa (3b), objeto do verbo transitivo (3c) e sujeito do verbo intransitivo<sup>26</sup> (3d).

(3) Prefixo de 2ª pessoa do singular em Wayoro

(a) Possessivo

ε-kiβoap

2s-machado

‘teu machado’

(b) Sujeito de estrutura predicativa

ε-potii

2s-pesado

‘Você é pesado.’

(c) Objeto de verbo transitivo

ε-pok<sup>w</sup>ar-õn

2s-queimou-1s

‘Eu te queimei.’

(d) Sujeito de verbo intransitivo

ε-tʃiãmk<sup>wa</sup>

2s-esperrar

‘Espirra (imperativo).’

---

<sup>26</sup> Com relação aos morfemas pessoais verbais, nesta língua, os prefixos pessoais são usados como objeto de verbo transitivo e como sujeito de verbo intransitivo. Os pronomes livres são usados como sujeito de verbo transitivo (e, opcionalmente, com verbos intransitivos, concordando com o prefixo pessoal).





Tal prefixo ocorre diante de radicais iniciados por consoantes (exemplos acima), diante das vogais homorgânicas [ɛ, ẽ], e diante de radicais iniciados pelas vogais /a ã/ e /o õ/, tal como mostram os dados, em (4), a seguir.

(4) Realização do prefixo de 2ª pessoa do singular /ɛ-/

a.	apitep	‘orelha’	ɛ-apitep	‘tua orelha’
b.	ãpia	‘nariz’	ɛ-ãpia	‘teu nariz’
c.	era	‘dormir’	ɛ-era	‘Dorme (imperativo).’
d.	ẽmbi	‘rosto’	ẽ-ẽmbi	‘teu rosto’
e.	õtík	‘mutuca’	ẽ-õtík	‘tua mutuca’
f.	õmbaa	‘bater’	ẽ-õmbaarõn	‘Eu te bati.’
g.	ak <sup>w</sup> ãm	‘gongo’	ɛ-ak <sup>w</sup> ãm	‘teu gongo’
h.	aora	‘sair’	ɛ-aora	‘Sai (imperativo).’
i.	atoa	‘banhar-se’	ɛ-atoa	‘Toma banho (imperativo).’
j.	ãmõjã	‘dançar’	ẽ-ãmõjã	‘Dança (imperativo).’
l.	apetoka	‘cercar’	ɛ-apetoka	‘te cercar’

Porém, diante das vogais altas /i/ /ĩ/, o morfema de segunda pessoa singular /ɛ-/ realiza-se como [a], conforme podemos ver nos dados em (5).

(5) Dissimilação do prefixo de 2ª pessoa do singular /ɛ-/

a.	ik <sup>w</sup> ati	‘sovino’	a-ik <sup>w</sup> ati	‘Você é sovino.’
b.	ikej <sup>t</sup>	‘irmã mais velha’	a-ikej <sup>t</sup>	‘tua irmã mais velha’
c.	ĩndiak <sup>w</sup> a	‘comida’	a-ĩndiak <sup>w</sup> a	‘tua comida’
d.	ikojã	‘barba’	a-ikojã	‘tua barba’
e.	iaropk <sup>w</sup> a	‘coisas’	a-iropk <sup>w</sup> a	‘tuas coisas’
f.	ipitk <sup>w</sup> a	‘jogar’	a-ipitk <sup>w</sup> arõn	‘Eu te joguei.’
g.	itoaga	‘chorar por’	a-itoagarõn	‘Eu chorei por você.’
h.	ĩnã	‘sentar (tr.)’	ã-ĩnãrõn	‘Eu te sentei.’
i.	ikara	‘chorar’	a-ikarat nẽn	‘Você chorou?’
j.	ijnẽpɛ	‘boca’	a-ijnẽpɛ	‘tua boca’

Observe, abaixo, que a mudança de /ɛ/ para /a/ diante da vogal /i/ afeta também a vogal do morfema /tɛ-/ de 3ª pessoa do singular ou do plural. Confira um fragmento de texto, no dado (6).

(6) Sentença de Texto



Kuy ete-tet karemõ piponga [ta-ikε] mẽ yõm ko  
 pegou soc-ir depois partir 3-irmão.mais.velho posp dar comer  
 ‘ele levou, repartiu, deu pedaço para o irmão mais velho dele e o irmão mais velho dele  
 comeu’

Considerando os dados em que /ε/ muda para /a/ diante de /i/, nossa primeira hipótese foi a de que duas vogais anteriores ou [- posterior] não poderiam ocorrer adjacentes, levando à dissimilação de /ε/ para /a/ [+ posterior]. Porém, a dissimilação também ocorre quando a vogal /ε/ está diante de vogal central /i/, a qual é classificada como [+ posterior]. Dessa forma, observamos que apenas a qualidade articulatória da vogal e o traço de posterioridade não são suficientes para o entendimento do processo em jogo. Optou-se, então, por listar os traços vocálicos das vogais da língua Wayoro, para comparar os mesmos e buscar respostas para nosso problema. Temos o seguinte quadro de traços (valores inseridos conforme Mori (2004, p. 166) e Hall (2007, p. 333).

	/i/	/ĩ/	/ε/	/o/	/a/
[posterior]	-	+	-	+	+
[alto]	+	+	-	-	-
[baixo]	-	-	-	-	+
[arredondado]	-	-	-	+	-


Quadro 1: Traços das vogais da língua Wayoro

Conforme Hall (2007, p. 328), o traço [alto] tem função restrita de distinguir vogais altas vs. não altas e o traço [baixo] distingue as vogais médias das vogais baixas. Observa-se que as vogais /i/ [+alto, - baixo] e /ĩ/ [+ alto, - baixo] compartilham com a vogal /ε/ [- alto, - baixo] o traço [- baixo]. Assim, no processo de dissimilação, a vogal alvo /ε/ diferencia-se das vogais desencadeadoras /i/ e /ĩ/, ao adotar o traço [+ baixo], tornando-se assim [a] [- alto, + baixo].

O problema que surge é: qual o motivo para a vogal /o/, caracterizada também como [-baixo], não desencadear a dissimilação? De acordo com Archangeli e Pulleyblank (2007, p. 360-361) é possível encontrar restrições de traços tanto no segmento alvo quanto no segmento fonte, no processo de harmonia (assimilação)<sup>27</sup>. Assumindo que é possível encontrar condições com relação aos traços do desencadeador e do desencadeado, também no processo de dissimilação, assumiremos

<sup>27</sup> Tal possibilidade é identificada e analisada com respeito ao processo de harmonia (assimilação) por Archangeli e Pulleyblank (2007, p. 360-361): “[...] it is possible to find simultaneous restrictions on both trigger and target./ Perhaps the most common type of condition is to limit the triggers to segments with particular feature combinations. In Menominee, only high vowels trigger [+ATR] harmony despite the presence of both high and nonhigh [+ATR] vowels in the inventory”. Adotaremos tal afirmação para explicar os dados de dissimilação de Wayoro.





que apenas as vogais altas de Wayoro desencadeiam a dissimilação do traço [- baixo]. Assim, a vogal /o/ (também [- baixo]) não desencadeia o processo por configurar-se como [- alto, - baixo].

Com respeito à direção, trata-se de uma dissimilação regressiva, pois o dissimilador está depois do dissimilado e, portanto, o processo direciona-se para a esquerda.

Em relação aos aspectos de domínio e localidade, os dados identificados até o momento apontam para um processo que ocorre no domínio morfológico (fronteira de morfemas, especificamente, prefixo e radical), em que os segmentos devem estar necessariamente adjacentes. Os seguintes dados indicam que, no interior de morfemas, o processo de dissimilação não ocorre.

- (7) Dissimilação em Wayoro não ocorre dentro de morfemas
- a. ndeɪ ‘macaco-guariba’
  - b. ʔeɪ ‘aroto’

#### 4. Conclusão

Neste trabalho, descrevemos de maneira preliminar o processo de dissimilação que afeta a vogal /ɛ/, em Wayoro. Foram investigados o traço envolvido no processo, a direção do processo, bem como a localidade e o domínio do mesmo.

Os dados da língua Wayoro apresentados podem ser descritos como um processo de dissimilação regressiva envolvendo o traço [-baixo], o qual ocorre entre segmentos necessariamente adjacentes, em fronteira morfológica.

#### REFERÊNCIA

ALDERETE, J.; FRISCH, S. Dissimilation in grammar and the lexicon. In: DE LACY, P. (Org). **The Cambridge Handbook of Phonology**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

ARCHANGELI, D; PULLEYBLANK, D. Harmony. In: DE LACY, P. (Org) **The Cambridge Handbook of Phonology**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

MOORE, D.; GALUCIO, A. V.; GABAS JR., N. O desafio de documentar e preservar as línguas amazônicas. **Scientific American Brasil – Amazônia, A Floresta e o Futuro (Brasil)**, São Paulo, n. 3, p. 36 – 43, 01 set. 2008.

MOSELEY, C (Org.). **Atlas of the World’s languages in Danger**. Paris: UNESCO Publishing, 2010. 3ª ed. Disponível em: <<http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>>. Acesso em: 15 dez. 2011.



NOGUEIRA, A. F. Descrição dos verbos Wajoro (Wayoró, tronco Tupi) em diálogo com a teoria de estrutura argumental de Hale e Keyser (2002) In: VII Congresso Internacional da Abralín, 2011, Curitiba. **Anais do VII Congresso Internacional da Abralín**. Curitiba: Associação Brasileira de Linguística, 2011a. p. 603 – 617

NOGUEIRA, A. F. Sistemas ortográficos de línguas indígenas: a importância de aspectos sociolinguísticos In: II Congresso Internacional de Dialectologia e Sociolinguística, 2012, Belém. **Diversidade linguística e políticas de ensino: anais**. São Luís: EDUFMA, 2012. p. 400 - 415

NOGUEIRA, A. F. **Wayoro êmêto: fonologia segmental e morfossintaxe verbal**. 2011. 238f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011b.

ODDEN, D. **Introducing Phonology**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

#### GLOSAS

1s	1ª pessoa do singular
2s	2ª pessoa do singular
3	3ª pessoa do singular ou do plural
posp	posposição
soc	sociativo





## A FLUTUAÇÃO CONCEITUAL NAS DEFINIÇÕES DE "SEMIÓTICA"

Antonio Luann Ferreira Taveira<sup>28</sup>

**RESUMO:** Tendo em vista a não-existência de apenas uma teoria semiótica do sentido ou da significação, o presente trabalho objetivou discutir a flutuação terminológica na definição dessa ciência, como também captar e organizar as nuances distintivas da construção de uma mesma lexia conforme os métodos lexicográficos ou terminográficos para, conseqüentemente, recompor os posicionamentos discursivos veiculados pelos enunciadores das obras analisadas. Para tanto, por meio de uma pesquisa de caráter bibliográfico, examinamos o verbete “semiótica” e suas acepções em textos especializados, além da observação de seu emprego no *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (2010) e no *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa* (2009). Em relação ao *corpus* terminográfico, atentamo-nos às definições da Semiótica Americana (PEIRCE, 1990), da Semiótica Francesa (GREIMAS, 2008) e da Semiótica Russa (MACHADO, 2003). Paralelamente a esse percurso, recorreremos também aos estudos e postulações de Krieger (2006) e Bevilacqua e Finatto (2006) para compor apontamentos pertinentes às ciências do léxico. Ao acolher a definição da Semiótica norte-americana, Houaiss e Aurélio sugerem um possível *corpus* de referência, além de indicar uma concepção de língua e gramática adotadas pelo mentor da vertente teórica em questão, ou seja, denunciam posicionamentos discursivos, como prevíamos em nossa hipótese inicial. Os resultados indicaram ainda a relevância dos estudos terminográficos para a reflexão sobre o sentido e sobre a significação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Semiótica. Terminografia. Lexicografia.

### 1. Para início de conversa...


“É preciso desvendar o mistério de como se estrutura o léxico da nossa língua”  
(Biderman)

As palavras de Maria Tereza Camargo Biderman já indicam que a tarefa do lexicógrafo ou terminógrafo não é tão simples como pode parecer: apenas arrolar uma lista de palavras e as compilar em um *objeto-produto* de consulta. Estudar o léxico, ou melhor, desvendá-lo, posto que um *mistério*, é uma atividade que exige empenho do pesquisador, afinal ele faz parte da *língua* que, por sua vez, é um sistema altamente complexo de relações, a um só tempo, formais, culturais, históricas...

Nosso trabalho envereda por essa seara dos estudos linguísticos e objetiva discutir, em linhas gerais, a flutuação terminológica existente na definição dessa

---

<sup>28</sup> Aluno do Mestrado Acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Contato: taveiraalf@gmail.com



ciência: a *semiótica*. E, mais especificamente, captar as nuances distintivas da construção de uma mesma lexia conforme os métodos lexicográficos ou terminográficos para, conseqüentemente, recompor os posicionamentos discursivos veiculados nas obras.

Paira sobre aqueles que estudam os fenômenos da linguagem via semiótica alguns mitos. Entre eles, a “morte da história”, a “exacerbação formal” e a “obsessão algebrizante”. Acreditamos que nosso estudo contribui para essa necessária desmitificação. Ao falar das concepções de *semiótica* para as diferentes vertentes de estudo, depreender-se-á que esse nunca foi o ponto de vista dos semiólogos, desde que se leia efetivamente o que revelaram em suas pesquisas.

Para além disso, parece impositivo o esclarecimento da não-existência de uma única teoria semiótica, o que por sua vez exige dos críticos a preocupação em evidenciar o corpo epistemológico ao qual se referem em seus textos, para que se evitem injustiças como frequentemente acontecem nas academias.

Em relação à metodologia empregada, parece evidente que desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica: trabalharemos com o verbete “semiótica” no *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (2010) e no *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa* (2009), além das acepções em obras de cunho especializado.


Para tanto, a organização de nossa pesquisa é dividida em dois grandes blocos. Primeiro, as considerações acerca da construção do verbete nos dicionários terminográficos e nas obras de natureza especializada: o ponto de vista da Semiótica Peirceana, da Semiótica Greimasiana e da Semiótica da Cultura. Segundo, a discussão das formulações envolvidas no emprego de um termo especializado em dicionários de língua comum. Antes disso, porém, oferecemos ao leitor um breve panorama sobre a origem da polêmica lexia.

Ao final, traçamos alguns comentários sobre como a elaboração conceitual das definições revela posicionamentos discursivos presentes nos textos em questão, além de ressaltar a importância dos estudos da denominação e da nomenclatura para a reflexão sobre o sentido e sobre a significação.

## 2. Da semiologia saussuriana às teorias semióticas

Antes de iniciar o exame do verbete semiótica, ou de suas definições, nas diferentes vertentes do pensamento linguístico, é necessário observar a gênese de tal lexia, posto que, como veremos, algumas obras terminográficas inclusive o fazem para melhor situar o conceito e o significado dessa entrada.

De certa forma, e de incerto jeito, a semiótica nasce juntamente com aquilo que se costuma denominar corrente estruturalista dos estudos linguísticos. E cabe ao suíço Ferdinand de Saussure o mérito por primeiro vislumbrar a possibilidade de criação dessa ciência. Em seu *Curso de Linguística Geral* (2012) – obra póstuma publicada sob a organização de Charles Bally e Albert Sechehaye, com a colaboração de Albert Riedlinger – vemos o autor afirmar: “Pode-se, então, conceber, *uma ciência que estude a vida dos signo no seio da vida social*; ela constituiria uma parte da Psicologia social e, por conseguinte da Psicologia geral; chamá-la-emos de *Semiologia*.” (p. 47)



Segundo Saussure, essa ciência nos permitiria compreender as leis que regem os signos, agora não apenas “linguísticos”, mas considerados de forma ampliada, ou em outras palavras, o *macro-signo*, que abrange ritos, costumes etc.

Com a publicação recente dos manuscritos de Saussure, o chamado fundador da Linguística Moderna, várias questões relativas ao seu pensamento voltaram ao centro das discussões nas academias. Dentre elas, o mal compreendido conceito “imanência” na análise de cunho estrutural. A esse respeito, vejamos o posicionamento do próprio autor nos *Escritos de Linguística Geral* (SAUSSURE, 2012, p. 290):

... em nenhum momento, contrariamente à aparência, **o fenômeno semiológico, qualquer que seja ele, não deixa fora de si mesmo o elemento da coletividade social**: a coletividade social e suas leis é um de seus elementos internos e não externos, esse é o nosso ponto de vista. (grifos nossos)

Como podemos perceber, Saussure não descarta do estudo da *langue* o aspecto social da linguagem humana, como querem alguns leitores. Pelo contrário, considera-o parte indispensável do *fenômeno semiológico* como um todo. O assunto, claro, demanda reflexões mais profundas, porém este não é o foco nesse trabalho.

O sonho saussuriano com uma ciência semiológica, de fato, concretizou-se, ainda que sob outra nomenclatura: a semiótica. E inclusive se proliferou originando três principais vertentes: a Semiótica Peirceana, a Semiótica da Cultura e a Semiótica Discursiva. Passemos, pois, ao exame do conceito de *semiótica* em obras representativas de cada uma delas.


### 3. Nas obras com caráter terminográfico

Como ponto de partida, é preciso dizer que, para Krieger (2006, p. 155), enquanto área de conhecimento, a Terminologia é tradicionalmente definida como estudo e aplicação dos termos técnicos e/ou científicos. Seu objeto central de investigação teórica e de trabalhos aplicados seria, portanto, as unidades lexicais especializadas. Observaremos, nesse contexto, a constituição dessas unidades lexicais a partir dos textos especializados, seu *habitat* natural, como diz a autora.

#### 3.1 A Semiótica Peirceana

Segundo Saraiva (2010, p. 3), “essa semiótica se origina no seio da Fenomenologia e tem como objeto de estudo o signo propriamente dito”. Como o nome mesmo da vertente sugere, o norte-americano Charles Sanders Peirce (1839-1914) é o seu teórico principal. Em sua obra mais conhecida, *Semiótica* (1990, p.29), temos:

A lógica é a ciência das leis necessárias gerais dos Signos e, especialmente, dos Símbolos. Como tal, têm três departamentos. Lógica obsistente, lógica em sentido estrito, ou *Lógica Crítica*, é a teoria das condições gerais de referência dos Símbolos e outros Signos aos seus Objetos manifestos, ou seja,



é a teoria das condições de verdade. Lógica Originaliana, ou *Gramática Especulativa*, é a doutrina das condições gerais dos símbolos e outros signos que têm o caráter significante. É desse departamento da lógica geral que nos estamos agora ocupando. Lógica Transuacional, que denomino de *Retórica Especulativa* é, substancialmente, aquilo que é conhecido pelo nome de metodologia ou, melhor, *metodêutica*. É a doutrina das condições gerais da referência dos Símbolos e outros Signos aos Interpretantes que pretendem determinar...

Como nos lembra Coelho Netto (1990), *lógica*, para Peirce, é apenas um outro nome para semiótica, e vice-versa. E, se assim entendemos, precisamos considerar que, dentro do corpo epistemológico dessa semiótica, não existe um sentido ou significado único para tal termo. Ocorre, então, aquilo que se chama uso polissêmico do termo em mesmo texto: semiótica (lógica) pode se referir à Lógica Crítica ou à Gramática Especulativa ou à Retórica Especulativa. A indicação a respeito do referencial adotado dependerá, por sua vez, da forma como empregado o termo dentro dos textos.

Entretanto, se o uso é polissêmico, como dissemos acima, há algum traço que une esses três conceitos. A observação atenta da citação nos permite afirmar que esse traço é justamente o exame do *fenômeno signico*, já que todos remetem à construção dessa entidade via linguagem.

Nessa mesma obra (PIERCE, 1990, p. 39-40), encontra-se um capítulo que particularmente também nos interessa. Intitulado “A Ética da Terminologia”, nele Peirce nos diz que é indispensável um consenso entre os colaboradores da teoria acerca do uso de termos e notações, no qual, se a rigidez não deve prevalecer, contudo precisa se impor certo grau de regularidade nos sistemas de expressão. Ora, o que constitui isso senão comentários sobre o fazer terminológico? Pois, como nos diz Cabré (1993, p. 37), “para os especialistas, a terminologia é o reflexo formal da organização conceptual de uma especialidade e um meio inevitável de expressão e de comunicação”.

Peirce (1990, p. 42-43) propõe algumas regras para esse campo (terminologia/terminografia), como podemos constatar abaixo:

Primeiro: esforçar-me por evitar seguir qualquer recomendação de natureza arbitrária quanto ao uso da terminologia filosófica.

Segundo: Evitar usar palavras e frases de origem vernácula como sendo termos técnicos de filosofia.


Terceiro: Usar, para os conceitos filosóficos, os termos escolásticos em suas formas anglicizadas, naquilo em que foram estritamente aplicáveis, e nunca usá-los a não ser naqueles sentidos que lhes sejam próprios.

Quarto: Para antigos conceitos filosóficos negligenciados pelos escolásticos, imitar, tanto quanto possível, a expressão antiga.

Quinto: Para conceitos filosóficos precisos introduzidos na filosofia a partir da Idade Média, usar a forma anglicizada da expressão original, se não for positivamente inadequada, porém apenas em seu preciso sentido original.

Pode-se perceber, então, que a preocupação sobre a organização do léxico ou, mais especificamente, do léxico especializado está presente na obra de Peirce, pois





este prefere a reflexão à arbitrariedade na seleção terminológica. Em outras palavras, o autor demonstra compreender que a constituição de uma teoria semiótica, como qualquer outra, passa pela criteriosa seleção de seu corpo terminológico. E, até mesmo, pelo planejamento na fundação dos seus termos, como lemos a seguir.

Sexto: Para conceitos filosóficos que variam minimamente daqueles para os quais existem termos adequados, **inventar termos** levando em consideração os usos da terminologia filosófica e os da língua inglesa mas que, no entanto, tenham uma aparência técnica distinta. **Antes de propor um termo, notação ou outro símbolo, considerar cuidadosamente se estes se adequam perfeitamente ao conceito e se servirão para todas as ocasiões, se interferem com algum termo existente, e se não poderiam tornar-se inconvenientes, interferindo com a expressão de algum conceito que mais tarde poderia ser introduzido na filosofia.** Tendo introduzido um símbolo, considerar-me quase tão preso a ele como se este fora introduzido por alguma outra pessoa; e depois que os outros o aceitarem, considerar-me mais preso a ele do que qualquer outra pessoa.

Sétimo: Considerar indispensável a introdução de novos sistemas de expressão quando novas conexões importantes entre conceitos venham a ser realizadas, ou quando tais sistemas possam, de alguma forma, servir positivamente aos propósitos do estudo filosófico. (PEIRCE, 1990, p. 42-43, grifos nossos)


A preocupação de natureza terminológica ainda é retomado no capítulo sexto de *Semiótica*, “Termos”, quando Peirce esclarece os sentidos nos quais sua nomenclatura precisa ser compreendida. Como vemos, por exemplo, pelo título de uma das seções: “Três principais sentidos em que compreensão e extensão são consideradas nesse ensaio.”

### 3.2 A Semiótica da Cultura

Segundo Saraiva (2010), tributária do Formalismo Russo, essa semiótica busca compreender o dinamismo cultural. E Iúri Lotman é o seu grande representante.

Irene Machado, na obra *Escola de Semiótica* (2003), elabora um “Vocabulário Básico de Semiótica da Cultura”. Observa-se, então, a definição de semiótica elaborada pela autora:

Semiótica da Cultura. Disciplina teórica dos estudos russos para a construção da cultura enquanto metassemiótica. Nesse sentido, seu objeto não é a cultura, mas seus sistemas semióticos. Constitui-se no Departamento de Semiótica da Universidade de Tártu, Estônia, nos anos 60, em meio aos encontros da “Escola de verão sobre os sistemas modelizantes de segundo grau”, que reunirão professores da universidade local e também de Moscou. Explorando fronteiras com vários campos do conhecimento, deriva seus princípios da Linguística, da Teoria da Informação e da Comunicação, da Cibernética e, evidentemente, da Semiótica. O impulso básico da disciplina foi dado pela necessidade de entender a comunicação como sistema semiótico e a cultura como um conjunto unificado de sistemas, ou, melhor, como um grande texto. Para isso, os semioticista reelaboraram o conceito de



língua, sem o qual seria impossível estender a noção de linguagem a uma diversidade de sistemas como mito, religião, literatura, teatro, artes, arquitetura, música, cinema, moda, ritos, comportamentos, enfim, códigos e sistemas semióticos da cultura. Tão importante quanto o conceito de língua é a concepção semiótica do código. Com base nessas noções, o relacionamento dinâmico entre sistemas da cultura foi definido como um processo de modelização, segundo o qual a cultura é entendida como texto e a comunicação, como processo semiótico. A evolução dos conceitos, durante as duas décadas de trabalhos sistemáticos, evidencia como, no interior da disciplina, se organizam instrumentos teóricos potenciais de uma ecologia cognitiva. (MACHADO, 2003, p.164-165)

O primeiro dado que salta aos olhos está no início do verbete: *Semiótica da Cultura*. Temos uma expressão como entrada, diferentemente do que acontece nos trabalhos de caráter lexicográfico, quando a forma masculino e singular prevalece para substantivos e o infinitivo, para os verbos. Uma particularidade própria da Terminografia, já que os termos devem ser grafados como são usados correntemente nos textos especializados da área em questão. A esse respeito, vale conferir as palavras de Bevilacqua e Finatto (2006, p. 49-50):


Na obra terminográfica, verificamos um modo de apresentação da informação que lhe é típico, muito mais recortado ou delimitado, **normalmente vinculado a um conjunto textual de referência reconhecido pelo consulente da obra**, tal como se tivesse sido elaborado especialmente para um determinado segmento de usuários. (grifo nosso)

Diante desse contexto, Machado (2003) segue ainda com a definição do objeto de estudo da Semiótica da Cultura e com o esclarecimento sobre a origem da disciplina: anos 60, Universidade de Tártu, encontros da “Escola de Verão”. E encerra com considerações acerca dos desdobramentos de trabalhos feitos na área.

### 3.3 A Semiótica Discursiva

Segundo Saraiva (2010), a Semiótica Discursiva também chamada Semiótica da Escola de Paris e nascida no âmbito da Linguística, se preocupa com a investigação do sentido e da significação. Seu teórico principal, o lituano Greimas (1917-1992), confessa, em seu *Dicionário de Semiótica* (2008), que o termo homônimo pode ser empregado com sentidos diferentes: como uma grandeza manifestada que se quer conhecer; como objeto de conhecimento durante e após a descrição; e como conjunto metodológico que torna possível seu conhecimento. Constitui, pois, como na semiótica peirceana, um termo com aspecto polissêmico. Vejamos como o verbete se apresenta.

A entrada “Semiótica” é seguida da classificação gramatical (s. f. - substantivo feminino) e dos termos correspondentes em francês e inglês, respectivamente *sémiotique* e *semiotics*. Tal verbete ocupa longas dez páginas no



*Dicionário*, o que nos sugere, ao menos inicialmente, que sua definição tem relevante importância para o corpo epistemológico da teoria.

Após isso, seguem as três acepções de semiótica (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 448), como citado anteriormente acima. E a primeira é a de *Semiótica-objeto*.

[...] semiótica como um conjunto significante que se suspeita, a título de hipótese, possua uma organização, uma articulação interna autônoma. Dir-se-á, também, que todo conjunto significante, desde o instante em que se pensa em submetê-lo à análise, pode ser designado como uma **semiótica-objeto**.

Percebe-se que essa é uma definição mais ampla de semiótica, como qualquer objeto se tome para análise, ou mesmo como *conjunto significante*. Uma definição, por seu turno, que mais serve como auxílio para a construção das seguintes do que como valor em si mesma.

É interessante observar que, ainda nessa acepção, Greimas (2008) demonstra seu posicionamento frente a Saussure e Hjelmslev, para quem as línguas naturais são semióticas entre outras. Para esse autor, entretanto, as línguas aparecem como reservatórios de signos, lugar de manifestação de inúmeras semióticas. Ao que nos perguntamos: poderíamos, conseqüentemente, utilizar a denominação *língua sincrética*? Essa primeira acepção termina com a sugestão de leitura de outros verbetes, a saber, “Língua” e “Mundo natural”.

Na segunda acepção, vemos Greimas explicitar sua filiação à esteira dos estudos hjelmslevianos, apesar das ressalvas em alguns pontos, como vimos acima.

Pondo-nos do lado da tradição de L. Hjelmslev... [ele] a considera uma hierarquia (isto é, como uma rede de relações, hierarquicamente organizada) dotada de um duplo modo de existência, a paradigmática e a sintagmática (apreensível, portanto, como sistema ou como processo semiótico), e provida de pelo menos dois planos de articulação – expressão e conteúdo –, cuja reunião constitui a semiose. (2008, p. 450)

Nesse sentido, semiótica, ou *semiose*, é o próprio resultado da união da forma do conteúdo com a forma da expressão, os *functivos* da função signo proposta pelo dinamarquês. Na verdade, uma expansão do conceito saussuriano de signo linguístico para tornar possível os estudos de outras linguagens além da verbal.

Greimas elabora ainda um diagrama (2008, p. 451) para melhor representar a distribuição das *semióticas* segundo o autor dos *Prolegômenos*.

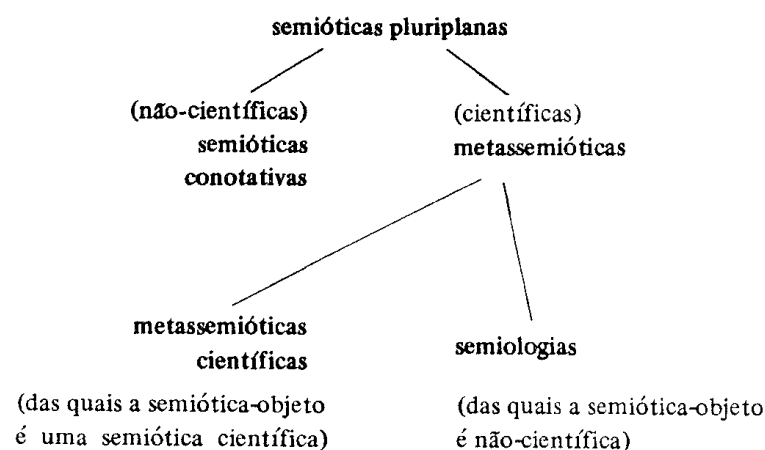


Figura 1: Tipologia das semióticas segundo L. Hjelmslev.

Essa acepção é concluída com a sugestão de leitura dos verbetes: “Psicossemiótica”, “Sociossemiótica”, “Etnossemiótica”, “Literária” (semiótica ~), “Teatral” (semiótica ~) e “Planar” (semiótica ~).

A última acepção, *Teoria semiótica*, é o sentido comumente empregado na descrição dos trabalhos de Greimas ou da Escola de Paris.

A teoria semiótica deve apresentar-se inicialmente como o que ela é, ou seja, como uma teoria da significação. Sua primeira preocupação será, pois explicitar, sob forma de uma construção conceitual, as condições da apreensão e da produção do sentido. Dessa forma, situando-o na tradição saussuriana e hjelmsleviana, segundo a qual a significação é a criação e/ou apreensão das “diferenças”, ele terá que reunir todos os conceitos que, mesmo sendo eles próprios indefiníveis, são necessários para estabelecer a definição de estrutura elementar de significação. (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 455)


Sua representação metodológica se deu, por sua vez, pela construção do percurso gerativo do sentido, composto de três etapas, níveis ou gramáticas: níveis fundamental, no qual entendemos a significação como uma relação binária de termos (estrutura fundamental); nível narrativo, no qual observamos sujeitos e objetos (*petit drame*); e nível discursivo, em que as estruturas semio-narrativas são convertidas em discurso (actorialização, temporalização e espacialização) via sujeito da enunciação.

A última acepção encerra com sugestão da leitura dos verbetes: “Cientificidade”, “Teoria”, “Gerativo” (percurso ~), “Enunciação”, “Discurso” e “Semiologia”.

#### 4. Nas obras lexicográficas

Segundo Bevilacqua e Finatto (2006, p. 44), do ponto de vista do usuário comum, o dicionário tem a função de auxiliar nas dificuldades na grafia de palavras, na sua categorização gramatical, e no significado de algumas palavras pouco usadas, além





das informações sobre a natureza etimológica. Já do ponto de vista do especialista, todavia, há sempre um “a mais” contido em um dicionário, reconhecido somente a partir das diferentes nuances de informação oferecidas em um verbete. Caso contrário vejamos a seguir.

Se é fato que a lexicografia incorpora também o registro técnico, analisa-se a seguir como dois dicionários monolíngues da língua geral apresentam tal verbete. Começamos pelo *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (2010, p. 1011).

Semiótica [do gr. Semeiotiké (técne), ‘a arte dos sinais’.] S. f. 1. E. Ling. Denominação utilizada, principalmente pelos autores norte-americanos, para a ciência geral do signo; semiologia. 2. E. Ling. V. semasiologia (1). 3. Desus. Arte de comandar manobras militares por meio de sinais, e não da voz. 4. Med. Semiologia. 5. E. Ling. V. semântica (1).

Observamos, nesse dicionário, cinco acepções para Semiótica. Mas, com relação especificamente aos estudos da linguagem (E. Ling.), é feita menção somente à semiótica norte-americana. E comparativamente às obras terminográficas, aqui temos a inclusão de mais dois significados: na “arte militar” e na “especialidade médica”.


No *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa* (2009):

substantivo feminino  
1 Rubrica: clínica médica.  
m.q. semiologia  
2 Rubrica: semiologia.  
para Charles S. Peirce (1839-1914), teoria geral das representações, que leva em conta os signos sob todas as formas e manifestações que assumem (linguísticas ou não), enfatizando esp. a propriedade de convertibilidade recíproca entre os sistemas significantes que integram.  
3 Rubrica: semiologia.  
estudo dos fenômenos culturais considerados como sistemas de significação, tenham ou não a natureza de sistemas de comunicação; semiologia.  
4 Rubrica: termo militar. Diacronismo: obsoleto.  
ciência e arte de comandar manobras militares, não com a voz, mas por meio de sinais.

Como podemos observar, a referência, também nesse caso, é feita somente com relação à semiótica americana, inclusive diretamente ao citar Charles S. Peirce. Além de, do mesmo modo do *Aurélio*, contemplar também as definições nas áreas médica e militar.

## 5. Para concluir...

É preciso dizer da polissemia do termo semiótica nas obras de cunho especializado. Alguns poderiam indagar: não estaria desfeita a cientificidade do registro contemplar variações semânticas no seu emprego? Nesse sentido, as palavras de Flores (2013, p. 34) sobre a flutuação terminológica na teoria enunciativa de Benveniste nos parecem perfeitamente passíveis de emprego também em nosso caso.



Essa flutuação terminológica é **mais um indicador a atestar que a reflexão de Benveniste não é um modelo teórico acabado**. O leitor, porém, não deve pensar nisso como um impeditivo de aprofundamento nessa teoria. Basta que a flutuação terminológica seja admitida como uma espécie de advertência da leitura que se pode fazer. (grifo nosso)

A variação terminológico-conceitual, pois, constitui uma prova do poder reflexivo das teorias, e não uma imprecisão científica. Ademais, como sabemos, as ciências humanas têm seu próprio conceito de cientificidade, que, em muitos casos, não forma par com o proveniente das ciências exatas.

E sobre os critérios que definem a inclusão de uma acepção no registro de termos que se pretende oferecer, Finatto e Bevilacqua (2006, p. 53) asseveram que o importante é que sejam constantes, homogêneos e coerentes com os objetivos proposto e identificáveis. O que explica a inclusão de algumas acepções e a exclusão de outras nas obras por nós examinadas.

Outra questão que merece relevo é a inclusão do verbete “*semiótica*” em dicionários de língua geral. Privilegiando uma ou outra vertente, como não poderia deixar de ser, visto que os objetivos do fazer lexicográfico são distintos do fazer terminográfico, a utilização de termos de feição técnica em dicionário monolíngues de língua geral demonstra que a fronteira entre uso técnico *versus* uso comum, na verdade, constitui um limiar didático.

Finalmente, a escolha das definições proveniente de uma ou outra vertente da semiótica indicam posicionamentos discursivos, como dissemos no início do trabalho. Ao acolher a definição da semiótica norte-americana, Houaiss e Aurélio denunciam um possível *corpus* de referência, além de indicar uma concepção de língua e gramática adotadas pelo mentor da vertente teórica em questão. Afinal, como nos diz coerentemente Alain Rey (1979, p. 3), “na origem das reflexões sobre o nome e a denominação, base da terminologia, encontra-se toda a reflexão sobre a linguagem e o sentido”.


## REFERÊNCIAS

BEVILACQUA, C. R.; FINATTO, M. J. B. *Lexicografia e Terminografia*: alguns contrapontos fundamentais. *Alfa*, São Paulo, 50 (2): 43-54, 2006.

BIDERMAN, M. T. C. *A face quantitativa da linguagem*: um dicionário de frequências do português. *Alfa*, São Paulo, v.42, p.161-181, 1998. Número especial.

CABRÉ, M. T. *La terminología*: teoría metodología aplicaciones. Barcelona: Antártida/Empúries, 1993.

COELHO NETTO, J. T. Nota do tradutor. In: PEIRCE, C. S. *Semiótica*. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.



FERREIRA, A. B. H. *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 5 ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FLORES, V. N. *Introdução à teoria enunciativa de Benveniste*. São Paulo: Parábola, 2013.

GREIMAS, A. J; COURTÉS, J. *Dicionário de Semiótica*. São Paulo: Contexto, 2008.

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva. Versão 3.0 [CD-ROM]. 2009.

KRIEGER, M. G. *A identidade da Terminologia e o perfil do terminólogo*. Revista Trama - Volume 2 - Número 4 - 2º Semestre de 2006.

MACHADO, I. *Escola de Semiótica: a experiência de Tártu-Moscou para o Estudo da Cultura*. São Paulo: Ateliê Editorial e FAPESP, 2003.

PEIRCE, C. S. *Semiótica*. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

REY, A. *La Terminologie: noms et notions*. Paris: Presses Universitaires de France, 1979.

SARAIVA, J. A. B. *Semiótica Discursiva*. In: UFC VIRTUAL, I. *Material da Disciplina Semiótica Discursiva*. Fortaleza: UFC Virtual, 2010.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. 34 ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

\_\_\_\_\_. *Escritos de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2012.



## RODAS DE LEITURA COMO ESTRATÉGIA PARA LER E FORMAR LEITORES

Avelino Sousa Rodrigues<sup>29</sup>

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo investigar ações de letramento/leitura desenvolvidas no Brasil, no que se refere à formação de leitores, com o intuito de desenvolver um projeto de pesquisa-ação com foco no desenvolvimento de rodas de leitura fora do âmbito escolar. Assim, procura-se responder as seguintes perguntas de investigação: 1) Em que medida fora do âmbito escolar há uma preocupação da sociedade em formar leitores no Brasil?, 2) Em caso afirmativo, que projetos vêm sendo desenvolvidos? e 3) Quais os resultados alcançados?. Ao responder esses questionamentos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, a partir dos estudos de Koch (2012); Bolognesi (2012); Jacobik (2011); Firmino (2007); Geraldi (2006); Buzen e Mendonça (2004); Soares (2003). Resultados preliminares indicam que vem sendo desenvolvidas rodas de leitura em organizações não governamentais. Além disso, constata-se que a democratização do acesso aos livros e, conseqüentemente da leitura, contribui para que o livro deixe de ser um artigo de luxo. Algumas das experiências exploram estratégias eficazes para despertar o gosto pela leitura e com isso formar leitores proficientes.

**PALAVRAS CHAVE:** Letramento; Rodas de leitura. Formação de leitores.

### 1 – INTRODUÇÃO


Esse projeto é parte integrante para aprovação na disciplina *Metodologia de Pesquisa em TCC I*, do curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), mais do que atribuir ao aluno um conceito ao final do semestre, esta disciplina pretende oferecer subsídios aos alunos para que possam primeiro conhecer os mecanismos de produção científica, para então fundamentar seu projeto de pesquisa de TCC que será apresentado ao final do curso.

Desse modo, sabendo que por muito tempo, o acesso aos livros esteve restrito aos ricos, nobres ou religiosos, é possível compreender que ler era uma atividade exclusiva desses grupos restritos. A instauração de novos tempos e formas de governo, não alterou esse cenário, ou porque precisavam trabalhar ou porque não possuíam acesso a livros, a leitura esteve por longo período, limitada a esses poucos privilegiados, de modo que o livro continuava sendo considerado um artigo de luxo. (SILVA; CAMARGO; GUIMARÃES. 2012, p. 48).

---

<sup>29</sup>Graduando do curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa da Universidade Federal do Sul e Sudeste (UNIFESSPA). (avelinosletrados@gmail.com).





De modo diferente, o cenário atual é outro. Apesar de não se ter as condições ideais de acesso a livros, já é possível contar com o acesso a um maior número de bibliotecas públicas que chegam a não possuir espaço suficiente para a quantidade de livros que recebem dos programas do governo, não são apenas livros didáticos, mas boas obras literárias que formam o acervo desses espaços de leitura.

Além disso, disseminaram-se as bibliotecas comunitárias, criadas através de programas sociais, como as ONGs ou projetos de extensão universitária. Atualmente, as feiras de livros também são uma oportunidade em que as pessoas têm para adquirir livros para compor a sua própria biblioteca, muitas vezes por preços mais acessíveis. Além disso, há o acesso aos livros digitais. Então, é inquestionável o avanço que houve historicamente, a cerca do acesso a leitura.


Apesar desse cenário de *democratização* da leitura não é difícil ouvir de pais e professores reclamações concernentes à dificuldade de criar nos adolescentes e jovens o gosto pela leitura. Em alguns casos, quando se propõe aos alunos a leitura de determinado texto, a preocupação primeira é quanto a extensão do mesmo, porque se for muito grande ele já se mostra avesso ao contato com o texto.

Outro dado interessante sobre a prática da leitura no cenário atual entre o público de adolescentes e jovens, é a realidade paradoxal que se vive, tendo em vista que de um lado se observa que há jovens que, se necessário, passam um dia inteiro lendo conversas de redes sociais, como Facebook, Whatsapp, Twitter e outras mais. Por outro lado, observa-se que esses mesmos jovens fazem resistência quando o assunto é leitura na escola. A impressão é a de que nesse ambiente, a leitura é mais uma atividade que irá lhe deixar extremamente cansado, fadigado. Desse modo, atividades que envolvem a leitura no ambiente escolar são sinônimas da hora do desprazer.

Um aspecto que se relaciona a esse estigma criado por parte dos adolescentes e jovens quanto às atividades de leitura é o modo como ela é conduzida na escola, é costume da escola que as atividades de leitura estejam condicionadas a uma segunda atividade, de modo que ler serve como subterfúgio para responder a uma (longa) sequência de questões/atividades, ou algo semelhante. A escola, na maioria das vezes, não trabalha com o conceito de que ler por si só já se configura uma atividade/trabalho suficientemente capaz de contribuir para a formação do estudante. (BRASIL.1998, p. 71).

Algumas escolas investem em ações que pretendem mudar esse cenário e, com isso despertar e cultivar nos alunos o gosto e a cultura leitora. Entretanto, essas ações são ainda uma “gota no oceano”, dado que muitas vezes são isoladas do restante do planejamento da escola e que, por isso atendem a um público reduzido de alunos, como se não bastasse, os professores que se dispõem a trabalhar com a leitura na escola, por não receberem, na maioria das vezes, o apoio dos colegas e da própria direção, sentem-se impotentes para dar conta, por exemplo, de um projeto de leitura, que seria o ideal.

Nesse contexto em que a escola parece não está em consonância com as demandas de leitura do público mais jovem, que tem *pressa* de informações, surge este projeto que tem o objetivo de investigar ações de leitura desenvolvidas no Brasil no que se refere a formação de leitores proficientes, a partir de rodas de leitura. Para tanto, tem-se as seguintes questões de pesquisa: Que projetos de leitura vêm sendo elaborados para



formar leitores no Brasil? Que ações pedagógicas vêm sendo desenvolvidas para formar leitores? Onde essas ações vêm sendo realizadas? Qual a visão de leitor presente nas ações que vêm sendo desenvolvidas? Qual o papel do mediador no ensino de leitura?

Todas essas questões foram fundamentais para a elaboração do projeto e nos apontaram que a leitura não é uma atividade de responsabilidade exclusiva da escola. Por isso, o interesse pela elaboração desse projeto surgiu do anseio e do desejo de tornar a leitura uma prática social extraescolar e, um dos caminhos possíveis que as pesquisas realizadas nos apontaram, para se alcançar esse objetivo é o desenvolvimento de rodas de leitura fora do ambiente escolar como espaços privilegiados para despertar o gosto pela leitura e com isso formar leitores.

De modo geral, as escolas não tem um controle sobre a vida leitora de seus alunos fora de seus muros, então uma de nossas expectativas era a de que através das rodas de leitura realizadas numa ONG os alunos percebessem a leitura não como uma prática exclusivamente escolar, mas, sobretudo uma atividade autônoma que pode ser realizada em lugares e contextos diversos.


Portanto, neste projeto, além da introdução há outras três seções: a primeira aborda os pressupostos teóricos que discutem a temática que proponho, considerando os estudos de Jacobik (2011); Bolognesi (2012); Firmino (2007). São discutidas as contribuições que tais pesquisas e experiências têm dado ao ensino da leitura, como também os limites desses estudos, contribuindo assim com as discussões sobre a implementação de ações que envolvam o ensino de leitura e a formação do leitor. A segunda seção apresenta a metodologia que fundamenta todo o estudo. Nela descrevo o corpus de pesquisa, os critérios de seleção, os procedimentos de análise do corpus e os percursos da pesquisa. Na terceira parte, sistematizo num cronograma as ações que serão desenvolvidas durante a etapa da execução deste projeto, estabelecendo datas para cada ação.

## 2 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Esta seção é reservada à apresentação das pesquisas que investem esforços em trabalhos relacionadas as atividades com rodas de leitura. Procuramos dispensar a esses trabalhos, pelo menos duas óticas: uma que pretende destacar as principais contribuições que eles trazem para a temática em questão *rodas de leitura e a formação do leitor*, e outra que pretende apontar as insuficiências desses estudos, a fim de contribuir com as ações que serão desenvolvidas neste projeto.

### 2.1. Revisão de literatura

Após a realização de revisão de algumas pesquisas sobre *rodas de leitura*, foi possível notar que os trabalhos que abordam essa temática voltam-se predominante para o espaço interescolar (JACOBİK, 2011; BOLOGNESI, 2012), Esses dois trabalhos apresentam similaridade quanto às concepções que adotam, tais concepções dizem respeito, por exemplo, ao conceito de linguagem adotada pelas autoras para a construção de suas ideias. Neles: “[...] a linguagem é vista como um lugar de interação



humana [...] lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (JACOBİK *Apud* GERALDI, 2006, p. 41). Contudo, ocorrem variações quanto aos objetivos pretendidos e aprofundados por um e por outro trabalho.

A pesquisa de Jacobik (2011, p. 21), por exemplo, dedica maior atenção ao trabalho de leitura para crianças, para tanto assume a seguinte pergunta de pesquisa: *Crianças pequenas que ainda não leem convencionalmente, podem ser considerados leitores críticos?* Desse modo, é uma pesquisa que pretende investigar a leitura nas séries iniciais e investe no trabalho em rodas de leitura para o público infantil. Não negamos a importância de ações de leitura para crianças, entretanto concordamos que grande parte dos trabalhos sobre leitura somam esforços para as crianças das séries iniciais, de modo que parece não haver a mesma preocupação nos anos seguintes da vida escolar desse aluno. Não se tem registro, por exemplo, de projetos de leitura que iniciem nas séries iniciais e se estendam até o segundo ciclo (5ª a 8ª série).

Por sua vez, o trabalho de Bolognesi (2012) coaduna o trabalho com a leitura e a escrita, não concebe a leitura, como já mencionado, como uma atividade que por si só já é um trabalho, além disso, a pesquisa de Bolognesi pressupõe que o professor é o responsável pela mediação das atividades de leitura e escrita com as crianças e jovens. Isso nos leva a perceber que não se tem ações que objetivem atividades de leitura e de escrita fora do ambiente escolar. Sendo o professor o responsável pela vida leitora dos alunos, estes só irão ter acesso à leitura e a escrita na escola, uma vez que é *quando e onde* eles têm contato com o professor.


Por outro lado, a pesquisa realizada por Firmino (2007) aponta que: a escola não é a única instância educativa. Ela é apenas uma parte do todo e no todo a parte, segundo a concepção filosófica de Edgar Morin (FIRMINO *Apud* MOLL, 2006). Essa concepção dialoga com a pesquisa que ora proponho, uma vez que, ressaltamos a importância de atividades de leitura extraescolar, através de rodas de leitura.

Firmino diz ainda que:

Os espaços educativos são plurais. O bairro, as cidades exercem funções pedagógicas das mais produtivas, para os quais a escola necessita olhar e estender suas ações ampliando, assim, leques de possibilidades educacionais. Além disso, vincular significativamente a escola às práticas sociais de construção do conhecimento. (FIRMINO, 2007, p. 02).

Com base nesses referenciais de pesquisa é possível confirmar que a produção de conhecimento na área de leitura, a partir do desenvolvimento de rodas de leitura fora do contexto escolar, neste caso em uma ONG, é um trabalho pouco explorado. Fica então perceptível a necessidade de se realizar pesquisas que explorem essa temática, a fim de formar leitores proficientes, a partir do desenvolvimento de rodas de leitura.

## 2.2. (Des) formatar a leitura para formar o leitor



Parece ter se tornado modismo as escolas, em sua maioria, adotarem Os Parâmetros Curriculares Nacionais, como subsídio para a formulação de seus planejamentos. Quanto a isso, não vemos que haja problema, uma vez que estes são de fato, considerados a referência para os trabalhos que se deve desenvolver na escola.

Na prática, entretanto, percebe-se que há uma dissonância quanto à realidade que se mostra em grande parte das escolas na atualidade, quanto ao modo como conduzem o ensino de leitura. Na maioria das vezes essas escolas, deixam de lado seus planejamentos e subsidiam seu trabalho somente, a partir daquilo que os livros didáticos oferecem. Desse modo, os textos lidos são os que compõem esses manuais que, quase sempre, seguem uma sequência de atividades (automáticas) para serem respondidas, a partir da leitura do texto.

Concordamos que há bons livros didáticos em que seja possível encontrar boas propostas de atividades e bons textos, entretanto defendemos que não é interessante se ter como único recurso tais manuais, uma vez que é patente a limitação que se impõe ao ensino, no caso de leitura, quando assim acontece. Sobre o uso do livro didático, estes autores pontuam que:


Como principal fonte de leitura de grande parcela do alunado, o livro didático tem papel fundamental na formação de leitores. Por essa razão, a análise e a discussão do trabalho de leitura proposta por este tipo de material didático são relevantes, à medida que podem contribuir para que o professor passe a olhar esse material mais criticamente, interferindo nas propostas, para melhorá-las ou complementá-las de acordo com as suas necessidades (JURADO e ROJO. In: BUZEN e MENDONÇA, 2004, p. 37).

A proposta de (des) formatar a leitura implica tirar dela a função de secundária, que serve apenas para se fazer uma outra atividade. É necessário, compreender que ler é suficientemente uma atividade capaz de formar o indivíduo em mais de um aspecto, sejam eles cognitivo, social ou cultural e até mesmo moral. Ler não é uma atividade para quem não tem o que fazer, não é um passa tempo, ou ainda pior, ler não é, ao menos não deveria ser, um castigo, para aqueles considerados menos comportados. Ler pelo contrário é uma ação, não um hábito, para tanto precisa de uma ambientação, de comprometimento. Mesmo que inconscientemente a leitura/leitor sempre assume objetivos. Sobre esse aspecto Koch (2012. p. 11) teoriza que:

[...] A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

### 3. METODOLOGIA





Adotou-se nesta pesquisa o método de *Pesquisa-ação*, sob uma abordagem *qualitativa*. Esse método possibilita a participação do pesquisador durante o processo de desenvolvimento da pesquisa, de modo que o seu envolvimento contribuirá para apontar soluções para os problemas que forem detectados.

Esse projeto pretende trabalhar com a leitura, a partir da realização de rodas de leitura, estas serão realizadas na Associação dos Artistas Visuais de Marabá, uma ONG que oferece cursos a jovens e adolescentes que possuem entre 10 e 17 anos de idade. Esta ONG funciona em prédio alugado, localizado na Cidade de Marabá/PA, núcleo Cidade Nova.

A estrutura física do prédio é de pequeno porte, contando atualmente com uma sala de informática, uma sala de vídeo, um banheiro, uma sala para direção, uma cozinha, uma biblioteca, um corredor onde funciona a exposição de fotografias e uma recepção.

O público das rodas de leitura é composto por alunos que estão matriculados na Associação, estes por sua vez, são pertencentes, em sua maioria, a escolas públicas do município, além dos alunos que efetivamente estão matriculados na ONG, as rodas de leitura também contam com o público externo, uma vez que é feito o convite aos alunos das escolas mais próximas, este convite é feito pelo próprio mediador das rodas de leitura que no dia anterior ao da realização da roda, leva um cartaz divulgando o nome da obra que será trabalhada e, além disso, apresenta, para aqueles que nunca participaram de rodas de leitura, como se dá o funcionamento de tal atividade.

Desse modo, as rodas serão realizadas uma vez por semana, todas as sextas feiras, tanto no período da manhã quanto da tarde, a fim de beneficiar o público que estuda num e noutro horário. A duração das rodas é de 02 horas.


#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como já mencionado anteriormente, a maior constatação a que chegamos com este trabalho foi perceber que têm ocorrido no Brasil, uma gradual democratização do acesso aos livros e, conseqüentemente da leitura, isso por sua vez têm contribuído para a formação de novos leitores.

#### **REFERÊNCIAS**

BOLOGNESI, Priscila Maria Sbizera. Rodas de leitura na escola: Do desenvolvimento dos alunos aos processos de reflexão. 2012. 156f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Área de Educação. Área de concentração: Psicologia e Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa: Brasil, MEC/SEF, 1998.



BUZEN, Clécio.; MENDONÇA, Márcia (org.). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FIRMINO, Célia. Rodas de leitura: Uma proposta de leiturização social. 2007. 10f (Artigo Científico).

JACOBİK, Fabiana Andréa Dias. Rodas de leitura na escola: construindo leitores críticos. 2011. 176f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Área de Educação. Área de concentração: Linguagens e Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça.; ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2012.

SILVA, Débora Cristina Santos e.; CAMARGO, Goiandira Ortiz de.; GUIMARÃES, Maria Severina Batista (org.). Olhar o poema: teoria e prática do letramento poético. Goiânia: Cânone Editorial, 2012.



## PRÁTICAS DE LEITURA, ESCRITA E CIDADANIA: AS CARTAS DOS LEITORES NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca<sup>30</sup>

**RESUMO:** Objetiva-se, no presente trabalho – um relato de experiência – detalhar um exemplo de sequência didática com enfoque em cartas dos leitores, a partir da qual é possível concretizar um ensino de língua portuguesa que desenvolve, além de saberes linguísticos e gramaticais, a competência comunicativa dos alunos, ampliando também seus conhecimentos textuais, interacionais e de mundo, necessários à intervenção crítica na vida em sociedade, à construção e à sustentação de pontos de vista sobre temas de relevância coletiva. Para tanto, as atividades de análise linguística aparecerão sempre associadas às de leitura, de escrita e de oralidade, não figurando, então, como exercícios gratuitos e descontextualizados. Apesar de voltada a apenas um modo de organização do discurso – o argumentativo – e a um gênero textual específico – a carta do leitor –, a proposta de intervenção didática em questão permitirá, certamente, reconfigurações por parte dos possíveis leitores, de modo a focar outros tipos, outros gêneros e mesmo assumir objetivos diferentes. A concepção de sequência didática considerada baseia-se nas ideias de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, que a estruturam em quatro etapas: apresentação inicial, produção inicial, módulos e produção final. As etapas do projeto, colocadas em prática em turmas de nono ano do ensino fundamental em uma escola pública carioca, abordam, entre outros temas, as características discursivas, estruturais, temáticas e estilísticas das cartas dos leitores, a sua relação com outros textos do domínio jornalístico e a exploração estilística e argumentativa de recursos linguísticos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino. Sequência didática. Cartas dos leitores. Competência comunicativa.

### 1. As sequências didáticas: definição e objetivos

A sequência didática (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004) ou projeto (LERNER, 2002) – estratégia pedagógica em que se baseia a experiência a ser detalhada neste artigo – caracteriza-se por envolver todos os alunos da turma que, dentro de um prazo combinado em equipe e seguindo etapas previamente programadas, caminham para um ponto de chegada em comum, para um determinado produto final (edição de um vídeo, montagem de um jornal, encenação de uma peça etc.).

Incluir a metodologia das sequências didáticas no ensino de língua materna significa, portanto, negar toda e qualquer prática mecânica, artificial, desprovida de um real sentido comunicativo. Logo, não se lê nem se escreve apenas para “ganhar nota”, mas para atuar no mundo, interagir com os outros através da linguagem, encenando uma peça, publicando uma antologia de contos etc. O estudante depara-se com situações comunicativas muito próximas da “realidade”, das práticas interacionais que se efetivam fora da escola.

---

<sup>30</sup> Professor do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES/MEC). Doutorando em Língua Portuguesa na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
E-mail: aytelfonseca@yahoo.com.br

Ademais, os projetos possibilitam: (a) desenvolver estratégias de autocontrole de leitura e de escrita por parte dos alunos, uma vez que cada etapa do processo é amplamente discutida e refletida pelo grupo; e (b) estabelecer uma nova relação entre tempo e saber, sem impor um único ritmo de aprendizagem.

Outra característica das sequências é que elas promovem o aprendizado sistemático de um gênero do discurso por vez, em torno do qual giram todas as atividades. A escolha do gênero precisa considerar dois critérios: opta-se por aquelas espécies de texto que o estudante não domina ou usa com limitações, ou por aquelas inacessíveis à maioria dos alunos, por motivos diversos. Desse modo, as sequências didáticas tornam possíveis práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis sem a intervenção da educação formal.

Os projetos, ao detalharem a estrutura e o funcionamento de um gênero específico, instrumentalizando os estudantes com os saberes indispensáveis ao seu uso, acabam também por desenvolver habilidades e competências que ultrapassam esse gênero e interferem no manuseio de outros, o que enriquece ainda mais a proposta das sequências.

Assim, o trabalho com as cartas dos leitores ajuda o estudante a lidar com outros textos do âmbito argumentativo (editorial, artigo de opinião, “redação escolar”, debate público regrado, comentário de *blog*) e com composições que travam relações interpessoais, como o *e-mail* e as outras categorias de cartas.

Seguindo as orientações de Schneuwly e Dolz (2004), a sequência didática engloba quatro momentos: a apresentação da situação, a produção inicial, os módulos e a produção final (escrita de cartas dos leitores enviadas a jornais de grande circulação e expostas na escola), motivo maior de todo o projeto.

## 2. A apresentação da situação (“provocação”)

Inicia-se o trabalho expondo claramente aos alunos uma situação desafiadora, que motive o interesse deles e aponte para a necessidade de um estudo pormenorizado, dividido em etapas (os módulos).


O êxito de todo o projeto depende do conhecimento amplo do contexto de produção que envolverá os esforços dos alunos e do professor. Por isso, no primeiro momento da sequência, responde-se, mesmo preliminarmente, às perguntas: Qual o gênero a ser produzido? A quem se dirigirá o texto? Que propósito comunicativo assumiremos? Quais ideias merecerão destaque na produção (planejamento temático)? Qual o tempo necessário para o trabalho?

Ainda que determinadas decisões partam do professor, alguns aspectos levantados nas questões anteriores podem ser negociados com os próprios alunos em sala, durante a etapa do planejamento.

Com relação às cartas dos leitores, listam-se as seguintes estratégias de apresentação:

- Levar alguma reportagem atual sobre um tema polêmico do interesse do público-alvo e investigar a opinião dos alunos, incentivando-os a debaterem o assunto. Homofobia, legalização da maconha, autoexposição na Internet e na mídia, por exemplo, sempre estão em pauta.
- Ler uma carta do leitor que manifeste uma opinião impactante (mas nem sempre ética), que desperte a revolta dos alunos, a vontade de responder com outra carta.





Apenas nos lançamos em um “movimento argumentativo” quando, de fato, nos sentimos incomodados, quando percebemos a presença de um “inimigo” a se combater.

- Informar aos estudantes sobre a possibilidade muito concreta de seus textos serem publicados em jornais renomados no país, como *O Globo*, *Extra* e *O Dia*. A ideia de ver uma produção escolar ganhar o público geral consiste, sem dúvida, em forte elemento motivador.

Após a etapa de motivação, analisa-se a carta do leitor inserida em seu suporte, em seu domínio discursivo, ou seja, nos jornais e nas revistas. Levantam-se, então, as considerações e as impressões iniciais sobre a estrutura, o estilo, o conteúdo e a função comunicativa das cartas, bem como sua relação com os outros gêneros jornalísticos.

As perguntas a seguir – cujo objetivo não é promover um estudo sistemático do tema – orientam o primeiro contato dos estudantes com as cartas dos leitores nas aulas: Em que seção dos jornais e das revistas as cartas costumam aparecer? Qual a importância assumida pelas cartas nesses veículos de comunicação? Como normalmente se estruturam esses textos? Os editores informam as regras para submeter um texto à publicação? Quais os temas mais discutidos pelos leitores? Que assuntos vamos abordar em nossas cartas? Os temas das cartas são os mesmos das reportagens, dos editoriais? Que tipo de linguagem aparece nos textos dos leitores?

### 3. A produção inicial

Por meio da produção inicial – simplificada, em relação à do fim da sequência – os estudantes externam o grau de conhecimento que possuem sobre o gênero e o professor delinea melhor o caminho que os aprendizes ainda têm a percorrer, determinando os objetivos de cada módulo que compõe o desenvolvimento do projeto. Tal procedimento pedagógico, com pretensões qualitativas e não quantitativas (sem atribuição de notas), recebe o nome de avaliação formativa.

Os alunos do nono ano da escola em que tal projeto foi aplicado pelo autor, o Instituto de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ), escolheram redigir, coletivamente, uma carta para o jornal do grêmio estudantil do colégio (*Jornal Alpha*), queixando-se da condição precária de funcionamento da cantina – um problema que enfrentam há anos. A atividade realizou-se com a participação do professor, que copiava no quadro o que eles ditavam e os ajudava nos momentos de hesitação:


#### O caso da cantina

Todos os alunos que estudam ou estudaram no CAp-Uerj já devem estar cansados de saber da precariedade da cantina da escola: alimentos nada saudáveis que ficam lá o dia inteiro esperando que algum “desavisado” os coma e passe mal.

Além disso, os preços elevadíssimos dos alimentos deixam os estudantes em um dilema: ou passar fome ou pagar um valor absurdo pela comida.

A direção do colégio deveria tomar alguma decisão sobre isso, pois é muito errado nós, estudantes do CAp, termos que gastar todo dia nosso dinheiro (alguns nem têm...) comprando alimentos caros e, por vezes, sem higiene e pouco nutritivos.

A carta foi publicada no *Jornal Alpha* e ganhou repercussão na comunidade escolar, o que pressionou o diretor a se posicionar sobre o problema, prometendo



soluções. No decorrer da sequência, resgatou-se esta primeira versão da carta para efetuar correções, envolvendo as lições detalhadas nos módulos, sobretudo aquelas relacionadas às estratégias persuasivas, ao potencial estilístico-argumentativo dos textos. Com o sucesso da carta publicada no jornal, os estudantes mostraram-se mais dispostos a participarem do projeto.

#### 4. Os módulos

O propósito dos módulos resume-se em focalizar determinados aspectos indispensáveis à execução satisfatória da produção final do projeto. A seleção dos destaques de cada módulo leva em consideração as dificuldades apresentadas pelos estudantes na primeira produção ou ainda as decisões tomadas pelo professor com base na sua experiência em sala de aula. Schneuwly e Dolz (2004, p.103) explicam que nos módulos

a atividade de produzir um texto é, de uma certa maneira, descomposta para abordar, um a um e separadamente, seus diversos elementos, à semelhança de certos gestos que fazemos para melhorar as capacidades de natação, nos diferentes estilos.


A sequência em questão apresenta-se em cinco módulos, que enfocam a leitura do jornal (trabalho com o suporte e com o domínio discursivo), a composição, o estilo, o conteúdo e as funções comunicativas das cartas dos leitores (trabalho com o gênero), os elementos da argumentação (trabalho com a sequência textual), as marcas de oralidade e os outros recursos estilístico-argumentativos (trabalho com os elementos linguísticos).

##### 4.1. Primeiro módulo: Lendo jornal

Os objetivos do primeiro módulo são basicamente três: (a) conhecer o domínio discursivo jornalístico e diferentes jornais, principais suportes divulgadores das cartas dos leitores; (b) inteirar-se, criticamente, dos temas mais discutidos na atualidade, o que será útil ao planejamento temático da produção final; e (c) disseminar entre os estudantes o gosto pela leitura de periódicos.

A presença dos jornais em sala de aula justifica-se pelas seguintes razões:

- A necessidade de transformar o jornal em um objeto de ensino observado em sua totalidade (organização e funcionamento), evitando-se práticas pedagógicas que o tomem apenas parcialmente, reduzindo seu potencial pedagógico. Segundo Lozza (2009, p. 32), “o próprio jornal, o veículo como um todo, com suas editorias, seções, manchetes, chamadas, cadernos, este quase nunca chega às salas de aula”.
- A possibilidade de, por meio do trabalho com os tantos gêneros jornalísticos, articular os conteúdos curriculares com os acontecimentos e discussões de repercussão no país e fora dele, compondo a chamada agenda social, além de ampliar o saber enciclopédico ou de mundo dos estudantes.
- A urgência em se formarem leitores que considerem o viés ideológico de todo e qualquer jornal, sempre ligado a interesses de determinado segmento social, o que não invalida, no entanto, sua importância. Com isso, desfaz-se o “mito da imparcialidade”. Em vez de reproduzir verdades, o jornal é uma interpretação do real a ser reinterpretada pelo leitor.



- A propriedade do jornal de servir como instrumento de abertura para outras leituras. Um artigo de opinião pode motivar a leitura de mais textos que discutam o mesmo tema ou de um livro polêmico do autor. A seção dos *best-sellers* dos cadernos culturais apresenta romances, biografias, obras históricas etc. Uma entrevista com Rubem Fonseca desperta novos fãs...

- A potencialidade de o jornal fomentar sempre discussões, desenvolvimento e troca de pontos de vista, de modo a valorizar o pluralismo de ideias e o respeito à diversidade de opiniões.

Em um primeiro momento, o professor pode distribuir diferentes jornais aos alunos, separados em grupo. A intenção é propiciar uma leitura descompromissada do veículo em sua totalidade. Deve-se incentivar os estudantes a manifestarem livremente suas impressões sobre o que leem, com base na observação principalmente dos aspectos físicos (dimensão, qualidade do papel etc), apreendidos em curto espaço de tempo.

Após essa etapa, o trabalho sistematiza-se em três níveis:

*a) Trabalho com a primeira página:* os grupos de alunos podem analisar a primeira página dos jornais, atentando para alguns pontos: quais os temas destacados em cada jornal? Qual o “tom” das manchetes (simpático, agressivo, ameno, cômico)? Que tipo de linguagem predomina nos textos? O vocabulário é comum/informal ou rebuscado? Valoriza-se qual editoria: cultura geral, esporte, política, economia? Há muitas ou poucas imagens? Qual a qualidade e o conteúdo delas? Apela-se para cores atraentes? A diagramação facilita ou dificulta a leitura?

Mais importante que responder às perguntas é interpretar as respostas, buscando-se entender os motivos de determinado jornal destacar, por exemplo, assuntos ligados à violência ou à estética feminina, em detrimento de questões políticas.


A atividade desenvolve-se mais plenamente quando feita em grupo, com os estudantes expondo e trocando impressões sobre a pesquisa elaborada. No decorrer da tarefa, com vista a sistematizar a reflexão, o professor pode registrar no quadro as conclusões.

*b) Trabalho com o interior dos jornais:* solicita-se uma pesquisa – não exaustiva – sobre os gêneros presentes nos jornais, com suas principais propriedades formais, temáticas, estilísticas e funcionais.

Os gêneros podem ser agrupados em dois conjuntos: os predominantemente informativos (notícia, nota, previsão do tempo, resumo de novela, programação de tevê, sinopse de filme) e os predominantemente opinativos (reportagem, carta do leitor, charge, artigo de opinião, editorial, frase de celebridade, crônica, enquete).

É imprescindível estabelecer relações entre os textos, aparentemente dispostos de modo caótico: ao lado de uma propaganda das *Casas Bahia*, por exemplo, aparece um obituário de um famoso engenheiro, tudo isso acima de uma notícia sobre uma garota engolida por um crocodilo na Indonésia. Teóricos da Comunicação alertam para o risco de se formarem, por meio dessa estrutura fragmentada, leitores com mentalidades igualmente fragmentadas, diluídas e difusas, incapazes de articularem informações e produzirem conhecimento.

Com a intervenção do professor, o leitor-aprendiz conseguirá realizar uma leitura mais abrangente e profunda do jornal, percebendo os *links* entre os variados gêneros jornalísticos. A carta do leitor, por exemplo, costuma relacionar-se com os



editoriais, os artigos de opinião, as reportagens e as crônicas, por discutir temas semelhantes, às vezes mencionando-os diretamente, e por aparecer, quase sempre, na mesma página que eles.

Por mais caótico que se apresente a disposição dos textos, sempre será viável atribuir sentido à ordenação escolhida pelos editores, bem como atinar com os possíveis motivos (ideológicos) para tal (des)organização.

Ao final da pesquisa, os grupos verificam quais gêneros predominam em cada um dos jornais (abordagem comparativa) e discutem as justificativas para o quantitativo encontrado. Além disso, o professor, aproveitando a visão global dos periódicos construída pelos alunos, pode promover o Painel de notícias:

- Os grupos escolhem notícias, reportagens, charges, artigos de opinião sobre temas do interesse deles, incluindo gêneros das duas esferas jornalísticas (a informativa e a opinativa).
- Decididos os textos, os estudantes confeccionam um cartaz, posteriormente exposto no mural da sala.
- Na frente da turma, os alunos resumem, com o auxílio do cartaz, o conteúdo dos textos e defendem pontos de vista sobre os assuntos mais polêmicos, fomentando uma interação do grupo com os outros colegas.
- Por fim, solicita-se a toda turma uma produção textual escrita (normalmente do domínio argumentativo) sobre algum tema comentado pelo grupo.

*c) Trabalho com o viés ideológico:* de caráter conclusivo, retomam-se algumas questões abordadas no desenvolvimento do estudo dos periódicos: qual o tipo de linguagem preponderante? Que produtos e serviços são divulgados nos anúncios publicitários? Quais temas são destacados? E quais são ignorados?

O objetivo da análise consiste em descobrir o segmento social a que se dirige este ou aquele jornal, provando que a eleição de um determinado grupo como público-alvo representa, quase sempre, a *exclusão* de outros, o que é marcado linguisticamente e discursivamente nos jornais.


No final do processo, cabe ao professor promover entre os alunos um momento de avaliação global: os jornais informam suficientemente? O que conseguimos saber sobre o assunto? O que não conseguimos aprender? As notícias dão informações claras sobre as causas e as consequências dos fenômenos? Em caso de um tema polêmico, contemplam-se diferentes pontos de vista? Os leitores têm espaço nos jornais? A que outras fontes podem recorrer?

#### **4.2. Segundo módulo: As cartas dos leitores**

A intenção do segundo módulo é detalhar as propriedades formais, estilísticas, temáticas e principalmente sociocomunicativas das cartas dos leitores. Trata-se de concebê-las como um gênero do discurso pertencente a práticas de interação pela linguagem. Ao final do módulo, pretende-se que os estudantes dominem a estrutura e o funcionamento das cartas, para poderem produzi-las com mais segurança e autonomia.

*a) Propriedades sociocomunicativas:* propõem-se aos discentes atividades que comprovem a importância atribuída ao propósito comunicativo (ou projeto de dizer) do





texto, pois é com base nesse propósito que são determinadas a “silhueta” do gênero, bem como todas as escolhas linguísticas feitas pelo autor.

Com relação às cartas dos leitores, deve-se evidenciar o seu objetivo geral de expressar uma opinião do leitor sobre um “aspecto da realidade”, sem se esquecer, no entanto, de comentar objetivos mais pontuais, delimitando a que “aspecto da realidade” cada texto se refere. Alguns propósitos comunicativos específicos: comentar um tema polêmico atual, comentar um texto publicado no próprio veículo de comunicação, denunciar problemas urbanos, solicitando a ajuda das autoridades. Em todos os casos, o aluno precisa perceber o papel social e o caráter interativo desse tipo de carta.

*b) Propriedades formais:* a estratégia consiste em partir da estrutura das cartas pessoais – mais próximas dos estudantes – para se chegar, comparativamente, à estrutura das cartas dos leitores (textos curtos, de apenas um ou poucos parágrafos, com elementos composicionais em número reduzido).

Elaborou-se um exercício contrastando uma carta redigida por Machado de Assis a um amigo – comentando o amor que sentia por Carolina, sua esposa – com uma carta do leitor que discutia o desemprego no Rio de Janeiro<sup>31</sup>. Listam-se exemplos de comandos para as questões:

#### *Sobre a carta de Machado de Assis*

- Para que a intenção comunicativa seja plenamente alcançada, a carta apresenta certa estrutura, com determinados elementos composicionais, que a diferenciam, por exemplo, de uma reportagem. Com base na sua experiência de leitor e escritor de cartas, tente identificar as partes que compõem uma carta e explicar a função de cada uma delas.

#### *Sobre a carta do leitor*

- Compare a estrutura da carta de Machado de Assis com a da carta do leitor. Quais as diferenças que você consegue perceber? Que elementos composicionais (data, vocativo inicial, corpo da mensagem, despedida e assinatura) não parecem no segundo texto?

- Considerando o principal objetivo da carta do leitor e o seu público-alvo, explique a ausência dos elementos composicionais identificados na questão anterior. Por que não são importantes em uma carta do leitor?

No decorrer da atividade, é indispensável que haja uma sistematização dos elementos constituintes das cartas (as pessoais e as dos leitores).

*c) Propriedades estilísticas:* dizem respeito à configuração linguística do texto, determinada pelas escolhas léxico-gramaticais efetuadas pelo autor, considerando sempre o *contexto*, ao qual o enunciado busca estar adequado.

O professor pode optar por focalizar dois aspectos estilísticos:

---

<sup>31</sup> A carta de Machado de Assis consta na antologia *Me escreva tão logo possa* (Moderna, 2005), do professor Marcos Antônio Moraes, da USP. Como esta, existem muitas outras coletâneas de cartas de escritores renomados e de personalidades, que atraem bastante o interesse dos estudantes. Um bom recurso é levar cartas que tratem de temas universais ou polêmicos: amor, traição, desentendimento etc

- *Grau de formalidade*: uma carta enviada por um assessor de Comunicação Social do Detran, em contraste com outra extraída de uma revista para o público jovem, motiva algumas questões:

A respeito da denúncia feita por Geni Silva (21/03), o Detran vem por meio desta carta confirmar que a leitora fez a comunicação de venda do seu carro em 1997, mas que, por uma falha sistêmica ocorrida naquela época, as multas relativas ao veículo continuaram sendo enviadas para o seu endereço. (T. B.)

*O Globo*. Rio de Janeiro: 21 de março de 2011.

Surpreendente a última edição de *todateen*! Fiquei louca com os gatos! Não sabia pra quem olhar: Robert Pattinson ou Guilherme Boury? Brigadãã!!! (M. T.)

*Todateen*. São Paulo: Editora Alto Astral, nº192 (Nov./2011), p.17.

Levantam-se algumas reflexões: qual carta emprega uma linguagem mais informal? Quais marcas linguísticas evidenciam o caráter informal do texto? Que elementos contextuais (imagem social do autor, propósito comunicativo, tema, interlocutor, ambiente físico etc.) influenciam na escolha do registro informal ou, ao contrário, do formal? Comente cada um deles.

Na interação em sala de aula, é enriquecedor destacar as pistas linguísticas – escolhas de vocábulos e de padrões sintáticos – que explicitam o tom mais formal (“A respeito da”, “vem por meio desta carta”, “falhas sistêmicas”, “relativas a”) ou menos formal (“Fiquei louca com os gatos!”, “pra”, “Brigadãã!!!”), articulando os aspectos linguísticos e discursivos dos textos.

- *Grau de impessoalidade*: trabalham-se atividades que encaminham a atenção dos alunos para a escolha de determinadas categorias gramaticais (pronomes, verbos, advérbios modalizadores) que aproximam ou afastam o autor do texto ou do leitor, construindo diferentes efeitos de sentido: de aproximação entre autor, tema e texto (maior subjetividade), com verbos e pronomes na primeira pessoa do singular; de envolvimento do autor com o leitor, com verbos e pronomes na primeira pessoa do plural; de maior objetividade (distanciamento), sem marcas explícitas que liguem o enunciador ao texto, que ganha um caráter mais universal.

O aluno, com a prática desse tipo de atividade, constrói maior consciência linguística nas decisões que assume ao planejar e concretizar seus textos.

### 4.3. Terceiro módulo: Os elementos da argumentação

Defende-se aqui o estudo sistemático da argumentação – mais especificamente, dos seus elementos constituintes (argumentador, tema polêmico, tese, argumento e público-alvo) – por ser um conhecimento que permite ao estudante desconstruir verdades aparentemente “absolutas” e construir seus pontos de vista sobre temas relevantes, levando-o ainda a performances mais interessantes e democráticas na convivência social e política. Assim, prova-se, em sala de aula, que todo e qualquer enunciado manifesta sempre a perspectiva de um ou mais indivíduo sobre o mundo. Produzir textos é “tomar partido”.

As questões propostas como exemplos abordam os elementos da argumentação presentes em determinada carta do leitor. Espera-se que, ao término do trabalho, o aluno aperfeiçoe seu saber sobre essa sequência textual predominante no gênero do discurso em destaque.

### Quando o perigo está no cotidiano

Mais um verão e mais uma vez a dengue está de volta. Não podemos culpar somente as autoridades. Também temos nossa parcela de culpa. Vemos na TV e no nosso próprio bairro pessoas deixando água parada em pratinhos de plantas, pneus velhos, tanques, caixas-d'água etc. Isso é um perigo, porque qualquer coisa que tenha água é bom para o mosquito transmissor da dengue colocar ovos e procriar. Para minorar a incidência da doença, devemos, portanto, nos conscientizar da importância de hábitos diários em prol do combate à doença. (F. A. G.)

*O Globo*. Rio de Janeiro: 03 de janeiro de 2011, p.08.

- A argumentação somente existe porque o autor coloca-se diante de um tema polêmico, que permite diferentes posicionamentos críticos dos indivíduos. Explique o tema polêmico do texto.
- Se um texto tem por objetivo convencer, é porque seu autor possui uma tese (opinião ou ponto de vista) bem nítida sobre o tema em debate. Qual a tese defendida por F. A. G.?
- A opinião ou tese para ser válida precisa estar fundamentada por argumentos (justificativas, citações de exemplos, dados, etc.). Explique um argumento lançado no texto.
- Todos os textos dirigem-se a um público-alvo, cuja opinião tende a ser influenciada pelas ideias sustentadas no texto. Qual o público-alvo da carta lida? Quais recursos linguísticos apontam para ele?

Os estudantes precisam conhecer o maior número possível de procedimentos persuasivos (na carta transcrita, aparecem apenas a exemplificação, a justificativa e a solução), o que ocorre somente com a prática constante de leitura e de produção de textos predominantemente argumentativos.

As atividades ficarão mais complexas caso sejam propostas questões comparativas, envolvendo cartas que discutam um mesmo tema, mas com teses e estratégias argumentativas diferentes.

#### 4.4. Quarto módulo: As marcas de oralidade

O objetivo do quarto módulo é trabalhar com os alunos a noção, os exemplos e os efeitos de um tipo específico de um recurso estilístico-argumentativo muito frequente nas cartas dos leitores: as marcas de oralidade, enfocadas como estratégia linguística, e não como problema a ser eliminado.

O professor pode solicitar aos alunos a leitura em voz alta das correspondências (como se faz com os poemas) para se resgatarem os matizes de entonação enfáticos naturais em uma conversação “real” e reconstruídos na escrita, auxiliando, com isso, a assimilação mais completa da expressividade dos traços da fala.

Outro procedimento didático eficiente consiste em opor uma carta em que se evidenciam as marcas da oralidade a uma versão do mesmo texto sem tais recursos, como neste exemplo:

Não houve santinhos

Até quando iremos conviver com esse revanchismo tolo, que não levará ninguém a lugar algum, dos que viveram na época da ditadura? O Exército de hoje é outro, as pessoas são outras. Pra que falar sempre a mesma coisa? Temos problemas de sobra pra tratar: a violência, o narcotráfico, a fome que assola o Nordeste. Esqueçam o passado! Houve erros e excessos dos dois lados. Subversivos e militares, ninguém foi santinho nessa história. Lembrem-se de que a anistia foi ampla, geral e irrestrita! (L. C. M.)

*O Globo*. Rio de Janeiro: 21 de março de 2011, p.08.

### **Não houve inocentes**

(Adaptação)

O revanchismo das pessoas que lamentam ainda hoje a época da ditadura é tolo, já que a conjectura social mudou: o Exército e os indivíduos são diferentes. Há outros problemas sociais mais graves para o brasileiro se preocupar: a violência, o narcotráfico, e fome que assola o Nordeste. Além disso, houve erros e excessos dos dois lados. Tanto os subversivos quanto os militares tiveram sua parcela de culpa. Mas é preciso recordar que a anistia foi ampla, geral e irrestrita.

Questiona-se: qual “plano textual” sofreu mais alterações: o da forma ou o do conteúdo da carta? Que elementos linguísticos aparecem na versão original e não figuram na adaptação? Com a eliminação desses recursos, que mudança percebemos na leitura do texto?

O encaminhamento da discussão sobre a carta precisa contemplar dois âmbitos:

- o *linguístico*: descrição das marcas de oralidade da versão original, de acordo com os níveis da língua: o fonético (forma sincopada “pra”), o morfossintático (repetição de estrutura em “O Exército de hoje é outro, as pessoas são outras”), o léxico-semântico (seleção de palavra no diminutivo, “santinho”, de vocábulo de sentido vago, “mesma coisa”, e de expressão popular, “problemas de sobra”) e o interacional (marcas de inclusão dos leitores e de interpelação aos “inimigos”, exclamação enfática).


Assim, os alunos irão tomar ciência – ainda que de modo pouco consciente – do conceito de marcas de oralidade, além de notar o seu caráter sistemático e estratégico, não sendo, portanto, um “erro acidental”, oriundo de um desvio de atenção do autor.

- e o *discursivo*: estudo dos efeitos de sentidos das marcas de oralidade, como o destaque atribuído aos participantes de uma interação concreta (o autor e o leitor) – em oposição à adaptação, que enfatiza o tema, o referencial –, criando-se uma sensação de conversa face a face, como se o autor protestasse diante do seu leitor. Além disso, as perguntas e as exclamações reiteradas intensificam a revolta, a indignação certamente experimentada por quem redigiu a carta. O texto torna-se, assim, mais expressivo e argumentativo.

Devem, porém, tomar algumas precauções: (a) não reforçar a visão dicotômica e preconceituosa da fala (incompleta, informal, inferior, simples etc.) e da escrita (completa, formal, superior, complexa etc.) e (b) não impor o uso das marcas de oralidade nas cartas do aluno, que possui o direito, como “estrategista da linguagem”, de não recorrer a tal recurso, se assim exigir seu propósito comunicativo.

#### **4.5. Quinto módulo: Outros recursos estilístico-argumentativos**





Além das marcas de oralidade, vários outros recursos podem ser considerados em função da argumentatividade das cartas dos leitores. O exemplo a seguir é um verdadeiro “achado”, por reunir um número imenso desses recursos:

### **Justiça sem pré**

Chega de pré: pré-sal, pré-civilização, pré-nação, pré-democracia, pré-educação, pré-saúde. E chega de tanto pré para um pré-povo, um pré-cidadão, para uma pré-justiça e para tanta presente mistificação demagógica, usando ideologia, religião, democracia como desculpas esfarrapadas para iludir essa sofrida população, enganada pela ausência de reais valores culturais e civilizatórios, como a verdadeira educação, a necessária saúde, a indispensável segurança e a tranquilidade de viver e morar, substituídas pela imersão cada vez maior nesse mar de lama moral, de caráter e de espírito em que atolaram esse país governado por políticos que se protegem com a incrível e ilegal impunidade que eles mesmos criaram, enquanto a demagogia floresce, a cultura decresce, a violência cresce e o terror prevalece! Não queremos pré-justiça, queremos Justiça já! (S. L. D.)

*O Globo*. Rio de Janeiro: 28 de março de 2010, p. 08.

O autor da carta, para alcançar seu objetivo comunicativo, lança mão de numerosos recursos estilístico-argumentativos que destacam suas ideias sobre o tema tratado e seu sentimento de indignação com o contexto social brasileiro: uso enfático de pré-, seleção de palavras muito sugestivas (“esfarrapadas”, “sofridas”, “atolaram”), anteposição estratégica dos adjetivos aos substantivos (“necessária saúde”, “indispensável segurança”), frases exclamativas (“Não queremos pré-justiça, queremos Justiça já!”), rima (“floresce”, “decresce”, “cresce”, “prevalece”), inicial maiúscula em Justiça, apondo-se a justiça, expressão metafórica (“mar de lama moral”), marcada ainda por aliteração e assonância.

Outro recurso frequente nas cartas e estimado pelos alunos é a ironia que, quase sempre, evidencia o ridículo da situação relatada, tirando humor de um fato, a princípio, sério, grave, sem comicidade:

São alentadoras a presteza, a rapidez e a abundância com que nossa prefeitura atendeu as necessidades das nossas escolas (de samba, é claro). (J. C. M., sobre o incêndio que atingiu a Cidade do Samba, no Rio de Janeiro, em fevereiro de 2011)

*O Globo*. Rio de Janeiro: 07 de fevereiro de 2011, p. 08.

Em sala de aula, o destaque – frisa-se mais uma vez – deve ser dado não à enumeração das estratégias, das figuras de linguagem, mas aos efeitos expressivos e argumentativos construídos na interação e materializados nos textos.

Dessa forma, o ensino de produção textual atrela-se ao contexto e ao propósito comunicativo do aluno-autor, desvincilhando-se dos “dogmatismos linguísticos”, tão comuns em práticas pedagógicas que banalizam a construção de textos, com listas de “macetes” (na verdade, imposições) para uma “Redação nota 10”.

## **5. A produção final**

Na produção final, o aluno tem a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos construídos individualmente nos módulos.

Estabelece-se também um momento de avaliação somativa, que toma como critério o domínio, por parte do estudante, do somatório (articulado, e não justaposto) das habilidades construídas no projeto. A avaliação não precisa ter relação direta com

notas, podendo consistir na análise cuidadosa do resultado final do processo, com a intenção de aperfeiçoá-lo.

No colégio em que se aplicou a sequência, os alunos, aproveitando as discussões levantadas em sala a partir da leitura atenta dos diversos gêneros jornalísticos, planejaram e redigiram suas cartas dos leitores, com o propósito de enviá-las aos principais jornais cariocas e de divulgá-las na própria escola, no jornal do grêmio estudantil e no mural intitulado *Fala, 92!*.

Os textos abordaram questões relacionadas tanto ao colégio (problemas na estrutura física, brigas entre alunos, desrespeito com o professor e funcionários), quanto ao Brasil e ao mundo (quedas de energia frequentes no Rio de Janeiro, presença do “internetês” entre os jovens, prevenção da dengue, corrupção na política, legalização da maconha, uso indiscriminado das redes sociais, preparativos para a Copa de 2014, violência urbana).

As cartas, após a etapa de revisão (individual e coletiva), demonstraram consistência argumentativa, com variados recursos persuasivos, incluindo a presença recorrente das marcas de oralidade, empregadas estrategicamente. Veja-se um exemplo comentado:

### Homofobia

Falta de respeito deles? Hoje em dia, muitas pessoas se dizem contra a homofobia – rejeição ao relacionamento amoroso de indivíduos do mesmo sexo –, porém, quando se deparam com dois *gays* se beijando, sentem nojo e falam que isso é falta de respeito. Será mesmo? Quando você vê uma mulher e um homem trocando carinhos em público, você também sente repulsa? É falta de respeito também? Deixem de ser hipócritas e vão viver a vida de vocês!!! Os direitos têm de ser os mesmos para os hêteros e para os homossexuais (L. Q. A. S., 14 anos).

O autor, para sustentar seu ponto de vista contrário à homofobia, emprega as seguintes estratégias estilístico-argumentativas:

- simulação de interlocução com um “leitor inimigo”, que representa o apoio à homofobia. Por isso, a presença de “você” e das reiteradas perguntas;
- frase com forte carga emotiva, expressando a indignação do enunciador com a discriminação enfrentada pelos *gays*: “Deixem de ser hipócritas e vão viver a vida de vocês!!!”. Nota-se também nessa frase uma sonoridade marcante, graças à aliteração de /v/;
- seleção de palavras enfáticas, como “nojo” e “hipócritas”;
- comparação entre a reação das pessoas diante de um casal *gay* (rejeição) e diante de um casal heterossexual (aceitação).

Dentre o universo de cartas produzidas (vinte e nove, no total), publicaram-se três no jornal *O Dia*. Em sala de aula, compararam-se as versões publicadas com as cartas “originais”, constando-se que os editores alteraram os textos, às vezes significativamente:

- *Versão original*



## População mundial

Confirmei boatos esta manhã ao ler a notícia de que o planeta terá 7 bilhões de habitantes nesta segunda-feira. Se em 13 anos, com 6 bilhões de pessoas, fomos capazes de submeter a Terra a um aquecimento global, a uma exorbitante quantidade de gás carbônico emitido anualmente na atmosfera, e a uma pobreza gritante e generalizada, não me atrevo a imaginar nossa situação nas próximas décadas. Desejo aos religiosos muita fé, aos cientistas muito estudo, aos políticos muita boa vontade, às empresas consciência ambiental e a nós muita sorte! (J. A. F., 14 anos).

- *Versão publicada*

### Humanidade precisará de sorte no futuro

Então o nosso planeta já está com sete bilhões de habitantes, podendo chegar a 10 bilhões na virada do século. Se, até agora, infelizmente, fomos capazes de submeter a Terra a tanta violência e a uma pobreza gritante e generalizada, não me atrevo a imaginar nossa situação nas próximas décadas. Desejo, aos religiosos, muita fé; aos cientistas, muito estudo; aos políticos, muita boa vontade; às empresas, consciência ambiental; e a nós, muita sorte!

*O DIA*. Rio de Janeiro, 03 de novembro de 2011, 18.

Notam-se alterações na forma – redução do início da carta, correção dos sinais de pontuação no último período – mas principalmente no conteúdo: troca do título por um mais alarmante e apelativo, supressão de informações (“... submeter a Terra a um aquecimento global”) e inclusão de outras (“... podendo chegar a 10 bilhões na virada do século”, “... a tanta violência”).

Com isso, os estudantes depararam-se com uma característica marcante do gênero carta dos leitores – a coautoria – haja vista a interferência do editor na definição da versão final do texto. Apesar de a maioria das alterações ter sido explicada pelo professor e compreendida pelos alunos, estes não apreciaram a “ajuda” dos jornalistas.


No fim do projeto, alcançaram-se os objetivos traçados: uma prática pedagógica além do conteúdo estritamente “gramatical”, possibilitando a leitura e a produção de textos (orais e escritos) detentores de reais propósitos comunicativos, inclusive fora da escola.

## 6. A autoavaliação dos textos

A produção escrita compreende a importantíssima – mas também, por vezes, desprezada – revisão do texto, a qual exige reescritas, com alterações na seleção de palavras, na sua combinação nas frases, na ordenação dos parágrafos, na escolha de registro etc., tendo sempre em mente a adequação ao contexto em que o interlocutor se encontra.

A revisão, porém, não pode ser limitada a apenas uma etapa final, realizada quando se escreve a última palavra. Na verdade, revisa-se o texto à medida que ele está sendo elaborado, em um constante movimento de reflexão.

O ideal é um aluno com autonomia para efetuar todas as revisões que julgar necessárias para o seu texto, mas, enquanto não se alcança tal habilidade, o professor pode criar momentos nas aulas para esse tipo de procedimento, intercalando atividades individuais com atividades em dupla ou em grupo – é uma excelente estratégia didática solicitar que um estudante “corrija” a produção do colega.



O professor, no entanto, precisa oferecer ao aprendiz os critérios de revisão que todos os escritores proficientes (não necessariamente famosos) empregam. A seguir, serão apresentadas duas sugestões de encaminhamento para o trabalho de revisão de textos dos (e pelos) próprios estudantes: a primeira, de caráter mais geral, aplica-se a variados gêneros do discurso escrito; a segunda restringe-se às cartas dos leitores.

#### *Processo de revisão de textos variados*

Na revisão do texto, é necessário:

- Confirmar se os objetivos comunicativos estão sendo cumpridos.
- Avaliar a progressão temática (coerência).
- Observar a concatenação entre os períodos, os parágrafos e as partes maiores do texto (coesão).
- Avaliar a clareza do que está sendo comunicado.
- Verificar a adequação do texto às condições da situação de produção.
- Rever a fidelidade da formulação linguística do texto às normas da sintaxe e da semântica, conforme a gramática descritiva e normativa da língua.
- Rever os aspectos da superfície do texto: pontuação, ortografia e paragrafação.

#### *Processo de revisão de cartas dos leitores*


Na escrita e na revisão da carta, é necessário:

- Seguir as características formais do tipo de carta escolhido.
- Definir bem o objetivo comunicativo da carta.
- Verificar se, no decorrer da escrita, tal objetivo está sendo alcançado.
- Empregar uma linguagem adequada ao destinatário.
- Colocar-se no lugar do leitor, para ver se o texto está coerente, se tem sentido.
- Se a carta é predominantemente argumentativa, observar se a tese está clara e sua fundamentação, consistente.
- Usar adequadamente procedimentos estilístico-argumentativos para deixar a carta mais expressiva e persuasiva, se esse for o propósito.
- Tomar cuidado com os aspectos gramaticais (concordância, regência, pontuação, etc) e com a ortografia.
- Conferir se o texto atende às exigências do veículo de comunicação ao qual a carta será enviada.
- Verificar o endereço do destinatário.

Deve-se tomar a precaução de não transformar a revisão textual em um processo por demais enfadonho, o que pode acontecer caso o professor exagere nos aspectos a serem corrigidos – o mais interessante é selecionar os pontos salientados em cada produção. Não se pode perder de vista que o propósito maior desse tipo de atividade consiste em promover uma escrita “autêntica” na sala de aula, atrelada sempre aos processos de “refazimento” do texto.

O professor, para atribuir maior grau de realidade ao seu trabalho, pode apresentar aos estudantes manuscritos de textos famosos com as correções efetuadas pelos próprios artistas, como os de Machado de Assis, facilmente encontrados na Internet, em sites confiáveis – o da Biblioteca Nacional, por exemplo – ou ainda tornar públicas declarações de autores que não medem esforços para aproximarem seus textos





da perfeição. As coletâneas de depoimentos feitas por José Domingos Brito (2007) ajudam muito nessa tarefa. Veja-se uma confissão de Chico Buarque:

Escrevo rascunhos, esboços, ideias esparsas, no computador ou em qualquer papel ao alcance da mão. Quando o livro já está encaminhado, escrevo no computador, imprimo, leio, risco, rasuro, anoto, volto ao computador, imprimo, leio e assim sucessivamente. Reescrevo tudo inúmeras vezes... (BRITO, 2007, 84).

Durante os momentos de revisão, aquela carta produzida pelos alunos do nono ano e enviada ao *Jornal Alpha* passou por algumas reescritas até assumir a configuração final (as alterações estão destacadas):

#### O caso da cantina

Todos os alunos que *passaram* pelo CAP-Uerj já devem estar cansados de saber da precariedade da cantina da escola: alimentos nada saudáveis que ficam lá o dia inteiro esperando que algum “desavisado” os coma e passe mal.

Além disso, os preços elevadíssimos dos *produtos* deixam os estudantes em um dilema: ou passar fome ou pagar um valor absurdo pelo “lanchinho”. *Um exemplo que ilustra bem o abuso dos preços cobrados no CAP é o valor do simples e cotidiano “pão na chapa”: R\$ 1,50!*

A direção do colégio deveria tomar alguma decisão sobre isso. *Se esses problemas persistirem, seremos a favor da venda de “Kit anti-intoxicação alimentar” na escola, pois não sabemos o que pode vir a cada mordida (muito cara, por sinal).*

A maior mudança foi o acréscimo de um exemplo exclamativo (“pão na chapa!”) para fundamentar a tese de que os produtos da cantina são caros e de uma solução irônica para o problema (“Kit anti-intoxicação”). A ideia surgiu depois que os estudantes leram cartas que lançavam mão dos mesmos recursos.

Com tais inserções, a composição ficaria muito extensa, em comparação às outras cartas dos leitores, o que levou os alunos a retirarem uma passagem pouco informativa do último parágrafo.

Atesta-se, então, a postura reflexiva assumida por aqueles que se dispõem a revisar e a reescrever seus textos, visando a uma adequação plena (ou quase) aos seus propósitos comunicativos.

#### REFERÊNCIAS

BRITO, José Domingos (Org.). *Como escrevo?* São Paulo: Novera, 2007.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOZZA, Carmem. *Escritos sobre jornal e educação: olhares de longe e de perto*. São Paulo: Global, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.



## O ENSINO DO GÊNERO NOTÍCIA: UMA EXPERIÊNCIA COM A SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO 7º ANO

Beatriz Gonçalves da Silva<sup>1</sup>

**RESUMO:** Esta pesquisa, que é um recorte de uma pesquisa de mestrado, tem por objetivo estudar a apropriação do gênero notícia, por meio de observação e em seguida aplicação de uma atividade diagnóstica, para posteriormente apresentar uma proposta de intervenção em uma realidade de ensino. A proposta de intervenção visará possibilitar aos alunos do 7º ano do ensino fundamental, condições de produzirem textos com eficiência. Esse trabalho será desenvolvido com a perspectiva dos gêneros textuais. Para nos embasar e auxiliar nessa pesquisa serão utilizados os pressupostos teóricos de estudiosos do tema tais como: Bakhtin (1997), Adam (2011), Bronckart (2003), Marcuschi (2000,2002) Cavalcante (2012), Dolz e Schneuwly (1998), Alves Filho (2011) Van Dijk (1998), dentre outros. Na pesquisa também foram estabelecidos alguns objetivos específicos: propiciar aos alunos um maior contato com o gênero notícia observando os seus aspectos linguísticos, estruturais e sociais; propiciar o desenvolvimento de habilidades de escrita através do gênero notícia; propiciar a elaboração de textos que contemplem os propósitos da estrutura da notícia. No que diz respeito à natureza da pesquisa caracteriza-se quanto aos objetivos como exploratória e descritiva; procedimentos utilizados: pesquisa de campo fundamentada com pesquisa bibliográfica e com relação ao método de análises de dados é de cunho qualitativa. Baseado na análise dos dados que obtivermos com a aplicação da atividade diagnóstica, será proposto um método de ensino, que vise sanar as dificuldades de aprendizagem. Nesse caso proporemos uma sequência didática (SD), nos moldes de Dolz e Schneuwly (2004).

**PALAVRAS-CHAVE:** Gêneros Textuais. Ensino. Notícia. Método. Sequência Didática.

### INTRODUÇÃO


Esta pesquisa tem por tema o ensino do gênero notícia em sala de aula e por delimitação a aprendizagem do gênero notícia por meio do procedimento sequência didática, método este aplicado em uma turma do 7ºano do ensino fundamental de uma escola pública.

Apesar de sabermos que o ensino dos gêneros hoje é uma realidade nas nossas escolas, nos preocupa a maneira usual e sem objetivos definidos como o mesmo vem sendo ensinado. Quando se coloca que o ensino do gênero é praticado de maneira pouco

---

<sup>1</sup>Mestranda em Letras pelo Mestrado Profissional- PROFLETRAS-UESPI/ email: biasupermara@ hot mail.com

eficaz, é porque muitos docentes não prezam e nem propiciam a reflexão ao trabalhá-lo em sala de aula, ou seja, não basta colocar os discentes em frente a essa nova concepção



de ensino de língua materna, achando que apenas expor os alunos a uma grande variedade de gêneros, se estará contribuindo para uma aprendizagem adequada.

Moraes (2011) defende que o trabalho com os gêneros textuais torna possível ainda integrar a prática de leitura, escrita e da análise linguística. Esses itens indispensáveis ao ensino de língua são, comumente, estanques, ensinados em contextos diferentes. Cria-se a falsa impressão no aluno de que são ‘disciplinas’ separadas, isoladas, como se não estivessem intimamente relacionadas entre si. Moraes chama a atenção para o fato de que o ensino dessa forma, descontextualizado, torna difícil uma reflexão dos alunos sobre a língua, seus recursos e suas implicações no sentido. Conforme os PCN apresentam, o ensino de língua deve partir do uso, propiciar a reflexão sobre os usos linguísticos e, por fim, retornar ao uso, de forma que o discente possa perceber a importância e finalidade de seu objeto de estudo.

A pluralidade de gêneros textuais que hoje encontramos nos livros didáticos não deve ser considerada suficiente para que haja uma aprendizagem significativa. Para Moraes (2011, p.59) “Na maioria das vezes, encontram-se apenas atividades de leitura da materialidade linguística do texto sem observar seus aspectos discursivos e as estratégias para ler ou produzir determinado gênero.” Considerando que a didática utilizada em sala de aula é de extrema importância para a absorção e compreensão dos conteúdos ministrados, levantamos alguns questionamentos:

A maneira usual de se explorar o gênero possibilita a aprendizagem?


A sequência didática favorece a aprendizagem do gênero?

De maneira ampla, nosso objetivo geral é investigar a aprendizagem do gênero textual notícia pelos alunos. Com relação aos específicos também delineamos alguns, para que nos auxiliem nesse trabalho: examinar a ocorrência dos elementos estruturais do gênero notícia nas produções dos alunos, analisar a apropriação dos elementos linguísticos inerentes ao gênero notícia pelos alunos, averiguar a presença da sequência narrativa nos textos analisados.

A notícia é um gênero textual que está bem presente no cotidiano das pessoas, a todo o momento podemos ter contato com ela, seja através da televisão, rádio, internet, revistas, jornais impressos, etc. Esse gênero textual chega a todos nós de uma maneira bem rápida e dinâmica, oferecendo uma ampla oportunidade de nos mantermos bem informados a respeito de variados assuntos que estão na nossa realidade circundante.

Por se tratar de um gênero textual muito recorrente na vida de todos, pensemos que uma pessoa sendo sujeito e estando inserida na sociedade, em algum momento esse sujeito apropriar-se-á do papel de jornalista/redator para informar a outra (s) pessoas, sobre um fato relevante que precise ser relatado, nesse momento, assumindo esse papel a pessoa/sujeito precisará utilizar os elementos que compõe este gênero, para que assim possa transmitir a informação de maneira satisfatória.

Ao escolhermos o gênero notícia, nos baseamos também nas orientações de Schneuwly e Dolz (2004), esses autores sugerem o trabalho com esse gênero textual no sétimo ano (6ª série), série esta que desenvolveremos nossa proposta de trabalho. Esses teóricos propõe uma possível organização do currículo, separando os gêneros textuais por ciclo/série.



Nessa perspectiva e analisando toda a relevância da notícia para o contexto social, notamos que a escolha por trabalhar este gênero em sala de aula, nesta proposta de intervenção, é assertiva, pois se conseguirmos fazer os discentes refletirem sobre a importância dele, no contexto intraescolar e conseqüentemente no extraescolar, uma vez que a educação não deve ser desvinculada da realidade, estaremos cumprindo o papel que a nós nos foi dado: o de ensinar a partir do princípio sugerido pelo PCN: Uso-Reflexão-Uso.

Por fim, ao oferecer aos alunos a oportunidade de refletir sobre *o quê e para quê* aprender, estaremos abrindo as portas para a ampliação da aprendizagem de uma maneira mais concreta e competente.

## 1 REFERENCIAL TEÓRICO

### 1.1 A escola e o ensino do gênero


A escola é uma instituição que privilegia o saber sistematizado, mas que também tem como função usar esses conhecimentos sistematizados e outros (senso comum, senso crítico, etc.) para formar a cidadania dos sujeitos que lá estão em busca da aprendizagem. Entretanto, sabemos que muitos indivíduos que saem dessa instituição não conseguem desenvolver a sua capacidade crítica e muito menos se apropriar dos saberes lá dispostos, para que assim possam usá-los com adequadamente nas práticas sociais requeridas no dia a dia.

A construção da cidadania é uma das atribuições mais importantes da escola. Sabemos que além do saber sistematizado que esta instituição oferece, é de extrema relevância que ela prepare os discentes para que se tornem indivíduos autônomos, que sejam capazes de dominar a língua, refletir sobre o seu uso e a partir daí agir com independência nas diferentes práticas sociais.

Cabe à escola garantir aos alunos os saberes necessários para que se possa chegar a uma cidadania ativa e autônoma. Sendo assim, a escola é parte decisiva para o desenvolvimento do letramento, principalmente devido em sua grande maioria (no caso de escolas públicas) receber alunos oriundos de contextos sociais em que este grau não é avançado. Para Kleiman (1995, p.19), letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Percebemos, então, o quanto é necessário o contato com os mais diferentes gêneros, dessa maneira os alunos poderão reconhecê-los e utilizá-los nas diversas situações que assim os exigirem. Segundo Koch e Elias

Dominar um gênero consistiria no próprio domínio da situação comunicativa, domínio esse que se pode dar por meio do ensino das aptidões exigidas para a produção de um gênero determinado. O ensino do gênero seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos. Isso porque maestria textual requer – muito mais que outros tipos de maestria – a intervenção ativa de formadores e o desenvolvimento de uma didática específica. (KOCH ; ELIAS, 2009, p.61)





O estudo da língua e, conseqüentemente, o seu uso necessita passar pela reflexão. Para Bakhtin (1997), quando um indivíduo utiliza a língua, sempre o faz por meio de um tipo de texto ainda que possa não ter consciência disso, ou seja, a escolha de um tipo é um dos passos – se não o primeiro – a ser seguido no processo de comunicação.

Nossos discentes devem estar conscientes de que estudar a língua (textos, gramática), nada mais é do que uma atividade necessária para que se possa ter o melhor desempenho em situações reais. Se esse sentido for dado a essa prática, não mais estar-se-á **burocratizando** um saber indispensável para o desenvolvimento deles. De acordo com Cavalcante (2012, p.30) “O texto não pode ser concebido somente do ponto de vista do sistema linguístico, ou seja, privilegiado aspectos sintáticos e semânticos, em detrimento dos aspectos pragmáticos, das mais diversas situações de uso. [...]”.

Segundo Marcuschi (2002) os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social, portanto são entidades sociodiscursivas e formas de ação social em qualquer situação comunicativa. Nesse raciocínio entendemos que não dá para pensar em gêneros textuais sem relacioná-los ao social, às práticas sociais, estas que irão julgar se um indivíduo realmente tem conhecimento suficiente para fazer uso adequado da linguagem nas diferentes vivências do cotidiano, desde as mais simples, até as mais complexas.

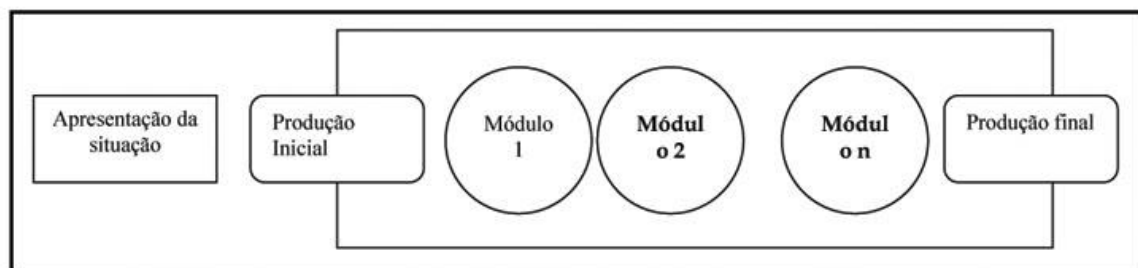
Enfim, acreditamos que somente um ensino que almeja formar pessoas conscientes do uso da língua para atingir variados objetivos, inclusive a cidadania, será capaz de transformar a realidade, buscando trazer e incluir na sociedade pessoas com o senso crítico aguçado, convencidas e preparadas para atuar nesse meio social. Dessa forma, a escola estará certamente cumprindo o seu papel, formando os discentes para atuar de maneira ativa, convencidos dos seus deveres, mas conscientes principalmente de seus direitos. Somente desse modo, nos convenceremos de que o ensino dos gêneros textuais não só tem por objetivo principal a construção da cidadania, além de ser extremamente necessário no processo ensino-aprendizagem.

## 1.2. Descrevendo a Sequência Didática

De acordo com Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004, p.82) “Uma sequência didática é o conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

A sequência didática tem por representação o seguinte esquema:

**Figura 1. Esquema da Sequência Didática. (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p.83)**



Como vemos a sequência é dividida em etapas as quais propiciam o seu desenvolvimento. A primeira etapa da SD, a **apresentação da situação**, é o momento de apresentar o gênero a ser trabalhado, bem como a situação de produção. É nesta etapa que o professor prepara seus alunos para a produção inicial. De acordo com Dolz, Schneuwly e Noverraz (2014, p.84 e 85) neste momento o professor deve dar essas indicações:

a) Apresentar um problema de comunicação bem definido

- Qual gênero que será abordado?
- A quem se dirige a produção?
- A quem se dirige a produção?
- Que forma assumirá a produção
- Quem participará da produção?


b) Preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos

Na apresentação da situação, é preciso que os alunos percebam, imediatamente, a importância desses conteúdos e saibam com quais vão trabalhar.

A próxima fase é a da **produção inicial**, nesta etapa os alunos colocarão em prática o que já sabem sobre o gênero e aquilo que foi entendido através da explicação do professor na apresentação da situação. Para Dolz, Schneuwly e Noverraz

Contrariamente ao que se poderia supor, a experiência nos tem mostrado que esse encaminhamento não põe os alunos numa situação de insucesso; se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado. Cada aluno consegue seguir, pelo menos parcialmente, a instrução dada. (Dolz, Schneuwly e Noverraz, 2014, p.86).

A etapa dos **módulos** é o momento em que o professor, baseado nas análises e constatações da produção inicial, irá propor atividades baseadas nas dificuldades que os alunos revelaram ao se deparar com a produção inicial do gênero proposto. Segundo Dolz, Schneuwly e Noverraz (2014, p.87) “Nos módulos, trata-se de trabalhar os *problemas* que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los”.



A última etapa da sequência didática e a aplicação da **produção final**. Depois de toda a intervenção feita durante a SD, é chegada a hora de os alunos porem em prática tudo o que aprenderam durante o processo de intervenção. “A sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” Dolz, Schneuwly e Noverraz (2014, p.90).

Cristovão (2009) fala sobre o papel da sequência didática, afirmando que a SD precisa proporcionar um conjunto de atividades que didatizem o gênero e paralelamente a isso seja explorada também a esfera de circulação dos textos produzidos.

Portanto, a SD tem por objetivo facilitar a aprendizagem do gênero textual proposto. Esse método de ensino que por natureza exige muita organização e planejamento por parte do professor pode e deve ser utilizado em sala de aula, para que assim o processo de ensino- aprendizagem seja otimizado através dele.

### 1.3 Caracterização do gênero notícia

O gênero escolhido para trabalharmos através da sequência didática foi a notícia. Este é um gênero textual bastante comum no cotidiano das pessoas. Os gêneros jornalísticos têm muitas particularidades. No entanto, antes de começarmos a discutir as características do gênero, precisamos compreender diferentes conceitos que os estudiosos do tema concedem a ele.


Para Lage (1999, p.30) “a notícia só é notícia se trazer informação. Do contrário, ela é um relato do nada.” Sendo assim, para algum fato ser considerado uma notícia, precisará ser relevante, acrescentar algo novo, caso contrário não deverá ser caracterizado como notícia.

Nas palavras de Van Dijk (1988, p.4), a palavra notícia, conforme usada hoje, implica que ela está relacionada à informação nova sobre acontecimentos recentes e relevantes, o que significa dizer que o tratamento temático limita o que pode ser noticiado: o fato precisa ser novo, recente e também relevante.

Já para Benassi (2009, p.1793), a notícia é um formato de divulgação de um acontecimento por meios jornalísticos. É a matéria prima do jornalismo, normalmente reconhecida como algum dado ou evento socialmente relevante que merece publicação numa mídia.

Analisando os conceitos dos estudiosos aqui expostos, observamos que todos concordam que a notícia deve trazer algo novo, relevante, interessante para despertar o interesse do público. Nessa perspectiva chegamos à ideia do que é o evento deflagrador que gera a notícia. Segundo Pare e Smart, (1994) “evento deflagrador é o nome usado para caracterizar um acontecimento factual ou discursivo que é usado como desencadeador para a produção de um certo texto que participa de um gênero”. Ou seja, a notícia parte de um fato concreto que analisada a sua relevância vira um texto falado ou escrito, com o objetivo de atingir o maior número possível de pessoas.

Com relação à estrutura, a notícia é considerada um gênero que contém alguns elementos ditos estáveis, isso favorece o que nessa esfera comunicativa é chamado de



imparcialidade, ou seja, o redator jamais poderá interferir nos fatos, com a sua subjetividade. Muitos autores, entretanto questionam que isso nem sempre acontece.

Segundo Van Dijk (1988, p.53-54) a estrutura das notícias contém as seguintes categorias: manchete, lead, episódio (eventos e consequências/ reações) e comentários. De acordo com Alves Filho

A manchete e lead têm como função resumir o evento para captar a atenção dos leitores para os fatos relevantes que possam lhes dizer interesse. O episódio objetiva relatar em mais detalhes o fato noticioso, indicando os eventos que ocorreram e quais as consequências ou reações eles provocaram; os comentários objetivam divulgar como atores sociais envolvidos direta e indiretamente no fato \_\_ mas não o redator\_\_ avaliam o que ocorreu. ( Alves Filho , 2011, p.98).

É interessante lembrar que esta estrutura não é imutável, já que muitas notícias não seguem esse padrão a risca, tudo irá depender do tipo de notícia, do público-alvo, como também da linha editorial da empresa jornalística a qual a notícia publicada está ligada.

A notícia é um gênero textual que muito poderá contribuir no trabalho em sala de aula. Sendo um gênero textual que relata os fatos que acontecem no dia a dia, contribuirá para um estudo mais crítico da realidade, despertando nos alunos a vontade de participar dos acontecimentos importantes do cotidiano e, assim, podendo colaborar para a construção da cidadania dos mesmos.

#### **1.4 A sequência narrativa no gênero notícia**

A notícia é um gênero textual que contém uma estrutura narrativa, dessa maneira nesse tópico analisaremos como se realiza a sequência narrativa e o esquema narrativo prototípico, explicando cada uma de suas fases e como isso poderá se materializar na notícia. Para nos guiar nesse percurso tomaremos por base teórica principal, Adam (2011), mas também utilizaremos Bronckart (2003).

##### **1.4.1 Estrutura da sequência narrativa**

Para Adam (2011, p.205) “As sequências são unidades textuais complexas, compostas de um número limitado de conjunto de proposições-enunciados: as macroproposições.”

Bronckart (2003), ao falar do significado das sequências na perspectiva de Adam, afirma que

[...] as sequências, tal como apresentadas em sua obra de 1992, constituem inicialmente protótipos, no sentido cognitivista do termo (cf. Rosch, 1973,1978): são modelos abstratos de que os produtores e receptores de textos disporiam, definíveis, ao mesmo tempo, pela natureza das macroproposições que comportam e pelas modalidades de articulação dessas macroproposições em uma estrutura autônoma. [...].  
( Bronckart , 2003, p.218).



Ao discutir sobre as macroproposições, Adam deixa claro que a principal propriedade destas é a de estarem ligadas umas às outras, e assim o sentido vai sendo adquirido, mas que apesar dessa ligação, também possuem um aspecto independente. De acordo com este autor

A macroproposição é uma espécie de período cuja propriedade principal é de ser uma unidade ligada a outras macroproposições, ocupando posições precisas dentro do todo ordenado da sequência. Cada macroproposição adquire seu sentido em relação às outras, na unidade hierárquica complexa da sequência. Nesse aspecto, uma sequência é uma estrutura, isto é:

- **uma rede relacional hierárquica:** uma grandeza analisável em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem;
- **uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna** que lhe é própria, e, portanto, em relação de dependência- independência com o conjunto mais amplo do qual faz parte o (texto). (Adam , 2011 p.205).

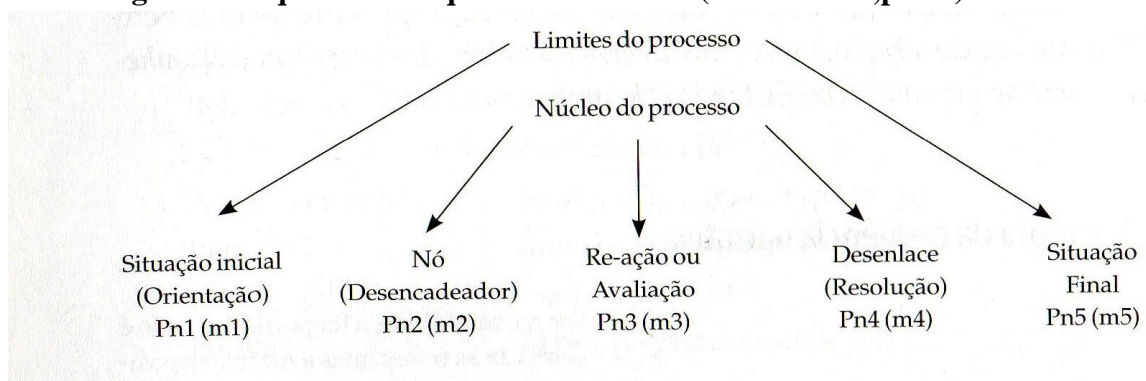
Falando sobre sequência narrativa, Adam expõe que,

Em sentido amplo, toda narrativa pode ser considerada como a exposição de “fatos” reais ou imaginários, mas essa designação geral de “fatos” abrange duas realidades distintas: **eventos** e **ações**. A ação se caracteriza pela presença de um **agente**- ator humano ou antropomórfico- que provoca ou tenta evitar uma mudança. O **evento** acontece sob o efeito de causas, sem intervenção intencional de um **agente**.(Adam ,2011, p.225)

Já para Bronckart (2003, p.219), “só se pode falar de sequência narrativa quando essa organização é sustentada por um processo de intriga”. Esse processo consiste em selecionar e organizar os acontecimentos de modo a formar um todo, uma história completa, com início, meio e fim.

Ao relatar sobre as macroproposições que compõe a sequência narrativa, Adam propõe cinco macroproposições de base (Pn) que correspondem aos cinco momentos (m) do aspecto: antes do processo (m1), o início do processo (m2), o curso do processo (m3), o fim do processo (m4) e, por último, depois do processo (m5).

**Figura 2. Esquema da sequência narrativa. ( Adam 2011,p.226)**





O esquema acima nos mostra o modelo de sequência narrativa proposto por Adam serve de subsídio para muitos estudos, inclusive o nosso. Bronckart (2003) ao tomar esse autor como base teórica discute cada uma dessas macroproposições, detalhando-as, ele também expõe em sua investigação um modelo de sequência mais simples, o qual Bronckart chama de protótipo mínimo e logo em seguida ao discorrer sobre cada uma das cinco fases defendidas por Adam, cita mais duas macroproposições que podem ser integradas a essa sequência, (avaliação e moral) baseando-se para tanto em estudos de Labov e Waletzky (1967).

Segundo Bronckart (2003, p.220) “Em um plano mais técnico, múltiplos modelos de sequência foram propostos. O mais simples, ou o protótipo mínimo, se reduz a articulação de três fases.”.

O protótipo mínimo é composto de apenas três fases:

Situação inicial	Transformação	Situação final
Início	Meio	Fim

Em Bronckart (2003, p. 220), encontramos detalhadamente as etapas da sequência narrativa:

- a fase **situação inicial** (de exposição, ou de orientação) na qual um “estado de coisas” é apresentado, estado esse que pode ser considerado “equilibrado”, não em si mesmo, mas na medida em que a sequência da história vai introduzir uma perturbação;
- a fase de **complicação** (de desencadeamento, de transformação), que introduz exatamente essa perturbação e cria uma tensão;
- a fase de **ações**, que reúne os acontecimentos desencadeados por essa perturbação;
- a fase de **resolução** (de re-transformação), na qual se introduz os acontecimentos que levam a uma redução efetiva de tensão;
- a fase de **situação final**, que explicita o novo estado de equilíbrio obtido por essa resolução.


De acordo com Bronckart (2003, p.221) a essas cinco fases principais acrescentam-se outras duas, cuja posição na sequência é menos restrita, na medida em que dependem mais diretamente do posicionamento do narrador em relação à história narrada.

- a fase de **avaliação**, em que se propõe um comentário relativo ao desenrolar da história e cuja posição na sequência parece ser totalmente livre;
- a fase de **moral**, em que se explicita a significação global atribuída à história, aparecendo geralmente no início ou no fim da sequência.

Através dos pressupostos teóricos de Adam e Bronckart, podemos entender e analisar com maior propriedade sobre a sequência narrativa, como ela se realiza e se desenvolve no texto. Embasados por estas teorias passemos agora a avaliar como a sequência narrativa acontece no gênero textual notícia.

#### 1.4.2 Como a sequência narrativa se desenvolve na notícia?





Apesar do modelo de sequência narrativa de Adam se desenvolver com maior efetividade e facilidade em gêneros textuais fictícios como, por exemplo, romances e fábulas, é possível encontramos as macroproposições desta sequência na notícia, apesar de, muitas das vezes, não serem encontradas todas as fases de tal sequência nesse gênero.

Segundo Bronckart

As sequências narrativas podem, entretanto comportar apenas um número limitado de fases (situação inicial + complicação + resolução), como é o caso de muitos textos do domínio do 'fait divers'. Ao contrário, nos gêneros como romance, essas sequências podem organizar-se de modo mais complexo, a fase de ações recaindo em nova complicação, que desencadeia novas ações, chegando a uma situação final temporária (ou aparente) que se vê perturbada por nova complicação, que desencadeia outra série de ações, etc. (Bronckart, 2003, p.222)


Em todos os estudiosos do gênero notícia que foram utilizados como fonte neste trabalho, nenhum deles descreve a notícia como um texto narrativo. De acordo com Lage (2000, p.16) “não se trata exatamente de narrar os acontecimentos, mas de expô-los”.

Se compararmos a forma como se estrutura um texto narrativo literário com uma notícia, perceberemos que cada um é construído de maneira a priorizar de início aspectos diferentes do texto. Enquanto nos textos literários é obedecida uma hierarquia, em que os fatos vão progredindo para um clímax, na notícia esse clímax já é apresentado logo de início para que assim se possa imediatamente prender a atenção do leitor, é a técnica da pirâmide invertida. Essa técnica consiste em dar as informações mais relevantes primeiro, e em seguida as informações complementares. Obedecendo a esse princípio, é que os jornalistas observam à estruturação clássica da notícia, construindo primeiro o lead, onde estão as principais informações (O que? Quando? Quem? Onde?) e, em seguida, o corpo (Como? Por quê?).

A notícia não tem como função contar histórias, o propósito da notícia é informar, dessa forma as macroproposições da sequência narrativa propostas por Adam não se consolidarão da mesma maneira no gênero notícia, sendo que muitas vezes ficarão difícil identificá-las, ou então não se encontrarão todas essas fases. Além disso, poderão existir notícias em que não se consiga identificar a sequência narrativa, sendo apenas notícias expositivas.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O objetivo da pesquisa é o de observar uma realidade de ensino e aplicar uma atividade diagnóstica, em seguida com base na observação desse meio, iremos sugerir uma proposta de trabalho eficiente, contextualizada com as necessidades de aprendizagem dos alunos, para que se possa assim, minimizar as dificuldades dos alunos com relação à aprendizagem de um gênero, neste caso, o gênero notícia. Como procedimento metodológico de intervenção escolhemos a Sequência Didática (SD).



Após observação da realidade de ensino de maneira a sondar os conhecimentos prévios que os discentes tinham sobre o gênero notícia, sem interferência do professor, foi solicitada uma produção textual, uma notícia, para que pudéssemos identificar se realmente haviam deficiências com relação a produção desse gênero textual.

Em seguida, foram analisadas as produções textuais e constatou-se que realmente haviam diversas deficiências com relação a escrita da notícia, em seus aspectos estruturais e linguísticos. Assim concluindo-se que algo precisava ser feito para melhorar tal realidade, buscamos aqui propor uma atividade de intervenção que almejasse sanar as dificuldades de aprendizagem.

No que diz respeito à natureza da pesquisa, caracteriza-se quanto aos objetivos como exploratória e descritiva. Em relação aos procedimentos utilizados, é uma pesquisa de campo fundamentada com pesquisa bibliográfica; já o método de análises de dados é de cunho quali-quantitativo.

O trabalho que desenvolvemos foi aplicado em uma escola da rede estadual de ensino, na cidade de Bom Jesus - Piauí.

O público alvo de nossa intervenção são alunos do 7º ano, turma B, os discentes dessa turma são alunos que possuem muitas deficiências com relação à leitura e a escrita. O 7º ano B é composto por discentes que estão em uma faixa etária que vai dos 11 aos 15 anos. A turma apresenta muitos problemas no que diz respeito à escrita e à interpretação de texto, verificamos que alguns desses alunos sequer foram alfabetizados de maneira adequada para já estarem cursando o 7º ano.

Além das dificuldades com a escrita correta das palavras (ortografia), ainda temos outro ponto crucial com relação à construção dos textos, o encadeamento das ideias (coerência e coesão) é outra dificuldade bem expressiva nos textos desses alunos, muitos deles não conseguem produzir um texto sem problemas envolvendo a clareza, a pontuação, ou melhor, a falta dela, é outro aspecto bastante relevante nesse quadro.


Dos 31 alunos da turma B, 19 participaram da pesquisa, por serem aqueles que frequentam rotineiramente a escola.

O trabalho com a sequência didática almeja facilitar a aprendizagem do gênero notícia. E não somente a aprendizagem desse gênero, nosso principal objetivo ao trabalhar com este método, é mostrar que um trabalho organizado e planejado em todas as suas etapas, facilitará a aprendizagem dos discentes, com relação a qualquer gênero pretendido. Para Gonçalves (2007, p.79) “[...] as SD são um conjunto de atividades planejadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p.109) ao se produzir textos a partir da intervenção de uma SD favorecerá “a representação da situação de comunicação, o trabalho sobre conteúdos e a estruturação dos textos.”

A Sequência Didática aplicada teve uma carga horária total de 20h aulas, dividida em 10 encontros, tendo cada um deles, 2 (duas) aulas. Cada encontro explanou algum aspecto da notícia.

## 2.1 Descrevendo a Sequência Didática





Observado os problemas de aprendizagem dos discentes constatados na atividade diagnóstica, decidimos propor uma SD que sanasse ou pelo menos minimizasse os problemas encontrados naquela atividade, no que diz respeito a elaboração do gênero notícia.

Com relação aos encontros, no 1º será feita a abordagem da situação de comunicação (contexto de produção, autor, interlocutores, local de circulação, intenção/finalidade). Em seguida, após as primeiras discussões, será proposta a Produção Inicial.

No 2º encontro será construído o conceito de notícia (leituras de notícias), compreensão das ideias das notícias lidas, elaboração de quadro com os elementos prototípicos presentes nos textos em análise, elaboração de quadro síntese elencando os elementos estruturais da notícia, distribuição de diferentes gêneros para que os alunos identificassem a notícia entre eles.

No 3º encontro serão apresentadas em slides as notícias feitas pelos discentes na produção inicial. Nesse momento, será feita a discussão sobre os equívocos cometidos.

No 4º serão expostos os detalhes da estrutura da notícia, identificando as categorias que a compõe (manchete, lead, episódio, comentário).

No 5º se discutirá sobre a importância das categorias que compõe a notícia, em seguida será feita uma atividade para trabalhar este aspecto.

No 6º falar-se-á sobre o evento que dá origem a notícia o ‘evento deflagrador’, em seguida será feita uma atividade oral, momento em que os alunos terão que identificar esse elemento nas notícias lidas.

No 7º será explanado sobre os traços característicos da notícia (impessoalidade, objetividade). Em seguida será feita uma atividade, abordando tais aspectos.

No 8º exporemos sobre alguns aspectos inerentes a notícia: aparência de verdade e credibilidade, estilo, tempo, aspecto linguísticos (tempo verbal, conectivos) e as vozes sociais acionadas. Em seguida será aplicada uma atividade, contemplando tais aspectos.

No 9º encontro, será feita uma lista de constatações das aprendizagens sobre a notícia, em seguida discutiremos sobre os elementos prototípicos do gênero, depois faremos uma listagem desses elementos e, posteriormente, será feita a identificação desses elementos em textos de referência.

No 10º e último encontro aplicar-se-á a proposta de Produção Final.

### **3 Resultados Esperados**

Esperamos com esta proposta de intervenção propiciar uma metodologia que seja condizente com as reais necessidades de aprendizagem dos discentes. A SD aqui apresentada é um método de ensino que se baseia nos moldes da proposta por Dolz e Schneuwly (2004). Essa proposta de intervenção foi montada depois de observado e analisado os pontos fracos dos discentes com relação à escrita do gênero notícia.

Diante desse quadro procuraremos interferir de maneira eficaz para que as dificuldades sejam superadas e os avanços através desse trabalho planejado e sequenciado sejam notórios e expressivos. Dolz e Schneuwly nos apresentam *Alguns*

*esclarecimentos quanto ao procedimento “sequência didática”, dentre eles o tópico 4 que diz:*

#### 4. As finalidades gerais

O procedimento de ensino de expressão escrita oral que acabamos de descrever em forma de sequências didáticas, concretiza, de fato, as seguintes finalidades que, hoje, fundam o ensino do francês:

- preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar;
- desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação;
- construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração; (Dolz e Schneuwly, 2004, p.96)

Como vemos o procedimento sequência didática visa melhorar o desempenho dos alunos nas diversas situações de comunicação do cotidiano. Através desse método se pode trabalhar diversos aspectos de um gênero textual (estruturais, linguísticos e sociais).

#### **4 Considerações Finais**

Ensinar requer comprometimento por parte tanto dos professores, quanto dos alunos. Os métodos utilizados na hora de se passar um conteúdo fazem toda a diferença, pois através deles poderá se resultar o fracasso ou então o sucesso da aprendizagem. Diante desse panorama, estamos convencidos de que a SD só terá a contribuir para que a aprendizagem dos discentes seja verdadeiramente efetiva.

Como já foi dito anteriormente, a SD é um procedimento que preza pela organização, planejamento, sequencialidade, e, é isso que faz com que esse método seja tão procurado, pois facilita e propicia, de maneira mais eficaz, a aprendizagem dos gêneros textuais, neste caso, a aprendizagem do gênero notícia.


#### **6 REFERÊNCIAS**

ADAM, Jean Michel. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*; revisão técnica João Gomes da Silva Neto. \_\_ São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES FILHO, Francisco. *Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental*. \_\_ São Paulo: Cortez, 2011. \_ ( Coleção Trabalhando com...na escola).

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. In: *Estética da Criação Verbal*. 2 a. ed. São Paulo: Martins fonte, 1997. Disponível em:

<<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/port/84.pdf>> Acesso em: 10 set. 2013.



BENASSI, Maria Virginia Brevilheri. *O gênero “notícia”:* uma proposta de análise ou intervenção. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá, 2009, p. 1791-1799

BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de Linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo.* São Paulo: EDUC, 2003.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de. Os gêneros do discurso e o texto escrito na sala de aula uma contribuição ao ensino. UERJ, UNICAMP. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/os%20generos.html> > Acesso em 15 mar.2013.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto.* São Paulo: Contexto, 2012.

CRISTOVÃO, V. L.L. *Sequências Didáticas para o ensino de línguas.* In: DIAS, R.;

CRISTOVÃO, V.L.L. (Org). *O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas.* 1ª Ed. Campinas: Mercado das Letras, 2009. P. 305-344.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. *Pour un enseignement de l’ oral. Initiation aux genres formels à l’ école.* Paris, ESF Éditeur, 1998. (Didactique Du Français.)

\_\_\_\_\_. “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”, in SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola.* Trad. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GONÇALVES, A. V. (2007). *Gêneros Textuais e reescrita: uma proposta de intervenção interativa.* Tese de Doutorado em Linguística e Língua e Língua Portuguesa. Araraquara: UNESP\_ Universidade Estadual Paulista.

KLEIMAN, A. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.* 6ª Ed. Campinas: Mercado das de Letras, 1995.


KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual.* São Paulo: Contexto, 2009.

LAGE, N. *Ideologia e Técnica da Notícia.* Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Linguagem jornalística.* 3.ed. São Paulo: Ática ,1990( Série Princípios)

MARCUSCHI, Luis Antônio. *Gêneros textuais e ensino.* In: *Gêneros textuais e ensino.* Editora Lucerna: Rio de Janeiro, 2002, p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio 2000 *Gêneros Textuais: o que são e como se classificam* Recife, UFPE (mimeo)



MILLER, C. R., *Rhetorical Community: The Cultural Basis of Genre*, in; FREEDMAN, A. & MEDWAY, P. (orgs.), *Genre and the New Rhetoric*. Londres /Bristol, Taylor & Francis, 1994,p.67-78.

MORAES, Margareth Andrade; Gêneros textuais nos livros didáticos: uma abordagem teórico-metodológica. SANTOS, Leonor. (Org.) *Gêneros textuais nos livros didáticos de Português: uma análise de manuais do ensino fundamental*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. /Livro eletrônico - modo de acesso: [www.leonorwerneck.com/](http://www.leonorwerneck.com/)

PARE, A.; SMART, G. *Observing genres in action: towards a research methodology*. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P *Genre and the new rhetoric*. London and New York: Taylor & Francis, 1994. P.146-154.

SANTOS, Leonor. (Org.) *Gêneros textuais nos livros didáticos de Português: uma análise de manuais do ensino fundamental*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. /Livro eletrônico - modo de acesso: [www.leonorwerneck.com/](http://www.leonorwerneck.com/)

SQUIRRA, S. *Jornalismo Online*. São Paulo: Arte e Ciência, 1998.

VAN DIJK, Teun A. *News as discourse*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

---





## LEITURA RECURSIVA E DISTRIBUTIVA DE SINTAGMAS PREPOSICIONAIS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Carolina Rubim<sup>32</sup>


Suzi Lima<sup>33</sup>

**RESUMO:** Sentenças com múltiplos sintagmas preposicionais (doravante SPs) podem ser ambíguas entre interpretações recursivas e distributivas (Roeper e Snyder 2005). Neste trabalho investigamos quais dessas leituras falantes do português brasileiro associam a três tipos de sentenças com múltiplos SPs encaixados: (1) sentenças encaixadas por justaposição (Maria colocou a bola no prato na caixa); (2) sentenças aditivas (Maria colocou a bola no copo e no prato e na caixa); (3) relativas (Maria colocou a bola no copo que está no prato que está na caixa). A expectativa inicial era que sentenças encaixadas por justaposição (1) e aditivas (2) fossem compatíveis com cenários recursivos e distributivos; contudo, esperávamos que sentenças aditivas (2) fossem preferidas em contextos distributivos e que as sentenças relativas (3) e sentenças encaixadas por justaposição (1) fossem preferidas em contextos recursivos. Experimentos: Três experimentos foram realizados com oito participantes adultos: uma tarefa de julgamento de verdade (os falantes tinham que avaliar se as sentenças testadas eram descrições aceitáveis para vídeos recursivos e distributivos), uma tarefa de compreensão do tipo ‘act out’ (os participantes tinham que desenhar o que eles imaginavam ser a leitura de diferentes tipos de sentenças encaixadas de SP) e uma tarefa de preferencialidade (onde os participantes eram expostos a vídeos - que representavam as leituras recursivas e distributivas - e, em seguida, deveriam enumerar, para cada vídeo, a descrição (sentenças do tipo 1 a 3) que melhor correspondia com o vídeo apresentado). Resultados: As previsões iniciais foram confirmadas. A partir dos experimentos, os participantes preferiram sentenças com justaposição e relativas em eventos recursivos (65,6%) e sentenças aditivas em distributivos (81,25%). Também discutiremos o efeito do uso de nomes contáveis (*bola*) e massivos (*farinha*) nestas sentenças e do uso de determinantes antes de nomes massivos (*Maria colocou a farinha/ Maria colocou farinha.*)

---

<sup>32</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro, [mazarakiscarolina21@gmail.com](mailto:mazarakiscarolina21@gmail.com)

<sup>33</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro, [suzilima@letras.ufrj.br](mailto:suzilima@letras.ufrj.br)



**PALAVRAS-CHAVE:** Sintagmas preposicionais. Distributividade. Recursividade. Contável-massivo.

## 1. Introdução

Sentenças com múltiplos sintagmas preposicionais (doravante SPs) podem ser ambíguas entre uma interpretação onde ocorre um único evento sequencial (evento recursivo) ou uma situação que descreve múltiplos eventos (evento distributivo) (Roepers e Snyder 2005, Hollenbrandse e Roepers 2014). Neste trabalho investigamos quais dessas leituras falantes do português brasileiro adultos associam a três tipos de sentenças com múltiplos SPs encaixados, quais sejam:

(1) sentenças complexas por justaposição (Maria colocou a bola no copo no prato na caixa);

(2) sentenças complexas aditivas (Maria colocou a bola no copo e no prato e na caixa);

(3) sentenças complexas relativas (Maria colocou a bola que está no copo que está no prato na caixa).

Também discutiremos o efeito do uso de nomes contáveis (*bola*) e massivos (*farinha*) nesses mesmos contextos e sentenças, de forma que se tenha uma indicação sobre a importância da entidade manipulada na interpretação dessas estruturas. A expectativa inicial era que sentenças encaixadas por justaposição (1) e aditivas (2) fossem compatíveis com cenários recursivos e distributivos; contudo, esperávamos que sentenças aditivas (2) fossem preferidas em contextos distributivos e que as sentenças relativas (3) e sentenças encaixadas por justaposição (3) fossem preferidas em contextos recursivos. Essas três previsões são testadas a seguir a partir de três tarefas: tarefa de julgamento de valor de verdade, tarefa 'act out' e tarefa de preferencialidade.

## 2. Estudos experimentais

Três estudos foram realizados com oito participantes adultos: uma tarefa de julgamento de verdade (os falantes tinham que avaliar se as sentenças testadas eram descrições aceitáveis para vídeos recursivos e distributivos), uma tarefa de compreensão do tipo 'act out' (os participantes tinham que desenhar o que eles imaginavam ser a leitura de diferentes tipos de sentenças encaixadas de SP) e uma tarefa de preferencialidade (onde os participantes eram expostos a vídeos - que representavam as leituras recursivas e distributivas - e, em seguida, deveriam enumerar, para cada vídeo, a descrição (sentenças do tipo 1 a 3) que melhor

correspondia ao vídeo apresentado).

### 3. Métodos

#### 3.1. Participantes

Oito adultos consultados em sessões individuais.

#### 3.2 Tarefa 1: Julgamento de Valor de Verdade

O primeiro estudo consistia em uma Tarefa de Julgamento de Valor de Verdade (Crain e Thornton 1998), na qual os participantes viam um vídeo e em seguida decidiam se uma sentença alvo era boa ou não para descrever a situação vista (recursiva ou distributiva). Os itens experimentais foram divididos em duas listas com seis itens cada (dos quais dois eram controles) os quais foram apresentados aos participantes em ordem aleatória. Cada grupo assistiu a dois vídeos que apresentavam um contexto distributivo e a dois vídeos que apresentavam um contexto recursivo, sendo que para cada tipo de evento incluímos um nome contável (*colher*) e um nome massivo (*feijão*). Note-se que neste estudo apenas manipulamos sentenças complexas por justaposição e aditivas (anexo 1). Abaixo ilustramos um exemplo de vídeo distributivo e recursivo, respectivamente:

##### Vídeo de evento distributivo





### Vídeo do evento recursivo



Prevíamos que quando um participante ouvisse a sentença 'Maria colocou a colher no livro e na travessa e na cadeira' (sentença complexa aditiva) e visse um vídeo distributivo, ele aceitaria essa descrição. Porém, hipotetizávamos que a aceitabilidade dessa sentença seria menor em contextos recursivos. As previsões para sentenças complexas por justaposição eram exatamente inversas às previsões feitas sobre sentenças complexas aditivas: a expectativa era que uma sentença como 'Maria colocou a colher no livro, na travessa, na cadeira' (sentença complexa por justaposição) fosse mais aceita em contextos recursivos do que distributivos (porém, não era esperado que sentenças encaixadas por justaposição fossem necessariamente incompatíveis com contextos distributivos). Por outro lado, hipotetizávamos que sentenças complexas relativas tais como 'Maria colocou a colher no livro que estava na travessa que estava na cadeira' só seriam compatíveis com contextos recursivos.

#### **3.2.1 Resultados: tarefa de julgamento de valor de verdade**

Os resultados da tarefa 1 são apresentados nas Tabelas 1 e 2:





Tabela 1. Porcentagem de aceitabilidade de sentenças complexas por justaposição, aditivas ou relativas em contextos **recursivos**

<b>Tipo de sentença</b>	<b>Porcentagem de aceitabilidade em contexto recursivo</b>
Aditiva	37,5 %
Justaposição	62,5 %

Tabela 2. Porcentagem de aceitabilidade de sentenças complexas por justaposição, aditivas ou relativas em contextos **distributivos**

<b>Tipo de sentença</b>	<b>Porcentagem de aceitabilidade em contexto distributivo</b>
Aditiva	87,5 %
Justaposição	12,5 %

A partir desses dados, confirmou-se a hipótese de que ambas as sentenças podem ser utilizadas em contextos recursivos e distributivos, porém também foi observado que contextos distributivos são mais frequentemente associados a sentenças aditivas e contextos recursivos a sentenças encaixadas por justaposição.

Note-se que encontramos uma influência do tipo de nome (contável ou massivo) na interpretação das sentenças distributivas e recursivas, tal como podemos observar nas tabelas 3 e 4:

Tabela 3. Porcentagem de associação de eventos recursivos a sentenças por justaposição

<b>Contexto</b>	<b>Porcentagem de aceitação de sentenças justapostas em contextos recursivos</b>
Contável recursivo	62,5%
Massivo recursivo	100%

Tabela 4. Porcentagem de associação de eventos distributivos a sentenças aditivas

<b>Contexto</b>	<b>Porcentagem de aceitação de sentenças aditivas em contextos distributivos</b>
Contável distributivo	62,5%
Massivo distributivo	87,5%



Observamos que a porcentagem de aceitação de descrições de eventos recursivos a partir de sentenças complexas por justaposição com nomes massivos é superior à porcentagem de aceitação de descrições de eventos recursivos a partir de sentenças complexas por justaposição com nomes contáveis; também observamos um efeito do tipo de nome na descrição de eventos distributivos. Em futuros desenvolvimentos desse projeto investigaremos se no percurso de aquisição da linguagem crianças que ainda não diferenciam completamente as possíveis leituras para sentenças complexas por justaposição e sentenças aditivas o farão primeiro quando as sentenças incluírem nomes massivos. Além disso, investigaremos se este é um efeito devido à diferenciação entre objetos e substâncias ou se é o caso de uma restrição unicamente linguística. Isso será testado a partir do uso de nomes que denotam objetos, não substâncias (como *mobília*), mas que apresentam a mesma distribuição gramatical que nomes massivos como *água* no português brasileiro.

### 3.3. Tarefa ‘act out’ (tarefa de encenação)

O segundo estudo era uma adaptação de uma tarefa de compreensão do tipo ‘act out’ (tarefa de encenação) (cf. Grolla e Silva 2014), muito utilizada na área de aquisição da linguagem. Neste tipo de tarefa a criança tem que encenar uma sentença que ela ouviu (utilizando-se de brinquedos e outros objetos). Este tipo de tarefa é útil para testar como crianças interpretam sentenças livremente. Na tarefa que realizamos, os participantes ouviam sentenças complexas com sintagmas preposicionais e tinham que desenhar o que eles entendiam daquelas sentenças. Cada participante ouviu quatro sentenças, duas que incluíam sentenças complexas aditivas e duas que incluíam sentenças complexas por justaposição (anexo 2).

#### 3.3.1 Resultados: tarefa ‘act out’ (tarefa de encenação)

Os resultados da tarefa 'act out' (tarefa de encenação) são apresentados na tabela 5:

Tabela 5. Porcentagem de desenho recursivo por tipo de sentença

Tipo de sentença	Porcentagem de desenhos que descreviam evento recursivos	Porcentagem de desenhos que descreviam evento distributivos
Aditiva	19 %	81 %
Justaposição	68 %	32 %

Os resultados reforçam os resultados observados no primeiro estudo: dados os desenhos feitos pelos participantes, existe uma preferência em associar sentenças complexas aditivas a eventos distributivos (81%) e uma preferência em associar sentenças complexas por justaposição a eventos recursivos (68%).

### 3.4. Tarefa de preferencialidade

O terceiro estudo era um teste de preferencialidade. Cada participante recebia um questionário que apresentava três opções de sentenças encaixadas com sintagmas preposicionais (por justaposição, aditivas e relativas).

A tarefa resumia-se em mostrar vídeos (um por vez) para cada participante; os participantes viam cinco vídeos: dois que representavam um evento recursivo e dois que representavam um evento distributivo (anexo 3). Após a apresentação de cada vídeo, os participantes liam três sentenças: uma encaixada por justaposição, uma aditiva e uma relativa. O participante era instruído a avaliar as descrições apresentadas – em relação ao contexto – e enumerar as sentenças de 1 a 3 (sendo 1 a melhor descrição e 3 a pior). Os participantes também eram avisados que eles deveriam enumerar apenas as sentenças que eles considerassem uma possível descrição para o evento; ou seja, se uma das descrições não era adequada ela não deveria ser marcada com nenhum índice de preferencialidade. Finalmente, os participantes também foram avisados que caso duas descrições fossem igualmente ótimas, ele deveria marcar um X nas respectivas sentenças.

#### 3.4.1 Resultados: tarefa de preferencialidade

Os resultados da tarefa de preferencialidade por tipo de vídeo são apresentados nas tabelas 6 e 7:

Tabela 6. Porcentagem de aceitação de sentenças complexas por justaposição, aditivas e relativas como primeira opção

<b>Contexto</b>	<b>Justaposição 1ª opção</b>	<b>Aditiva 1ª opção</b>	<b>Relativa 1ª opção</b>	<b>Justaposição e aditivas equivalentes ( X nas duas opções)</b>
Recursivo (com nome massivo)	25%	0%	50%	25%
Recursivo (com nome contável)	37,5%	0%	50%	12,5%
Distributivo (com	25%	62,5%	0%	12,5%

nome massivo)				
Distributivo (com nome contável)	12,5%	75%	0%	12,5%

Tabela 7. Porcentagem de aceitação de sentenças complexas por justaposição, aditivas e relativas como segunda opção

Vídeo	Justaposição 2ª opção	Aditiva 2ª opção	Relativa 2ª opção	Justaposição e aditivas equivalentes ( X nas duas opções)	Nada como 2ª opção
Rekursivo (com nome massivo)	25%	25%	0%	25%	25%
Rekursivo (com nome contável)	25%	25%	0%	12,5%	37,7%
Distributivo (com nome massivo)	25%	12,5%	0%	12,5%	50%
Distributivo (com nome contável)	37,5%	0%	0%	12,5%	50%

Os resultados foram consistentes e confirmaram as hipóteses iniciais de que existe uma preferência em associar sentenças encaixadas por justaposição e relativas a leituras recursivas e de associar sentenças aditivas associadas a contextos distributivos. Note-se que não encontramos diferenças entre as respostas para nomes contáveis e massivos nesta tarefa e nenhum dos participantes marcou algo como terceira opção.

#### 4. Considerações finais e encaminhamentos do projeto de pesquisa

Três estudos experimentais *off-line* sugerem que sentenças com múltiplos SPs encaixados por justaposição (Maria colocou a bola no copo no pote na caixa) são preferencialmente interpretadas como eventos recursivos e sentenças com múltiplos SPs aditivas (Maria colocou o arroz no copo e na cuia e na caixa) são preferencialmente interpretadas como eventos distributivos. Também observamos que existe um efeito do tipo de entidade manipulada (objeto ou substância, gramaticalmente nomes contáveis e massivos) na interpretação das sentenças.

No momento estamos iniciando uma série de estudos com crianças (como parte do projeto de iniciação científica de Carolina Rubim) para testar as predições da proposta de Hollebrandse e Roeper (2014) de que recursão direta é a representação gramatical *default*. Se



este é o caso, esperamos que existam fases no processo de aquisição quando as crianças vão tratar construções por justaposição como preferencialmente interpretadas distributivamente (diferentemente dos adultos). Objetivamos descrever quais são as etapas no desenvolvimento desse aspecto gramatical. Note-se que também pretendemos investigar os efeitos da distinção contável/massivo na interpretação de sentenças encaixadas com múltiplos SPs e também a influência de uso de determinantes (definidos e indefinidos) ou nomes nus na interpretação dessas sentenças por adultos e crianças.

## 5. Referências Bibliográficas

Crain, S., & Thornton, R. (1998). *Investigations into universal grammar: A guide to experiments on the acquisition of syntax and semantics*. Cambridge: MIT Press.

Grolla, E. & Silva, M. C. F. (2014). *Para Conhecer: Aquisição da linguagem*. São Paulo: Contexto.

Hollebrandse, B., & Roeper, T. (2014). Empirical results and formal approaches to recursion in acquisition. In *Recursion: Complexity in Cognition* (pp. 179-219). Springer International Publishing.

Roeper, T., & Snyder, W. (2005). Language learnability and the forms of recursion. *UG and external systems: Language, brain and computation*, 155-169

Roeper, T. W. (2011). The acquisition of recursion: How formalism articulates the child's path. *Biolinguistics*, 5(1-2), 057-086.

## Anexos

### Anexo 1 (Materiais – Estudo 1)

Lista 1		Lista 2	
<u>Tipo de evento</u>	<u>Sentença testada</u>	<u>Tipo de evento</u>	<u>Sentença testada</u>
Evento distributivo (bola)	João colocou a bola no copo e na cuia e na caixa ( <i>sentença complexa aditiva</i> )	Evento recursivo (bola)	João colocou a bola no copo na cuia na caixa ( <i>sentença complexa por justaposição</i> )
Evento recursivo (arroz)	Mateus colocou o arroz no copo e na cuia e na caixa ( <i>sentença complexa aditiva</i> )	Evento distributivo (arroz)	Maria colocou o arroz no copo e na cuia e na caixa ( <i>sentença complexa aditiva</i> )
Controle (prato) * aparece o copo sendo colocado em um prato e	Maria colocou a bola no copo no pote na caixa ( <i>sentença complexa por</i>	Controle (prato) * aparece o copo sendo colocado em um prato e	Maria colocou a bola no copo no pote na caixa ( <i>sentença complexa por</i>

fala-se pote.	<i>justaposição</i> )	fala-se pote.	<i>justaposição</i> )
Evento recursivo (colher)	Maria colocou a colher no livro na travessa na cadeira ( <i>sentença complexa por justaposição</i> )	Evento distributivo (colher)	Maria colocou a colher no livro na travessa na cadeira ( <i>sentença complexa por justaposição</i> )
Evento distributivo (feijão)	Maria colocou o feijão no saco na caixa na toalha ( <i>sentença complexa por justaposição</i> )	Evento recursivo (feijão)	Maria colocou o feijão no saco e na caixa e na toalha ( <i>sentença complexa aditiva</i> )
Controle (óculos) * aparece um óculos sendo colocado no copo, mas fala-se que se colocou uma bola.	Maria colocou a bola no copo e na cuia e na caixa ( <i>sentença complexa aditiva</i> )	Controle (óculos) * aparece um óculos sendo colocado no copo, mas fala-se que se colocou uma bola.	Maria colocou a bola no copo e na cuia e na caixa ( <i>sentença complexa aditiva</i> )

### Anexo 2 (Materiais - Estudo 2)

Lista 1	Lista 2
Tem uma flor no vaso na mesa no tapete. ( <i>sentença complexa por justaposição</i> )	Tem uma flor no vaso e na mesa e no tapete. ( <i>sentença complexa aditiva</i> )
Tem um coração no paletó e na almofada e no sofá. ( <i>sentença complexa aditiva</i> )	Tem um coração no paletó na almofada no sofá. ( <i>sentença complexa por justaposição</i> )
Tem um macarrão no pote na caixa na mesa. ( <i>sentença complexa por justaposição</i> )	Tem macarrão no pote e na caixa e na mesa. ( <i>sentença complexa aditiva</i> )
Tem uma maçã no livro e no prato e na cama. ( <i>sentença complexa aditiva</i> )	Tem uma maçã no livro no prato na cama. ( <i>sentença complexa por justaposição</i> )

### Anexo 3(Materiais - Estudo 3)

Lista 1		Lista 2	
<u>Tipo de evento</u> (vídeo apresentado)	<u>Sentenças testadas</u>	<u>Tipo de evento</u> (vídeo apresentado)	<u>Sentenças testadas</u>
	João colocou a bola no copo na cuia		João colocou a bola no copo na cuia na

Evento recursivo (bola)	<p>na caixa. (<i>sentença complexa por justaposição</i>)</p> <hr/> <p>João colocou a bola no copo e na cuia e na caixa. (<i>sentença complexa aditiva</i>)</p> <p>João colocou a bola no copo que está na cuia que está na caixa. (<i>sentença complexa relativa</i>)</p>	Evento distributivo (bola)	<p>caixa. (<i>sentença complexa por justaposição</i>)</p> <hr/> <p>João colocou a bola no copo e na cuia e na caixa. (<i>sentença complexa aditiva</i>)</p> <p>João colocou a bola no copo que está na cuia que está na caixa. (<i>sentença complexa relativa</i>)</p>
Evento distributivo (arroz)	<p>Mateus colocou o arroz no copo na cuia na caixa. (<i>sentença complexa por justaposição</i>)</p> <hr/> <p>Mateus colocou o arroz no copo que está na cuia que está na caixa. (<i>sentença complexa relativa</i>)</p> <p>Mateus colocou o arroz no copo e na cuia e na caixa. (<i>sentença complexa aditiva</i>)</p>	Evento recursivo (arroz)	<p>Mateus colocou o arroz no copo na cuia na caixa. (<i>sentença complexa por justaposição</i>)</p> <hr/> <p>Mateus colocou o arroz no copo que está na cuia que está na caixa. (<i>sentença complexa relativa</i>)</p> <p>Mateus colocou o arroz no copo e na cuia e na caixa. (<i>sentença complexa aditiva</i>)</p>
Evento distributivo (colher)	<p>Maria colocou a colher no livro que está na travessa que está na cadeira. (<i>sentença complexa relativa</i>)</p> <hr/> <p>Maria colocou colocou a colher no livro na travessa na cadeira. (<i>sentença complexa por justaposição</i>)</p> <p>Maria colocou a colher no livro e na travessa e na cadeira. (<i>sentença complexa aditiva</i>)</p>	Evento recursivo (colher)	<p>Maria colocou a colher no livro que está na travessa que está na cadeira. (<i>sentença complexa relativa</i>)</p> <hr/> <p>Maria colocou colocou a colher no livro na travessa na cadeira. (<i>sentença complexa por justaposição</i>)</p> <p>Maria colocou a colher no livro e na travessa e na cadeira. (<i>sentença complexa aditiva</i>)</p>
	<p>Maria colocou o feijão no saco na caixa na toalha. (<i>sentença complexa por justaposição</i>)</p>		<p>Maria colocou o feijão no saco na caixa na toalha. (<i>sentença complexa por justaposição</i>)</p>

<p>Evento recursivo (feijão)</p>	<p>Maria colocou o feijão no saco e na caixa e na toalha. (<i>sentença complexa aditiva</i>)</p> <p>Maria colocou o feijão no saco que está na caixa que está na toalha. (<i>sentença complexa relativa</i>)</p>	<p>Evento distributivo (feijão)</p>	<p>Maria colocou o feijão no saco e na caixa e na toalha. (<i>sentença complexa aditiva</i>)</p> <p>Maria colocou o feijão no saco que está na caixa que está na toalha. (<i>sentença complexa relativa</i>)</p>
<p>*Controle (guardanapo) Vê o vídeo de um guardanapo, mas está escrito cuia.</p>	<p>Maria colocou o controle no copo na cuia caixa. (<i>sentença complexa por justaposição</i>)</p> <p>Maria colocou o controle no copo que está na cuia que está na caixa. (<i>sentença complexa relativa</i>)</p> <p>Maria colocou o controle no copo e na cuia e na caixa. (<i>sentença complexa aditiva</i>)</p>	<p>*Controle (esmalte) Vê o vídeo de um esmalte, mas está escrito bola.</p>	<p>Maria colocou a bola no copo que está na cuia que está na caixa. (<i>sentença complexa relativa</i>)</p> <p>Maria colocou a bola no copo na cuia na caixa. (<i>sentença complexa por justaposição</i>)</p> <p>Maria colocou a bola no copo e na cuia e na caixa. (<i>sentença complexa aditiva</i>)</p>



## UMA ABORDAGEM DA LEITURA E SUA PRÁTICA NO ÂMBITO ESCOLAR.

Carolina Oliveira Andrade<sup>34</sup>  
Valderi José de Araújo Júnior<sup>35</sup>

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo expor a importância da leitura na formação social de um indivíduo, ressaltando que é exatamente por meio dela que podemos formar cidadãos críticos, o que é uma condição indispensável é de suma importância para o exercício da cidadania, isso se dá na medida em que torna o indivíduo capaz de compreender o significado das inúmeras vozes que se manifestam no debate social, fazendo assim com que ele se pronuncie com sua própria voz, tomando consciência de todos os seus direitos e sabendo lutar por eles. Iniciamos o trabalho formando a definição de leitura e quais suas concepções segundo as teorias de Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2009) “*Ler e Compreender: Os sentidos do texto*” onde as autoras expõem sobre as três concepções de leitura, fazendo um apanhado histórico demonstrando o processo da leitura ao longo do tempo até chegar a concepção que se tem nos dias de hoje. Posteriormente se fez um estudo sobre a aplicação da leitura no contexto escolar, abordando a forma a qual a mesma vem sendo trabalhada pelo docente para a formação do aluno como cidadão, revendo ainda a leitura como construção de sentido e as diversas formas de interação entre autor, texto e leitor, frisando ainda sobre as várias formas de se fazer uma leitura, e as possíveis estratégias para melhor aproveitamento na aprendizagem da mesma. Para isso se fez necessário o uso das teorias de Paulo Freire (2003) *O ato da importância de ler*, onde ele enfatiza a importância do hábito de ler no âmbito escolar, Elizabeth Baldi (2009) *Leitura nas series iniciais*, onde é reforçado a importância da prática do profissional para estimular a leitura nas series iniciais, Irlandé Antunes (2003) *Aula de Português: Encontro e interação*, Luiz Percival Leme Brito (2003) *Contra o Consenso: Cultura escrita, educação e participação*, Ângela Kleiman (2007) *Oficina de leitura: Teoria e prática*.

**PALAVRAS-CHAVES:** Leitura. Ensino. Docente. Cidadão crítico.. Contexto Escolar.


### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No presente trabalho se tem como pretensão expor a importância da leitura na formação social do indivíduo, e frisando que e por meio dela podemos formar cidadãos críticos, fazendo com que cada um deles possam se posicionar diante de questões do dia a dia, o que para a sociedade e uma condição indispensável para o exercício da cidadania, na medida em que torna o indivíduo capaz compreender a fusão de sentidos que se manifestam em meio aos debates sociais, tomando consciência de todos os seus direitos e sabendo lutar por eles. Ao lermos um determinado texto estabelecemos um

---

<sup>34</sup> Graduanda em letras – Licenciatura plena em Língua Portuguesa – pela Universidade do Estado do Pará-UEPA. E-mail: [carolinauepa@yahoo.com.br](mailto:carolinauepa@yahoo.com.br)

<sup>35</sup> Graduando em letras – Licenciatura plena em Língua Portuguesa – pela Universidade do Estado do Pará-UEPA. Bolsista do projeto de Extensão Universitária da UEPA. E-mail: [araujo.vjr@gmail.com](mailto:araujo.vjr@gmail.com)



diálogo entre tudo o que sabemos e aquilo que o texto nos traz de novo, atribuindo significado ao que lemos, utilizando assim apropriadamente os recursos argumentativos para sustentarmos nossos pontos de vista. O ato de ler não é adivinhar e nem decifrar os significados. Ler é reformular esses significados tantas vezes quantas forem necessárias a partir do encontro entre novas ideias e opiniões, daí decorre a conclusão de que é nos textos e pelos textos que podemos adquirir a competência de operar criativamente, um tipo de saber cada vez mais singular na contemporaneidade, ressaltando que é na Literatura, o homem por meio da palavra e de sua capacidade criadora, recorta parte da realidade, cria o texto por meio do qual manifesta seu discurso, que está presente na obra de arte, portanto a Literatura é arte, e como tal é manifestação da alma e inteligência humana.

Em primeiro momento iremos explicar sobre a aplicação da leitura no meio escolar e como ela vem sendo trabalhada na formação do aluno como cidadão, nela iremos rever como a leitura deve ser aplicada no contexto familiar e no contexto escolar.


## **1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **1.1 UMA VISÃO SOBRE A LEITURA E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO BASEANDO-SE INGEDORE VILLAÇA KOCH E VANDA MARIA ELIAS.**

Constantemente depara-se ou fala-se, em assuntos acerca da leitura, diante disso se faz necessário que se busque a definição deste termo.

Segundo Koch e Elias (2006 p. 9-12) existem três concepções de leitura, a primeira com o foco no autor a segunda o foco no texto e a terceira interação entre o autor o texto e o leitor.

A primeira concepção de leitura é entendida como um mero processo de captação de ideias: o texto é visto como um produto acabado – Lógico do pensamento do autor. Subjacente a estas concepções de texto e leitura, está uma concepção de língua como representação de pensamento de um sujeito. Nessa concepção, o sujeito. Nessa concepção o foco da leitura está voltado para o autor e suas intenções, e o leitor desempenha apenas o papel passivo de captar as ideias do texto. A segunda concepção de leitura é representada como atividade de reconhecimento do sentido da palavra e estruturas do texto, este visto como um produto da codificação de um emissor e decodificação de um receptor, bastando para isso que esta última conheça o código linguístico utilizado. Nesta concepção, supõe-se a língua como estrutura como código linguístico. A terceira concepção tem seu foco direcionado para a interação autor – texto – leitor. A leitura é vista como atividade complexa de produções de sentido. Nessa perspectiva a língua tem uma natureza interacional – dialógica – e, ao contrário das duas anteriores, os sujeitos são ativos, e o sentido do texto é construído na interação texto – sujeitos, não é algo que preexistia à interação. Ainda que haja, porém, lugar para uma gama de sentidos implícitos e interpretações nesta concepção de leitura, a produção de sentidos é baseada nos elementos na superfície textual,



na sua forma de organização e requer também a mobilização do conjunto de saberes inerentes ao evento comunicativo. (KOCH et al., 2006. p. 9-12)

A leitura como construção de sentido na concepção de Koch e Elias, vem sendo valorizada nos diversos estudos acerca da leitura pois, é importante repensar a aplicação da leitura no meio escolar por quanto, a leitura deve ser entendida como afirma Koch, como uma atividade não apenas de decodificação de frases e palavras, ou como a simples captação de ideias do autor como se via na primeira concepção de leitura, mais sim como uma atividade interativa que seja capaz de construir leitores construtores de ideias. Os Pcn's nos instruem a ver e entender a leitura como esse processo produção de sentido:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seu conhecimento sobre o assunto sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica a estratégia de seleção, antecipação, inferência e verificação sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (PCN'S, 1998, p. 69-70).

## **1.2 O ENSINO DA LEITURA NA SALA DE AULA E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS SEGUNDO IRANDÉ ANTUNES**

É perceptível que no ambiente escolar o ensino da leitura tem sido algo superficial, ou seja, os textos utilizados não correspondem com realidade dos alunos, pois os mesmos ao se deparar com textos do seu dia a dia não conseguem interpretá-los devido à deficiência desta prática.

“Uma atividade incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura (muitas vezes o que lê na escola não coincide com o que se precisa ler fora dela)”. (ANTUNES; IRANDÉ, 2003, p. 28)

Diante deste déficit é necessária novas implicações pedagógicas, para que o aluno se desperte desde de cedo ao hábito da leitura, ao invés de usar textos decorativos descontextualizados o professor pode utilizar-se de materiais com textos atuais como por exemplo revistas, jornais e materiais com assuntos que sejam de interesse do aluno.

A atividade da leitura favorece, no primeiro plano, a ampliação dos repertórios de informação do leitor. Na verdade, por ela, o leitor pode incorporar novas ideias, novos conceitos, novos dados, novas e diferentes informações acerca das coisas, das pessoas, dos acontecimentos, do mundo em geral. (ANTUNES; IRANDÉ, 2003 p. 70).



## 2. DESENVOLVIMENTO

### 2.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA

Durante tempos a leitura foi vista com um olhar que trata a língua como representação do pensamento segundo Koch & Elias (2006), nesse caso o foco da leitura está voltado exclusivamente para as intenções do autor, o leitor se prende somente aquilo que o autor pretende passar, essa é a primeira concepção que se tem de leitura, que vê a mesma como mera captação de ideias, no caso as ideias do autor do texto.

Existe ainda outra percepção de leitura, essa por sua vez com o foco voltado para o texto por si próprio, o autor do texto é o codificador e o leitor decodificador, bastando a esta mera decodificação das palavras transmitidas pelo emissor, como afirma Koch e Elias (2006):

Consequentemente a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, e em sua linearidade, uma vez que “tudo está dito no dito”. Se na concepção anterior, ao leitor cabia o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto. Em ambas, porém, o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução. (KOCH et al., 2006, p. 16)

Novamente se tem uma compreensão acerca da leitura, essa por sua vez desenvolvida também por Koch e Elias, concepção interacional, na qual afirma que atividade de leitura é um diálogo do autor com o texto e o leitor, havendo assim uma interação entre todas as partes, proporcionando ao sujeito leitor construir sentidos, através de sua leitura, adquirindo ideias na qual lhe servirá como indivíduo que faz parte de uma sociedade, e não apenas um leitor passivo que aceita tudo que o autor quer passar, mas um leitor que pode discordar ou não das ideias do autor. Diante disso afirma Koch e Elias (2006):


Nessa perspectiva, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é pois, uma atividade interativa e altamente complexa de produção de sentidos. (KOCH et al., 2006, p. 16)

É importante estar ciente que ler não é apenas decifrar as palavras, não é unicamente conhecer o código linguístico, decodificando assim palavra por palavra, sendo então um receptor passivo que recebe tal informação sem formar nenhuma opinião da mesma, conforme diz Koch e Elias (2006):

A postura do leitor diante do texto deve ser ativa: estabelecer relações entre seus conhecimentos e as novas informações do texto, fazer inferências e comparações, formular perguntas relacionadas ao conteúdo, processar, criticar e avaliar informações, enfim agir estrategicamente. (KOCH & ELIAS, 2006).

Porém para se adotar esse tipo de leitura, não basta apenas ler o texto, pois essa leitura não se prende apenas aos conhecimentos linguísticos, ou como já vimos ao foco do autor, requer do leitor conhecimento de mundo, ou seja suas experiências para que não haja a passividade do leitor, sendo que ler é construir sentido, é um processo de dialogismo. Vejamos o que afirma Bakhtin (1992):





Fundamentamo-nos, pois, em uma concepção sociocognitivo -interacional de língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação. O lugar mesmo de interação-como já dissemos- é o texto cujo o sentido “não está lá”, mais é construído, considerando-se, as “sinalizações” textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude “responsiva ativa”. Em outras palavras, espera-se que o leitor, concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-as etc. Uma vez que “toda compreensão é prenhe de respostas e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz”. (BAKHTIN, 1992, p. 290).

No entanto não se pode resumir o ato de ler como a simples acumulação de ideias, segundo Brito (2003):

Deste modo, a leitura é uma ação cultural. O produto que resulta desta ação não é jamais a simples acumulação de informações, não importa de que natureza sejam estas, mas a representação da realidade presente no texto. Um valor, portanto, que não é a criação original do sujeito, mas algo que se articula com o conjunto de valores e saberes socialmente dados. (BRITO, 2003, p.100).

Diante disso faz-se necessário rever os pensamentos, conceitos e as práticas de leitura que tem-se visto em nossa sociedade, tanto no cotidiano quanto no âmbito escolar com base nas afirmações acima explicitadas pode-se entender melhor os novos estudos e mais atualizados sobre o que pensa do ato de ler, os estudos de Koch e Elias são importantes para entendermos com clareza e claro também que não haja certos equívocos que possam prejudicar a vida de leitor de qualquer que seja a pessoa.

## 2.2 FATORES QUE INFLUENCIAM NA COMPREENSÃO DA LEITURA

Sabe-se que a prática da leitura por definição é extrair sentido do que é lido, ou seja, ler e compreender, e essa compreensão depende de alguns fatores, entre eles podemos citar: aspectos materiais, fatores linguísticos, patrimônio cultural, conhecimentos enciclopédicos e também as circunstâncias em que o texto foi produzido.

Assim como da parte do autor houve uma mobilização dos seus conhecimentos para a produção do texto, da mesma forma será necessária a interação do leitor para a construção de sentido. Outro ponto importante é considerarmos as informações que estão explícitas e a que estão implícitas, ou seja, aquelas que o leitor irá desvendar por inferência.

O primeiro ponto a considerarmos ser os aspectos materiais, a leitura se torna bem menos prazerosa e cansativa podendo influenciar na compreensão, se nos depararmos com textos nos quais as letras são muito pequenas, a cor de fundo do papel não trazer destaque em relação a cor do texto, parágrafos muito longos, excessos de abreviações ou variedades tipográficas. Um exemplo muito claro deste tipo de texto são as bulas de medicamentos entre outros.

Há ainda textos que podem exigir um conhecimento linguístico do leitor, como seus conhecimentos gramaticais, principalmente sobre os conectores que estabelecem relação de sentido entre os termos e as orações. Para Koch e Elias (2006), é esse conhecimento que possibilita ao leitor compreender a organização do material linguístico na superfície textual; o uso de meios coesivos para realizar a remissão ou sequenciação textual a situação lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos.

Para compreender um texto escrito, é necessário também identificar, durante o processamento, pronomes e nomes que estão se referindo a elementos que já foram introduzidos, e que o autor não quer repetir, até porque a repetição sobrecarregaria demais a memória de trabalho. (KLEIMAN, 2007, p. 29).

Entretanto, este conhecimento não é suficiente para entender qualquer texto, segundo Antunes (2003) as palavras que estão na superfície do texto são elementos imprescindíveis mas não são os únicos, outros saberes prévios do leitor se completam em um jogo de interação de sentido.

Um aspecto importante que pode influenciar na compreensão de um determinado texto, são as atividades de cultura e de lazer de uma forma mais intensa, uma pessoa que já tenha viajado por vários lugares e que constantemente faz programas de lazer envolvendo assuntos culturais, como por exemplo; teatro, exposições, provavelmente irá ter uma bagagem cultural diversificada que poderá contribuir na compreensão de determinadas leituras.

“Ao ler um texto, o autor mobiliza dois tipos de ‘informação’, aquelas que se constituíram em sua experiência de vida e aquelas que lhe fornece o autor em seu próprio texto”. (BRITO, 2003, p. 20).

Vejamos agora este texto usado em uma charge da personagem Mafalda:



Nesta tira, percebemos que a mãe da Mafalda ordena diariamente que a menina lave as mãos antes das refeições, e em seguida ela cita um personagem histórico: Pilatos. Porém, para que o leitor tenha total compreensão deste texto e o que a personagem quis dizer, é necessário que o leitor tenha conhecimento de quem foi Pilatos, e além disso saber que ele falou esta frase “lavo minhas mãos”, diante da condenação de Jesus. Na falta destas informações a compreensão do texto poderia ficar prejudicada.

Deve-se analisar também o contexto da produção e o contexto em que o texto está sendo lido, um exemplo sobre esta situação é uma notícia sobre o carnaval de Pernambuco; “Carnaval de Pernambuco: O melhor do Brasil. Do galo ao bacalhau”, citado pela Antunes (2006) no qual seria muito difícil entender o texto sem que soubessem da existência de dois blocos carnavalescos, “O galo da madrugada” e “O bacalhau da batata”, ainda que soubessem muito bem a parte gramatical. Segundo Antunes (2003), mesmo que consultasse um dicionário ou uma gramática de Português, só o conhecimento daquelas informações é que poderia sustentar uma interpretação coerente do texto em questão.

Diante das colocações acima, é importante ressaltar que nenhum dos fatores citados tem mais importância que o outro, cada texto tem um percentual maior ou menor de dependência desses conhecimentos, portanto, em cada leitura será necessário aspectos diferentes na interação por parte do leitor.


### 2.3 A APLICAÇÃO DA LEITURA NO MEIO ESCOLAR E COMO ELA VEM SENDO TRABALHADA NA FORMAÇÃO DO ALUNO COMO CIDADÃO

Percebe-se que a preocupação com a formação de um cidadão crítico e participativo na atual sociedade tem aumentado bastante. Isto é percebido através dos incentivos oferecidos na área educacional brasileira pelos governos: federal, estadual e municipal. Apesar desses incentivos, existe a necessidade de compreender melhor o processo de consecução do conhecimento de leitura para que o trabalho do professor da Educação possa contribuir de fato com a formação deste cidadão crítico e participativo o qual a sociedade tanto busca e exige.

Na atual sociedade nota-se que ato de ler vem se afastando cada vez mais dos alunos. Veja na charge a seguir uma das principais causas:







O avanço tecnológico vem crescendo cada vez, mas fazendo com que as pessoas se distanciem da leitura. Aspectos como computadores, videogames, TV, o acesso restrito a leitura no núcleo familiar, e a falta de incentivo, têm ocasionado pouco interesse na prática da leitura e por isso gera as seguintes consequências no âmbito escolar: vocabulário precário e informal, dificuldade de compreensão, erros ortográficos, poucas produções dos alunos, conhecimentos restritos aos conteúdos escolares. Nota-se então que a leitura deve ser trabalhada desde o contexto familiar, os pais por si próprios devem preparar seus filhos, o adequando, para uma boa desenvoltura na escola. Assim Freire (2003) destaca que:

“ A participação efetiva dos pais no processo de aprendizagem facilita a prática pedagógica dos professores. Isso evidencia a responsabilidade que a escola tem em incentivar e apoiar sem articulação família-escola”. (FREIRE, 2003, p. 54)


Segundo Delmanto (2009) a escola deve ter a preocupação cada vez maior com a formação de leitores, ou seja, a escola deve direcionar seu trabalho para práticas cujo projeto não seja apenas o ensino da leitura em si, mas desenvolver nos alunos a capacidade de fazer uso da leitura, como também da escrita para enfrentar as dificuldades da vida em sociedade e a partir do conhecimento adquirido com essa prática e com suas experiências, continuar o processo de aprendizado e ter um bom desempenho ao longo da vida.

Diante disso a escola precisa, mais do que nunca, fornecer ao estudante os instrumentos necessários para que ele consiga buscar, analisar, selecionar, relacionar e organizar as informações complexas do mundo contemporâneo. Sendo assim, vale ressaltar que a leitura é um processo que não está limitado apenas no âmbito escolar ou somente em um meio para obter informações, mais do que isso, ele deve ser uma prática que todos possam usá-la no próprio cotidiano com o meio social. Entretanto, o que se observa é que em muitas escolas, a leitura ainda é desenvolvida a partir de influência de muitos modelos tradicionais ou concepções errôneas da leitura.

No contexto escolar o professor tem uma grande parcela de responsabilidade na aprendizagem da leitura, e na formação do sujeito leitor. Quanto mais ciente estiver o professor com relação à aquisição dos conhecimentos e a evolução do processo de interação social, mais condição terá de encaminhar, de forma agradável, o processo de crescimento cognitivo e emocional do aluno no seu processo de formação como leitor. Para tanto, pressupõe-se que o educador deva conhecer os fundamentos da leitura para que tenha condições de oferecer diversos tipos de recursos favoráveis e compatíveis com a realidade em que seus alunos estão inseridos.

Assim fica clara a importância do professor também ser um leitor assíduo, pois professor que lê que gosta de livros, que sente prazer na leitura e a incentiva, consegue, mais facilmente, estimular seus alunos a experimentarem a aventura que cada texto possibilita. Esse exercício cognitivo e social é elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem, mas também é, sem dúvida, um poderoso meio para a compreensão e transformação da realidade. A leitura é, nessa perspectiva, um precioso meio de se instigar a prática da reflexão no aluno, sujeito-leitor que atua na realidade





que o circunda. E é a partir da reflexão dos textos lidos que o aluno-leitor constrói seus valores e crenças, conseguindo distinguir e se posicionar perante a sociedade.

No que diz respeito à importância de o professor ser um leitor assíduo e crítico, Lajolo enfatiza que

Se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. E, à semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos, mesmo que eles respondam satisfatoriamente a todas as questões propostas. (LAJOLO, 1986, p. 53)

Em função disso o professor tem uma grande parcela de responsabilidade na formação do sujeito leitor, e o mesmo deve buscar formas de instigar o aluno a buscar a prática da leitura, e ao mesmo tempo fazer com que o aluno tenha gosto e consiga ao máximo extrair pontos relevantes da leitura que fará.

Como dito anteriormente grande maioria dos alunos, tanto em nível fundamental quanto em nível médio, não são leitores hábeis. Como consequência disso, tem-se alunos com várias dificuldades de aprendizado nas mais diversas áreas do ensino. A partir disso lança-se a seguinte questão: A leitura de fato está sendo trabalhada de forma contextualizada para formação do aluno como cidadão?

Na atual sociedade os professores em grande massa não vêm trabalhando a leitura de forma com que o aluno consiga assimilar o que a mesma queira passar, muitas vezes o docente perde tempo em sala de aula tentando fazer o aluno aprender da leitura o básico, distribuindo tarefas errôneas, ou às vezes aplicando leituras do qual o aluno não tem conhecimento possuindo vocabulário de difícil compreensão, resultando no não entendimento do que está implícito no texto fazendo com que o mesmo não extraia nada. O pior é que em muitas circunstâncias nem mesmo praticada a leitura é pelo professor em sala de aula, Isso seja pelo fato do docente se preocupar demasiadamente em desenvolver atividades prontas em livros didáticos, ou até mesmo pelo ensino exacerbado da gramática que sempre é vista pelas pessoas dentro do ensino da língua portuguesa como algo que está acima de qualquer coisa. Sobre essa questão Irandé (2003) destaca:

Enquanto o professor de português fica apenas analisando se o sujeito é determinado ou indeterminado, por exemplo, os alunos ficam privados de tomar conhecimento do verdadeiro significado da leitura [...] (ANTUNES, 2003, p. 13)

A partir disso reflete-se então que em algumas circunstâncias o docente não vem aplicando a leitura de modo com que o aluno consiga de fato aprender, isso resulta em alguns problemas no aprendizado do educando

A leitura é algo muito amplo, é não pode apenas ser considerada como uma interpretação dos signos do alfabeto, ela tem que ser feita com intuito de produzir sentidos, fazendo com que o indivíduo tenha a capacidade de compreender o sentido implícito nela.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste trabalho procuramos ponderar sobre alguns aspectos importantes que envolvem o entendimento na leitura, observamos que muitos são os fatores que interferem no processo de compreensão em textos e que todos devem ser trabalhados, pois cada um tem sua importância dependendo do texto a ser lido. É verdade que o tema é de grande complexidade, e neste trabalho procuramos abordar alguns aspectos importantes neste processo.

Primeiro foi preciso compreender de fato como se deu o desenvolvimento da leitura no decorrer dos anos e como ocorre a interação entre autor-texto-leitor, deixando de lado a antiga concepção de uma leitura apenas para decodificação. Depreende-se que os novos estudos acerca das concepções de leitura são significativos para nosso avanço como leitor.

Em outro momento foi colocada em prática a importância da leitura no meio social e como a mesma vem sendo aplicada no meio escolar e como ela vem sendo trabalhada na formação do aluno como cidadão, nela foi vista como a leitura deve ser aplicada no contexto familiar e no contexto escolar.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: Encontro e interação*. São Paulo: Ed. Contexto, 2003.

BALDI, Elizabeth. *Leitura nas series iniciais*. Porto Alegre: Ed. Projeto, 2009.

FREIRE, Paulo. *A Importância de ler*. São Paulo: Ed. Contexto, 2009.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor*. Campinas: Pontes, 1995.

KOCH, Villaça. ELIAS, Vanda Maria. *“Ler e Compreender: Os sentidos do texto”*. São Paulo: Ed. Contexto, 2009.

LAJOLO, Marisa *Do mundo da Leitura para a Leitura do Mundo*, ática, 5ª edição, São Paulo, 1999.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.



## O DISCURSO RELIGIOSO SOBRE A TV: DEUS E O DIABO NA TELA DA GLOBO

Catiane Rocha Passos de Souza<sup>36</sup>

**RESUMO:** Este trabalho analisa os efeitos de sentidos sobre a televisão nos discursos dos religiosos da Igreja Assembleia de Deus, com atenção ao modo como esses religiosos significam dois grandes gêneros da televisão brasileira: o Jornal Nacional e a telenovela das 21h, ambos da Rede Globo. Nessa configuração, refletimos sobre o que sacraliza e o que demoniza a televisão a partir da compreensão desses dois gêneros. Ao refletirmos sobre esses discursos propomos um olhar sobre a constituição desses sujeitos. Para isso, tomamos como *corpus* desse trabalho recortes de entrevistas realizadas com religiosos da igreja Assembleia de Deus no Brasil. O quadro teórico em que situamos a investigação pauta-se no arcabouço teórico-analítico da escola francesa da Análise do Discurso, nos pressupostos dos Estudos Culturais e nos teóricos da Comunicação. Os procedimentos analíticos nos conduziram a leituras sobre a questão da religião em seu processo de mediação, bem como sobre a ressignificação da televisão no meio religioso. Na discussão em pauta, destacamos o fenômeno da “mediação” no universo religioso, do mesmo modo observamos a religiosidade na mídia, em especial, na televisão. A religião sempre despertou interesse em discussões, no percurso da história da humanidade, em vários campos do conhecimento. Entretanto, há de se concordar que até hoje existem, na religião, aspectos a serem observados por ser uma estrutura que sobrevive ao longo das transformações sociais. Os estudos sobre as representações do sujeito e suas relações com a mídia tem sido uma constante temática, ao longo das últimas décadas. Este trabalho também se insere nessa corrente que objetiva se debruçar sobre o estudo dessas representações, mais especificamente, pelos discursos dos assembleianos sobre a televisão brasileira.


**PALAVRAS-CHAVE:** Discurso religioso. Televisão. Mediação. Jornal Nacional. Telenovela.

### 1. Introdução

Quando se fala em evangélico, na contemporaneidade brasileira, é preciso perceber o universo que encerra essa designação. Usado para classificar, no Brasil, os

---

<sup>36</sup> Licenciada em Letras Vernáculas (UESB); Especialista em Metodologia do Ensino Superior (FACE); Especialista em Língua Portuguesa (UESB); Mestre em Linguística (UFAL) e Doutoranda no Multidisciplinar de Pós-graduação em Cultura e Sociedade da UFBA. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA/ Campus Salvador. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Linguagens e Representações (IFBA) e Polifonias (UFBA), Brasil. Email: cati-rocha@ig.com.br



protestantes, o termo designa fiéis de várias denominações cristãs que se declaram, principalmente, não católicos, dentre eles, batistas, luteranos, adventistas, presbiterianos, testemunhas de Jeová, pentecostais e neo-pentecostais. Neste trabalho, selecionamos do universo pentecostal, os evangélicos da Assembleia de Deus, pelo crescimento do número de seguidores e do número de igrejas que integram esse grupo, também pela expressiva participação, nos últimos anos, no cenário político do Brasil<sup>37</sup>. Esse tipo de evangélico, o pentecostal, apresenta características marcantes que o distinguem entre os demais protestantes:

“O sinal distintivo destes pentecostais é a possessão repetida do Espírito Santo com a glossolalia e outros estados extáticos como sinais, fenômeno não necessário nas igrejas da Reforma, embora não se caracterizem pela reflexão teológica ou confissões muito elaboradas. Sustentam uma teologia tradicional, uma espécie de ‘teologia perene’, definitiva. Contudo, com exceção da Congregação Cristã no Brasil, algumas delas desenvolvem educação teológica, editam livros, revistas e jornais. Neste ponto, alinham-se às evangélicas mais conservadoras.” (MENDONÇA, 2011, p. 97)

A educação teológica e o proselitismo justificaram o processo de midiatização da Assembleia de Deus que se acentuou no Brasil a partir da década de 80, quando diversas religiões também investiam no aparato técnico-midiático. Esse processo envolveu as diferentes mídias, inclusive a televisão, que passou a ser sacralizada, pois até então era demonizada por esses religiosos. A ressignificação da TV, não apenas a inseriu como instrumento evangelizador como também alterou o modo como exercitam suas crenças, impulsionando a formação de um novo tipo de telespectador, o cristão dogmático. Assim, os modos de produção da TV também se modificam em diversos aspectos, atualizando os gêneros, os discursos, os sujeitos, entre outros.


Um dos efeitos desse processo, observado nos dias atuais, é que o evangélico passou a representar e/ou ser representado não apenas em programas religiosos, como era notado até a década de 80, mas na programação secular: nos noticiários, com a cobertura de eventos, ações sociais e fatos que envolvam esse segmento religioso; nos programas de auditórios, festivais comemorativos e programas de entretenimento, com a apresentação de artistas de música gospel, escritores, pregadores e pastores; nas ficções, em telenovelas, séries e filmes surgem personagens evangélicos.

No livro *Mídia e Poder Simbólico* (2003), já na própria introdução, Luís Mauro Sá Martino afirma que “mídia e religião passam a formar um todo complexo, em uma

---

<sup>37</sup> Em 2014 a Assembleia de Deus contou com 26 deputados federais e com dois candidatos à presidência da República: Pastor Everaldo e Marina Silva. Há empenho da igreja em eleger um representante: <http://www.tribunadabahia.com.br/2014/09/14/assembleia-de-deus-troca-pastor-everaldo-por-marina-silva>. Acesso em 15/09/2014.





relação de dependência tão comum que pode passar despercebida no cotidiano” (MARTINO, 2003, p. 08). Para discutir essas questões analisaremos trechos de documentos oficiais da igreja e sentenças discursivas recortadas de gravações em áudio, posteriormente transcritas, de duas entrevistas abertas<sup>38</sup>, realizadas em 2014, com religiosos assembleianos. Além disso, fazemos uma breve análise da reportagem do Jornal Nacional sobre os 100 anos da Igreja Assembleia de Deus no Brasil.

## 2. O pentecostalismo midiaticizado

A relação entre a mídia e a religião pentecostal resulta de um processo sócio-histórico que bem representa a influência da mídia na sociedade moderna. Inicialmente, a criação de veículos de comunicação impressos, além da publicação de livros, folhetos e bíblias, justificava-se pela necessidade de evangelização. Esses veículos se resumiam a jornais e revistas, de caráter pedagógico e informativo.

No caso da Igreja Assembleia de Deus, maior igreja pentecostal no Brasil, seu crescimento, nas primeiras décadas de implantação no país (1911-1940), gerou o interesse na produção, no mercado midiático “evangelístico”, que culminou na criação da Casa Publicadora das Assembleias de Deus (CPAD)<sup>39</sup>, empresa que até hoje possui grande domínio no meio pentecostal. Esse domínio contribuiu para a uniformização dos ensinamentos teológicos nas diferentes denominações pentecostais. A mídia impressa foi a mais aceita pelos pentecostais, que resistiram ao rádio e à televisão, como lembra Alencar (2010, p.113): “a AD (Assembleia de Deus) sempre foi favorável à imprensa escrita, mas na década de 1940 teve uma inglória luta contra o rádio e posteriormente contra a TV”. Enquanto no Brasil, a igreja demonizava os meios de comunicação de massa, nos Estados Unidos, desde a década de 20, usava-se o rádio<sup>40</sup> como veículo de evangelização.


A partir da década de 60, com a popularização da televisão, os evangelistas do rádio passaram a produzir programas de TV. No Brasil, esse processo foi mais lento, “na década de 1940, [A Assembleia de Deus] passou anos discutindo se era ou não

---

<sup>38</sup> As perguntas surgem e são respondidas dentro de uma conversação informal, na qual entrevistador introduz o tema e o entrevistado tem liberdade para tratá-lo como deseja. É utilizada para obter o maior número possível de informações sobre um tema específico conforme a visão do entrevistado, ou mesmo para obter um maior detalhamento do assunto.

<sup>39</sup> Empresa fundada com financiamento de norte-americanos que passaram a intervir na igreja do Brasil, até então sob a administração de pastores suecos. “Os norte-americanos estavam chegando com dólares. A instituição da CPAD, em 1946, foi uma demonstração da ‘dependência’ do poderio financeiro dos EUA” (Alencar, 2010, p. 135).

<sup>40</sup> As transmissões de rádio surgiram como atividade complementar à prática missionária tradicional, que se limitava, até então, ao envio de missionário a lugares, ainda não alcançados pela fé, para pregação, distribuição de bíblias e materiais impressos. A radiodifusão permitiu um grande alcance a um custo relativamente menor, além da pregação do cristianismo em países onde isso era ilegal e os missionários eram banidos. O objetivo do uso da mídia de massa era converter as pessoas ao cristianismo e fornecer ensino e apoio aos crentes.



‘pecado’ ouvir rádio, e repetiu a discussão nas décadas seguintes sobre o uso da televisão. Perdeu o trem da História” (ALENCAR, 2010, p. 135).

O “trem da História” a que se refere Alencar (2010) relaciona-se à dimensão que a mídia de massa ocupa nas relações sociais. Dentre as mídias, a TV é o produto “talvez mais apto que outros a fabricar imaginário para o grande público, isto é, um espelho que devolve ao público aquilo que é a sua própria busca de descoberta do mundo” (CHARAUDEAU, 2007, p. 223). A resistência à modernização afastou a Assembleia de Deus de participação na esfera política e a enfraqueceu com o surgimento de outras igrejas pentecostais no Brasil, que passaram a utilizar das mídias de massa. O declínio no crescimento da Assembleia de Deus e o surgimento de novas igrejas pentecostais, a partir da década de 50, não é uma questão teológica, é uma questão midiática, como lembrou Alencar:

Não foi a cura divina em si, mas a forma como foi pregada ou realizada. É a mesma questão da atualidade, nos casos de exorcismo feitos na IURD [Igreja Universal do reino de Deus]. Porque a AD [Assembleia de Deus] também realizava exorcismos desde 1911, mas há muita diferença entre uma cura e/ou exorcismo ser realizado num templo da AD (na periferia da cidade, como sempre) e o realizado numa tenda de circo ou em um canal de TV com transmissão nacional. A questão, mais que teológica, é midiática. (ALENCAR, 2010, p. 133)

A mídia modificou o espaço, o tempo e as formas de adoração, que incluem o canto, a oferta, o sermão, o testemunho e outros elementos do culto. A televisão ultrapassou o seu valor de instrumento, de veículo, pois, mais que mediar o contato na prática missionária, impulsionou uma nova religiosidade, na qual o sagrado é “espetacularizado”<sup>41</sup>. Atualmente as igrejas Assembleias de Deus possuem canal de TV e programas em redes nacionais.


A capacidade de produção da televisão revela um empoderamento de um segmento social. Essa potencialidade é relacionada a alguns fatores, dentre eles o econômico que determinam os lugares de fala na estrutura social capitalista, como bem apontou Martino:

Não é mais possível estudar comunicação de massa sem levar em conta a influência, sobretudo econômica, dos grupos religiosos. Da mesma maneira, não existe abordagem da religião sem privilegiar essa relação com a comunicação. Ter espaço no rádio e na TV deixou de ser supérfluo para a divulgação, tornando-se uma necessidade para a sobrevivência. (MARTINO, 2003, p. 8)

O desejo de prosperar e a capacidade de consumo de um grupo cada vez mais numeroso, como o assembleiano, provocam alterações que não se limitam ao universo religioso, modificam também o mercado econômico, que passa a atender os anseios desse grupo. Assim, além da produção de produtos específicos para esse público há uma tendência de harmonização na produção em geral para o consumo.

---

<sup>41</sup> O termo “espetacularização”, tal como proposto aqui, coaduna com sua utilização nas obras: **Discurso e Mídia: a cultura do espetáculo**, organizada por Maria do Rosário Gregolin (2003); e **A sociedade do espetáculo**, de Guy Debord (1997).



Nos últimos anos as pesquisas revelam uma emergência das classes mais pobres do país que resulta num aumento da classe média. Os evangélicos, principalmente os pentecostais assembleianos, se enquadram nesse universo. A condição socioeconômica dos assembleianos foi se alterando ao longo dos anos e esse grupo de pentecostais que se formou nas periferias dos centros urbanos vive essa realidade:

Quais e quantos assembleianos tinham automóveis na curva de tempo que compreendia as décadas de 1910 a 1980? No início, possivelmente nenhum, depois poucos. Pouquíssimos. Nada muito diferente das estatísticas brasileiras de consumo nas classes C e D. Já o assembleiano de terceira geração tem carro, portanto, um dos elementos fundamentais na decisão de ir participar de uma igreja é o estacionamento. (ALENCAR, 2013, 255)

Uma Pesquisa de Amostra Domiciliar (Pnad), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) antes do Censo 2010, com o objetivo de estabelecer o perfil da classe C, revela que a nova classe média é formada em sua maioria por mulheres<sup>42</sup>. Na igreja pentecostal há também um número maior de mulheres evangélicas do que homens. E os maiores problemas da mulher evangélica na periferia giram em torno do medo que ela tem de o marido ficar desempregado e dos filhos entrarem na criminalidade. Nesse contexto, a rígida moral da Assembleia de Deus propicia uma unidade familiar em busca de uma vida melhor.

Além disso, a adoção da teologia da prosperidade fomenta, nesse universo, que a melhoria financeira é a vontade de Deus para os cristãos fieis nos dízimos e ofertas, enquanto trata a pobreza como maldição e castigo aos infiéis. A teologia da prosperidade abunda em força no subúrbio, onde está a classe C, que aspira um padrão de vida melhor.

A televisão é a grande vitrine de consumo da classe média, nesse contexto o pentecostal assembleiano apresenta uma relação mais tardia, iniciada a partir dos anos 80, quando a TV passa a se fazer mais presentes nos lares desse religioso. A partir disso, os parâmetros de pobreza ou ascensão econômica passaram a ser medidos pelas representações na televisão, ou seja, o padrão de vida aspirado, como efeito de vida abençoada, é determinado, principalmente, pela mídia.


### **3. A televisão: “Coisa de Deus”?**

É evidente o espaço de visibilidade da televisão e de seu poder na promoção ou no silenciamento de temas e assuntos que entram ou deixam de entrar em pauta nas agendas populares do Brasil contemporâneo. A disputa para a garantia da visibilidade numa sociedade do culto ao espetáculo é questão de sobrevivência dos produtos midiáticos, bem como de todos os outros sistemas existentes na sociedade midiaticizada, conforme discutiu Thompson:

Nesse novo mundo de uma visibilidade mediada, o fato de tornar visíveis as ações e os acontecimentos não é meramente uma falha nos sistemas de comunicação e formação, cada vez mais difíceis de serem controlados. Trata-

---

<sup>42</sup> <http://www.cartacapital.com.br/politica/classe-c-ja-tem-52-da-populacao>. Acesso em setembro 2014.



se de uma estratégia explícita por parte daqueles que bem sabem ser a visibilidade mediada uma arma possível no enfrentamento das lutas diárias. (THOMPSON, 2008, p. 16)

A visibilidade do pentecostal é uma arma possível no enfrentamento de quais lutas diárias? A quem interessa essa visibilidade? Para entender esses questionamentos faz-se necessário entender os efeitos da introdução dos pentecostais no universo da televisão, ou vice-versa.

Mais do que produzir programas evangelistas ou reproduzir práticas litúrgicas, a “aparição” do pentecostal na TV e, mais ainda, o desdobramento disso no surgimento de um novo público telespectador promoveram uma nova visibilidade cujos reflexos redefinem os modos de produção, de recepção e de se perceber na sociedade.

Prevendo esses efeitos a Igreja, desde a chegada da televisão no Brasil, discutia sobre sua influência nos lares religiosos. A discussão tornou-se pauta na Convenção Geral da Assembleia de Deus no Brasil (CGADB), em 1968. A questão era: “É lícito o crente possuir televisão em sua casa?” Do debate saíram recomendações aos fiéis de que não usassem a TV e proibiram os pastores e obreiros de possuírem o aparelho em casa (DANIEL, 2004, p.399). Nas reuniões seguintes da CGADB, a proibição foi ratificada. Em 1975, deliberou-se por votação unânime que as igrejas se abstenham do uso da televisão.

Durante os anos 80, o tema foi silenciado. Em 1989, planejou-se um projeto de evangelismo para os anos 90, “Década da Colheita”, no qual se contava com os meios de comunicação de massa, no entanto, ainda não se falava do uso da TV pelas Assembleias no Brasil, diferentemente dos Estados Unidos de onde originou o projeto. Em 1995, quando na reunião da CGADB fez-se um balanço das metas estabelecidas para a “Década da Colheita”, o assunto do uso da TV foi levantado, embora não apareça nas Atas, há registros do debate acirrado, sobre “usos e costumes” da igreja, que envolveu, além de outros temas, a televisão.

Em 1996, a CGADB, apesar de resistências internas, fez uma solicitação de uma rádio e um canal de TV ao Ministério das Comunicações. Nesse ano, na Rede Manchete, aconteceram as primeiras transmissões do Programa “Movimento Pentecostal”, da Assembleia de Deus, aos sábados, às 10h30 (DANIEL, 2004, p.588).

Em 1997, através do satélite *Jesus Sat* da Rede Boas Novas de rádio e televisão, da Assembleia de Deus do Amazonas, os cultos da CGADB foram transmitidos ao vivo. Não se levantou como tema o uso da TV pelos fieis, entretanto se enfatizava o potencial evangelizador da televisão.

Em 1999, o Encontro de Líderes da Assembleia de Deus (ELAD), no Rio de Janeiro, criou uma comissão que atualizou a resolução sobre os usos e costumes, na qual uma das normas refere-se sobre o uso da televisão. No texto da comissão tratam as mudanças como uma “atualização de linguagem”. Para compreendermos melhor os sentidos da mudança das normas, citaremos as versões no quadro abaixo:



Resolução Convencional sobre o tema TV, de 1969	<p>“Considerando os efeitos maléficos que os programas de televisão têm causado à comunidade evangélica, principalmente à família, a Convenção geral resolveu aprovar a seguinte proposta:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Os pastores e evangelistas da Assembleia de Deus no Brasil não devem usar aparelhos televisores;</li> <li>2) Os que já a possuem, devem desfazer-se delas até a próxima Convenção;</li> <li>3) Os obreiros devem recomendar às igrejas que se abstenham do uso de televisores;</li> <li>4) Que os que possuem desfaçam-se dos mesmos a fim de evitar a suspensão.” (DANIEL, 2004, p. 399).</li> </ol>
Resolução sobre as Normas de Usos e Costumes, de 1975.	<p>“Imbuída sempre dos mais altos propósitos, ela, a Convenção Geral, deliberou pela votação unânime dos delegados das igrejas da mesma fé e ordem em nosso país, que as igrejas se abstenham do seguinte: (...)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>7) Uso de aparelho de televisão – convido abster-se, tendo em vista a má qualidade da maioria dos seus programas; abstenção essa que justifica, inclusive, por conduzir a eventuais problemas de saúde” (DANIEL, 2004, p. 438-439).</li> </ol>
Atualização da Resolução sobre as Normas de Usos e Costumes, em 1999.	<p>“Quanto aos oito princípios da resolução, uma maneira de colocar numa linguagem atualizada é: (...)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5) Mal uso dos meios de comunicação: televisão, Internet, rádio, telefone (I Co 6.12 e Fp 4.8).” (DANIEL, 2004, p. 581).</li> </ol>

A atualização da resolução, como se observa no quadro, não se limita à linguagem, mas abrange ao modo de vida desse religioso, pois tanto na Resolução específica de 1969, quanto na de 1975, há explícita a determinação de que os fiéis se abstenham do uso da televisão, enquanto que em 1999 trata do mau uso, ou seja, o crente deve se abster do mau uso. Assim, há uma declaração oficial que trata do uso da televisão pelos assembleianos sem que haja antes uma liberalização oficial dessa prática.

O silenciamento de uma norma que autorize o uso da televisão não pode ser compreendido como uma “falha”, a autorização se efetivou com a própria produção da igreja para a televisão, em 1996. Usamos o termo “silenciamento” a partir do sentido discutido por Orlandi (2007) que afirma: “O silêncio não é ausência de palavras. Impor o silêncio não é calar o interlocutor mas impedi-lo de sustentar outro discurso.” (ORLANDI, 2007, p. 102)

Contudo, a falta de um texto oficial implicou na atualização da resolução em 1999. São redes de memória que autorizam os trajetos sociais dos sentidos, produzidos por deslocamentos, retomadas, esquecimentos, reiteração, inversão e/ou silenciamento de dizeres. Esses fenômenos determinam o que pode e deve ser dito, dentro das condições determinadas pelas formações ideológicas representadas nos processos discursivos.

Reconhecemos assim a tese de Pêcheux (1990) de que não existe um sentido posto, anterior, *a priori*, mas “a partir do que foi dito em outro lugar, ocorre uma nova construção de sentidos, que se dá, sim, sobre sentidos anteriores, os que têm, todavia, a possibilidade de configurar sentidos totalmente diferentes: inevitavelmente atravessados

pelos primeiros, mas cujos efeitos podem e devem ser outros.” (BENITES e MAGALHÃES, 2010, p. 151)

Outra atualização na Resolução de 1999 é a inclusão de referências aos versículos bíblicos, que são vinculados às normas. No caso citado, os dois versículos<sup>43</sup> exortam sobre o domínio das coisas que destroem a santidade, para isso se abstendo de tudo que não seja verdadeiro, puro, virtuoso, louvável, honesto. A citação dos versículos em referência aos meios de comunicação provoca um sentido negativo desse uso, principalmente porque não há uma exemplificação ou conceituação do que seria “o mal uso” de que trata a resolução.

Nessa configuração, observamos que apesar de se admitir o uso dos meios de comunicação, incluindo a televisão, isso se efetiva com exortações que ainda alimentam o discurso de que o uso da televisão causam efeitos maléficos à comunidade evangélica, principalmente à família, como indica a resolução de 1969. Tais sentidos surgem nos discursos das duas entrevistas analisadas, como *corpus* deste trabalho. No quadro abaixo especificamos variantes que distinguem os dois entrevistados:

Entrevista	Gênero	Idade	Escolaridade	Residência	Tempo na igreja
1	Masculino	35 anos	Ensino Superior completo	Salvador - Bahia	19 anos
2	Feminino	28 anos	Ensino Superior em andamento	Ipiaú - Bahia	Desde que nasceu

Nas entrevistas, quando perguntamos sobre a mudança na história da igreja quanto ao uso da televisão, obtivemos as seguintes respostas:

Entrevistador: *Por que era errado assistir televisão? O Pastor falava? Geralmente se fala na igreja por que era errado assistir televisão?*

Entrevistado 2: *Mostrava muita coisa que não... Não é... Na realidade, hoje a gente compreende dessa forma, antigamente era pregado que era errado, que você ia ver muita coisa errada. Só que hoje a gente vê que realmente, né! Prega, fala-se muito sobre a mentira e na televisão, que nós percebemos que há muita mentira, mostrada na televisão. E que eles, antigamente, não tinha esse... essa... esse aprofundamento na palavra.*

Ao fazer alusão às normas mais arcaicas da igreja sobre TV, a entrevistada cita que “eles não tinham esse aprofundamento na palavra”, “eles pregavam sem um verdadeiro fundamento”. As expressões “aprofundamento na palavra” e “verdadeiro fundamento” nos faz entender o papel da inserção dos versículos na atualização da resolução em 1999, ou seja, interpreta-se que atualmente há uma justificativa embasada na Bíblia para o não uso da televisão ou mesmo o cuidado para os que optarem por usá-la. O mesmo discurso sobre a fundamentação bíblica da normatização se materializa na entrevista 1:

<sup>43</sup> “Todas as coisas me são lícitas, mas nem todas as coisas convêm. Todas as coisas me são lícitas, mas eu não me deixarei dominar por nenhuma.” (I Coríntios 6:12); “Quanto ao mais, irmãos, tudo o que é verdadeiro, tudo o que é honesto, tudo o que é justo, tudo o que é puro, tudo o que é amável, tudo o que é de boa fama, se há alguma virtude, e se há algum louvor, nisso pensai.” (Filipenses 4:8)

Entrevistado 1: *O grande erro da igreja pentecostal foi o proibir por proibir. É o proibir sem fundamentos, é proibido havaianas, por que havaiana? Porque havaiana é do diabo, por quê? Qual o fundamento disso? Não tinha. A televisão é um instrumento do diabo, por que é um instrumento do diabo? Não tenho fundamento, então não se tem fundamento, a tendência é se desfazerem com o passar do tempo, então o problema da igreja pentecostal foi o proibir por proibir, isso não se fundamenta (...)*

A necessidade de fundamentar a proibição e não mais “proibir por proibir” se revela na fala do entrevistado 1 quando diz da nova realidade a partir do aumento no índice de escolarização e, conseqüentemente, da elevação social do evangélico da Assembleia de Deus:

Entrevistado 1: *Então o proibir por proibir não se fundamenta tanto ele não ficar, perdurar. Hoje mesmo no meio evangélico você vê, tem pessoas evangélicas doutores, juízes, advogados, eu, por exemplo, tô fazendo uma pós-graduação. Agora era uma coisa que antigamente você não se via o evangélico estudar, o evangélico... A visão evangélica era a visão do empregado doméstico, do semianalfabeto, daquele que não tinha opção de entender as coisas que não entendia que a igreja católica era igreja mãe, era burro, então muito se pregou sobre isso.*

Além da questão da elevação da condição financeira e do nível de escolarização, o entrevistado 1 indica que ao assistir televisão o religioso se permitiu ao acesso de outras fontes de informação e isso o torna mais exigente com os argumentos para a proibição:

Entrevistado 1: *O médico relata, alguns médicos dizem que a masturbação é boa pro desenvolvimento do jovem como ser humano, até no tocante aquele negocio fica mais sensível a questão da mulher e você vê que eles indicam que a mulher deve se descobrir se conhecer e o toque seria a coisa mais normal para se descobrir como você é, proíbe isso na igreja já que o médico fala isso abertamente na televisão? Tem um quadro, no programa de Serginho Groisman com a sexóloga Laura Miller que ela fala sobre masturbação, sexo oral, sexo anal e essas coisas e você precisa ter um fundamento maior do que o simplesmente proibir por proibir.*


Entrevistado 1: *Então eu acho que o grande erro foi proibir por proibir, a igreja está vendo isso tá revendo os seus conceitos, tá vendo uma forma de fundamentar mais hoje em dia. Os evangélicos estudam mais, tem a questão de cursos de teologia, tem curso pros pastores, agora não são só pastores por ser das grandes igrejas não são, tem que fazer pelo menos um curso básico de teologia, justamente pra você conseguir contrapor essa oposição que a mídia televisiva estabelece hoje, então você proibir por proibir não vai ter como se estabelecer, na verdade não está mais estabelecendo, acho que o grande erro foi o proibir por proibir.*

Mesmo com toda nova condição social do assembleiano, há sempre uma necessidade de contradizer os discursos da ciência e da mídia, é o que se percebe quando o entrevistado salienta “precisa ter um fundamento maior” e em seguida fala da preparação para os pastores nos dias atuais, pois isso foi diferente nos primórdios da Assembleia de Deus, quando não precisava de escolarização, nem mesmo de formação teológica para ser pastor, bastavam os dogmas pentecostais.

#### **4. Não convém ao crente assistir Telenovela**

Há uma resignificação, no decorrer da história da Assembleia de Deus no Brasil, dos argumentos para não assistir televisão ou a necessidade do cuidado ao





assisti-la. Os argumentos deixaram de ser de foco espiritual, como cita a Entrevistada 2 ao se referir à presença do demônio através da televisão:

Entrevistado 2: *Eles pregavam sem um verdadeiro fundamento, achando que a televisão não era uma coisa correta. Não ensinando como deveríamos assistir televisão, né? Da forma mais correta, assistir os programas certos, né? Não que tudo seria... Muitos pregavam e diziam que o demônio tava na televisão, né? Que o demônio tava lá, então amedrontava a maioria, 90% da igreja tinha medo de assistir televisão porque achava que se vendo a televisão dentro de casa, o demônio estava dentro de casa.*

Atualmente não se referem mais ao demônio personificado na televisão, os argumentos deixaram de ser místicos se pautando mais pelo discurso moralizador, doutrinário e racional, como se observa pelo próprio texto da Resolução de 1975, da CGADB: “convindo abster-se, tendo em vista a má qualidade da maioria dos seus programas; abstenção essa que justifica, inclusive, por conduzir a eventuais problemas de saúde” (DANIEL, 2004, p. 438-439). Sobre os programas de má qualidade, em geral, os assembleianos apontam de imediato a novela, principalmente se referem às novelas das 21h da Rede Globo de televisão. Esse gênero foi citado nas duas entrevistas como o que influencia a sociedade brasileira nos comportamentos sociais.


Inúmeros autores discutem a capacidade de influência da telenovela global na sociedade brasileira, destacamos a telenovela das 21h por apresentar características muito próximas da realidade que potencializam sua influência no modo de vida dos telespectadores, graças a três procedimentos da telenovela, como destaca Marilena Chauí (2006, p. 51): 1) o espaço do nosso cotidiano se torna exótico e o desconhecido corresponde ao familiar; 2) o tempo dos acontecimentos é lento, dando a impressão que cada capítulo se passou num dia ou em horas de nossa vida; 3) personagens, hábitos, linguagem, casas roupas, objetos apresentados com o máximo de realismo possível.

Todos esses procedimentos aparecem nas telenovelas. Entretanto, são predominantes na telenovela das 21h da Rede Globo. Nas duas entrevistas realizadas para este trabalho, todos os personagens, situações e títulos citados pelos entrevistados foram de novelas das 21h da Rede Globo. O entrevistado 1 comentou sobre a capacidade de prender a atenção do telespectador por justamente representar o cotidiano muito próximo do real:

Entrevistado 1: *Ai entra a questão da convivência porque mudou o canal tava ai, parou nem observei que tava, mentira, sabe o nome, sabe o personagem, sabe em quanto o capítulo tá, sabe quem é o vilão, sabe quem é moçinha, sabe tudo, então essa coisa assim, eu acho que a novela relata o nosso dia a dia, tem essa preocupação de relatar o dia a dia, e a gente se vê preso com essa proibição, continuamos proibindo, continuamos falando contra, continuamos debatendo dizendo que são a destruição das famílias brasileiras, mas continuamos camuflados, escondidinhos, assistindo e isso é muito complicado...*

A telenovela, como um dos principais produtos da televisão brasileira, possui uma estreita relação com as formações sociais nas quais está inserida. Pensada à luz dos Estudos Culturais, ela deve ser analisada em sua interconexão com a sociedade, em uma relação de interdependência. Nessa perspectiva, os produtos culturais podem ser identificados como a materialidade das formações sociais, como afirma Cevasco, “os





processos artísticos e intelectuais são constituídos pelos processos sociais, mas também constituem esses processos na medida em que lhe dão forma” (CEVASCO, 2003, p. 64). Analisada nessa perspectiva, a telenovela se torna um importante ponto de partida para se pensar o país e suas atuais mudanças sociais. Como uma “narrativa popular sobre a nação” (LOPES, 2012), esse produto de teleficção se apropria de temáticas populares e as incorpora em suas histórias tornando-se uma vitrine do Brasil contemporâneo.

Outro elemento destacado sobre a telenovela das 21h é o horário de exibição, conforme observamos na fala da entrevistada 2:

*Entrevistada 2: Muita gente termina o culto e corre pra casa, quando liga a televisão, ainda tá passando a novela. Então acredito que o horário, o tempo, é estratégico, eles roda, é... momentos estratégico onde as pessoas estão reunida em casa, sentada, às vezes perde o sono, às vezes chegou da igreja, vai jantar, liga a televisão e ainda tá passando a novela.*

A questão de prender a atenção do telespectador consequentemente gera outro problema que é o uso do tempo “livre”. Com a televisão nos lares assembleianos, o tempo e o espaço sagrados no núcleo familiar podem sofrer interferência da programação televisiva. Para as famílias pentecostais o tempo livre é o tempo do culto, do evangelismo, do exercício da fé que não pode ser absorvido pelo entretenimento. Daí os embates históricos da religião com a televisão, principalmente com a telenovela, cuja fórmula de seriação, distribuída diariamente, absorve o tempo “livre”, nesse caso, o tempo sagrado, melhor dizendo, o tempo da religião.


Além de todos esses fatores contrários à audiência da telenovela, outro destaque, que penso ser o mais salientado pelos assembleianos, é a “imoralidade” nas tramas, principalmente na novela das 21h.

*Entrevistado 1: Agora a novela, ela continua sendo o grande vilão da televisão, pros evangélicos, justamente por retratar com naturalidade questões que a igreja proíbe que é o homossexualismo, o lesbianismo. (...) A essência da novela não muda, prostituição tinha, o homem pegou no primeiro capítulo e jogou a criança no lixo, o irmão odiava o outro, a mulher mandou matar a mãe, a amante do marido, continua a traição, mortes, mentiras, xingamentos, continua a mesma coisa, mas porque mudou, maquiou, ai é mais aceitável.*

Nesse recorte o entrevistado ressalta o fato de que algumas telenovelas mais atuais modificarem o modo como representam personagens evangélicos nas tramas e por isso serem “mais aceitáveis” por esse público, no entanto, os elementos desmoralizantes continuam presentes, “questões que a igreja proíbe”. Os elementos desmoralizantes são reconhecidos pelo entrevistado como “a essência da novela”. Desse modo, apesar de aceitar a televisão nos lares, não convém ao assembleiano assistir telenovela, principalmente, as das 21h que reúnem todos as características consideradas inapropriadas enquanto um gênero de leitura e/ou de consumo para esse religioso.

## **5. É lícito ao crente assistir Telejornal**

Desde que o uso da televisão foi autorizado nos lares assembleianos, o telejornalismo passou a ser divulgado, nos contextos religiosos, como necessário para a



contextualização social do crente. Manter-se informado sobre o mundo é uma das máximas na pregação do pentecostalismo atual, que apaga da memória a ideia de que o cristão é “deslocado do mundo”. É nesse sentido que a entrevistada 2 salienta que a parte boa da televisão é a transmissão da informação:

Entrevistada 2: *É... Oia, nós estudamos e sabemos que o ser humano é um ser dinâmico, sempre está em renovação, sempre está em mudança e com o tempo e com o avanço da tecnologia, eu acredito que muitos perceberam, é... a parte boa e a parte ruim, da televisão. Certo que muitas vezes, alguns usam a parte ruim, né? Mas que de um certo modo, ela não deveria ser banida. Ela tem que ter, **nós temos que ser seres informados, não podemos ser crentes sem ter informação, ta por dentro dos acontecimentos**, porque a televisão não é uma coisa correta. Nós devemos utilizar a televisão de forma certa e eu acredito que com esse avanço, foi, é... A mente das pessoas foram aberta para ver o benefício que a televisão traz e os malefícios. Cabe cada um agora, definir de que forma vai usar.*

Saber usar a televisão de forma correta, como aponta a entrevistada, é utiliza-la como fonte de informação. Nessa configuração perguntamos: Porque há essa necessidade tamanha de se informar se o propósito maior do assembleiano é conhecer a Palavra de Deus e realizar a Sua vontade?


A necessidade de se informar é do universo de exigências do mundo do trabalho próprio da sociedade capitalista moderna. A ênfase no trabalho para a glória de Deus dignificou a atividade profissional, especialmente a comercial, cujo fruto, o lucro, passou a ser a resposta de Deus à vocação bem empenhada. Nas nações protestantes, o trabalho foi elevado à categoria de nobre e através de seu ganho a sociedade pode ser mantida. Esta dignificação do empreendimento comercial e do lucro propulsionou o capitalismo nessas nações, como apontou Weber no seu livro clássico “A ética protestante e o “espírito” do capitalismo”.

Quando se fala de manter-se informado pela televisão o gênero mais citado é o telejornalismo, pois é o que traz as notícias, como lembra a entrevistada 2: *Nós devemos estar sempre em renovação, nós devemos estar sempre dentro das notícias, vivendo sim.*

Por conta dos discursos que autorizam e, de certa forma, sacralizam o telejornalismo é que ousamos destacar o valor simbólico do Jornal Nacional para o religioso assembleiano. Embora não citado diretamente nessas duas entrevistas, o JN figura como ícone do telejornalismo brasileiro, desde que entrou no ar em 1º de setembro de 1969. O JN mantém-se com uma das maiores audiências ao longo desses anos de exibição e se tornou referência de telejornalismo: “O JN sofreu várias transformações ao longo dos anos: modernizou o cenário, inovou as vinhetas, mudou de apresentadores, polêmicas e crises de credibilidade aconteceram, mas ele permanece o modelo de referência para o telejornalismo nacional.” (GOMES, 2012, p.40)

Essa significância do JN para os assembleianos se revelou quando do aniversário de 100 anos da Igreja Assembleia, pois foi o gênero eleito por esses religiosos para anunciar os feitos da Igreja, além das comemorações do centenário, em 2011.

A reportagem começa com a fala dos apresentadores William Bonner e Fátima Bernardes falando da comemoração em Belém, lugar de surgimento da igreja no Brasil,



em seguida imagens de fotografias antigas dos pastores suecos pioneiros, Daniel Berg e Gunnar Vingren, e do grupo batista que acolheu os pastores até a fundação da Assembleia de Deus, um ano depois da chegada dos suecos. Aos pastores pioneiros, notamos uma referência na reportagem ao caráter evangelístico da igreja, empregam-se termos como: “receberam a missão de pregar o evangelho”, “os missionários”, “processo de evangelização que se espalhou rapidamente”.

Ainda na reportagem falam da atualidade da igreja e apresentam dados: “110 mil igrejas”, “12 milhões de fieis”, citam que a fonte das informações é da própria igreja. Na sequência, ressaltam que hoje a igreja possui “inúmeras obras sociais”, exibem uma creche, em Belém, onde uma voluntária diz da carência “de amor, de carinho” das crianças e que ela procura ajudar. Depois disso fala-se de um museu e de um centro de convenção, da própria igreja, que serão inaugurados no evento.

No discurso sobre a igreja atual a imagem que se destaca é a do crescimento numérico de fieis, templos e monumentos, bem como das ações sociais da igreja. Tais imagens coincidem com os sentidos que a própria igreja busca registrar pela mídia. Tais sentidos nos fazem reconhecer os discursos do próprio assembleiano nos textos do Jornal Nacional. É a diluição das fronteiras entre os discursos dos produtores - o Jornal Nacional e a Rede Globo - e o discurso dos receptores, da qual comenta Fausto Neto (2008, p. 100):

Intensos processos de operações discursivas transformam não só a «topografia» do dispositivo jornalístico, mas as interações que reúnem produtores e receptores de discursos. A lógica dominante prevê uma espécie de diluição entre as fronteiras que os reúne, e mesmo de «zonas de pregnancies» que os aproximaria, na medida em que os receptores são crescentemente instalados no interior do sistema produtivo, enquanto co-operadores de enunciação. Tais mutações alteram, substancialmente, as identidades desses atores e também as suas posições discursivas, enquanto enunciador e enunciatário, circunstância que por si poderia ser um tema de um incitante estudo.

O que podemos perceber nesse processo de aproximação entre os discursos do Jornal Nacional e dos assembleianos são os desmembramentos de mudanças ao longo da história do lugar social que esse grupo de religiosos ocupa no cenário brasileiro. Essa diluição de fronteiras aparece no discurso do entrevistado 1, como relação de interesse tanto da Rede Globo quanto dos assembleianos:

Entrevistado 1: *Eu observo que a relação da Globo com o evangélico é uma relação de interesse pra ambos os lados. A igreja pode maquiagem essa questão dizendo que a Globo mudou, que teve o poder da oração, que as pessoas foram mudando, que Deus conseguiu implantar na empresa diabólica o querer dele isso é a visão que a igreja pode ter. Algumas pessoas inclusive têm essa visão que Deus conseguiu implantar o querer dele, mas o problema é o seguinte você acabou sendo conveniente pra que em nome, beneficiou-se em detrimento de outras. Você se beneficiou no sentido de expandir e detrimento de você dá a mão, entre outras, a rede Globo de televisão e então você percebe que ocorre uma relação de trocas, então assim o evangélico ele tá vendo isso.*



## 6. Considerações Finais

Vale destacar o papel que historicamente desempenha a Rede Globo de televisão na sociedade brasileira, ora interpretada como manipuladora ora como heroína, essa empresa tem garantido a hegemonia dos grandes debates no cenário nacional, bem como homogeneiza os sentidos numa nação de grandezas continentais e de pluralidades culturais. O desenvolvimento da Globo e sua manutenção nos diferentes contextos políticos e históricos se refletem na liderança contínua de audiência do Jornal Nacional, programa símbolo dessa emissora, bem como a sua grande produção de novelas com qualidade técnica reconhecida. Entretanto, apesar da aceitação do telejornalismo, a telenovela da Rede Globo é considerada nociva à fé:

*Entrevistada 2: Os programas aceitáveis são programas, é... Jornal, que nos traz a informação, é... alguns programas que falam sobre a família, programas voltados para evangélicos e os programas que não são corretos que não são certo assistir: novela, traz muita mentira, deturba a bíblia, traz exatamente o oposto que nós aprendemos dentro da bíblia. Hoje, eles traz tudo ao contrário, mostrando que é uma realidade, mostrando que deve ser vivido dessa forma e nós que lemos a bíblia sabemos que não é correto.*

Embora os discursos dos assembleianos entrevistados nesse trabalho traduzam a telenovela como inaceitável, nota-se que ambos citam detalhes de tramas de novela das 21h que indicam que são telespectadores. Nesse sentido, podemos reconhecer que o modo como silenciam o fato de serem telespectadores de telenovela é análogo ao modo como negou-se ou silenciou-se o uso da televisão nos lares assembleianos durante o curso das décadas de 50, 60, 70, 80 e meados de 90.

No jornalismo, como vimos, e ainda mais profundamente no telejornalismo, este processo de esquecimento se faz de maneira inequívoca. A partir desses mecanismos, conscientes e inconscientes, configura-se o mundo mostrado e o mundo silenciado. Ao tentarmos compreender os mecanismos que operam no discurso jornalístico, iremos perceber como se instauram certas formas de silêncio. O silenciamento de sujeitos, o apagamento de parte da memória e a escolha de outras falas e outras memórias. (MATOS, 2009, p.128)


A atualização desses discursos está relacionada com a ascensão social desse grupo, tratado ao longo da história como “igreja de pobre” atingiu atualmente outras classes sociais, como se refere o Entrevistado 1:

*Entrevistado 1: Quando a igreja evangélica atingiu a camada outras camadas sociais e tanto financeiramente quanto no intelecto não pode se fundamentar com esse proibir por proibir, então a tendência foi se quebrar hoje em dia, até pela expansão da televisão pelo o que a mídia expõe você não pode simplesmente proibir, você tem que dá um fundamento que venha ser maior que a proibição.*

A partir da ascensão do evangélico da Assembleia, tanto financeiramente quanto na escolarização, a televisão foi perdendo sua “demonidade” sem ainda ser totalmente sacralizada.

Interessante refletir sobre esse grupo que antes demonizava os veículos midiáticos e que agora busca o seu espaço e seu lugar no campo das representações simbólicas da TV. Nessa configuração, a ascensão da “nova classe média”, que





compreende a maioria dos pentecostais, e o fato da crescente expansão desse grupo religioso, notificado nos últimos censos, o autoriza no universo midiático com um potencial tanto para o consumo quanto para a produção.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, G. *Assembleias de Deus: origem, implantação e militância (1911-1946)*. São Paulo: Arte Editorial, 2010.

\_\_\_\_\_. *Matriz Pentecostal Brasileira: Assembleia de Deus 1911-2011*. Rio de Janeiro: Editora Novos Diálogos, 2013.

BENITES, Sonia Aparecida Lopes e MAGALHÃES, Amarildo Pinheiro. Sentido, história e memória em charges eletrônicas: os domínios do interdiscurso. In:

POSSENTI, Sírio e PASSETI, M<sup>a</sup> Célia (orgs.). *Estudos do texto e do discurso: Política e mídia*. Maringá: EDUEM, 2010, p. 149-176.

BÍBLIA SAGRADA. Português. *A Bíblia Sagrada: Antigo e Novo Testamento*. Tradução de João Ferreira de Almeida. Edição revista e corrigida. Sociedade Bíblica do Brasil. SP: CPAD, 1995.

CEVASCO, M. E. *Dez lições sobre Estudos Culturais*. (1 ed.) São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

CHARAUDEAU, P. *Discurso das Mídias*. (Ângela M. S. Corrêa, Trad.) São Paulo: Contexto, 2007.

CHAUÍ, Marilena. *Simulacro e poder: Uma análise da mídia*. São Paulo: Perseu Abramo, 2006


DANIEL, Silas. *História da Convenção Geral das Assembleias de Deus no Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: Casa Publicadora das Assembleias de Deus, 2004.

DEBOARD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FAUSTO NETO, Antonio. Fragmentos de uma analítica da midiaticização. *Dossiê - Matrizes*. N. 2. Abril 2008. P 89-105.

GOMES, Itania M<sup>a</sup> Mota. Estabilidade em fluxo: uma análise cultural do JN, da Rede Globo. IN: *Análise de Telejornalismo: Desafios Teórico-Metodológicos*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 39-58.

GREGOLIN, Maria do Rosário V. (org). *Discurso e Mídia: a cultura do espetáculo*. São Carlos, SP: Claraluz, 2003.



LOPES, M. I. V. *Telenovela Brasileira: uma narrativa sobre a nação*. Comunicação e Educação. São Paulo, (26): 17 a 34 de jan./abr. 2003. Disponível em: <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/viewFile/4195/3934>.

MARTINO, L. M. S. *Mídia e poder simbólico: um ensaio sobre comunicação e campo religioso*. São Paulo: Paulus, 2003.

MATOS, Rita de Cassia Aragão. *O paroxismo do sonho: um estudo sobre a exclusão social no Jornal Nacional*. Salvador: EDUFBA, 2009.

MENDONÇA, Antonio Gouvêa. *Evangélicos e pentecostais: um campo religioso em ebulição*. IN: MENEZES, Renata & TEIXEIRA, Faustino (Orgs.). *As religiões no Brasil: continuidades e rupturas*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 89-110.

ORLANDI, Eni P. *As formas do silêncio: No movimento dos sentidos*. 6ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

PÊCHEUX, M. Remontons de Foucault à Spinoza. In: MALDIDIER, D. *L'inquiétude Du discours*. Paris: Cendres, 1990. p. 245-260.

THOMPSON, J. B. *A nova visibilidade*. (Andréa Limberto, Trad.) Dossiê. Matrizes. N 02. Abril, 2008. p. 15-38.

WEBER, Max. *A ética protestante e o "espírito" do capitalismo*. Tradução de José M. Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.



## A REALIZAÇÃO DO ONSET COMPLEXO NOS DADOS DO PROJETO ATLAS LINGUÍSTICO DO AMAPÁ - PROJETO ALAP

Celeste Maria da Rocha Ribeiro <sup>1</sup>

44

**RESUMO:** Este estudo evidencia a ocorrência da estrutura de onset complexo formado por sequências de consoantes obstruintes seguidas pelas líquidas /l/ e /r/ nos dados que foram coletados para a produção do atlas linguístico do Amapá - ALAP. Esse atlas encontra-se em andamento e atualmente estão sendo feitas as revisões das transcrições para posterior organização e confecção das primeiras cartas fonéticas. A estrutura em análise é considerada um padrão silábico complexo, além de que tende a apresentar variação, sobretudo nos aspectos de apagamento das líquidas, ocorrência da metátese e rotacismo, gerando produções estigmatizadas; considera uma abordagem multidimensional, a partir de fatores linguísticos e sociais. Segue os pressupostos teórico-metodológicos da sociolinguística variacionista e da geolinguística, em conformidade com Labov (1972), Cardoso (2010), entre outros. Para esse estudo foram considerados os dados dos 40 informantes do ALAP, estratificados de acordo com os parâmetros do Projeto ALiB, obtidos através dos questionários fonético-fonológico e semântico-lexical, além de narrativas espontâneas; os dados de produção foram analisados pelo programa estatístico Goldvarb X (Sankoff, 2007); os resultados preliminares evidenciaram uma certa relevância na produção da referida estrutura, dos fatores como tonicidade, sonoridade, idade, escolaridade e frequência de uso; quanto ao aspecto variacionista para a realização do onset complexo, no emprego do português no estado do Amapá, a ocorrência mais significativa foi para a metátese seguida do rotacismo que se mostrou mais comum nos falantes mais velhos e de baixa escolaridade; assim, espera-se que esse trabalho possa contribuir significativamente para um entendimento mais amplo, acerca das concretizações do onset complexo no português falado não só no Amapá mas também no Brasil, por meio de um entendimento mais sistemático do sistema fonológico da língua, em razão de suas variedades linguísticas e sociais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Fonologia. Variação. Usos linguísticos. Atlas linguístico.


### Introdução

Este estudo apresenta a maneira como se caracteriza a estrutura de onset complexo no falar amapaense. Essa estrutura tradicionalmente refere-se a um constituinte ramificado, dominado pelo nó silábico. No português brasileiro – PB, ele pode apresentar no máximo dois elementos sendo que o primeiro consiste em uma obstruinte /p, b, t, d, k, g, f, v/ e o segundo elemento em uma líquida /l/ ou /r/.

O fenômeno da alternância entre as consoantes líquidas - lateral alveolar - e vibrante - tepe, que ocorre nos contextos silábicos de onset e coda, como, por exemplo, a

---

<sup>44</sup> Professora efetiva da UNIFAP; Mestrado em Linguística pela UFPa; Doutoranda em Linguística pela UFRJ. celribeiro042002@gmail.com



realização de “planta” como “pranta” / “anel” como “aner” é bastante produtivo em termos de estudos no Brasil. Camara Jr. (1970) denomina este processo de Rotacismo. É um fenômeno antigo na língua portuguesa e que persiste na fala de determinadas comunidades. A metátese também é outra ocorrência com os róticos bastante recorrente no português brasileiro – PB, a qual diz respeito à transposição de segmentos e de sílabas na palavra, tal qual ocorre em “pergunta” como “pregunta”. Ainda sobre a realização do onset complexo no PB, temos casos de apagamento da líquida nos grupos consonantais como, por exemplo, em “presente” por “pesente”.


Assim, esse estudo objetiva evidenciar como esses fenômenos apresentam-se no uso pelo falante do Amapá, a partir dos dados coletados para a elaboração do atlas linguístico do Amapá – ALAP. Esse atlas encontra-se em fase de produção por um grupo de professores e acadêmicos do curso de letras da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP. Partimos da hipótese de que os falantes amapaenses fazem uso de sílabas complexas com frequência, mas alguns realizam apagamento do segundo elemento - lateral ou vibrante – produzem rotacismo e ainda a metátese. No entanto, postulamos que a maioria desses falantes emprega a estrutura de onset complexo fazendo uso do rotacismo, sobretudo os falantes de maior idade e de baixa escolaridade, moradores dos municípios mais distantes da capital do estado. Ressaltando que o Amapá está situado ao norte do Brasil e faz fronteira com a Guiana Francesa. Até 1943 pertencia ao estado do Pará, a partir desta data ganha emancipação passando a ser território federal e em 1988 foi elevado à condição de Estado.

## 1 - Suporte Teórico

A base teórica basilar que será assumida em relação ao objeto de estudo centra-se na abordagem da sociolinguística variacionista que trata das relações entre língua e sociedade, sobretudo, da teoria apresentada por Weinreich, Labov e Herzog (2006, [1968]), cujo objetivo maior consiste em, basicamente, investigar o grau de estabilidade ou o grau de mutabilidade da variação procurando identificar as variáveis que condicionam as variantes existentes.

A variação e a heterogeneidade da língua são processos intrinsecamente ligados à mudança linguística, uma vez que o produto final de uma mudança é o resultado de um processo em que houve variação (competição entre formas diferentes); mudança nesse sentido deve ser considerada como processo de substituição e não somente o resultado desse processo, daí podermos afirmar que a mudança linguística também é variação, embora nem toda variação linguística resulte em mudança. As variantes podem ser definidas como as várias formas de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor semântico; enquanto que as variáveis correspondem a parâmetros monitoradores que condicionam e regulam o emprego de formas variantes. De acordo com Tarallo (1985) “as variantes de uma comunidade de fala encontram-se sempre em relação de concorrência: padrão x não - padrão, conservadoras x inovadoras e de prestígio x estigmatizadas”. Em situações de variação linguística, as variantes podem manter-se estáveis no sistema durante um período de tempo, e, em contextos de





mudança processual, uma das formas variantes tende a desaparecer e é substituída por outra ao longo do tempo.


Dessa forma, durante uma investigação sociolinguística devemos descrever o comportamento das variantes, evidenciando os fatores que condicionam seu uso. Essa descrição torna-se necessária para mostrar que a heterogeneidade linguística não ocorre aleatoriamente, mas é regida por regras internas ou externas ao sistema linguístico. Porque esse tipo de estudo requer a análise de um número grande de dados, geralmente, todo trabalho pautado na sociolinguística variacionista precisa utilizar uma ferramenta estatística para observar os dados e desenvolver um estudo estatístico de fenômenos variáveis, considerando a interferência de fatores linguísticos e não-linguísticos na realização das variantes. Esse modelo teórico-metodológico considera a língua em seu contexto sociocultural, visto que passa a explicar os fenômenos variáveis a partir de fatores tanto linguísticos como não-linguísticos. Desses fatores, destacam-se aqueles ligados diretamente ao falante (sexo, idade, escolaridade, classe social, etnia etc) e aqueles relacionados ao contexto situacional (estilo de fala). Cumpre dizer que para o estudo proposto aqui, serão considerados somente os primeiros fatores.

### **1.1 - Uma breve abordagem do fenômeno investigado**

As consoantes líquidas, que agrupam os sons laterais e os róticos, por apresentarem propriedades fonéticas comuns são os únicos que permitem formar ataque complexo com outra consoante. Na posição de onset as líquidas, no PB, tendem a apresentar um caráter variável, visto que podem realizar-se de forma padrão tal como em “planta”, “branco”; por metátese “pratileira” por “partileira”; através de rotacismo “bloco” por “broco” ou ainda pelo apagamento “procissão” por “pocissão”.

A metátese de forma geral costuma ser considerada um fenômeno irregular e, de certa forma, limitado à linguagem infantil ou mesmo “erro” de fala. Segundo Hora et al (2007) são escassos os estudos no PB contemplando esse processo. Metátese indica transposição de sons, onde ocorre a troca na posição entre sons dentro de uma palavra. De acordo com os referidos autores, no PB encontramos casos de metátese perceptual e metátese compensatória. A primeira envolve traços de longa duração, espraiando-se sobre uma sequência inteira como ocorre em “perguntar > preguntar” e a segunda reflete que traços em uma sílaba fraca passam para uma sílaba forte, tal como em “estupro ~ estrupo”.

Segundo Nunes (1945), Coutinho (1978) e Câmara Jr. (1985) esse fenômeno manteve-se no percurso evolutivo do português e são vários os casos observados na passagem do latim para o português. Ainda segundo Hora et al (2007), a metátese ocorre com mais frequência entre os róticos, que se mostram mais significativos nos processos de mudança e variação. Geralmente, “o /r/ é requerido na diacronia no lugar da lateral em grupos consonantais já existentes (fluxu > frouxo) e na criação de grupos derivados por síncope em proparoxítonas (abóbora ~ abobra)” (p.187). No entanto, atualmente os textos na variedade padrão não apresentam a metátese e esse fenômeno restringe-se à variedade não-padrão no PB.




Uma outra ocorrência que caracteriza a alternância entre as líquidas é o rotacismo. Cox (2009) informa que o Rotacismo é um fenômeno que atravessa toda a história da língua portuguesa, é uma tendência linguística notadamente lusa entre as línguas românicas, presente em vários documentos do período de formação da língua portuguesa na Península Ibérica. A autora informa que o *Appendix Probi* (Séc. III d. C.) registra um caso de rotacismo. Maia (1986), pesquisando textos do galego-português, do século XIII ao século XVI, detectou, durante todo esse período, a ação do rotacismo, indiciado através do uso frequente, no registro escrito, da letra < r > em lugar de < l >. Atualmente, o rotacismo ainda é um processo fonológico ativo em variedades linguísticas faladas na Península Ibérica. Ferreira (2009) observa que o rotacismo da líquida é frequente em grupos consonantais com < l >; chegou ao Brasil, com os portugueses, onde se desenvolveu potencializado pelo contato com as línguas indígenas locais e que não dispunham de / l / entre seus fonemas. Mollica (1997) informa que esse fenômeno constitui regra inerente ao sistema da língua portuguesa na variedade não padrão, por constituir-se em processo diacrônico altamente produtivo na língua portuguesa e nas línguas românicas em geral. Assim como ocorre com a metátese, ele costuma também ser um fenômeno estigmatizado socialmente no PB.

Sobre o apagamento do segundo elemento do grupo consonantal, geralmente ocorre sob o rótico, visto que a lateral nessa posição costuma sofrer a ação do rotacismo e quando é apagada, normalmente, é durante o processo de aquisição da linguagem pela criança, conforme pesquisa desenvolvida por Ferrante (2007) com crianças entre 3 a 7 anos. Segundo a autora, a estrutura silábica apresenta “processos responsáveis por mudanças que afetam a estrutura silábica na produção de uma palavra adulta alvo pela criança”. Um desses processos é o de simplificação do encontro consonantal, buscando uma forma mais simples de pronúncia. Assim conforme a estudiosa, essa simplificação pode ocorrer de duas formas: pelo apagamento de um dos dois sons que formam o encontro consonantal, como ocorre em “bruxa por buxa”, “flor por fôr”; ou pela epêntese tal como em “três por tereis”. Assim como os dois fenômenos supracitados, esse apagamento também caracteriza a variedade não-padrão do PB, visto que em nossos dados encontramos registros desse fenômeno em falante adulto, embora na fala infantil, esse uso ocorra com mais frequência e independente de variedade.

## 1.2 - Sobre os Atlas Linguísticos

Os atlas linguísticos constituem o principal mecanismo de divulgação e conhecimento da realidade linguística de uma localidade. Um documento que visa registrar as manifestações linguísticas nos seus diferentes níveis – fonético-fonológico, morfossintático, semântico-lexical, discursivo e prosódico; O primeiro atlas publicado no Brasil foi o Atlas prévio dos falares baianos – APFB (1963) produzido por Nelson Rossi e a partir deste muitos outros de caráter regional surgiram e atualmente a maior parte dos estados brasileiros possuem seus atlas. Aqueles que ainda não têm, como o estado do Amapá (AP), já se encontram com projetos de atlas em andamento.



Certamente que a partir de 1996 a maioria dos atlas regionais e projetos de atlas que surgiram tiveram como fator impulsionador o Projeto ALiB – Atlas Linguístico do Brasil, projeto macro voltado para a descrição dos usos linguísticos no Brasil, da realidade linguística brasileira no que tange à língua portuguesa, focalizando sobretudo a identificação das diferenças diatópicas na perspectiva da geolinguística. Em outubro de 2014 foram publicados os dois primeiros volumes do o ALiB – Atlas Linguístico do Brasil, no qual o segundo volume apresenta 159 cartas linguísticas com dados de 25 capitais brasileiras. O ALiB é coordenado por um comitê nacional cujos membros representam os atlas nacionais publicados e os atlas em andamento no Brasil, num total de 10 membros, sob a presidência da Profa. Suzana Cardoso (UFBA).

Os atlas linguísticos têm grande relevância científico-social no âmbito universitário e na sociedade como um todo, pois fornece uma ampla “fotografia” do português falado não só na região em que se insere, como também no Brasil. Lembramos também que os atlas linguísticos não devem ser vistos apenas como uma forma de documentar e registrar a língua, aos moldes ditados somente pelos linguistas, mas precisam ser considerados também como recurso de ensino e aprendizagem da língua materna, pois neles encontram-se as mais variadas formas de manifestação dessa língua, concretizadas em diversas situações comunicativas e reflexo de diferentes campos linguísticos.

### **1.2.1 - Sobre o Projeto ALAP**

O ALAP é um Projeto que visa elaborar o Atlas Geo-sociolinguístico do Amapá buscando identificar e mapear a variação linguística em dez localidades mais representativas, em termos de população e densidade demográfica do Estado. O objetivo central é evidenciar o perfil linguístico do estado, considerando as variedades linguísticas mais e menos recorrentes; as variações fonéticas e semântico-lexicais características de cada localidade pesquisada. O projeto está em sua última etapa com a revisão das transcrições fonéticas dos dados coletados, para posterior sistematização, organização e publicação dos resultados. Os informantes selecionados possuem o seguinte perfil: 02 mulheres e 02 homens com idade entre 18 a 30 anos e 50 a 75, com nível de escolaridade fundamental incompleto; já na capital, acrescentam-se mais 04 com o mesmo perfil, mas com escolaridade superior completa. São dez municípios que formam a rede de pontos de inquéritos: Amapá, Calçoene, Tartarugalzinho, Laranjal do Jari, Mazagão, Porto Grande, Oiapoque, Pedra Branca do Amapari, Santana e Macapá. Os questionários fonético-fonológico (QFF) e semântico-lexical (QSL) usados na coleta de dados são os mesmos utilizados no Projeto ALiB.

## **2 - Procedimentos metodológicos e discussão dos resultados**

Este estudo desenvolveu-se a partir dos dados coletados durante a pesquisa para a elaboração do atlas linguístico do Amapá. Tais dados foram recolhidos nos dez pontos de inquérito, totalizando 44 informantes, conforme o perfil anteriormente apresentado. Os dados originaram-se dos questionários fonético-fonológico e semântico-lexical, além das narrativas espontâneas; esses questionários apresentam em média 22 itens lexicais

em que ocorrem o onset complexo, visto que o QSL não apresenta perguntas fechadas. Dessa forma, analisamos cerca de 800 ocorrências de palavras com onset complexo, por meio do programa estatístico Goldvarb X.

Foi utilizado um conjunto de variáveis sociolinguísticas para podermos evidenciar o perfil da estrutura silábica de onset complexo no falar amapaense, as quais apresentamos abaixo.

a) Variáveis dependentes: foram encontradas três variantes para o onset complexo no falar amapaense:

Variáveis Dependentes	Exemplos
Metátese	pratadeira [paftʃilərə]
Apagamento	presente [pøezẽtʃI]
Rotacismo	bicicleta [bisikrɛtɐ]

**Tabela 01:** Variáveis Dependentes

b) Variáveis não linguísticas: consideramos nessa análise 04 grupo de fatores.

Grupo	Fatores
Idade	18 – 30 50 - 65
Sexo	Feminino Masculino
Escolaridade	Ensino fundamental (capital e não capital) Ensino Superior (capital)
Cidades	Macapá, Santana, Laranjal do Jari, Porto Grande, Tartarugalzinho, Calçoene, Pedra Branca, Mazagão, Amapá e Oiapoque

**Tabela 02:** Variáveis não linguísticas

c) Variáveis linguísticas: foram considerados 04 grupos de fatores.

Grupo de Fatores	Fator	Exemplo
Vogal Seguinte	Anterior Alta	Elétrico [elɛtriko]
	Anterior Média Fechada	Emprego [ĩprego]
	Anterior Média Aberta	Bicicleta [bisiklɛtɐ]
	Posterior Alta	Vidro [vidro]
	Posterior Média Fechada	Procissão [prosiãw]



	Posterior Média Aberta	Procissão [prɔsisiãw]
	Central Baixa	Travesseiro [traviserɔ]
Tonicidade da Sílabas	Átona	Prefeito [prefejtɔ]
	Tônica	Clara [klare]
Ponto de Articulação da Consoante inicial do grupo	Bilabial (p/b/m)	Brasil [braziw]
	Velar (k/g)	Grelha [grɛʎɐ]
	Linguodental (t/d/n)	Três [treʃ]
Sonoridade da primeira consoante do onset	Surda	Bicicleta [bisikrete]
	Sonora	Obrigado [obrigadɔ]

**Tabela 03:** Grupo de fatores linguísticos

Apresentamos a seguir os resultados dessa observação. O emprego da estrutura de onset complexo pelos falantes do Amapá ocorre quase que de forma categórica, visto que a maior parte dos usuários utiliza essa estrutura de maneira regular, ou seja, sem variação, produzindo os dois sons padrões (no sentido de regra estrutural) que caracterizam o grupo consonantal – consoante seguida de líquidas – Entretanto, embora de forma muito reduzida, verificamos algumas ocorrências de metátese (20 casos), apagamento (5 casos) e rotacismo (18 casos).

### 2.1.1 – Perfil linguístico da estrutura de onset complexo no falar amapaense

Sobre as variantes encontradas: considerando os 800 dados analisados, observamos como resultado de frequência de uso para a estrutura de onset complexo no estado amapaense as seguintes variantes em ordem decrescente de registro:

uso padrão-regular (consoante + líquida) – 98%;


metátese – 1%;

rotacismo 0,7 %;

apagamento da líquida – 0,3%.

Portanto, a referida estrutura não apresenta variação significativa no Amapá, visto que a maior parte de seus falantes a emprega regularmente, ou seja, obedecendo à organização dos sons do grupo consonantal: CCV. Essa frequência de usos é válida para todos os municípios estudados, sendo que na capital ela é maior que nas demais localidades do estado.

A metátese aparece como a segunda forma mais empregada, apesar de ser um emprego extremamente reduzido, limitando-se aos itens lexicais “prateleira” [paftʃilɛrɐ] e “vidro” [vidɔ]; os falantes que mais utilizam esse processo são os da segunda faixa de idade e baixa escolaridade, evidenciando a estigmatização social do fenômeno em decorrência desses fatores sociais. Somente em 2 cidades (Calçoene e Tartarugalzinho)



não foram observados tais empregos. Vale dizer também que em 3 localidades a metátese nesses itens foi utilizada por falantes da primeira faixa de idade, refletindo que nem sempre os usos estigmatizados são característicos de falantes mais velhos ou de pouca escolarização, visto que os jovens estão mais em contato com a escola.

O rotacismo foi um outro processo que ocorreu de forma mínima, restringindo-se aos itens lexicais “planta” [prãtə], “praca” [prakə] e “bicicleta” [bisikrɛtə]. Assim como a metátese, ele é mais comum em falantes mais velhos e de baixa escolaridade. O que também confirma trabalhos realizados sobre esse fenômeno no PB, entre os quais citamos Gomes (1987) e Costa (2011).


Sobre o apagamento das líquidas no grupo consonantal, foi reduzidíssima a ocorrência, apenas cinco entre os dados encontrados e somente nos itens “prateleira” [pøatʃilɛrɐ] e “procissão” [pøosisãw] sendo esse último em apenas um informante mais velho e de baixa escolaridade. Novamente repete-se o perfil dos informantes, conforme comentado nos fenômenos anteriormente.

Quanto às variáveis não - linguísticas, os grupos que se mostraram relevantes foram a escolaridade e a idade, pois os três processos desencadeadores de variação na produção do onset complexo ocorreram somente nos falantes de escolaridade baixa (ensino fundamental) e de idade mais avançada. Em relação às variáveis linguísticas, vale informar que pelo fato de ter sido muito pequeno o número de ocorrências de variantes, tais variáveis não apresentaram relevância, sendo observado na produção do rotacismo, um valor um tanto mais significativo no grupo de fatores tonicidade da sílaba, uma vez que esse fenômeno foi mais recorrente nas sílabas tônicas: [prakə]; e sonoridade da primeira consoante do onset, visto que ocorreu apenas em onset cuja primeira consoante é surda: [prãtə], [bisikrɛtə]. Embora não tenha sido considerado um fator específico no grupo de variáveis, o aspecto frequência de uso mostrou-se um tanto relevante no condicionamento do rotacismo, metátese e apagamento da líquida, em razão de que tais fenômenos ocorreram em itens bem pontuais, não havendo diversificação lexical para a realização de tais processos. Assim, destacamos os itens lexicais onde detectamos tais ocorrências: **prateleira** (metátese e apagamento), **planta**, **placa** e **bicicleta** (rotacismo). Em contrapartida, verificamos que essas estruturas de onset complexo quando usados em outras palavras do léxico não apresentam essas variantes pelo falante, a exemplo de **prato**, **prova**, **prática**, **plástico** em que não aparece metátese, ou apagamento ou o rotacismo. O que nos leva a inferir que esses fenômenos variáveis ocorrem apenas naqueles termos por serem mais comuns para os falantes.

Assim, destacamos a partir de nossa observação dos dados que constituem o *corpus* do projeto ALAP, que a estrutura do onset complexo caracteriza-se por apresentar-se estável, uma vez que ocorre de forma bastante elevada conforme os padrões linguísticos que descrevem essa estrutura: CCV, tanto na capital como nas demais cidades do estado.

### Considerações Finais

Os grupos consonantais que caracterizam o onset complexo no PB no uso pelo falante amapaense não se mostraram fenômenos variacionistas, visto que não desencadeiam variantes significativas. As ocorrências variáveis que ocorrem são



pequenas em número e limitam-se a determinados itens lexicais. Dessa forma, ressaltamos que as hipóteses iniciais foram concretizadas parcialmente, uma vez que a variante mais utilizada não caracteriza o rotacismo e sim a metátese e esta apareceu também em um falante da capital, diferente do que postulamos, pois julgávamos que tais fenômenos não estariam presentes nesses falantes.

Portanto, consideramos válido afirmar que nas cidades que constituem pontos de inquérito do projeto ALAP a estrutura de onset complexo analisada apresenta um comportamento praticamente categórico, visto que as variedades que ela apresenta são pequenas e não chegam a ser caracterizadoras dessas localidades, pois não há peculiaridades ou marcas linguísticas que as individualizem ou as diferenciem de outras comunidades de fala, uma vez que as ocorrências encontradas também estão presentes em outros locais do país.

## REFERÊNCIAS

CÂMARA JR., J. C. *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1985.

CARDOSO, S. A. *Geolinguística: tradição e modernidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

COSTA, L. T. *Abordagem dinâmica do Rotacismo*. Tese de doutorado. Curitiba: [s.n.], 2011.


COUTINHO, I. de L. *Pontos de gramática histórica*. 7. ed. rev. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1978.

COX, M.I.P. *Línguas Misturadas: para além de bem e mal*. Linguagem, UFSCAR, São Carlos (SP), n.4, 2009.

FERRANTE, C. *Aquisição Fonológica em crianças de 3 a 8 anos de classe sócio econômica alta*. Dissertação de Mestrado. 100p. Rio de Janeiro: Universidade Veiga de Almeida, 2007.

FERREIRA, M. Gramática Histórica Galega. In: COX, M.I.P. *Línguas Misturadas: para além de bem e mal*. Linguagem, UFSCAR, São Carlos (SP), n.4, 2009.

GOMES, Christina Abreu. *Rotacismo em grupo consonantal: uma abordagem*



*sincrônica e diacrônica*. Dissertação de mestrado. 116 p. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 1987.

HORA, D. da; TELLES, S. & MONARETTO, V. N. O. Português brasileiro: uma língua de metátese? *Letras de Hoje*, v. 42, n. 2, 2007.

LABOV, W. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

MOLLICA, M.C. Padrões Fonológicos variáveis em aquisição. In: RONCARATI, C. MOLLICA, M.C. *Variação e Aquisição*. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 1997.

NUNES, J. J. *Compêndio de gramática histórica portuguesa*. Lisboa: Livraria Clássica, 1945.

ROSSI, N; FERREIRA, C; ISENSEE, D. *Atlas Prévio dos Falares Baianos* (APFB). Rio de Janeiro: INL-MEC, 1963.

SANKOFF, GILLIAN. "Linguistic Outcomes of Language Contact." *The Handbook of Language Variation and Change*. Chambers, J. K., Peter Trudgill and Natalie Schilling-Estes (eds). Blackwell Publishing, 2007.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1985.

WEINREICH, U; LABOV, W.; HERZOG M. *Fundamentos Empíricos para uma Teoria da Mudança Linguística*. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006.





## ASPECTOS MULTIMODAIS NA RELAÇÃO DA CRIANÇA CEGA COM O TEXTO NARRATIVO

Christiane Gleice Barbosa de Farias Nascimento<sup>45</sup>

Renata Fonseca Lima da Fonte<sup>46</sup>

**RESUMO:** Esta pesquisa trata-se de um estudo de caso de natureza observacional e caráter qualitativo, que tem como objetivo investigar os aspectos multimodais da linguagem utilizados pela criança cega em sua relação com texto narrativo. Para tal investigação, analisamos a fala com suas marcações prosódicas e gesticulação na relação sujeito-linguagem durante o relato da história de Chapeuzinho Vermelho. Para essa análise, respaldamos na perspectiva de funcionamento multimodal da linguagem, na qual gesto e fala estão integrados em uma mesma matriz de significação e aproximaremos das discussões da psicanálise, considerando a relação da criança com o texto narrativo, apresentando como instância o outro, espaço de significantes que a criança se encontra desde o nascimento. A coleta de dados foi realizada em dois momentos. No primeiro momento, a história de Chapeuzinho Vermelho foi apresentada em audiodescrição. No segundo momento, a história foi reapresentada a criança cega, em seguida, ela foi filmada recontando a história ouvida. Para a transcrição dos dados, foi utilizado o software (ELAN), que permite fazer anotações simultâneas da fala e dos gestos no tempo exato de sua emergência na narrativa. Os dados que foram coletados no decorrer do relato da história de Chapeuzinho Vermelho mostraram que as gesticulações do corpo foram acompanhadas pelo fluxo da fala com marcações prosódicas variadas, como intensidade forte, intensidade fraca, pausas e alongamento da vogal. A partir dos dados analisados, concluímos que a criança cega utilizou a fala e a prosódia juntamente com os gestos para produção de sentido da narrativa, seja ao representar diferentes personagens ou assumir o papel do narrador, ou seja, a criança assume papéis de outros na sua relação com o texto narrativo.


**PALAVRAS-CHAVE:** Aspectos multimodais. Criança cega. Relação sujeito-linguagem.

### Introdução

---

<sup>45</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). E-mail: [christiane.farias@oi.com.br](mailto:christiane.farias@oi.com.br).

<sup>46</sup> Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). E-mail: [renataflfonte@gmail.com](mailto:renataflfonte@gmail.com).



Partindo da perspectiva de funcionamento multimodal da linguagem, proposta por Kendon (1982), McNeill (2000), Cavalcante (2009), Ávila Nobrega; Cavalcante (2012), Fonte (2009, 2011a, 2011b, 2011c, 2012) e Fonte et al (2014) que concebem gesto e fala como um sistema integrado de significação, o presente trabalho elege como objeto de estudo a multimodalidade em narrativa de reconto de história.

Para definir multimodalidade, Dionísio (2005, p. 161) refere a esse termo como combinações entre duas ou mais modalidades da linguagem. Entre elas, menciona combinações entre fala e gestos e considera que “as ações sociais são fenômenos multimodais”.

Para McNeill (1992), os gestos auxiliam a constituir a representação imagística do falante que é ativada no momento de falar. Nesse contexto, gestos e fala correspondem a uma representação simbólica, abrindo possibilidade para diversos significados.

Ao estudar o funcionamento multimodal da linguagem na especificidade da cegueira, Fonte (2011, 2012, 2013, 2014) constatou que a criança cega realiza diversos gestos, como: táteis, manuais e corporais, integrados à produção verbal em contextos interativos com a mãe. Os estudos mostraram a presença da matriz única entre gesto e fala na aquisição da linguagem, na qual o contínuo gestual está associado ao contínuo da fala.

Além da perspectiva da multimodalidade, este estudo assume a noção de sujeito da psicanálise, conforme defende Cláudia de Lemos e seguidores, ao considerar que a criança se subjetiva nas interações com o outro, de forma a melhor compreender a relação da criança com o texto narrativo.

Este estudo teve como objetivo principal investigar os aspectos multimodais da linguagem utilizados pela criança cega em sua relação com texto narrativo. Para isso, o objetivo específico foi analisar a fala com suas marcações prosódicas e gesticulação na relação sujeito-linguagem durante o reconto da história de Chapeuzinho Vermelho.


Este artigo iniciará com discussões sobre multimodalidade em narrativas orais, tecendo considerações sobre a psicanálise na constituição do sujeito narrador, em seguida, abordaremos o funcionamento multimodal da linguagem da criança cega, refletindo sobre o processo de constituição subjetiva na relação mãe-filho cego.

## **1. Multimodalidade em narrativas orais: relação da criança com o texto narrativo**

Neste tópico serão apresentados os elementos principais que relacionam multimodalidade e relação subjetiva da criança em narrativas orais.

Na relação da criança com textos orais ou escritos, o outro ocupa papel de intérprete das manifestações linguísticas infantis (DE LEMOS, 2002, BOSCO, 2009). Nessa perspectiva, “o *outro* é mais do que o interlocutor empírico – aquele que reconhece e atribui significados, intenções, expectativas – ele é *instância do funcionamento da língua* ou *instância do funcionamento linguístico-discursivo*” (LIER-DE VITTO, CARVALHO, 2008, p. 139).

Lier-De Vitto e Carvalho (2008) propõem que a fala da criança seja escutada na sua singularidade, pois a não coincidência entre a fala da criança e a do outro é efeito do



próprio funcionamento da língua. Bosco (2009) acrescenta que os textos produzidos pela criança manifestam marcas de subjetivação decorrentes dessa relação singular do sujeito com a linguagem.

Kail (2013) observa que desde os primeiros anos de vida da criança já é possível perceber a presença da narrativa, mas sua construção depende da intervenção do adulto. Com as perguntas do outro a criança consegue elaborar as primeiras construções da narrativa. A autora afirma que “esse caminho implica frequentemente a intervenção do adulto, para que o discurso produzido comporte os parâmetros espaciais e temporais da situação evocada” (p. 89).

Ao narrar histórias, a criança precisa apresentar coerência no seu discurso narrativo, considerando a sequência e o acontecimento dos fatos. De acordo com Kail (2013, p. 90) “ para ser coerente, o relato implica a construção de um esquema narrativo”. Nesse contexto, este esquema narrativo envolve a estrutura: início, meio e fim da história ao qual a criança terá que narrar de acordo com os fatos ocorridos na história.

Em relação à estrutura da narrativa, Coelho (1999) e Dohme (2010) observam quatro elementos essenciais: introdução, enredo, clímax<sup>47</sup> ou ponto culminante<sup>48</sup> e desfecho.

A introdução é a parte inicial e preparatória, que tem por objetivo localizar o enredo da história no tempo e no espaço, assim como apresentar os principais personagens e caracterizá-los. O Enredo é a sucessão dos episódios, apresenta os conflitos que surgem e a ação dos personagens. O clímax ou ponto culminante surge como uma sequência natural dos fatos da narrativa, no entanto os episódios devem ser apresentados em uma sequência bem ordenada, mantendo-se a expectativa até alcançar o objetivo. Após o clímax ou ponto culminante, chega-se ao desfecho da narrativa, que acontece quando a história atingiu o ponto culminante, restando apenas concluí-la (COELHO, 1999; DOHME, 2010).

Com base na estrutura da narrativa, percebemos que cada um de seus elementos tem uma função específica, garantindo uma sequência organizada do discurso narrativo, que é apresentado de forma multimodal pelas crianças.


A história não acaba quando chega ao fim, pois ela permanece na mente da criança, que a incorpora em sua imaginação criadora. A autora afirma que “a história funciona então como agente desencadeador de criatividade, inspirando cada pessoa a manifestar-se, expressivamente, de acordo com sua preferência.” (COELHO, 1999, p.45). Nesse contexto, após ouvir a história, a criança pode recontá-la trazendo a tona elementos significativos para ela, utilizar-se dos recursos multimodais, como os gestos, a fala e prosódia.

De acordo com McNeill (2000), não temos gesto no singular, mas gestos. O autor afirma que prefere “gestos” no plural, porque em nosso dia a dia utilizamos diferentes movimentos caracterizados como gestos. Para definir gestos, o autor retoma a

---

<sup>47</sup> Termo utilizado por Coelho (1999).

<sup>48</sup> Termo utilizado por Dohme (2010).



classificação gestual proposta por Kendon (1982), considerando a gesticulação, a pantomima, gestos emblemáticos e a língua de sinais.

Nosso estudo, analisará a gesticulação na relação sujeito-linguagem durante o relato da história, que segundo McNeill (2000), acompanha a fala, não é convencional, e não possui propriedades linguísticas.

Cavalcante e Brandão (2012) defendem que a gesticulação acompanha a produção vocal do bebê, salientando que este tipo de gesto faz parte de uma mesma matriz cognitiva junto com a fala. As autoras destacam o que a gesticulação possui papel relevante na fluência da produção verbal.

Perroni (1992, p. 72) também afirma que:

A necessidade de considerar as narrativas tipo histórias neste estudo da aquisição da linguagem se deve ao papel especialmente significativo que elas assumem na aquisição da estrutura do discurso narrativo. Seu valor enquanto macroestruturas narrativas pode ser visto principalmente na fase entre 3 e 4 anos de idade das crianças-sujeito, através da observação dos meios pelos quais narrativas foram construídas.

Com base na afirmação de Perroni (1992), realçamos os gestos, a voz, as expressões corporais e faciais enquanto recursos que podem ser utilizados na constituição do texto narrativo. Logo, os recursos multimodais estão presentes nas narrativas em situações de conto e relato de histórias.

De acordo com Perroni (1999), nas estruturas narrativas são identificadas marcas linguísticas utilizadas com mais frequência no enredo como: *Era uma vez*, *Um certo dia*, *Um belo dia*, *Viveram felizes para sempre*. Além dessas marcas linguísticas, a prosódia é um elemento importante na constituição da narrativa.

Coelho (2000) destaca que o ato de contar continua presente no enredo da narrativa ao utilizar expressões como “Era uma vez...” “Um certo dia...” “Conta-se...”, etc.. Esse recurso tem dois sentidos: o de criar um gancho, ou seja, uma expectativa para o que vai ser narrado e ouvido e o prender a atenção do outro.


Dohme (2013, p. 21) acrescenta que

os contos de fadas acontecem em tempo e lugares indiscriminados, longínquos, onde se pode ir e voltar sem qualquer compromisso. Assim, as histórias sempre iniciam com um cordial e descomprometedor convite: *Era uma vez...* *Um certo dia...* No tempo das fadas... Em um reinado bem distante.

Dessa forma ao ouvir e relatar histórias a criança pode utilizar essas expressões para atrair a atenção do interlocutor, ou seja, para manter o foco narrativo.

Dohme (2013) considera que as histórias de fadas refletem no emocional da criança, contribuindo em ajudá-la a tomar decisões para que seja autônoma, em acomodar os seus sentimentos de ambivalência e lhe dando esperança de que tudo poderá conduzir a uma final feliz.





Ao analisar a contação da história de Chapeuzinho Vermelho, Dohme (2013, p. 20) destaca um trecho:

E o que acontece? Ele engole a vovó e, em algumas versões, a Chapeuzinho também. O que os olhos dos adultos poderia ser uma violência, aos olhos da criança e confortante: o medo agiu exatamente como a história prometia, seus temores se concretizaram. E, para que esta história seja perfeita para contribuir com a estabilidade emocional da criança em relação ao medo, no final aparece o Caçador, ele abre a barriga do Lobo e de lá sai Chapeuzinho Vermelho intacta e feliz.

Nesse contexto, mostra a criança que mesmo que os terríveis males aconteçam o enredo pode terminar bem, lhe dando esperança e simultaneamente segurança. Em relação isso, surgem a expressão de desfecho da narrativa: “E viveram felizes para sempre”, que segundo Bettelheim (2000), possibilita o alcance da segurança emocional, afastando o medo da morte pela criança.

Essa expressão de desfecho pode ser materializada pela escrita ou pela produção vocal, no caso das narrativas orais. Zumthor (2014) considera que a voz é uma coisa, pois possui materialidade, a voz repousa no silêncio do corpo, porque emana dele, a voz é uma forma arquetípica, pois está ligada ao sentimento de socialização, a voz implica ouvido, porque emerge a presença um do outro, ou seja, daquele que fala e do que ouve.


A voz, com suas características prosódicas, deve ser considerada um aspecto multimodal bastante relevante nas narrativas, pois segundo Scarpa (1999, p. 17), “a prosódia (...) é a possibilidade primeira de estruturação ligando o som ao sentido.”

Em relação à voz Dohme (2010) destaca alguns elementos importantes que o narrador deve preocupar-se para a clareza da narração, como: a dicção, o volume, a velocidade e a tonalidade da voz.

Segundo a autora, é importante apresentar uma boa dicção para que as palavras sejam pronunciadas adequadamente, caso contrário a história contada pode ser interpretada de forma truncada, porque a não compreensão de uma palavra pode levar a incompreensão de toda a frase, e não entender uma frase pode prejudicar o entendimento de toda história (DOHME, 2010).

O volume é o aspecto prosódico caracterizado pela percepção do ouvinte relacionado à maior ou menor energia com que seu interlocutor produz uma sílaba ou várias sílabas (CAVALCANTE, 1999). Segundo Cagliari (1992), esse parâmetro prosódico é caracterizado pela forma de falar do falante, ou seja, falar alto pode constituir uma atitude autoritária e falar baixo uma atitude de persuasão, timidez ou respeito. Além disso, o volume da voz pode se adequar ao contexto e ao distanciamento que o falante se encontra em relação ao seu interlocutor.

Dohme (2010) também defende que o volume precisa ser adequado para uma boa clareza da mensagem, pois quando a narração é feita em voz muito baixa compromete a sua compreensão, principalmente quando o narrador mantém certa distância do ouvinte. Além do volume vocal apropriado como os movimentos dos lábios, as expressões faciais do narrador podem contribuir para complementar a compreensão da história contada.



A velocidade pode ser medida pelo número de palavras que uma pessoa pronuncia em um espaço de tempo determinado. Combinando-se as diversas variações de velocidade e volume podem-se conseguir efeitos interessantes. A fala monocórdica, sempre na mesma cadência e ritmo é um dos principais fatores de desinteresse, principalmente em se tratando de narrativas de histórias infantis (DOHME, 2010).

Em relação à tonalidade da voz, pode-se dizer que vozes graves e agudas envolvem características individuais, pois cada pessoa tem seus registros vocais próprios, mas podem alcançar tons abaixo ou acima desse registro. Desse modo, é possível narrar com vozes mais graves ou mais agudas (DOHME, 2010).

Além dos parâmetros prosódicos descritos, acreditamos que a duração e a pausa apresentam papéis relevantes para a produção de sentido nas narrativas orais.

A duração constitui alongamento ou encurtamentos de segmentos. Dessa forma a duração pode ser medida quando se leva em consideração as durações dos segmentos. (CAGLIARI, 1992). O alongamento é uma duração maior de um segmento da fala que pode ocorrer em vogais e em algumas consoantes. Este parâmetro prosódico relaciona-se as modificações de curvas melódicas, ênfases e à fluência da fala. (GAYOTTO, 1997).

A pausa pode ser de dois tipos: preenchida (como no caso de hesitações) e não preenchida (no caso do silêncio), isto é, tem a função de segmentação da fala, podendo ocorrer depois de frases, palavras, sintagmas, podendo também ser utilizada depois de sílabas, por isto, pode ocorrer também depois de frases, sintagmas, palavras e até pode ser usada depois de sílabas quando se “silaba” uma palavra. (CAVALCANTE, 1999; CAGLIARI, 1992).


Nesse contexto, podemos perceber que a prosódica é considerada um recurso fundamental no discurso narrativo, pois a criança ao narrar ora exerce a função de narrador, ora exerce a função de personagem. A mudança desses papéis pode ser identificada pelas variações prosódicas da fala da criança.

Coelho (1999) em seus estudos também propõe dois recursos importantes que podem ser utilizadas na narrativa de histórias, das quais destaca: dramatização e a pantomima.

Na dramatização cada participante representa um determinado papel, vivenciando as situações do personagem escolhido. (COELHO, 1999). Nesse contexto, mesmo sem caracterização ou vestuário, as crianças podem utilizar recursos multimodais como a fala, a expressão corporal e os gestos.

Segundo Dohme (2013, p. 36) destaca que “a narração pode ser acompanhada de expressões, de uma careta, um olhar apaixonado, uma cara de indagação”. Com base na afirmativa de Dohme (2013) as expressões faciais juntamente com os gestos ajudam, dão ênfase, prendem a atenção do ouvinte.

Pantomima envolve a mímica, que pode representar um personagem. Desse modo, as crianças podem utilizar a expressão corporal como recurso multimodal sem utilizar a voz, isto é, vão reproduzir trechos do enredo ou ações do personagem através dos gestos, expressões corporais, faciais, etc, (COELHO, 1999). Dohme (2011) acrescenta que esse tipo de imitação é considerado um instrumento de grande utilidade se tratando de narração de histórias infantis. A autora exemplifica, que ao representar



um monstro, cujo corpo é truculento, é possível imitá-lo com pernas afastadas e dobradas.

Dohme (2011, p. 45) destaca a importância desses recursos multimodais que devem acompanhar a fala, conforme afirmação:

a expressão corporal deve acompanhar o que está sendo descrito. Todo corpo fala: a posição do tronco, os braços, as mãos, os dedos, a postura dos ombros, o balanço da cabeça, as contrações faciais e a expressão dos olhos. Os gestos devem estar coerentes com a narração, usados para reforçá-la. (...)

A citação acima corrobora os estudos de McNeill (1985, p. 367, tradução nossa), no qual “gesto e fala encontram-se integrados em uma mesma matriz de produção”<sup>49</sup> e “a ocorrência de gestos ao longo da fala implica que durante o ato de fala dois tipos de pensamento, imagístico e sintático, estão sendo coordenados.”<sup>50</sup> Neste contexto, gesto e fala formam um único sistema linguístico.

Considerando que a narrativa está presente no gênero oral de contação de história, sua estrutura expressa uma sequência de fatos, tendo suporte de recursos multimodais, pois ao falar, variações prosódicas e gestos podem surgir para contribuir para a produção de sentidos na relação da criança com a narração oral.

## **2. A subjetividade e a linguagem multimodal da criança cega: reflexões sobre a gestualidade e os aspectos prosódicos**

Há poucos trabalhos que relacionam subjetividade, multimodalidade e cegueira, pois a discussão dessa temática é recente. Dentre esses trabalhos, encontramos Goldin-Meadow; Iverson (2001) e Fonte (2011, 2012, 2013).


Fundamentada na perspectiva estrutural de Cláudia de Lemos e na Psicanálise Lacaniana, Fonte (2009), refletiu, a partir de dados longitudinais, sobre o processo de constituição subjetiva na interação mãe-criança cega. A autora constatou que antes de a criança cega tornar-se falante, ela era falada pela mãe. A partir do momento em que a criança passou a inserir-se na interação dialógica, ela se mostrou colada a fala materna, ao recortar fragmentos desta fala. Logo, percebe-se um “processo de constituição de um sujeito falante influenciado pela língua constituída materna” (p. 179.)

Em estudo posterior, ao propor analisar as marcações prosódicas da fala materna nas relações dialógicas entre mãe e filho cego, Fonte (2011) observou que a prosódia foi superdimensionada na fala materna dirigida à criança cega e teve o papel de inserir a criança na interação dialógica.

---

<sup>49</sup> Gesture and speech are an integrated system in language production.

<sup>50</sup> Thus the occurrence of gestures, along with speech, implies that during the act of speaking, imagistic and syntactic, are being coordinated.



Os gestos devem ser considerados um recurso multimodal significativos na relação da criança cega com a linguagem. Segundo Goldin-Meadow e Iverson (2001), a gesticulação é essencial para a fala independente da capacidade visual. Para alcançar esses resultados, as autoras analisaram crianças desde o nascimento e adolescentes cegos, com o propósito de observar se as gesticulações realizadas por eles se assemelhavam aos gestos das crianças que enxergam. Este estudo mostrou que os falantes cegos gesticularam durante a fala com mesma frequência e com a mesma variedade de formas gestuais em relação aos falantes videntes.

Considerando o aspecto multimodal de que gesto e fala constitui matriz única na linguagem, Da Fonte (2014), em estudos recentes, investigou a relação entre a fluência/disfluência e gesticulação na aquisição de linguagem de uma criança cega, este estudo constatou o funcionamento multimodal da linguagem da criança cega, no qual o plano gestual acompanha o plano de fala fluente ou disfluente no processo de aquisição da linguagem. Dessa forma, gesticulação e fala ocorrem simultaneamente em um contínuo gestuo-verbal.

Na perspectiva multimodal da linguagem, Fonte (2011; 2012) analisou os gestos e as produções verbais de uma criança cega ao estabelecer uma cena de atenção conjunta com a mãe, constatando que, nesses contextos, a criança realizou gestos imperativos, toque e vocalizações para dirigir a atenção materna para o foco da interação. Os dados evidenciaram a integração entre gesto e fala durante o estabelecimento da interação de atenção conjunta entre a criança cega e a mãe.

Nessa perspectiva, a criança cega não apresentou dificuldades em gesticular, logo ficou comprovada a presença da multimodalidade medida pela integração entre fala e gesticulação.


Iverson e Goldin-Meadow (1997) realizaram um estudo com crianças cegas com o objetivo de compreender seus gestos significativos em diferentes situações interativas. Os resultados mostraram que as crianças utilizaram gestos como movimentos do corpo, cabeça, mãos, braços na interação e para produzir sentido.

Nos primeiros anos de vida, Medeiros (2010) observou bebês cegos usam gestos variados como: estender os braços, pegar objetos e movimentar parte do corpo em contextos interativos.

Fonte (2013), em seus estudos sobre atenção conjunta e a aquisição da linguagem, investigou o funcionamento da atenção conjunta na interação entre mãe e criança cega. Os resultados mostraram que “as gestualidades realizadas pela criança cega foram mediadas pelo toque, por movimentos corporais e gestos de estender o braço ou erguer os braços.” (p. 408). Esses gestos ocorreram associados à fala, favorecendo o estabelecimento da atenção conjunta com a mãe. Dessa forma, os gestos e a fala constituem a linguagem multimodal.

Souza (2008, p. 62) acrescenta que “ a criança com limitações visuais, tendo a oportunidade de vivenciar situações concretas, podendo fazer coisas e realizar descobertas com o corpo todo, possibilitará que os estímulos sensoriais sejam assimilados e transformados em sistema de significação”. Dessa forma, mesmo com a ausência da visão, a criança poderá utilizar o contato corporal através da percepção sensorial que é considerada um fator importante na interação.





Cunha e Enumo (2003) observam que a criança com deficiência visual não tem percepção dos sinais não verbais, ou seja, para que haja interação é necessário que seja ofertado a ela situações de interativas que promovam a percepção desses recursos de linguagem.

Nesse contexto, percebe-se que mesmo que a criança apresente cegueira, existe formas alternativas que ela pode utilizar para estabelecer interações com interlocutores diversos.

Fonte (2009, p. 96) também afirma que “o uso da fala associada aos gestos dependem do sentido tátil para serem percebidos e representados”. Com base nas constatações de Fonte (2006, 2009, 2011), podemos perceber que gesto, fala e as marcações prosódicas são considerados recursos multimodais utilizados pela criança cega como forma de interação.

### 3. Metodologia

#### A) Tipologia do estudo

Esta pesquisa trata-se de um estudo de caso de natureza observacional e de caráter qualitativo. Optamos por esse tipo de pesquisa por facilitar nossa descrição e análise dos elementos multimodais (fala/prosódia e gestos) utilizados pela criança cega em sua relação com o texto narrativo durante o relato de história.

#### B) Apresentação da história e captação dos dados

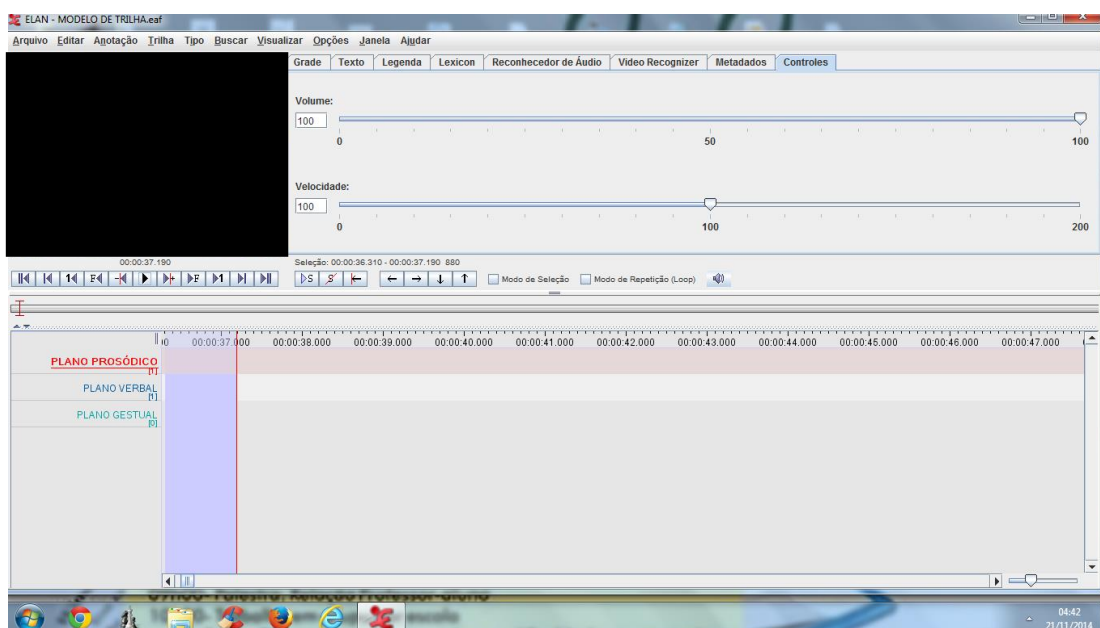
Esse estudo teve dois momentos distintos. Antes de a criança cega recontar a história de Chapeuzinho Vermelho, a mesma foi apresentada duas vezes a criança em seu ambiente domiciliar. Para isso, usamos um aparelho de som. Ao recontá-las, a criança cega permaneceu sentada no sofá e foi filmada, de forma a captar todos os gestos realizados durante a narrativa oral.

No primeiro encontro, apresentamos a história de Chapeuzinho Vermelho em audiodescrição para criança cega.

No segundo encontro, reapresentamos a história de Chapeuzinho Vermelho em audiodescrição e em seguida, a criança cega foi solicitada a recontá-la.

A transcrição dos dados foi feita no *software* ELAN (*Eudito Linguistic Annotator*), que permite fazer anotações simultâneas para vídeo e áudio. Desse modo, possibilita registrar a fala e seus aspectos prosódicos e os gestos no tempo exato de sua ocorrência na narrativa.

Foram criadas duas trilhas chamadas plano verbal/plano prosódico e plano gestual. No plano verbal/prosódico, transcrevemos a fala e acima desta registramos seus elementos prosódicos, como velocidade de fala, intensidade vocal e as qualidades vocais, e no plano gestual, os diferentes tipos de gestos realizados, conforme modelo a seguir.



Selecionamos como categorias de análise de dados os planos do envelope multimodal, proposto por Ávila Nóbrega (2010) e por Fonte (2011):

- Plano Verbal
- Plano Prosódico
- Plano Gestual

Para analisar os recursos multimodais utilizados pela criança cega durante o relato das histórias, esses planos do envelope multimodal foram organizados em uma tabela, semelhante ao modelo adotado por Fonte (2011) e Fonte et al (2014), conforme expomos abaixo:

TEMPO INICIAL	TEMPO FINAL	PLANOVERBAL/ PROSÓDICO	PLANO GESTUAL
---------------	-------------	---------------------------	------------------

#### 4. Análise e discussão dos dados

Este estudo teve com objetivo geral investigar os aspectos multimodais da linguagem utilizados pela criança cega em sua relação com texto narrativo. Nesse contexto, a narrativa da história de Chapeuzinho vermelho foi analisada e discutida.

Reconto da história de Chapeuzinho Vermelho pela criança cega


TEMPO INICIAL	TEMPO FINAL	PLANO VERBAL/ PROSÓDICO	PLANO GESTUAL
---------------	-------------	----------------------------	---------------

00:00:00.00	00:00:07.997	(velocidade de fala rápida) ((era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho ela tinha o nome de Chapeuzinho vermelho porque a:: mãe dela fez um ca::puz e uma toca'))	((realiza movimentos com a cabeça mãos e pernas))
00:00:07.997	00:00:22.760	(( (+) ela tava andando na floresta e:e encontrou um lobo (+) e:e::ele foi e falou com ela e aí : foi na frente dela chegou na casa da avó ela fez?))	((realiza movimento com a cabeça, mãos e pernas))
00:00: 22.760	00:00:45.390	(Aumenta a intensidade vocal-intensidade forte) (( QUEM É QUE TÁ AÍ? (Diminui a intensidade vocal) Sua netinha Chapeuzinho Vermelho aí:aí ela abriu (+) aí pegou (+) comeu a vovó (+) vestiu a roupa dela e deitou para esperar Chapeuzinho Vermelho))	((realiza movimentos com a cabeça, mãos e pernas))
00:00:45.390	00:01:09.650	((Chapeuzinho vermelho chegou e (+) o:o lobo disse (intensidade forte) quem é? (intensidade fraca) É::é sua netinha Chapeuzinho Vermelho abra a porta aí ela abriu e ela entrou e ele tentou comê-la aí o caçador veio e tirou a vovó da barriga))	((realiza movimentos com a cabeça, mãos e pernas))

Ao recontar a história de Chapeuzinho Vermelho, a criança cega considera os quatro elementos da estrutura da narrativa, propostos por Coelho (1999) e Dohme (2013), contextualizando o conto com coerência.

Ao iniciar a narrativa da história, criança cega recortou a expressão ouvida na história apresentada em audiodescrição: {“*Era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho*”} (tempo de 00:00:00.030 a 00:00:07.970) com uma velocidade de fala rápida. Nesse contexto, observamos que o processo de constituição de sujeito narrador é influenciado pelo texto ouvido pela criança, mostrando a importância do outro nesse processo, conforme destaca Lier-De Vitto e Carvalho (2008). Além disso, podemos perceber a segundo Coelho (2000), a expressão estabelece um “gancho” ao que vai ser narrado ou ouvido prendendo a atenção do ouvinte.

Na introdução, a criança cega assume o papel de narrador para representar e caracterizar a personagem principal no momento em que fala {*ela tinha o nome de Chapeuzinho Vermelho porque a mãe dela fez um capuz e uma toca*}. Nesse mesmo



momento, a criança cega realiza movimentos com as mãos, pernas e cabeça, ou seja, usa a gesticulação, conforme classificação de Kendon (1982), caracterizada pelo movimento de diferentes partes do corpo em sincronia com a fala.

Em relação ao enredo da narrativa, a criança cega ora assume o papel de narrador, ora o de personagem da história. Nesse momento observamos que ao recontar a história, a criança também realiza gesticulações variadas com o corpo, comprovando as constatações de Goldin-Meadow e Iverson (2001) de que a presença da gesticulação não depende da capacidade visual.

No período de tempo entre 00:00:22.950 a 00:00:22.760, ao ocupar o papel de narrador, utilizou como parâmetro prosódico o alongamento da vogal no trecho: {“e::ele” “aí foi: aí foi”}, onde ao mesmo tempo mexia com a cabeça, mãos e pernas, sendo observado o que afirma McNeill (1985) de que gesto e fala encontram-se integrados em uma mesma matriz de produção.


Ao representar a avó, a criança cega fala: {“*QUEM É QUE TÁ AÍ?*”}, com intensidade forte. Já ao assumir o papel de Chapeuzinho Vermelho, responde com uma intensidade fraca ao questionamento da avó por meio do enunciado: {“*sua netinha Chapeuzinho Vermelho*”}. Constatamos que a mudança de personagem representada pela criança fez com que a criança variasse sua intensidade vocal. A intensidade forte representou a avó, talvez por ser uma pessoa que representa um adulto mais experiente, que exige uma voz mais firme. Já a intensidade fraca, representou Chapeuzinho, possivelmente por ser uma criança delicada, indefesa e meiga. Logo, ao representar a avó e Chapeuzinho Vermelho, a criança cega pode ter incorporado o papel de avó e o de criança de outras cenas, por ela vivenciadas. Ao representar esses personagens, criança usou a pantomina vocal ao modificar a qualidade vocal, conforme foi observada no estudo de Fonte (2011a) realizado com mãe e criança cega.

No decorrer do enredo a criança verbaliza: {*aí:aí ela abriu (+) aí pegou (+)comeu a vovó (+)vestiu a roupa e deitou para esperar Chapeuzinho vermelho*} ao narrar a sequência de fatos desde a entrada no lobo na casa da avó até o momento em que ele deita em sua cama para aguardar Chapeuzinho Vermelho. As pausas presentes entre cada ação realizada pelos personagens tiveram, de acordo com Cagliari (1992), a função de segmentar a fala, separando as ações sequenciais. Ao mesmo tempo em que narrava, a criança realizava movimentos com as mãos, pernas e cabeça, acompanhando o fluxo da fala e contribuindo para sua fluência, conforme sugerem Cavalcante e Brandão (2012).

Na narração do enredo, observamos que, ao recontar a história, a criança cega descreve a ação dos personagens que compõe a história e relata um conflito no momento em que come a vovó e deita na cama para esperar Chapeuzinho.

As variações de intensidade vocal do narrador, com breves e oportunas pausas preparam o momento do clímax na narrativa, que foi bastante breve, uma vez que a criança cega omitiu fatos relevantes da narrativa que expressam tensão. Desse modo ao recontar, a criança vai chegando ao objetivo final do conto alternando o papel de narrador e de personagem com a fala: {“*Chapeuzinho chegou e (+) o: o lobo disse QUEM É?*}, utilizando uma intensidade forte no momento em que o lobo representa a vovó. Já no fragmento da fala: {*é::é sua netinha Chapeuzinho Vermelho*}, ocupa o papel





de Chapeuzinho, utilizando uma intensidade fraca. Percebe-se que ao representar diferentes personagens um momento semelhante no enredo a criança modifica a intensidade vocal representada pelo parâmetro prosódico forte ou fraco quando assume o papel de diferentes personagens e ao mesmo tempo realizava movimentos com as mãos, pernas e cabeça, ou seja, gesticulações que acompanhavam o fluxo da narrativa oral.

Após atingir o clímax ou o ponto culminante com a última expressão: {...}ele tentou comê-la}, a criança termina a história falando {“*ai veio o caçador e tirou a vovó da barriga*”}, nesse momento ao terminar a história a criança cega não utiliza a expressão “viveram felizes para sempre”.

### **Considerações finais**

Ao investigar os aspectos multimodais da linguagem utilizados pela criança cega em sua relação com texto narrativo, observamos que a fala com suas marcações prosódicas e gesticulação ocorreram em uma matriz única significativa.

Durante o reconto da história de Chapeuzinho Vermelho, a relação da criança com o texto narrativo mostrou que fragmentos textuais e expressões típicas da narrativa, ouvidos em audiodescrição, foram retomados pela criança e postos em circulação no discurso narrativo.


Os dados mostraram que a fala com suas marcações prosódicas e qualidades vocais diversificadas e as gesticulações da criança cega no reconto da história funcionaram como recursos multimodais de produção de sentidos. Neste estudo, a prosódia foi privilegiada pela criança ao assumir diferentes papéis, seja de narrador ou de personagens. Vimos que através da incorporação de fragmentos textuais de outra(s) cena(s), a criança constituiu-se enquanto sujeito narrador-personagem do reconto.

Diante dos resultados, a escola pode exercer um papel importante ao trabalhar narrativas com crianças com necessidades visuais mediadas pelo uso de recursos multimodais. A multimodalidade, constituída pela fala e prosódia, deve ser inserida em contextos de conto ou de reconto em sala de aula, de forma a contribuir para a percepção de sentidos pela criança com necessidades visuais e para a constituição subjetiva da criança cega em sua relação com o texto narrativo.

### **REFERÊNCIAS**

ÁVILA NÓBREGA, P. V. *Dialogia mãe-bebê: a emergência do envelope multimodal em cenas de atenção conjunta*. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

\_\_\_\_\_. A linguagem e seu funcionamento na interação mãe-criança cega. In: AZEVEDO, N; FONTE, R. (Org.). *Aquisição da linguagem, seus distúrbios e especificidades: diferentes perspectivas*. 1ed ed. Curitiba: Editora CRV, 2011a, p. 53-70.



BETHELHEIM, B. A Psicanálise dos Contos de Fadas. Tradução: Arlene Caetano. 16ª Edição - PAZ E TERRA 2002

BOSCO, Z. A errância da letra: o nome próprio na escrita da criança. São Paulo: Pontes Editores, 2009, 283p.

CAGLIARI, L. C. Prosódia: Algumas funções dos supra-segmentos. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas, v. 23, p.137-151, 1992.

CAVALCANTE, M. *Da voz à língua: a prosódia materna o deslocamento do sujeito na fala dirigida ao bebê*. 1999. 240f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

COELHO, B. *Contar histórias: uma arte sem idade*. São Paulo: Ática, 1999.

DIONISIO, A. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A; GAYDECZKA, B; BRITO, K. (Org). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4 ed. São Paulo: Parábola Editoria, 2011, p. 137-152.

DE LEMOS, C. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas- UNUCANO-IEL, V. 42, P. 41-70, 2002.

DOHME, V. A. *Técnicas de contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. Introduction. In: MCNEILL, D. (ed.). *Language and Gesture*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, p. 199 – 200.

FONTE, R. A subjetividade e a constituição do sujeito na relação mãe-filho cego. In: Eunice de Oliveira; Severina Sílvia Ferreira; Tereza Avellar Barreto. (Org.). *As interfaces da Clínica com Bebês*. Recife: Bagaço, 2009, p. 171-180.

KENDON, A. *The study of gesture: some remarks on its history*. *Recherches sémiotiques/semiotic inquiry* 2, 1982, p. 45-62.

LIER-DE VITTO, M.F; CARVALHO, G.M. O interacionismo: uma teorização sobre a aquisição da linguagem. In: FINGER, I; QUADROS, R. (Orgs). *Teorias de aquisição da linguagem*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008, p. 115-146.

PERRONI, M C. Desenvolvimento do discurso narrativo. São Paulo: Martins Fonte, 1992.



SOUZA, O. S. A (Com) vivência no Mundo Da Sala de Aula: Percepções e Sentimentos de Alunos Com Deficiência Visual. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Itinerários da Inclusão Escolar*. Canoas: Ed. ULBRA. Porto Alegre, 2008, p. 61-76.



## A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO SEGUNDO A PROPOSTA DO PNLD 2015: TRADICIONALISMO OU NOVAS PERSPECTIVAS?

Cláudia Mara de Souza<sup>51</sup>

Luiz Antonio Ribeiro<sup>52</sup>

**RESUMO:** Este trabalho trata da formação do leitor literário no ensino médio sob a perspectiva dos documentos oficiais. As bases consideradas são as Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2006), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000), os PCN+ (2002), a Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Enem 2014, o edital do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM 2014 e o guia do PNLD 2015. Nesse sentido, pergunta-se: Qual o tratamento dado ao ensino de literatura no PNLD 2015 e nas coletâneas constantes do Guia dos livros didáticos do PNLD 2015? A resposta a essa questão é construída a partir de uma análise das resenhas do Guia, uma coleção que tenha o trabalho com a literatura como ponto forte e uma seção para demonstrar a abordagem efetiva. Tal análise fundamenta-se em um referencial teórico que concebe a linguagem como interação, a leitura como produção de sentido, as práticas de letramento literário bem como a função social da literatura e o ensino com foco na pluralidade cultural. Os autores estudados são BAKHTIN (1986), CÂNDIDO (1995), COSSON (2007), KLEIMAN (2004), LAJOLO & ZILBERMAN (2003) dentre outros. Algumas considerações gerais apontam para uma abordagem tradicional de ensino de literatura, fundamentado na história da literatura e nas escolas literárias. Ao mesmo tempo, convidam para a reflexão sobre a importância e as possibilidades da formação de leitores sob o viés do letramento literário.

**PALAVRAS-CHAVE:** PNLD. Letramento literário. Ensino de literatura.

### Considerações iniciais

A abordagem do ensino de literatura assume relevância quando se trata do Ensino Médio dado o caráter sistemático do conteúdo nos documentos legais, nas matrizes curriculares dos cursos e nos livros didáticos. Neste sentido, o trabalho realizado propõe-se a verificar o tratamento dado ao ensino de literatura no PNLD 2015 e nas coletâneas constantes do Guia do PNLD 2015. As formas como são organizados os conteúdos, bem como as propostas de atividades e a leitura do texto literário interferem diretamente na formação do leitor de literatura.


Sabemos que a prática e a realização da leitura em si, o contato direto com as obras proporcionam experiências significativas ao estudante. Contudo, nossa hipótese é que as

---

<sup>51</sup> Professora de Língua Portuguesa e Literatura do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG – smclaudia@hotmail.com

<sup>52</sup> Professor de Língua Portuguesa e Literatura do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG – luiz.antonio.ribeiro32@gmail.com





orientações expressas nesses documentos sinalizam para formação do letramento literário, mas nem sempre oferecem subsídios para que tal formação aconteça e, na maioria das vezes, favorecem uma perspectiva de ensino de literatura pautado em uma metodologia tradicional.

Para melhor elucidar as considerações ora apresentadas, organizamos esta pesquisa em três seções, a saber: Literatura e formação do leitor literário; A literatura no ensino médio: o que propõem o PNL D 2015 e os compêndios e manuais didáticos.

## **1. Literatura e formação do leitor literário**


Nesta seção, vamos refletir sobre o que é literatura e seu caráter humanizador. Apresentaremos também uma concepção de letramento literário e destacaremos sua importância para o ensino, no que diz respeito à formação para a cidadania, já que possibilita ao leitor a apropriação do texto e a experiência literária.

### **1.1 Literatura e dialogismo**

Quando nos propomos a refletir sobre a formação do leitor literário no ensino médio, deparamos com uma questão crucial: que leitor queremos formar? Uma boa resposta para ela é a que nos oferece Uchôa (1991, p. 76), para quem leitor é “aquele que, lendo um texto, é capaz de discutir ideias, expor interpretações individuais e partilhar das experiências geradas pela incursão nos textos, em suma, alcançar o adentramento crítico da leitura feita.” Esse processo de formação se constitui na medida em que fornece autonomia aos leitores, no sentido de proporcionar a eles condições de selecionar obras, clássicas ou não, para ampliação do repertório de leituras.

Para alcançarmos esse objetivo, é de fundamental importância refletirmos sobre qual concepção de linguagem deverá nortear nossa prática. Os documentos oficiais de ensino de língua, dentre eles as Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2006), ressaltam que o ensino de língua deve se fundamentar numa visão sociointeracionista da linguagem, segundo a qual a linguagem deve ser concebida como atividade, processo de interação social e formadora de conhecimento. Essa concepção de linguagem vai além de se pensar a língua como um sistema preestabelecido, estático, centrado no código. Essa tese é defendida por Bakhtin (1986), para quem a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada por meio do processo enunciativo.

A enunciação deve ser compreendida como o produto da interação de indivíduos socialmente organizados. Sua natureza é, portanto, histórico, social e ideológica. Bakhtin concebe o dialogismo como um elemento constitutivo da própria linguagem, que exerce uma função fundamental pelo fato de que “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada, tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte” (1986, p. 113) e resulta da interseção de vários planos textuais, dentre eles: do



escritor, do leitor, bem como do contexto cultural e histórico em que se processa o ato da leitura.

Essa concepção de dialogismo encontra ressonância nas afirmações do crítico literário Antônio Cândido acerca do papel da literatura. Para esse autor,

Ao confirmar e negar, propor e denunciar, apoiar e combater, a literatura possibilita ao homem viver seus problemas de forma dialética, tornando-se um “bem incompressível”, pois confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. (CÂNDIDO, 1995, p. 243).

Tal percepção a respeito do caráter dialógico da literatura nos faz questionar: o que devemos entender por literatura? Trazemos à baila a definição apresentada por esse mesmo autor:


Chamarei de literatura, de maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático, em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, até as formas mais complexas e difíceis de produção das grandes civilizações. (CÂNDIDO, 1995, p. 242).

A teoria estética da recepção ressalta que o texto literário possui função diferenciada dos demais textos que circulam ordinariamente em nossa sociedade. Nos dizeres de Cosson (2007, p. 17), “a literatura é uma experiência a ser realizada”. O texto literário, dado o seu caráter ficcional, poético e/ou dramático, possibilita-nos expressar a nossa visão de mundo, vivenciar a experiência do outro, bem como romper os limites do tempo e do espaço. Destaca-se, dessa afirmação, que o significado gerado a partir do encontro dos sujeitos – escritor e leitor – será sempre polissêmico e mutável. Além disso, nos dizeres de Silviano Santiago (2004, p. 169), a leitura proporciona ao leitor vivências transformadoras, já que constitui “parte da experiência que alicerça a sua formação”.

Cosson (2007, p. 17) observa que a literatura tem a “função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” e, por isso, ela tem e precisa manter um lugar de destaque na educação formal. Sendo assim, para que ela cumpra seu papel humanizador, torna-se imperativa a reflexão e a promoção do letramento literário conforme discutiremos a seguir.

## **1.2 A formação do leitor na perspectiva do letramento literário**

A tradição escolar privilegiou o estudo da história da literatura, com ênfase nas escolas e na cronologia literárias, bem como nos dados biográficos dos autores. Também selecionou a leitura de textos clássicos como forma de humanização sob o argumento de que esse tipo de literatura é considerado universal, pois contempla aspectos culturais da humanidade em toda a sua diversidade. Assim, ainda nos tempos atuais, o ensino de literatura objetiva instrumentalizar o aluno para que consiga identificar determinadas obras e autores como pertencentes a uma escola literária, bem como o contexto



histórico-cultural em que elas se encontram inseridas. A leitura dos clássicos lhes permitiria conhecer aspectos peculiares da língua, da cultura e do universo interior e exterior da humanidade.

Essa concepção de ensino causa certo estranhamento até mesmo em quem, após ter vivenciado tal experiência nas escolas, viria a se tornar escritor, como observam Lajolo e Zilberman (2003, p. 205) ao refletirem sobre a literatura na escola. As autoras apresentam narrações de vários escritores no tocante às suas vivências quando do contato com obras literárias canônicas. Dentre estes, destacamos o amargo depoimento dado pelo escritor Lêdo Ivo ao lembrar a leitura de Camões: “No ensino de português e literatura, imperava uma edição expurgada d’Os Lusíadas. Éramos todos intimados a descobrir a oração principal em certas estrofes camonianas...”.

Na contramão dessa amarga e frustrante experiência, podemos encontrar exemplos bem-sucedidos relacionados à importância da literatura. Em “Ler faz mal?” Zilberman (2000, p. 39-56) apresenta evidências dos benefícios da leitura, revelados, por exemplo, pelo eu-poético de um soneto de Olavo Bilac, cujos tercetos transcrevemos a seguir:


Sinto animar-se todo o meu passado:  
E quanto mais as páginas folheio,  
Mais vejo em tudo aquele vulto amado.

Ouçó junto de mim bater-lhe o seio,  
E cuido vê-la, plácida, a meu lado,  
Lendo comigo a página que leio.

Por esses versos, percebemos a leitura como sinônimo de regozijo, capaz de fecundar a imaginação, evocar a memória e favorecer a aproximação entre pessoas e personagens. A leitura possui caráter libertador e se plenifica na condição de alteridade e (re)criação do dia a dia. É nessa vertente que reside o poder transformador da literatura, conforme nos ensina Todorov (2009, p. 76):

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro.

Considerando-se que o objeto da literatura deve residir na capacidade transformadora do ser, é de fundamental importância refletir sobre o seu conceito, valor e função social. Nessa vertente, ganha expressão a prática pedagógica com foco no letramento literário. Valemo-nos aqui dos ensinamentos de Buzato (2007, *apud* Rojo, 2009, p. 101), que define letramento como “práticas sociais, plurais e situadas, que combinam oralidade e escrita de formas diferentes em eventos de natureza diferente, e cujos efeitos ou consequências são condicionados pelo tipo de prática e pelas finalidades específicas a que se destinam.”



Essa definição nos permite compreender o letramento literário como resultante de um conjunto de estratégias que favorecem o desenvolvimento da educação literária por parte dos alunos, com vistas à sua formação leitora. Tal compreensão vai ao encontro do que propõe Paulino (2004, p. 56), para quem

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus afazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (PAULINO, 2004, p.56).


É importante ressaltar que a concepção de letramento ora apresentada ultrapassa o âmbito do contexto escolar e abarca também outras esferas sociais, de modo a valorizar e fortalecer as ações dos diferentes agentes, o resgate da sua autoestima e a construção de uma identidade forte. Para isso, leva em consideração a prática dos letramentos multiculturais ou multiletramentos, conforme Rojo (2009), que incluem os produtos culturais letrados valorizados tanto pela esfera escolar e pela classe dominante quanto por diferentes culturas locais e populares, incorporando também os produtos da cultura de massa.

Essa concepção de letramento aplicada ao ensino da literatura é de grande expressão, pois favorece uma compreensão do literário para além dos domínios específicos do texto, abrangendo a sua esfera de circulação social, as múltiplas semioses, bem como o diálogo com outras manifestações artístico-culturais, com as diversas mídias e com outros campos da ciência. Uma proposta de ensino e aprendizagem fundamentada nessa compreensão de letramento literário desperta no aluno o prazer estético e também lhe possibilita desenvolver padrões de humanização. A esse respeito, observa o crítico literário Antônio Cândido (1995) que a humanização nos permite desenvolver habilidades essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, um olhar diferenciado sobre o mundo e sobre o indivíduo, o afinamento das emoções, a capacidade de compreender e buscar soluções para os problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A atuação pedagógica do professor nesse sentido se tornará mais eficiente se essa concepção de letramento literário tiver prevista nos documentos oficiais e se ele se dispuser de material didático que também seja construído segundo essa concepção.

## **2. A formação do leitor literário segundo os documentos oficiais**

Nesta seção, buscamos identificar as perspectivas para o trabalho com o texto literário no ensino médio a partir do que propõem os documentos oficiais, para isso, pautamos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), nas





Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) e no guia do PNLD/2015.

## **2.1 Formação literária no Ensino Médio de acordo com os PCNEM e as OCEM**

Ensinar literatura não é somente listar uma série de textos ou de autores e categorizá-los num determinado período literário, mas é construir com o aluno o caráter atemporal, bem como a função simbólica, social das obras literárias. Considerando esta função social e simbólica da literatura, retomamos o que revelam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).

### **2.1.1 Literatura nos PCNEM**


Os PCNEM procuraram incorporar o ensino de literatura numa perspectiva mais abrangente, a da linguagem. Neste sentido, dados, informações, ideias e teorias não podem ser apresentados de maneira estanque, separados de suas condições de produção, do tipo de sociedade em que são gerados e recebidos, de sua relação com outros conhecimentos.

O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura (BRASIL, 2000).

É possível observar que o trabalho com a literatura passa a ser integrado ao da leitura e aos gêneros discursivos. Contudo, os PCNEM não apresentam indicações mais precisas de como efetivar esse trabalho, não há uma metodologia claramente apontada. No intuito de acrescentar algumas discussões que não foram contempladas pelos PCNEM, os PCN+ foram publicados procurando explicitar e discutir os eixos sustentadores do documento anterior. Para o ensino de literatura esse documento aponta

A Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural. Camões ou Machado de Assis; Cervantes ou Borges; Shakespeare ou Allan Poe; Goethe ou Thomas Mann; Dante ou Guareschi; Molière ou Stendhal (BRASIL, 2002, p.19).

Se analisarmos sob a ótica do letramento literário, podemos identificar um problema neste documento, pois se até determinado período a literatura foi usada como pretexto para ensinar gramática, neste, há um apontamento para que seja pretexto para investigação histórica. O estatuto estético da literatura é apontado, mas não é discutido no documento.



A mudança da literatura para a área de leitura, considerando-se a formação de um aluno leitor, pode ser encarada de forma positiva, além disso, pode nos fazer pensar, mesmo que implicitamente, na Estética da Recepção, na qual as bases teóricas resgatam a importância da contextualização da obra e de seu autor, o momento histórico de sua aparição e o papel do leitor na concretização da obra.

Em outra edição complementar aos PCNs, Parâmetros em ação ensino médio (2001), buscamos uma metodologia que desenvolva efetivamente essa proposta, mas ela não se concretiza. Neles, há 22 módulos de trabalho para a capacitação dos professores, sendo dois módulos para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. O segundo módulo, Leitura, a partir do objetivo mais geral “ampliar os conceitos de texto e leitura”, desenvolve os seguintes conceitos: texto, contexto, leitura de mundo e leitura de texto, níveis de leitura, intertextualidade, informação (aquisição) e conhecimento (construção).


Observamos que nos três documentos, Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM –, PCN+ e Parâmetros em Ação, não se identificam o conceito de literatura e critérios que sirvam de suporte para caracterizar o “texto literário como forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética”, como se afirma nos Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental (BRASIL, 2002).

### **2.1.2 O que dizem as OCNEM e a Matriz de referência do ENEM 2014**

As Orientações Curriculares avançam com a proposta apresentada nos PCN e partem para a apropriação do conceito de Letramento emprestado da Linguística. Nesse sentido, reforçam a ideia de não se ensinar literatura pelo viés da história da literatura e sugerem a experiência significativa e plena com o texto literário. Haja vista que a presença de leitura literária, na íntegra, tem se tornado escassa na escola e sido substituída por leitura de resumos, compilações etc. Assim,

Para cumprir com esses objetivos, entretanto, não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido, apesar de os PCN, principalmente o PCN+, alertarem para o caráter secundário de tais conteúdos... podemos pensar em letramento literário como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o (BRASIL, 2006, p.54-55).

Na concepção deste documento, a experiência literária é entendida como o contato efetivo com o texto. Por sua vez, o documento ainda compreende o prazer estético como conhecimento, participação, fruição. O que, evidentemente, não pode ser obtido pelo estudo da história da literatura, pela memorização de conceitos, datas, lista de autores. Os impasses comuns ao Ensino Médio concentram-se, especialmente, nas obras que se encontram mais afastadas no tempo e/ou que possuem uma construção de linguagem mais elaborada do ponto de vista formal, próprios da cultura letrada que se quer e se deve democratizar na escola.



Já o Edital do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2014 faz pouca referência à literatura. De acordo com a Matriz de competência, observamos que a leitura literária também é englobada na leitura de forma geral. No anexo da matriz, relacionam-se os conteúdos às competências a serem desenvolvidas, especialmente as competências 6 e 7. São listados,

Estudo do texto literário: relações entre produção literária e processo social, concepções artísticas, procedimentos de construção e recepção de textos – produção literária e processo social; processos de formação literária e de formação nacional; produção de textos literários, sua recepção e a constituição do patrimônio literário nacional; relações entre a dialética cosmopolitismo/localismo e a produção literária nacional; elementos de continuidade e ruptura entre os diversos momentos da literatura brasileira; associações entre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário em seus gêneros (épico/narrativo, lírico e dramático) e formas diversas.; articulações entre os recursos expressivos e estruturais do texto literário e o processo social relacionado ao momento de sua produção; representação literária: natureza, função, organização e estrutura do texto literário; relações entre literatura, outras artes e outros saberes (BRASIL, 2014, p. 14).


## **2.1. Formação literária no Ensino Médio de acordo com o PNL**

Segundo as OCNEM, na passagem do ensino Fundamental para o Ensino Médio há um declínio na leitura literária, na experiência significativa com os textos que passa a dar lugar à história da literatura e seus estilos,

o que se verifica sobretudo em grande parte dos manuais didáticos do ensino médio – prescinde da experiência plena de leitura do texto literário pelo leitor. No lugar dessa experiência estética, ocorre a fragmentação de trechos de obras ou poemas isolados, considerados exemplares de determinados estilos, prática que se revela um dos mais graves problemas ainda hoje recorrentes (BRASIL, 2006, p.63).

O ensino literário proposto no guia do PNL 2015 distingue-se do que afirmam as OCNEM. De acordo com o referido guia, há duas tendências metodológicas que se evidenciam na tensão da formação do leitor de textos literários. Uma delas encara a literatura como um eixo de ensino próprio e outra, como um objeto de conhecimento particular, construído pela articulação da leitura de textos considerados literários como uma reflexão específica e a construção de um corpo próprio de conhecimentos linguísticos pertinentes ao texto em questão (BRASIL, 2014, p.23).

Ao considerarmos a primeira opção, observamos que o tratamento dispensado ao ensino de literatura é mais tradicional, aparece em seção distinta no LD ou em capítulo específico, além disso, “na maioria das vezes, a exposição da matéria segue uma sucessão cronológica de períodos, escolas, tendências e estilos de época” (BRASIL, 2014, p.21). Neste caso, o trabalho apresenta uma série de informações, listas de textos e autores representativos e explora pouco o trabalho com a leitura das obras propriamente dita. Ou seja, a construção do conhecimento, da fruição estética, das interdiscursividades e intertextualidades perde espaço nesta abordagem.



Na segunda opção metodológica, observamos que o ensino de literatura é viabilizado pela leitura de textos da área, de certos gêneros e autores representativos. É dada ênfase ao caráter ficcional e estético dos textos explorando-se a compreensão, o estilo e o tema. Assim o foco é a formação do leitor. De acordo com o Guia, para que não se percam os conhecimentos históricos e teóricos, algumas coleções apostam em seções e apêndices para sistematização de tais informações. Ou seja, apesar de se propor um estudo pelos gêneros, a historiografia precisa ser sistematizada de alguma forma.

Pelo que podemos perceber, muito ainda há que se fazer para uma elaboração eficaz de proposta da abordagem do texto literário em sala de aula no Ensino Médio. Os documentos apontados fazem críticas ao modo como a literatura é ensinada, mas não apresentam, de forma consistente, um caminho a ser seguido. Fica ao critério do docente fazer suas opções e, muitas vezes, seguir suas convicções, além de colocar em prática suas próprias experiências como leitor de textos literários.


### **3. A literatura no ensino médio: o que propõem o PNLD 2015, os compêndios e manuais didáticos**

A pergunta-chave que norteia esta pesquisa é: Qual o tratamento dado ao ensino de literatura no PNLD 2015 e nas coletâneas constantes do Guia dos livros didáticos do PNLD 2015? Com o intuito de respondê-la, proporemos uma análise do referencial teórico apresentado no Guia e da resenha de uma das coleções. Na oportunidade, fundamentaremos nossa argumentação com conteúdos curriculares apresentados em uma coleção proposta no Guia. Por fim, promoveremos a análise de um capítulo de um manual didático, com vistas à demonstração qualitativa da abordagem. A coleção escolhida para análise foi a segunda edição da obra “Português: contexto, interlocução e sentido”, de autoria de Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara, publicada pela Editora Moderna em 2013. Essa coleção constitui-se de três volumes – 1, 2 e 3 – em conformidade com a seriação tradicional do ensino médio. A seleção de tal obra se deve ao fato de esta ter sido adotada em 2014 na escola em que atuamos como professor e da possibilidade de ser adotada novamente para o ano letivo de 2015.

#### **3.1 Análise do Guia PNLD 2015: objetivo e concepções sobre o ensino de literatura**

O objetivo do PNLD 2015 é colaborar para que as escolas promovam uma escolha qualificada do livro didático a partir de um processo de discussão amplo e criterioso. O Guia destaca a importância da manutenção da disciplina Língua Portuguesa no ensino médio, diante da necessidade de reflexão sobre fatos da língua e linguagem, bem como a construção de conhecimentos correspondentes para a formação do exercício da cidadania e de uma escolarização bem sucedida. Ressalta a relevância cultural da literatura, em especial da literatura brasileira na cultura e na vida social do país, daí a importância da familiaridade com a produção literária e com os conhecimentos especializados decorrentes dessa experiência.





Dezessete coleções passaram pelo crivo de avaliação do PNLD 2015, das quais dez foram aprovadas. Estas atendem os objetivos oficiais estabelecidos para cada um dos quatro grandes objetos de ensino de língua portuguesa – leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos. O PNLD 2015 reconhece a importância de se considerar o ensino de literatura como um quinto eixo, entretanto as Orientações Curriculares Nacionais (2006) não contemplam os conhecimentos sobre literatura e estabelecem a leitura literária para a formação do leitor, situando-a nos eixos estabelecidos, em especial no da leitura e no da construção dos conhecimentos linguísticos.


O PNLD 2015 adotou a perspectiva das Orientações Curriculares Nacionais (2006) como princípios e critérios de avaliação dos livros didáticos. As resenhas das coleções destacam a literatura como um eixo desvinculado dos demais propostos pelas Orientações Curriculares Nacionais (2006), mas o PNLD 2015 ressalta que “seus comentários sempre dizem respeito à formação do leitor e à construção de conhecimentos linguísticos e históricos próprios dessa esfera” (p. 18).

Na contramão do que propõem as Orientações Curriculares Nacionais (2006), a coleção em análise segue um modelo teórico-metodológico tradicional e se organiza em torno do eixo Literatura – Gramática e Produção de Texto. O estudo da literatura é explorado como um eixo autônomo, contemplado nas três primeiras unidades dos livros, as quais estão constituídas de onze capítulos nos dois primeiros volumes e por oito no terceiro, que conta também com uma seção especial dedicada aos estudos da literatura africana.

No que respeita à organização temática do conteúdo de literatura, a coleção apresenta, no volume 1, uma introdução aos estudos literários. Os autores propõem um estudo metalinguístico da literatura, situando-a no campo da arte, explorando-a enquanto linguagem, configurando os gêneros literários e adotando uma perspectiva historiográfica, sob o argumento de que a literatura é a expressão de uma época. A partir daí, ainda no volume 1 e nos demais volumes, a coleção contempla o estudo das escolas literárias, desde a Idade Média até as tendências contemporâneas. Na seção dedicada à literatura africana, propõe-se um estudo literário da poesia e da prosa africana, bem como de seus principais autores.

A proposta pedagógica centra-se principalmente nas informações sobre o fato literário, com a exposição teórica do conteúdo, seguida de uma breve análise textual, que servirá de suporte para o estudo do texto. Tal estudo fundamenta-se na interpretação do texto, na exploração de elementos linguístico-literários, na identificação das características do estilo de época, nas concepções de mundo do escritor e/ou personagens, bem como na exploração do contexto histórico. Não se abre espaço para a promoção do diálogo entre o texto literário em estudo com obras de diferentes autores, outras manifestações artístico-culturais e outros gêneros discursivos. Para preencher essa lacuna, cada capítulo é finalizado com um tópico intitulado “Interações”, que propõe, de forma muito superficial, uma interface entre o estilo estudado e outros estilos de época, outras manifestações artísticas e/ou outros gêneros do discurso.

Encontramos também, em todos os capítulos, um tópico intitulado “Os agentes do discurso”, em que são abordadas as condições de produção do texto/discurso. Para o PNLD 2015, a opção de se tratar a literatura como um discurso, “implica situá-la em seu



contexto sócio-histórico, político e cultural, considerar seus agentes, tomá-la como linguagem que manifesta a produção artística de determinada época, em diálogo com outras formas de arte” (p. 28). Entretanto, essas condições de produção, a relação entre os interactantes do discurso, as representações sociais, a polifonia, a construção da argumentação, etc. não são exploradas a partir de textos. Esse tópico, em verdade, prende-se mais a informações relativas ao contexto sócio-histórico-cultural em que a obra está inserida.

No plano estrutural, principalmente em relação ao estudo dos estilos de época, a coleção apresenta um modelo padrão de organização. Os capítulos são introduzidos com os objetivos, a leitura de uma imagem e a análise de um texto. Em seguida, apresenta-se o contexto sócio-histórico, político e cultural, bem como uma introdução do estilo de época a ser estudado. Logo após, são explorados aspectos relativos à escola literária em Portugal e no Brasil, tais como características do estilo e principais autores. Esse referencial teórico vem intercalado com análise de excertos de textos de autores vinculados à estética literária em estudo e ainda com propostas de atividades também pautadas em excertos de textos, o que dificulta ao aluno a percepção e compreensão do todo.

Dentre outras críticas apresentadas pelo PNLD 2015 às coleções e que também podem ser observadas na obra que estamos analisando no que respeita à literatura, destacam-se: prevalência de autores e gêneros mais consagrados em um estilo de época, sem uma proposta consolidada de diálogo com outros autores e obras que tratem do mesmo tema; pouco espaço reservado à produção literária que não se identifica com os cânones estabelecidos; e pouca exploração de textos midiáticos e multimodais. Problemas como esses dificultam, se não impedem, que o aluno compreenda o que vem a constituir o caráter literário de um texto, os critérios que definem a canonicidade de uma obra literária e a fruição do texto enquanto obra de arte.

### **3.2 Uma capítulo da obra analisada**

Nesta seção, analisamos um capítulo do volume 3, a fim de verificarmos como se dá na prática a abordagem do eixo de leitura literária.

A obra é densa como toda coleção. Há muita informação, contextualização histórica, características do estilo e sobressai o considerável volume de fragmentos de texto por capítulo.

No capítulo tomado como exemplo, capítulo 4, “Segunda geração: misticismo e consciência social”, assim como nos demais capítulos dos volumes, há apresentação de objetivos pretendidos para o estudo proposto. Neste caso, são onze objetivos apresentados ao aluno, dentre os quais, destacam-se alguns:

1. Caracterizar o projeto literário da poesia da segunda geração modernista.
2. Analisar de que modo se articulam os agentes do discurso no período e como essa articulação influenciou o projeto literário da poesia da segunda geração modernista.
3. Reconhecer os aspectos essenciais da poesia de Carlos Drummond de Andrade e identificar os eixos temáticos predominantes na obra do



autor (ABAURRE, M.L.M. ;ABAURRE, M.B.;PONTARA, M., 2013, p.75).

O capítulo destacado inicia-se com a leitura de uma imagem, para esta são propostas algumas perguntas para discussão oral. Em seguida, apresenta-se a subseção “Da imagem para o texto”, na qual a leitura de um poema é proposta. Segue-se com contextualização histórica do período. As características, o projeto literário, os agentes do discurso, a linguagem são tópicos teoricamente tratados a seguir. Por fim, são apresentados os autores representativos do período com a proposta de leituras de textos bem como fragmentos de textos e algumas atividades de interpretação. O capítulo encerra-se com algumas atividades de interpretação de poemas e imagem, com uma produção de texto e uma notícia na subseção “Interações”.


Observamos que a maior parte dos exercícios de interpretação se encerra em si mesma e nos gêneros que estão sendo explorados. Por exemplo, nas atividades para interpretação de dois poemas, um de Cecília Meireles e outro de Vinicius de Moraes, apesar de estarem dispostos na mesma página (p.89), e com atividades similares, não se propõe um diálogo entre as obras. Além disso, as questões sobre o texto focam-se nas formas e análise da estrutura e características do gênero. Encontramos questões que focalizam, por exemplo, na exploração da conjunção “porque” e seu sentido no poema, outra explorando a relação de causa e consequência estabelecida entre as informações dos versos, o uso do tempo verbal e sua relação com o poema, a identificação de antíteses e o que simbolizam (questões 2, 3, 4 e 5 p.89). Essas questões não exploram o contexto, nem os aspectos sociais envolvidos no poema, ou seja, não exploram questões pertinentes ao letramento literário. E isso se evidencia em outros momentos.

A intertextualidade, a interdiscursividade, os múltiplos letramentos poderiam ser explorados de maneira mais explícita e sistemática. No mesmo capítulo, na seção “Interações” (p.93), encontramos a proposta de leitura de mais dois poemas “Os pobres” de Murilo Mendes e “Agosto de 1964” de Ferreira Gullar, ambos precedidos por notas curtas destacando algumas características do período como visão mais crítica do eu-lírico e outra sobre o eu-lírico frente ao mundo. Contudo, não observamos atividades que explorem a correlação entre as leituras ou as interações entre as obras. A atividade seguinte pede a elaboração de uma notícia e uma legenda a partir da imagem, fotografia “flowerpower”. Não se discute a relação do momento fotografado com o momento literário explorado no capítulo. Há algumas poucas orientações no Manual do Professor, que sugerem o encaminhamento do aluno para pesquisa externa sobre o tema da imagem. Dessa forma, encontramos interações pouco consistentes, fica sob a responsabilidade do professor de fazer ou não as complementações.

Assim, para atingir alguns dos objetivos propostos no início do capítulo, como “Analisar de que modo se articulam os agentes do discurso no período e como essa articulação influenciou o projeto literário da poesia da segunda geração modernista”, as atividades não se mostram suficientes.

Chama, ainda, a atenção o fato de o livro ser destacado no Guia do PNL D como uma obra que pode proporcionar a perspectiva discursiva em vários eixos (BRASIL, 2014,





p.29), entretanto, a forma estanke como é proposto o trabalho de interpretação dos textos de leitura literária revela que há muito a se fazer.

### **Considerações finais**

A proposta deste artigo foi refletir sobre o tratamento dado ao ensino de literatura nos documentos oficiais, no PNLD e nas coletâneas constantes do Guia dos Livros Didáticos do PNLD 2015. Primeiramente abordamos o caráter ficcional, poético e/ou dramático do texto literário, cuja experiência nos possibilita expressar a nossa visão de mundo, vivenciar a experiência do outro, bem como romper os limites do tempo e do espaço. Adotamos a concepção de letramento literário como um conjunto de práticas sociais que combinam oralidade e escrita com vistas à formação literária.

Verificamos, em seguida, que essa perspectiva do letramento literário é contemplada nas bases teóricas dos documentos oficiais. Entretanto, esses documentos não explicam satisfatoriamente como ensinar com vistas ao letramento literário. Não é devidamente explorado e / ou organizado um conjunto de conhecimentos didático-pedagógicos capazes de oferecer ao aluno a formação preconizada.

Essa hipótese pôde ser confirmada, em um terceiro momento, pela análise do PNLD 2015, dos compêndios e dos manuais didáticos. Nesses documentos, evidencia-se um tratamento da literatura fortemente marcado pela tradição, que privilegia o estudo das escolas literárias sob um viés histórico, as características de cada estilo, bem como autores e obras literárias consagradas pelo cânone. Há uma limitação do estudo dos aspectos formais, conceituais e estilísticos que vão contribuir para a fruição estética e uma reflexão sobre as condições de produção do discurso, que se depreendem dos textos e obras literárias. Distancia-se, portanto, do caráter humanizador e libertador da literatura, manifestado pela condição de alteridade e (re)criação da realidade cotidiana.

### **REFERÊNCIAS**

ABAURRE, M.L.M. ;ABAURRE, M.B.;PONTARA, M. *Português contexto, interlocução e sentido*. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2013.


BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015. Língua portuguesa: ensino médio*. Brasília: MEC/SEB, 2014.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC/ Semtec, 2000.





BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros em Ação, Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias / Secretaria de Educação Média e Tecnológica - MEC; SEMTEC, 2001. 340 p.*

BRASIL. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/ Semtec, 2002.*

BRASIL. Edital nº 12, de 8 de maio de 2014. *Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2014*, disponível em [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/edital/2014/edital\\_enem\\_2014.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2014/edital_enem_2014.pdf).

CÂNDIDO, Antônio. *Vários escritos: o direito à literatura. 3ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.*

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.*

KLEIMAN, Angela. Introdução: o que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_ (org) *Os significados do letramento. São Paulo: mercado de Letras, 2004.*

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 2003.*

PAULINO, Graça. *Formação de leitores: a questão dos cânones literários. Revista Portuguesa de Educação, vol. 17, n. 01. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2004.*

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

SANTIAGO, Silviano. *Leitor e cidadania. O cosmopolitismo do pobre: crítica literária crítica cultural. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.*

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.*

UCHOA, Carlos Eduardo F. A linguística e o ensino de português. In: *Cadernos de Letras, n. 2. Niterói: UFF/Instituto de Letras, 1991.*

ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores? São Paulo: Ed. Senac, São Paulo, 2000.*

## POSICIONAMENTOS E QUESTÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE “CURSO DE LINGUÍSTICA GERAL” E “DA DUPLA ESSÊNCIA DA LINGUAGEM”

Cleilton Lopes Pinheiro<sup>53</sup>

**RESUMO:** O manuscrito de Ferdinand de Saussure *Da dupla essência da linguagem* favoreceu uma série de novas interpretações do seu pensamento presente no *Curso de linguística geral*. Percebe-se que são retomados muitos pontos já desenvolvidos no *Curso*, por exemplo a questão da dualidade do signo e a questão do objeto da Linguística. Por ocasião do centenário de morte de Saussure, em 2013, a revista *Arena Romanistica* publicou um número especial (*De l'essence double du langage et le renouveau du saussurisme*). Esse número reúne um conjunto de artigos em que vários pesquisadores discutem questões filológicas, hermenêuticas e linguísticas presentes no manuscrito. Neste trabalho, nós nos propomos a realizar um levantamento dos pontos, que, segundo os autores desses artigos, ligam os dois textos. Nosso objetivo é realizar uma pequena reflexão acerca de alguns posicionamentos em relação ao *Curso* tomados a partir da leitura de *Da essência dupla da linguagem*.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estruturalismo. Manuscritos. Saussure.


### 1. Introdução

Ferdinand de Saussure é um linguista renomado, essencialmente, graças à edição, organizada postumamente por Charles Bally e Albert Sechehaye, do *Cours de linguistique générale* (Curso de Linguística Geral), publicado em Paris e Lausanne, simultaneamente, em 1916 (CLG). Com essa obra Saussure ganhou os respeitáveis títulos de “fundador da Linguística moderna” e “pai do Estruturalismo”. Ao longo do século XX, a maior parte dos linguistas situaram sua atividade científica em relação a esse CLG.

Algumas reservas ao trabalho de Bally e Sechehaye como uma reconstrução, baseada em fontes heterogêneas e fragmentadas, do pensamento de Saussure, foram mesmo apresentadas por alguns dos seus antigos alunos, mas permaneceram sem eco durante muito tempo (BOUQUET, 2010). Os trabalhos críticos de Godel, Engler e De Mauro, a partir de fontes manuscritas, principalmente os cadernos dos alunos, começaram também a mostrar alguns problemas relacionados à reinterpretação e à apropriação do pensamento saussuriano apresentado por ele mesmo durante as aulas de

---

<sup>53</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), Departamento de Letras (DELET) – cleiltonpinheiro@hotmail.com



linguística geral na universidade de Genebra, nos anos 1910. Apesar de esses trabalhos fomentarem algumas observações teóricas interessantes, o CLG seguiu, até a última década do século XX, sua brilhante carreira.

Em 1996, durante trabalhos na antiga residência da família Saussure em Genebra, foi encontrado um conjunto de folhas manuscritas pelo próprio Saussure. Esse material, doado à Biblioteca de Genebra, integrou as outras obras já existentes e foi publicado, em 2002, por Bouquet e Engler como *Escritos de linguística geral*. A partir daí, começa a se desenvolver uma revisão fundamental de muitos pontos abordados no CLG e conseqüentemente da imagem que até então se tinha de Saussure. Instaura-se um intenso debate, diríamos até uma grande polêmica, envolvendo o CLG e o conjunto das fontes manuscritas. Muitos se apoiam de forma privilegiada no manuscrito *Da essência dupla da linguagem*, que reflete um projeto de livro de linguística geral empreendido por Saussure a partir de 1891, quando ele retorna à Genebra, após uma década em Paris.


Este trabalho se situa nesse contexto. Pensamos em verificar os posicionamentos de estudiosos em relação ao elo entre o CLG e *Da essência dupla da linguagem* especificamente presentes no número 12 da revista *Arena Romanistica*, do Departamento de Línguas Estrangeiras da Universidade de Bergen (*De l'essence double du langage et le renouveau du saussurisme*), número especial lançado por ocasião do centenário de morte de Saussure, em 2013. Nosso objetivo é realizar uma pequena reflexão acerca de alguns posicionamentos em relação ao *Curso* tomados a partir da leitura de *Da essência dupla da linguagem*.

## 2. A recepção do CLG

Seguindo de perto o CLG, a divulgação das ideias de Saussure focalizou a apresentação de dicotomias ou oposições (langue/parole, sintagma/paradigma, forma/substância, significado/significante, sincronia/diacronia) em torno das quais foi delimitado o objeto de estudo primordial da linguística: a língua, entendida como um sistema de signos que deve ser estudado nele mesmo, por ele mesmo. É assim que o CLG representa um momento decisivo na história da Linguística como ciência. “Ele permanece enfim, ainda hoje, um texto de introdução à Linguística nos inúmeros cursos universitários no mundo inteiro” (COLOMBAT, FOURNIER e PUECH, 2010, p. 25)<sup>54</sup>.

---

<sup>54</sup> Texto original em francês. Nós realizamos a tradução.



Segundo Colombat, Fournier e Puech (2010), o CLG passa por diferentes fases até assumir esse grau de importância e ser reconhecido entre os linguistas, sociólogos, antropólogos e filósofos. A primeira fase começa com a própria publicação. Nesse momento, o texto não chega a ser considerado como fundamental pela comunidade linguística, mas recebe a atenção de Sechehaye, um dos editores, que se engaja a divulgar a novidade presente no pensamento saussuriano. Na segunda fase, a partir dos anos 1920, especialmente durante o primeiro Congresso Internacional de Linguistas que ocorreu em Haia, em 1928, o CLG começa a ser ponto de apoio nas discussões sobre inovações em Linguística. “Nota-se uma série de artigos sob o signo saussuriano e sua natureza arbitrária, que, entre 1937 e 1940, mobiliza a participação de muitos gramáticos (Pichon), linguistas (Bally, Sechehaye, Frei, Benveniste), semiólogos e filósofos” (COLOMBAT, FOURNIER e PUECH, 2010, p. 27)<sup>55</sup>. Após a segunda guerra mundial, inicia-se a terceira fase em que o movimento de difusão se estende para outros domínios fora da Linguística e as diversas leituras do CLG dão forma a uma *vulgata* saussuriana. É nesse momento, por exemplo, em que o filósofo alemão Ernst Cassirer emprega pela primeira vez, na revista *Word*, publicada em Nova Iorque, em 1945, o termo “estruturalismo” (no sentido epistemológico e filosófico). A quarta e última fase começa em 1957 com os trabalhos de Robert Godel sobre as fontes manuscritas do CLG. A esse trabalho seguem as edições críticas de Tullio de Mauro (1967) e Rudolf Engler (1968-1974), que inauguram uma dinâmica de retorno ao pensamento saussuriano.


Em 1996, os herdeiros de Saussure encontram um conjunto de folhas manuscritas por ele. Esse conjunto de manuscritos foi publicado em 2002 por Simon Bouquet e Rudolf Engler em *Escritos de Linguística Geral*. Entre eles se encontram o manuscrito denominado pelo próprio autor como *Da essência dupla da linguagem*, algumas notas preparatórias de aulas e outros papéis. Atualmente, o manuscrito *Da essência dupla*, redigido no final de 1891, tem sido um dos principais pontos de apoio no movimento de retorno a Saussure.

Esse retorno criou em relação ao CLG, no mínimo, duas posições. Uma posição defende que o texto do CLG não coincide com as palavras e o pensamento de Saussure. A composição e a articulação do livro seriam diferentes da maneira como o curso foi desenvolvido, segundo consta nas notas dos cadernos dos alunos. Nesse sentido, os

---

<sup>55</sup> Texto original em francês. Nós realizamos a tradução.





manuscritos seriam as únicas fontes autênticas a partir das quais se deve buscar o “verdadeiro” pensamento saussuriano.

De fato, o *corpus* saussuriano foi acrescido de manuscritos e cadernos de estudantes que permitem novas leituras, filologicamente fundadas, da teoria saussuriana. Tem-se, lamentavelmente, considerado esses documentos como o material preparatório para o *Curso de linguística geral*, como se fosse a síntese do pensamento de Saussure, e sem verdadeiramente considerá-los à luz desse pensamento. Assim, o acesso ao pensamento de Saussure foi, ao mesmo tempo, autorizado e dificultado pelo CLG, que tem todas as características de uma vulgata: indispensável, muito citado, sem valor científico. Não somente pelo impasse em relação ao desenvolvimento epistemológico do segundo curso na universidade de Genebra, mas, principalmente, por minimizar a abordagem da linguística da fala por Saussure. (RASTIER, 2004, p. 1)<sup>56</sup>

Uma outra posição defende que os manuscritos não apresentam um pensamento compreensivo e completamente coerente, mas apenas fragmentos, às vezes incompreensíveis, que só ganham coerência se colocados em relação ao CLG.

Será difícil, como quer Simon Bouquet, fundar uma nova tradição de um grande pensador filosófico independente do *Curso*, a tradição do verdadeiro Saussure. Como os escritos funcionam apenas em função do *Curso*, esse Saussure autêntico é necessariamente dependente do *Curso*. E está condenado a acompanhar o Grande Clássico. É um pouco como o bobo da corte, que, apesar de dizer a verdade, não tem a força de mexer com o poder, mas, ao contrário, o confirma. (TRABANT, 2005, p. 124)<sup>57</sup>


### 3. Questões e posicionamentos na Arena Romanística – número especial sobre *Da essência dupla da linguagem*

Para não entrarmos nos detalhes sobre o conteúdo do manuscrito *Da essência dupla da linguagem*, convém dizer apenas que ele aborda muitos pontos presentes no CLG: a questão do valor, do objeto da Linguística, da necessidade de duas linguísticas, a da *langue* e a da *parole*, a reflexão sobre o problema do ponto de vista ou da noção de *gramática*, para citar apenas alguns. Segundo De Mauro (2013, p. 30), esse texto pode

---

<sup>56</sup> Texto original em francês. Nós realizamos a tradução.

<sup>57</sup> Texto original em francês. Nós realizamos a tradução.



ajudar na “reconstituição de um retrato intelectual e científico mais confiável de Ferdinand de Saussure, assim como na condução de uma melhor compreensão de suas ideias linguísticas”<sup>58</sup>. A melhor compreensão das ideias linguísticas de Saussure passa também por uma tomada de posição em relação ao CLG. Nesse sentido, há que se perguntar: os dois textos se complementam ou se opõem?

Partindo do fato de que os textos dos *Escritos de Linguística Geral*, dentre eles *Da essência dupla da linguagem*, podem representar o pensamento verdadeiro de Saussure em relação ao conteúdo do CLG, Trabant (2005) lança a questão de como se comportar diante desse pensamento. O autor propõe quatro respostas possíveis: a) ignorar ou separar o “verdadeiro” Saussure e ficar com o CLG; b) ler o CLG com o conhecimento do “verdadeiro” Saussure como informação etimológica e aprofundar sua leitura; c) ler o CLG com o conhecimento do “verdadeiro” Saussure como informação etimológica para negar seu conteúdo; e d) ler o “verdadeiro Saussure”, sem o CLG.


Considerando essas respostas possíveis de Trabant (2005), pensamos em verificar os posicionamentos de estudiosos em relação ao elo entre os dois textos. Optamos por analisar o número 12 da revista *Arena Romanistica*, do Departamento de Línguas Estrangeiras da Universidade de Bergen (*De l'essence double du langage et le renouveau du saussurisme*), número especial lançado por ocasião do centenário de morte de Saussure, em 2013. Trata-se de um conjunto de dez artigos que privilegiam a discussão sobre o manuscrito *Da essência dupla da linguagem*, que segundo Rastier (2013, p.8), cujo objetivo é “contribuir com a leitura em curso do conjunto do *corpus* saussuriano”, “sem se ater aos debates paradoxais que opõem os ortodoxos que se apoiam no *Curso de Linguística Geral* e os que defendem um ‘neo-saussirismo’”<sup>59</sup>. A edição conta com a contribuição de François Rastier, na posição de organizador, de editores de textos de Saussure (o italiano Tullio de Mauro, o alemão Ludwig Jäger, o japonês Kazuhiro Matsuzawa), de autores de sínteses de outros manuscritos (Simon Bouquet, Arild Utaker) e de outros estudiosos europeus da obra saussuriana (Marie-José Béguelin, Giuseppe D’Ottavi, Régis Missire e Jürgen Trabant).

O primeiro movimento que consideramos realizar foi o de tentar classificar os artigos segundo a natureza de abordagem. Nesse sentido, de forma muito clara, foi possível perceber que eles formam três grupos. Os trabalhos de Rastier (2013) e De

---

<sup>58</sup> Texto original em francês. Nós realizamos a tradução.

<sup>59</sup> Texto original em francês. Nós realizamos a tradução.




Mauro (2013) formam o primeiro grupo. Eles fazem uma apresentação geral do manuscrito sem se aterem a questões teóricas pontuais. O segundo grupo se caracteriza pela discussão de um ponto específico presente no manuscrito: a concepção de linguagem (JÄGER, 2013), as unidades semióticas e sua tipologia (BOUQUET, 2013), a noção de dualidade (Utaker, 2013), a natureza e lugar da linguagem, a análise morfológica e os princípios da semiologia (MATSUZAWA, 2013), e a diacronia (BÉGUELIN, 2013). O terceiro grupo é composto por resenhas de duas importantes obras sobre Saussure: *Ferdinand de Saussure zur Einführung* de Ludwig Jäger, e *La philosophie du langage, une archéologie saussurienne* de Arild Utaker. Essas resenhas foram desconsideradas, porque não abordam nenhuma questão diretamente relacionada ao manuscrito *Da essência dupla da linguagem*. O livro de Utaker, por exemplo, foi publicado no mesmo ano de publicação dos *Escritos*, e o autor sequer tinha conhecimento dessa obra. Outro artigo também foi desconsiderado por motivo semelhante. O texto de Giuseppe D'Ottavi discute especificamente a natureza das referências ao gramático indiano Pānini por Saussure no *Mémoire sur le système des voyelles dans les langues indo-européennes*. Lançamos, então, um olhar para cada um dos sete artigos para tentar perceber se os autores criam alguma tensão entre *Da essência dupla da linguagem* e o CLG, e como essa tensão é problematizada.

Os artigos de Rastier (2013) e De Mauro (2013), como já foi dito, objetivam fazer uma apresentação geral do manuscrito. Na verdade, o texto de De Mauro é a tradução revisada, para o francês, do prefácio da edição italiana que ele organizou de *Escritos de linguística geral*. O autor contextualiza esses manuscritos em relação principalmente às edições críticas do CLG realizadas a partir de outros manuscritos. Nessa contextualização, ele destaca que os manuscritos “recentemente descobertos” se afastam tanto do contexto dos outros manuscritos como do próprio contexto conceitual das lições dos três cursos de linguística geral que Saussure ministrou em Genebra. “É, portanto, claro que, em razão dessa variedade de referências, esses *ELG* merecem uma certa atenção” (DE MAURO, 2013, p. 35)<sup>60</sup>. A partir daí, o autor apresenta e discute algumas novidades presentes nos *Escritos de linguística geral*, não especificamente em *Da essência dupla da linguagem*, em relação ao que já se sabe do pensamento de Saussure. Apesar do destaque às diferenças e novidades, não há, nesse texto, nenhuma

---

<sup>60</sup> Texto original em francês. Nós realizamos a tradução.



alusão ao CLG que permita depreender uma comparação ou uma tensão entre as duas obras. Talvez isso não fosse mesmo previsível dada à natureza de prefácio do texto.

Ao analisar *Da essência dupla da linguagem*, Rastier (2013) não deixa de fazer a comparação com o CLG. Para ele, *Da dupla essência* supera o CLG, mas também permite uma releitura, em uma espécie de link entre esse último e o *Mémoire*.

De um lado ele permite uma compreensão unificada das notas e fragmentos de linguística geral publicados em 1974 por Engler, ou descobertos junto a *Da dupla essência* em 1996, mas não integrada a essa edição; mais ainda apresenta novidades radicais, notadamente sobre as dualidades, como a dualidade *langue/parole*, e sobre a dualidade *significante/significado*, que serão explorados nas grandes pesquisas inéditas da década 1900-1910 sobre as lendas germânicas e os anagramas. (RASTIER, 2013, p.12)<sup>61</sup>

Nessa comparação, o autor parece defender a ideia da existência de um projeto saussuriano, que, sem negligenciar os problemas de genética textual ou da história das ideias linguísticas, permite uma reformulação e um alargamento das exigências científicas da Linguística.

No segundo grupo de artigos, caracterizado pela discussão de questões teóricas pontuais, Béguelin (2013) desenvolve um raciocínio semelhante ao de Rastier (2013). A autora reconhece algumas fragilidades no processo de reconstituição das ideias de Saussure desenvolvidas durante os cursos de Genebra, as quais são responsáveis por algumas contradições encontradas no CLG.

Bally e Sechehaye impuseram ao texto um movimento dedutivo, longe da perspectiva indutiva privilegiada pelo professor: na lógica dos cursos tal como eles foram registrados, os princípios gerais constituem de fato apenas o principal resultado de uma reflexão profunda sobre as línguas submetidas ao efeito do tempo e sob o estatuto de entidades propostas pelo linguista historiador das línguas. (BÉGUELIN, 2013, p. 143)<sup>62</sup>


Béguelin (2013) discute, a partir de *Da essência dupla da linguagem*, o desenvolvimento de uma linguística diacrônica científica, e defende que esse manuscrito pode causar uma revisão da imagem de Saussure herdada por meio do CLG.

---

<sup>61</sup> Texto original em francês. Nós realizamos a tradução.

<sup>62</sup> Texto original em francês. Nós realizamos a tradução.





Bouquet (2013, p.86) assume a ideia de um Saussure “autêntico” diferente do que é representado no CLG. “Mas Saussure não é o autor do *Curso*, e esse livro, qualquer que tenha sido sua importância, alterou o projeto autêntico do linguista genebrino em pontos essenciais”. O autor analisa a questão das unidades semióticas e sua tipologia, tal como aparece em *Da essência dupla da linguagem*, relativamente ao que ele designa de “textos originais” (manuscritos do próprio Saussure e cadernos dos alunos).

Essa questão, que ainda está mal resolvida nos textos originais, é esclarecida de maneira tão inesperada como determinante, como se verá, pelo manuscrito *Da essência dupla da linguagem*. E esse esclarecimento, mostraremos, permite reinterpretar o conjunto do corpus saussuriano, tanto no plano da sua epistemologia de uma linguística da língua como no plano de seu projeto de articular uma linguística da língua e uma linguística da fala. (BOUQUET, 2013, p. 88)<sup>63</sup>

Utaker (2013, p. 104) parece seguir a posição de Bouquet (2013) a respeito de um Saussure “autêntico”. “Tudo se passa como se precisasse esperar um século para que ele retornasse com um texto de sua própria mão - *Da essência dupla da linguagem* – nos dizendo que seu pensamento foi completamente falseado”. O foco de discussão do autor são as noções de “dual” e “dualidade”. Para ele, a interpretação dicotômica ou dualista do CLG não se sustentam mais. Ele vê no manuscrito uma outra lógica de dualidade e de essência que rompe com a metafísica ocidental.


De uma maneira bem mais incisiva, Jäger (2013) também defende a tese de um Saussure falseado. Para ele, o Saussure das fontes manuscritas e das aulas em Genebra não pode ser considerado o autor do CLG. Jäger estudou um vasto conjunto de manuscritos de Saussure, entre eles os *Escritos de linguística geral* e as notas sobre a acentuação do lituano, e considerou esse conjunto de manuscritos como a obra que Saussure não escreveu. No artigo da *Romanistica*, ele discorre sobre alguns pontos da concepção de linguagem saussuriana que ele vê presente nessa obra não escrita<sup>64</sup>.

Os fundamentos da concepção de linguagem saussuriana de língua e seus reflexos visam a uma revisão da

---

<sup>63</sup> Texto original em francês. Nós realizamos a tradução.

<sup>64</sup> Segundo Trabandt (2013), Ludwig Jäger foi o primeiro a se dar conta do abismo entre o CLG e Saussure e a ousar dizer em voz alta. Em sua tese de doutorado, defendida na universidade de Düsseldorf, ele trata sobre a concepção linguística autêntica de Saussure.



linguística, e começam a se desenvolver de maneira mais explícita pela interpretação das “Notas”, no início dos anos 90, traçando fronteiras teóricas claras, seja com a linguística contemporânea, em particular a da escola de Leipzig, no horizonte científico da qual ele havia concluído seus estudos, seja com o paradigma que a linguística comparada do final do século XIX começa a assumir sob o nome de estruturalismo, cuja fundação é atribuída a Saussure. (Jäger, 2013, p 50-1)<sup>65</sup>

No conjunto dos sete artigos, o trabalho de Matsuzava (2013) é o mais neutro no que diz respeito à comparação com o CLG. O autor analisa o manuscrito *Da essência dupla da linguagem* por ele mesmo, focalizando a ordem de exposição, sem nenhuma alusão ao CLG. Para ele, há uma ordem subjacente ao manuscrito que revela um raciocínio coerente, que parte da discussão sobre a natureza da linguagem (essencialmente espiritual e psíquica), analisa a morfologia dos termos da língua, e chega ao princípio da semiologia (a negatividade diferencial).


Em resumo, apenas dois autores deixam de citar o CLG quando abordam o manuscrito *Da essência dupla da linguagem*, De Mauro e Matsuzawa. Outros dois, Rastier e Béguelin, citam, de alguma maneira, o CLG, estabelecendo comparações e assumindo a perspectiva de que ele deve ser reinterpretado e complementado. Três autores, Bouquet, Jäger e Utaker, também citam o CLG, mas não estabelecem comparações. Em movimentos mais ou menos tensos defendem a existência de um pensamento autêntico de Saussure, presente nas fontes manuscritas, em oposição ao CLG.

#### **4. Considerações finais**

Em relação ao trabalho com manuscritos de linguistas, Fenoglio (2013, p. 41) assinala que “a observação dos manuscritos que preparam, refletem, tal como um espelho, a escrita de um discurso particular permite não apenas esclarecer um processo de gênese da escrita mas também um processo de criação conceitual, de invenção textual”. No caso de Saussure, não há “texto final produzido”. Nesse sentido, o trabalho com seus manuscritos é bastante singular e sobretudo desafiador: há um “texto final produzido”, o CLG, que não foi escrito pela sua própria mão, há uma suposta obra inacabada em um conjunto disperso de manuscritos, e no meio de tudo isso, uma série de conceitos em gestação.

---

<sup>65</sup> Texto original em francês. Nós realizamos a tradução.



Os diferentes posicionamentos em relação ao CLG e as fontes manuscritas de Saussure, principalmente o texto *Da essência dupla da linguagem*, mera consequência da singularidade e da própria natureza controversa do conhecimento científico, polêmica à parte, são necessários para a história das ideias linguísticas. Para não tomarmos partido por um ou outro posicionamento, optamos por concluir com uma citação de Trabant (2005, p. 124)<sup>66</sup>.

A desconstrução do *Curso* mostra os crimes de Bally/Sechehaye (traição), é verdade, mas não destrói, nem retira sua coerência ou seu valor “sincrônico”. Ela propõe a busca (linguística, filosófica) de um Saussure mais próximo da realidade da linguagem, mais próximo de uma concepção exata de linguística. O Saussure de Jäger é um teórico da linguagem superior ao *Curso*, um pensador quase humboldtiano, e, dessa forma, um crítico da linguística atual, incluindo a do *Curso*.

## REFERÊNCIAS

BÉGUELIN, M-J. “Opérer en toutehors de toute étymologie” - La diachronie dans l’Essence double de Ferdinand de Saussure. *Arena Romanistica*, 12, 2013, p. 138-162.

BOUQUET, S. Du pseudo-Saussure aux textes saussuriens originaux. In: BRONCKART, J-P., BULEA, E. & BOTA, C (éds). *Le projet de Ferdinand de Saussure*. Genève, Droz, 2010.

BOUQUET, S. Triple articulation de la langue et articulation herméneutique du langage. *Arena Romanistica*, 12, 2013, p. 86-102.

COLOMBAT, B., FOURNIER, J-M., PUECH, C. *Histoire des idées sur le langage et les langues*. Paris: Klincksieck, 2010.


DE MAURO, T. Ferdinand de Saussure, *Ecrits de Linguistique Générale*, Introduction. *Arena Romanistica*, 12, 2013, p. 30-46.

FENOGLIO, I. Éléments pour une genèse de la notion d’énonciation chez Benveniste. Ce que dévoilent les manuscrits. In: Dufaye, Lionel et Gournay, Lucie (éds). *Benveniste après demi-siècle. Regards sur l’énonciation aujourd’hui*. Paris: Ophrys, 2013, 41-83.

JÄGER, L. La science du langage: Les notes de l’orangerie et leur signification pour la théorie saussurienne du langage. *Arena Romanistica*, 12, 2013, p. 48-84.

---

<sup>66</sup> Texto original em francês. Nós realizamos a tradução.



MATSUZAWA, K. L'ordre, le cercle, la ré exivité dans les manuscrits dits De l'essence double du langage de Ferdinand de Saussure. *Arena Romanistica*, 12, 2013, p. 120-136.

RASTIER, F. Saussure au futur: écrits retrouvés et nouvelles réceptions. *Texto*, 2005 (on line). <http://www.revue-texto.net> (acessado em 02/12/2014).

RASTIER, F. De l'essence double du langage, un projet révélateur. *Arena Romanistica*, 12, 2013, p. 6-28.

SAUSSURE, F. de. *Curso de Linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1978.

SAUSSURE, F. de. *Écrits de linguistique générale*. Édition par Bouquet, S. et Engler, R. Paris: Gallimard, 2002.

TRABANT, J. Faut-il défendre Saussure contre ses amateurs? Notes item sur l'étymologie saussurienne. *Langages*, 159, 2005, p 111-124.

TRABANT, J. Saussure contre le Cours. *Arena Romanistica*, 12, 2013, p. 194-205.

UTAKER, A. Le retour de Saussure. *Arena Romanistica*, 12, 2013, p. 104-118.





## PRÁTICAS DE ENSINO DE ORTOGRAFIA EM PRODUÇÃO ESCRITA NA SALA DE APOIO

Cristiane Malinoski Pianaro Angelo  
Renilson José Menegassi


**RESUMO:** Neste trabalho, aborda-se o trabalho docente com a ortografia em produções escritas de alunos de uma Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa (SAALP) – 6º ano do Ensino Fundamental, na região Centro-Sul do Estado do Paraná. Parte-se do pressuposto de que a abordagem dos aspectos ortográficos nesse contexto de ensino é imprescindível para que o aluno supere suas dificuldades no âmbito da língua escrita e, desse modo, adquira condições de participar de forma mais competente e ativa das práticas de linguagem que permeiam a sociedade. Assim, a partir dos conceitos da teoria histórico-cultural e das contribuições da Linguística Aplicada, buscou-se orientar e acompanhar a prática de um professor de SAALP na abordagem das convenções ortográficas em sala de aula. A coleta de dados deu-se posteriormente a intervenções teórico-metodológicas de modo colaborativas com o docente, propiciando-lhe aportes teóricos e discussões orientadas a respeito da normatização ortográfica e de seu ensino nas aulas de língua portuguesa. Os resultados apontam a necessidade de se fornecer ao professor de SAALP subsídios teórico-metodológicos a respeito das normas ortográficas, bem como acompanhar e orientar a sua prática pedagógica, na elaboração e aplicação de atividades de ortografia nessa situação específica de ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação docente contínua. Sala de Apoio à Aprendizagem. Ortografia. Pesquisa-ação colaborativa.

### 1. Contribuições da teoria histórico-cultural

De acordo com a abordagem histórico-cultural, o homem constitui-se como tal por meio das interações dialéticas com o mundo, interações essas mediadas por instrumentos, destacando-se dentre eles os signos, que permitem ao homem conhecer e transformar o mundo, ao mesmo tempo em que estes o transformam, conduzindo ao desenvolvimento de novas funções psíquicas (VYGOTSKY, 1994). Dessa concepção inicial, surgem diversos desdobramentos e conceitos que nos trazem uma visão mais crítica e detalhada acerca do desenvolvimento e da atuação humana no meio social.


Um desses desdobramentos refere-se à ideia de que as funções psicológicas superiores – FPS, tais como o desenvolvimento da volição, a elaboração conceitual, a capacidade de ler e escrever, de conscientizar-se das coisas e tomar decisões, têm origem social e histórica, isto é, consolidam-se nas experiências e participação do sujeito em atividades compartilhadas com outros sujeitos. Isso evidencia a importância dos espaços de relações interpessoais no contexto da formação docente contínua, para que o professor aprenda a organizar os próprios processos mentais, construir



conhecimentos e formas de ação na realidade da sala de aula, na dinâmica interativa com os outros sujeitos – os colegas, o formador, o pesquisador, os alunos, a equipe pedagógica, os quais apontam, restringem, ampliam, conferem significados intrínsecos às ações educativas.

Outro desdobramento da teoria histórico-cultural, intimamente ligado ao primeiro, refere-se à ideia de que as FPS desenvolvem-se ao longo do processo de internalização, definido por Vygotsky como “a reconstrução interna de uma operação externa” (1994, p.74). Baquero, ao comentar a definição de Vygotsky, conceitualiza a internalização “como criadora da consciência e não como receptora de conteúdos externos” (1998, p.35). Assim, ao internalizar uma função, passar de um plano a outro, o sujeito não o transfere para sua consciência, mas o reorganiza de modo particular, reconstrói-o internamente por meio de interações formais e informais, o que o conduz à apropriação da função e ao desenvolvimento.

Segundo Vygotsky, três momentos constituem o processo de internalização: 1º) “uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente”; 2º) “um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal”; 3º) “a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” (1994, p.75). No âmbito da pesquisa-ação colaborativa, no primeiro momento da internalização, o professor, a partir dos intercâmbios com o pesquisador – par mais experiente nesse processo – reconstrói de modo próprio os conceitos recebidos nos eventos de ação colaborativa, apreendendo os significados estáveis, convencionados e os distintos sentidos que são possíveis nesse grupo social. No segundo momento, o processo é idiossincrático, ocorrendo a sedimentação do conhecimento. O professor distingue as diferentes significações e os sentidos dados aos objetos de conhecimento, transforma a palavra do outro em palavra própria (BAKHTIN, 2003), desenvolvendo uma expressão particular dos conceitos, significando-os de modo próprio. O terceiro momento demonstra que é ao longo das experiências escolares e de formação, das interações com o pesquisador, com os outros professores e com os alunos, que o professor reelabora os conceitos aprendidos, responde e aprende a aplicá-los em outras situações de interação do cotidiano ou da sala de aula, numa evidência de que os conhecimentos da prática docente são produções sociais que têm origem na atividade humana.




Além do meio social, também os instrumentos de mediação possuem um caráter formativo sobre as FPS, auxiliando no processo de internalização (BAQUERO, 1998) – noção que entendemos como outro desdobramento da teoria histórico-cultural. A mediação consiste em um processo que caracteriza a relação do ser humano com o mundo; essa relação acontece por intermédio de um elemento de intervenção, portanto a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada, auxiliada por esse elemento (OLIVEIRA, 2006). Trata-se de uma relação onde “o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado” (VYGOTSKY, 1994, p. 53).

Ao auxiliar o processo de internalização, os instrumentos mediadores podem promover a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito, ideia que nos conduz a mais desdobramento da teoria histórico-cultural: a noção da existência de um espaço potencial de desenvolvimento cognitivo, a Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, definida como “(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1994, p. 112).

Esse conceito traz à tona outras questões bastante significativas para os propósitos deste artigo. Destacamos o papel do outro e o papel da imitação. Segundo Vygotsky, é na ZDP, nos estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos aprendizes, que a intervenção colaborativa dos sujeitos mais experientes é mais transformadora, instigando progressos que não aconteceriam de modo espontâneo. Assim, no domínio da pesquisa colaborativa no contexto de formação docente contínua, o conceito de ZDP mostra-se pertinente para demonstrar que exercer a função de pesquisador-colaborador implica assistir o professor, propiciando-lhe subsídios, demonstrações, instruções e recursos de modo que o torne capaz de aplicar um nível de conhecimento mais elevado do que lhe seria possível sem auxílio.

Outro aspecto que emerge do conceito de ZDP é a respeito do papel da imitação. Para Vygotsky, “as crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas” (1994, p.115), o que contribui para o seu desenvolvimento. Oliveira (2006), ao elucidar essa noção, explica que, para Vygotsky, imitar não é copiar, mas ressignificar de modo próprio aquilo que é constatado nas relações interpessoais. Embora concordemos que a imitação na abordagem vygotskyana não seja concebida como processo puramente



mecânico, entendemos que o termo sugere um ato que ofusca a participação ativa e criadora do sujeito aprendiz nas relações com o objeto do conhecimento. Assim, preferimos denominar de “experienciação construtiva” a atividade em que o indivíduo interage com as experiências do outro, reelaborando internamente o que observa externamente, pondo em curso funções que estão na ZDP.


A partir dos conceitos de internalização e de ZDP, conforme destacados por Vygotsky, chegamos à noção de apropriação (LEONTIEV, 1978). Ao discordar da definição de apropriação como uma questão de posse, de domínio, individualmente obtidos, Smolka amplia a discussão acerca do conceito, ao retomar o conceito de internalização proposto por Vygotsky:

Internalização, como um construto psicológico, supõe algo ‘lá fora’ – cultura, práticas sociais, material semiótico – a ser tomado, assumido pelo indivíduo.(...) o termo *apropriação* está permeado por outras significações importantes, que trazem outras implicações conceituais. O termo adquire relevância teórica especialmente quando embasado no materialismo histórico-dialético. Dentre os muitos usos em campos diferentes, ele se torna forte na pesquisa recente em psicologia, particularmente com os trabalhos de Leontiev (1981, 1984) e Bakhtin (1981, 1984) (...) O termo *apropriação* refere-se a modos de *tornar próprio*, de tornar *seu*; também, tornar *adequado*, *pertinente*, aos valores e normas socialmente estabelecidos. Mas há ainda outro significado (frequentemente esquecido?), relacionado à noção elaborada por Marx e Engels, na qual o *tornar próprio* implica ‘fazer e usar instrumentos’ numa transformação recíproca de sujeitos e objetos, constituindo modos particulares de trabalhar/produzir. Como apontado por esses autores, ‘a apropriação (das forças produtivas) é nada mais que o desenvolvimento das capacidades individuais correspondendo aos instrumentos materiais de produção’ (Marx e Engels 1984, p. 105) (SMOLKA, 2000, p.28, grifos da autora).

Destacamos a partir desses apontamentos três outras características do processo de “tornar próprio”: o “fazer e usar instrumentos”; a possibilidade de “transformação recíproca de sujeitos e objetos”; “a constituição de modos particulares de trabalhar/produzir”. Assim, a apropriação se dá pelos instrumentos, destacando-se principalmente, os instrumentos simbólicos, os signos, os quais, ao serem internalizados e apropriados e postos novamente nas relações interpessoais, geram a transformação do próprio sujeito e dos objetos culturais.

Neste trabalho, valemo-nos dessas propriedades da apropriação, conforme sugeridas por Leontiev (1978) e Smolka (2000), não a tomando, portanto, no sentido usualmente empregado como “ato pelo qual nos apoderamos, para dele fazer nossa





propriedade individual, do que não pertence a ninguém ou a toda a gente” (LALANDE, 1999, p.83), mas como uma atitude de ressignificar e desenvolver em si próprio aquilo que acontece no social, nas relações com o outro, de modo a impulsionar o desenvolvimento do indivíduo. Assim, para que o professor pudesse apropriar-se dos conhecimentos necessários à prática docente em SAALP, transformando as palavras alheias em palavras próprias (BAKHTIN, 2003), tornou-se necessário inseri-lo em atividades coletivas, em práticas sociais mediatizadas pelos instrumentos e signos criados socialmente.

## 2. O trabalho colaborativo com a ortografia em SAALP

Buscamos analisar o trabalho docente com a ortografia no contexto da SAALP. Ressaltamos que o programa Sala de Apoio à Aprendizagem foi criado em 2004, pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná, com o objetivo de atender às dificuldades de aprendizagem de alunos que cursam os anos finais do Ensino Fundamental, 6º e 9º anos. Esses alunos frequentam aulas de Língua Portuguesa e Matemática no contraturno, participando de atividades que visam à superação das dificuldades referentes a essas disciplinas, até mesmo de seus comportamentos leitores e escritores<sup>67</sup>. Selecionamos a SAALP em virtude de que as ações educativas neste contexto precisam incidir prioritariamente na leitura e na escrita, conforme discutido em Angelo e Menegassi (2014); Angelo e Menegassi (2013a); Angelo e Menegassi (2013b), sendo a orientação para o conteúdo ortografia um dos aspectos mais urgentes.


O professor, com quem trabalhamos durante as ações colaborativas, tem 17 anos de experiência docente. No decorrer da pesquisa, além de colaborar com a coleta de informações, de materiais e registros, permitir a gravação de suas aulas em SAALP, empenhou-se na realização de leituras e discussão de textos teórico-metodológicos, na reflexão sobre seus procedimentos em sala de aula, bem como na elaboração e aplicação de atividades para os alunos de Sala de Apoio.

Com o intuito de levantarmos dados para orientações significativas quanto ao ensino da ortografia, coletamos algumas produções escritas corrigidas pelo professor e participamos de duas horas-aula em que o professor trabalhou atividades de escrita, sem qualquer intervenção teórico-metodológica. Notamos que o professor não sabia como

---

<sup>67</sup> Fonte:

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=28>. Acesso em 20/05/2013.



abordar as normas ortográficas, dizendo somente aos alunos, por exemplo, “*enrolou-se é com um erre e não dois*”, sem levá-los a pensar a respeito de o porquê se usa “r” e não “rr”. Por outro lado, percebemos nas produções escritas dos alunos da SAALP muitas dificuldades relacionadas ao conteúdo de ortografia, o que nos impeliu ao desenvolvimento de ações colaborativas específicas para a abordagem dessa área de conhecimento, baseando-se nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativa (JESUS *et al*, 2005; PIMENTA, 2005; MAGALHÃES, 2007).

Propomos, então, ao professor a leitura do livro “*Ortografia: ensinar e aprender*”, de Artur Gomes de Morais (2001). Acompanhado desse texto, indicamos-lhe um roteiro de discussão, com propostas de estudo das regras ortográficas, como também de análise e elaboração de atividades, específicas para o contexto da SAALP, que focalizavam a reflexão sobre a ortografia. Nesse sentido, buscávamos que o docente adquirisse um maior conhecimento acerca do objeto de estudo e aprendesse a desenvolver atividades de ortografia regidas por princípios epilinguísticos, implicando, na concepção de Vygotsky, que “o ensino da linguagem escrita seja organizado de forma que o sujeito tome consciência do conteúdo a ser internalizado” (GALUCH; SFORNI, 2009, p.122).

O livro de Morais (2001) e o roteiro de discussão foram entregues ao professor uma semana antes da primeira sessão reflexiva para a discussão acerca do trabalho com a ortografia em SAALP. Solicitamos que o professor realizasse a leitura do livro, refletisse e respondesse as questões propostas no roteiro, para que, posteriormente, debatêssemos nas sessões, visando aos seguintes objetivos: a) discutir regras da ortografia da língua portuguesa; b) refletir a respeito das práticas usuais de ensino de ortografia; c) discutir as dificuldades dos alunos de SAALP nas questões de ortografia; c) debater atividades e procedimentos para o ensino da ortografia em SAALP. Foram realizadas três sessões reflexivas, todas gravadas em vídeo. As sessões ocorreram na biblioteca da escola, na hora-atividade do professor; cada uma teve a duração de 50 min.

## **2.1. Ações colaborativas e o trabalho docente em SAALP**

Um dos primeiros aspectos salientados pelo professor nas sessões reflexivas foi: “*Eu nunca tinha lido nada sobre a ortografia... pra mim... isso está sendo inteiramente novo... nem na faculdade... nem nos cursos eu vi sobre ortografia... então tudo que a gente faz toma por base aquilo que a gente sabe... só diz lá pro aluno... isso ‘tá’ certo... isso ‘tá’ errado... se escreve desse jeito ou daquele jeito... marca os erros lá no texto do*

*aluno e diz pra ele escrever de novo (...) diz também que tem ler bastante pra aprender a escrever corretamente*". Esses comentários trazem inicialmente a observação de que a abordagem do ensino das convenções ortográficas no contexto da formação inicial e contínua não acontece; e, se nos processos de formação, o professor não vivencia esses saberes, não aprende a tomar a ortografia como objeto de investigação e ensino (MORAIS, 2001), o tratamento dessa área de conhecimento, na prática em sala de aula, tende a ser guiada pela concepção tradicional, na qual se entende que a criança se apropria das normas pela repetição da grafia convencional da palavra – “*marca os erros lá no texto do aluno e diz pra ele escrever de novo*”, e/ou pela concepção espontaneísta, segundo a qual a grafia correta é adquirida naturalmente por meio de atividades contínuas de leitura – “*diz também que tem ler bastante pra aprender a escrever corretamente*” (MORAIS, 2001; LEAL; ROAZZI, 2005; GALUCH; SFORNI, 2009), concepções essas que trazem em seu seio a ideia de que o objeto de conhecimento não envolve reflexão, análise e generalização – operações mentais indispensáveis à apropriação conceitual (SFORNI, 2004).

Após, dialogamos a respeito das propostas do roteiro de discussão. Antes, porém, tivemos que fazer uma retomada dos casos de regularidades e irregularidades da ortografia porque o professor demonstrou bastantes dificuldades na explicitação de algumas regras ortográficas, como aponta o Episódio<sup>68</sup> 1:

### **Episódio 1**

*Prof.* – Vamos ver essa questão da palavra terrível... que é uma questão...

*Pesq.* – Contextual...

*Prof.* – Contextual?

*Pesq.* – O ‘R forte’ no meio de duas vogais é grafado com ‘rr’...

*(silêncio)*

*Prof.* – Como? O ‘R forte’ no meio...

*Pesq.* – De duas vogais é grafado com ‘rr’...

*Prof.* – Mas e no caso de ‘careca’?

*Pesq.* – Nesse caso... o ‘R’ não é forte... mas fraco... por isso careca se escreve com um ‘r’ só...

*(silêncio)*

*Pesq.* – E no caso de enrolou?

*Prof.* – Que ele escreveu lá na hora?

*Pesq.* – Que apareceu no texto e você corrigiu... colocando um ‘r’ só?

*Prof.* – ‘Enrolou’? O ‘R’ é fraco... né?

*Pesq.* – Não... o ‘R’ é forte... veja ‘enRolou’...

*Prof.* – Mas e daí? Teria que ser com... Eu tenho dificuldades nas regras...

---

<sup>68</sup> Neste artigo, denominamos Episódios as interações entre pesquisadora e professor, nas sessões reflexivas, e Cenas, as interações entre professor e alunos, em SAALP.

*Pesq.* – Veja que ele não está no meio de duas vogais! Mas eu tenho uma consoante... Então sempre vai ser com um ‘r’ só! Veja que é o contexto... dentro da palavra... que define a letra que será usada! Por isso é uma regularidade contextual...

*Prof.* – Então... na verdade... no caso de ‘enrolou’... a regra diz que depois de qualquer consoante vai ser sempre um ‘r’?

Notamos, nessa conversação, que apesar de o professor saber a ortografia das palavras “terrível”, “careca” e “enrolou”, não conseguia verbalizar as regras que estavam perpassando aquelas grafias e admitia suas dificuldades. Acreditamos que, sem essa capacidade de verbalização desenvolvida, sem tomar consciência das regras, torna-se impossível que o docente oportunize em SAALP um ensino que conduza os alunos a aprender a norma ortográfica como um objeto de conhecimento a respeito do qual se reflete (MORAIS, 2001).

Outro aspecto saliente é que o professor expressa vontade em adquirir esse conhecimento, pois ao buscarmos avançar a discussão para a classificação das normas ortográficas, o professor retorna à discussão a respeito da regra que está por trás da grafia de “enrolou” – “Então... na verdade... no caso de ‘enrolou’... a regra diz que depois de qualquer consoante vai ser sempre um ‘r’?”. A expressão da vontade remete ao conceito de atos volitivos (VYGOTSKY, 1994). Nos pressupostos vygotksyanos, a volição é uma função psicológica superior e a sua construção depende do social. Desse modo, os questionamentos do professor, seu desejo em obter respostas para suas dúvidas, tiveram origem nos intercâmbios interpessoais com o sujeito pesquisador, corroborando que a construção do conhecimentos não se reduz a uma relação direta sujeito-objeto, mas implica, fundamentalmente, uma relação sujeito-sujeito-objeto (SMOLKA; GÓES, 1993).

Diante do ato volitivo, demos seguimento à conversação, incluindo outros casos em que aparece o “r” e o “rr”. Ao final dessa abordagem, o próprio professor tomou a atitude de sintetizar as regras relacionadas ao uso do “r”:

### **Episódio 2**

*Prof.* – Então... o básico que o aluno vai memorizar é que no começo e no fim só pode ser um... né?


*Pesq.* – Sim...

*Prof.* – Não há possibilidade de ter dois, né?

*Pesq.* – Sim...

*Prof.* – E no meio... vai ter um som forte e um som fraco... o fraco vai ser de um ‘r’.... e o forte dois... se tiver no meio de duas vogais... porque se tiver no meio de uma consoante e de uma vogal... vai ser escrito com um ‘r’ só...





Constatamos, nessa sintetização, que o professor, por meio das situações interacionais com a pesquisadora, elabora num nível consciente, seus conhecimentos ortográficos, conhecimentos que constituem o ponto de partida para que ele avalie o nível de desenvolvimento real e potencial (VYGOTSKY, 1994) dos alunos concernente às notações gráficas. Em outras palavras, ao entender as regras subjacentes aos casos de regularidades da ortografia – como o uso do “r” e do “rr”, o professor torna-se apto a analisar nos textos dos alunos os tipos de erros que os alunos cometem nessa área.

Tratamos, na sequência, da primeira atividade do roteiro de discussão:

*1) Observe, nas produções escritas, os erros ortográficos cometidos por alunos de SAALP e classifique-os, como regulares (diretas, contextuais ou morfológico-gramaticais) ou irregulares:*

*(D6) - “Eu concordo com o lopo porque é ruin o animal ficar fechado”*

*- “Por que ele fica muito prapo as veses”*

*(B1) - “Prefiro comcordar com o cão e ter comida e não comcordo com o lobo por que ele quer pasar fome e ficar magro”*

*(D4) - “porque ele viçava brabo com o cão”*

*(F8) - “porque ele se iritava” “Muitas espessies de aquários não nativos do Brasil e quando libertados em lagos, lagoas e rios”*

*(M15) - “por que ele pensol que tinha um dono era bom”*

*(P18) - “Ezibindo uma lei”*

*(D5) - “Não vão esistir mais peixes nos rios” “É bom por que eles gostão muito”*

Na elaboração dessa atividade, tomamos as dificuldades específicas da SAALP e buscamos fazer com que o professor constatasse que os erros ortográficos são diferentes. Assim, partindo-se da categorização proposta por Morais (2001), definimos que “lopo”, “prapo” consistem casos de regulares diretas, as quais se referem ao grupo de relações letra-som em que não existe outra letra competindo para grafar determinado som: p/b; f/v; t/d; “comcordar”, “iritava” dizem respeito a casos de regulares contextuais, em que a posição dentro da palavra define a letra a ser usada; “pensol”, “gostão” são casos de regulares morfológico-gramaticais, em que é a categoria gramatical da palavra que estabelece a regra; e “esistir” e “veses” se tratam de irregulares, nas quais não há um princípio gerativo que auxilie o usuário da língua a definir a letra a ser usada, não lhe restando outro caminho, a não ser memorizar a forma correta da palavra. Enquanto realizávamos essa classificação, debatíamos também as regras subjacentes às convenções ortográficas, permitindo que o docente, ao final de cada exercício, expusesse sua conclusão, com manifestação de tomada de consciência a respeito das regras, por exemplo: “então ‘pensou’ é com ‘u’ porque os verbos no pretérito perfeito se escrevem com ‘u’ e não com ‘l’?”; “Deixe eu ver se eu entendi... esse ‘gostam’ é com ‘am’ porque é paroxítono... se fosse oxítono seria ‘ão’... como

*‘gostarão’... e tem outra parte que diz respeito ao futuro... o ‘ão’ vai ser usado ser for verbo no futuro... porque se for no passado... ‘gostaram’... é com ‘am’?’.*

Depois do estudo de algumas regras ortográficas e da classificação dos erros em fragmentos de textos dos alunos, passamos a arrolar e analisar algumas possibilidades para o ensino de ortografia, levando em consideração que os erros que os alunos cometem servem ao professor como pistas na implementação de sua prática pedagógica.

Inicialmente, questionamos o professor a respeito das modalidades de exercícios de ortografia que ele aplicava em sala de aula. Respondeu-nos que aborda pouco esse conteúdo “*porque quase não dá tempo*” – certamente porque dá ênfase às atividades de leitura e produção escrita, em consonância com os objetivos do ensino de língua portuguesa, os quais põem em relevo o trabalho com o texto – e que, quando trabalha, normalmente passa exercícios de completar lacunas ou que chama a atenção dos alunos para a grafia correta das palavras na produção de textos. Mostrou-nos três exercícios de palavras-cruzadas, retirados de livro didático, sendo dois que focalizavam o uso do “rr” e um, o uso do “ss”, por exemplo: “*toucinho feito em pedaços: torresmo*”; “*usado para passar roupa: ferro*”. Perguntamos-lhe a respeito da eficácia desse exercício em SAALP:

### **Episódio 3**

*Prof.* – Eu acho que é bom... né... é o que se faz normalmente... aqui o aluno pode usar o ‘rr’... que é contextual.. né... nesse outro o ‘ss’... que também é contextual...


*Pesq.* – Tem que se tomar alguns cuidados com esse tipo de exercício... ele é válido para o trabalho com regularidades... mas no decorrer da atividade... ou depois da atividade... é importante conduzir a reflexão sobre o uso do ‘rr’... senão ele faz a atividade de forma automática... impensada... veja que o aluno pode se preocupar muito mais em desvendar as charadinhas... ou seja... descobrir as palavras do que com o uso do ‘r’.

*Prof.* – Então você acha que esse exercício não deveria ser aplicado?

*Pesq.* – Pode aplicar sim... eu sugiro que você deixe o aluno resolver a atividade e na correção... leve-o a pensar acerca do uso do ‘rr’... levá-los a pensar aqui acerca das diferenças entre ‘murro’ e ‘muro’... entre ‘morro’ e ‘moro’... talvez... ao final do exercício produzir a regrinha com ele...

*Prof.* – Que no meio de duas vogais sempre se usa ‘rr’... quando o som é forte!

Nesse Episódio, ao destacarmos que, em atividades de palavras-cruzadas, o aluno pode dar mais atenção às charadas do que à ortografia, trazemos para discussão a necessidade de favorecer em SAALP a conscientização das questões ortográficas, por meio de tarefas que dirijam o olhar do aluno para esse conteúdo. Conforme destacam Galuch e Sforini,



(...) podemos colocar em dúvida a eficiência de atividades de ensino em que a ortografia esteja presente de forma indireta. Podemos considerar que esses conhecimentos até sejam percebidos, mas o objeto da consciência do sujeito pode ser o conteúdo do texto que lê ou escreve e não exatamente as regularidades e irregularidades da linguagem escrita. Assim, mesmo que na escola os alunos tenham interagido com os conhecimentos ortográficos, quando lhes são solicitados tais conhecimentos, é comum que sintam dificuldade em utilizá-los de forma consciente, porque o que não é consciente não pode ser reproduzido de maneira voluntária (GALUCH; SFORNI, 2009, p. 119).

Consideramos, portanto, que é preciso conduzir a atenção do aprendiz para as regras da ortografia, explicitando de forma clara e direta os objetivos das atividades que envolvem elementos ortográficos, para que, de fato, as regras possam reproduzir-se na sua consciência.

Buscamos discutir, ainda, com o professor, acerca da necessidade de que a reflexão permeie as atividades de ensino da ortografia, para que a construção de conhecimentos ortográficos se efetive de fato no aluno. Vygotsky (1998) ressalta que os conceitos não são aprendidos por meio de treinamento mecânico – por exemplo, “*marca os erros lá no texto do aluno e diz pra ele escrever de novo*”, nem tampouco podem ser meramente transmitido pelo professor ao aluno - “*enrolou-se é com um ‘r’ e não dois*”, práticas que correspondem a um verbalismo inócuo, sem a reflexão necessária acerca das motivações ortográficas. Nessa mesma linha de raciocínio, Morais (2001) defende que o ensino das notações gráficas deve se dar por meio de um trabalho de reflexão de modo a conduzir o aluno à consciência e à apropriação das regras.

Pedimos o cuidado do professor na aplicação das atividades de completar lacunas que envolvem casos de irregularidades, como “complete com c ou s”, em palavras como “cidade”, “cebola”, justificando que essas situações estimulam a insegurança por parte do aluno. Conforme destaca Morais (2001), mesmo que o aluno já tenha “fotografado” em sua memória a grafia de “cidade” e “cebola” não hesitará em perguntar: *afinal, é com ‘c’ ou com ‘s’?*, por isso tais exercícios reforçam a dúvida e o medo de errar, já que não existe um princípio gerativo capaz de auxiliar o aluno.

Constatamos que essas discussões, ao partirem da própria prática do professor, das próprias atividades que aplica em sala de aula, tornaram-se bastante fecundas. Observamos que, ao nos apresentar os modelos de exercícios ortográficos, o professor revela apenas uma reprodução das atividades, não sabe para que as desenvolve em sala

de aula. Assim, nossas intervenções buscaram auxiliá-lo a tornar-se consciente dos seus propósitos na atividade.

Após o levantamento de algumas práticas comuns do professor no que se refere ao ensino da ortografia, tratamos de alguns exercícios sugeridos por Morais (2001). Elegemos a atividade “ditado interativo” como mais pertinente e útil para o contexto da SAALP, pois, além de simples e rápida, pode conduzir os alunos à reflexão sobre o que se está escrevendo. Também, discutimos as possibilidades arroladas no roteiro de discussão, as quais envolvem casos de regularidades contextuais e levam à construção das regras subjacentes à grafia das palavras.

Depois da discussão, nas sessões reflexivas, sobre regras ortográficas, casos de regularidades e irregularidades e sobre alternativas para o ensino da ortografia em SAALP, o professor aplicou algumas atividades em sala de aula. Selecionamos para apresentação e análise o “ditado interativo”.

O ditado interativo foi desenvolvido pelo professor de dois modos: com o uso de textos, ou fragmentos de textos, já trabalhados com os alunos e com o uso de palavras pertencentes a textos ou exercícios trabalhados com os alunos. Encontramos em Morais a justificativa para a opção por um texto já conhecido dos alunos: “se o texto já foi lido e discutido, o grupo já estabeleceu com ele uma interação apropriada, tomando-o como unidade de sentido (...) propicia que, no ditado, voltem sua atenção para *as palavras* que o professor focaliza (...)” (2001, p.78). Exemplificamos a atividade desenvolvida em SAALP, a partir da fábula “O gato e a raposa”, lida e trabalhada em aulas anteriores.

## **Cena 2**

*(O professor ditou frases de uma fábula trabalhada em aulas anteriores: O gato e a raposa fizeram uma longa viagem. Nessa viagem viveram muitas aventuras.)*

*Prof.* – O professor também ditou a palavra ‘nessa’... Como vocês fizeram a palavra ‘nessa’?

*L23* – Com dois esses.

*Prof.* – Por quê?

*L23* – Porque tá no meio de duas vogal!

*Prof.* – Isso!

*F8* – Professor! Mas tem as veis que tá com um ‘s’ no meio de duas vogal...

*Prof.* – Mas aí o som é de...

*F8* – ‘z’

*Prof.* – Então aqui... olhe... se eu coloco um esse só... como que você ia ler?

*Alunos* – Nesa...


*Prof.* – E daí... tá certo?

*Alunos* – Não!

*Prof.* – Então... eu tenho que pensar... se o som é de esse e está no meio de duas vogais... eu escrevo dois esses!

*L23* – Aventura é com um r só... porque tá no meio de duas vogais...





*Prof.* – Isso! Muito bem!

*L23* – É o erre e o esse né... que quando tá no meio de duas vogais... fica com dois...

*Prof.* – Exatamente! É isso mesmo...(...)


Constamos nessa Cena que o professor busca promover nos alunos um nível de conhecimento mais elaborado, mais consciente das dificuldades de nossa ortografia, estimulando-os a refletir e a explicitar o que sabem sobre a escrita ortográfica. Assim, os alunos são instigados a uma atitude responsiva ativa no processo (BAKHTIN, 2003), o que os levou a tomar a ortografia como objeto de conhecimento e reflexão, como demonstram as falas de F8 e L23: *“Mas tem as veis que tá com um ‘s’ no meio de duas vogal...”*; *“Aventura é com um r só... porque tá no meio de duas vogais...”*; *“É o erre e o esse né... que quando tá no meio de duas vogais... fica com dois...”*.

Assim, a apropriação do professor acerca dos princípios ortográficos se manifesta na sala de aula, por meio da mediação com os alunos, “numa transformação recíproca de sujeitos e objetos, constituindo modos particulares de trabalhar/produzir” (SMOLKA, 2000, p.28). A prática em SAALP demonstra, portanto, a consciência estabelecida, permitindo o desenvolvimento de um trabalho mais pensado, mais organizado e controlado em sala de aula.

### **3. Considerações finais**

Numa síntese a respeito do trabalho docente com a ortografia, chegamos às seguintes constatações: a) o professor apreende que em algumas situações o aluno precisa memorizar a escrita das palavras, enquanto que em outras pode seguir um princípio gerativo; b) passa a verbalizar as regras ortográficas, demonstrando ampliar o nível de consciência acerca dessas regras; c) torna-se apto a analisar nos textos dos alunos os tipos de erros que os alunos cometem na área da ortografia; d) aprende a elaborar atividades, tendo como princípio o tipo de erro cometido pelo aluno; e) questiona acerca de práticas e procedimentos adequados para o trabalho com a ortografia em SAALP; f) em sala de aula, inicialmente verbaliza as regras para os alunos, depois passa a instigar a reflexão acerca dessas regras; g) torna-se mais consciente acerca dos propósitos das atividades de ortografia; h) toma a ortografia como um objeto de conhecimento e ensino na SAALP.

Percebemos, assim, que as ações colaborativas interferiram na ZDP do professor, desestabilizando-o e contribuindo na construção de novos conhecimentos.



Para tanto, tornou-se necessário que, nas ações colaborativas, esses conteúdos fossem refletidos, assumidos como objeto de conhecimento, como também proporcionar ao professor alternativas de trabalho para a sala de aula, de modo que ele pudesse realizar uma experiencição construtiva dessas opções e, então, agir de maneira autônoma e consciente.

## Referências

ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura na prática docente em sala de apoio. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.14, p.661-688, 2014.

\_\_\_\_\_. O trabalho docente com a produção escrita do gênero textual resposta na Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa. In: VII Simpósio Internacional de Gêneros Textuais, 2013, Fortaleza. *Anais do Simpósio Internacional de Gêneros Textuais*. Fortaleza: Editora da UECE/UFC, 2013a. p. 1-15.

\_\_\_\_\_. Perguntas de leitura na Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa. In: IV Congresso Nacional de Linguagens em Interação, 2013, Maringá. *Anais do IV Congresso Nacional de Linguagens em Interação*. Maringá: UEM, 2013b. p. 1-15.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAQUERO, R. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FRANCHI, C. *Criatividade e gramática*. São Paulo: SEE/ CENP, 1991.


GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S de F. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 111-124, jan./abr. 2009. Disponível em [www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1470/1470.pdf](http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1470/1470.pdf). Acesso em 20 de maio de 2014.

JESUS, D. M.; ALMEIDA, M. L.; SOBRINHO, R. C. Pesquisa-ação-crítico-colaborativa: implicações para a formação continuada e a inclusão escolar. *Anais... Minicurso apresentado na 28ª Reunião Anual da Anped, Caxambu/MG, 2005*.

LALANDE, A. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

JESUS, C. A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (org.). *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001, v.1. p.99-117.

LEAL, T. F.; ROAZZI, A. *A criança pensa... e aprende ortografia*. In: MORAIS, Artur G. (org.) *O aprendizado da ortografia*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.99-120.



LEONTIEV, A.N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MAGALHÃES, M. C. C. A Pesquisa Colaborativa em Linguística Aplicada. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). *Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2007, p. 148-157.

MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (orgs.) *Leitura: aspectos teóricos e práticos*. Maringá: Eduem, 2010. p.35-59.

MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 2001.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4.ed. São Paulo: Scipione, 2006.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

SFORNI, M.S. de. *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade*. Araraquara: JM Editora, 2004.

SMOLKA, A.L.B.; GÓES, M.C.R. de. (orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

SMOLKA, A.L.B. Internalização: Seu significado na dinâmica dialógica. In: *Educação & Sociedade*, nº 42, p.26-40. Campinas, Papyrus, 1992.

\_\_\_\_\_. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Caderno CEDES*, Campinas, vol.20, no. 50, p.26-40, 2000.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*; organizadores Michael Cole.. [et al.]; tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*; tradução Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



## CONTRIBUIÇÕES DA ESTILÍSTICA PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA

Darcilia Marindir Pinto Simões<sup>69</sup>

Claudio Artur Oliveira Rei<sup>70</sup>

**RESUMO:** Os elementos do estilo são, na verdade, todas as coisas que pretendemos comunicar aos outros, isto é, os nossos pensamentos e sentimentos; e a forma externa que a eles se deve dar, ou seja, as palavras e as frases. Nesse sentido, os pensamentos e sentimentos que queremos transmitir aos outros poderão ser, de sua natureza, excelentes, belos e elevados, independentemente das diversas maneiras de manifestá-los; todavia, o efeito que deles se pretende tirar, depende muito de sua forma exterior, isto é, da expressão que se lhes dá. E, visto quem a linguagem articulada é a mais própria para exprimir tudo quando pensamos e sentimos, convém observar as palavras e as frases como elementos do estilo, e as condições que umas e outras devem obedecer, para melhor se conseguir o fim a que se destinam: comunicar a algo a alguém, tocando-lhe os sentimentos e as emoções. Nesse sentido, observamos que o modo figurado de nos exprimirmos, despertado pela imaginação e pela afetividade, é exigido já pelas comoções da alma, já pela falta de outros meios para manifestarmos os nossos pensamentos e sentimentos com maior viveza e graça; umas vezes altera-se o sentido dos termos e “ofende-se” mesmo as leis da gramática, e outras, embora não contrarie tais leis nem altere a significação das palavras, transforma mais ou menos a ordem dos vocábulos nos enunciados, de sorte que o estilo figurado parece ser a forma mais expressiva e, para espanto de muitos, a mais usual na nossa comunicação cotidiana. É isso mesmo! Falamos, na maior parte do tempo, por expressões figuradas, tais como: o estilo é o jogo da língua! E é por meio desse jogo que vimos buscando estimular o aperfeiçoamento da expressão escrita discente e pretendemos demonstrar na presente comunicação, com foco na seleção vocabular.

**PALAVRAS-CHAVE:** produção escrita – estilística – ensino – seleção vocabular - expressividade

### ***1. Por onde começar?***


Atravessamos um momento histórico em que se discutem os valores coletivos e individuais, sob a égide de discursos que usam e abusam de denominações como *minorias, exclusão, preconceito, discriminação* e outros tantos estigmas. No entanto, é inadmissível que, em pleno Século XXI, continuem sendo buscadas formas homogêneas

---

<sup>69</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ / Grupo Seleprot – contato: [darcilia.simoies@pq.cnpq.br](mailto:darcilia.simoies@pq.cnpq.br)

<sup>70</sup> Universidade Estácio de Sá – UNESA / Grupo Seleprot – contato: [arturrei@uol.com.br](mailto:arturrei@uol.com.br)






para todos os existentes, em especial para o que compõe o cenário humano. Observadas as características da fauna, em especial, vê-se um sem número de formas e cores que, no entanto, não são observadas como fatores de valoração, senão de classificação de espécies, reinos, filos, classes e indivíduos. Os seres brutos, os minerais, também são observados e classificados segundo suas características. As rochas, por exemplo, dividem-se em três grandes grupos: as magmáticas ou ígneas, as sedimentares e as metamórficas<sup>71</sup>. Cumpre, entretanto, reiterar que tais denominações e tipificações não decorrem originalmente de necessidade valorativa, mas da busca de conhecimento e compreensão de origem, forma e função dos existentes no cenário natural e nas relações com o homem. Integrante do reino animal, o homem parece esquecer-se desta particularidade e busca valorar os indivíduos (incluindo-se, é claro!) a partir de padrões, modelos; assim tenta definir o que é belo, bom, certo, apropriado etc. Dessa atitude valorativa advêm os desentendimentos, as lutas entre indivíduos e grupos, o que prejudica o convívio harmônico em sociedade. Algumas questões se apresentam: 1- Por que exigir identidade formal se cada reino natural dispõe de um sem número de indivíduos que nos surpreendem exatamente pela variedade de formas? 2- Assim sendo, como estabelecer critérios qualitativos para medir a produção dos indivíduos, em especial quando se trata da aquisição da língua materna.

Segundo Cabrito (2009, p. 189), a qualidade é um conceito não consensual, e muitos são os indicadores de medida a utilizar. Daí cumpre definir o que se entende como sucesso dos alunos. A partir da relação entre qualidade, avaliação e sucesso dos alunos, propomos uma reflexão sobre o ensino da língua portuguesa no Brasil nos dias atuais e a importância dos estudos estilísticos, como caminho para uma educação linguística menos conflituosa. Falamos em conflito em razão das discussões que se vêm travando há algum tempo sobre o ensino da norma culta a uma clientela de variada origem socioeconômica, portanto portadora de múltiplos usos linguísticos. É inegável que antes do surgimento da sociolinguística e suas contribuições para o entendimento da variação linguística, a educação linguística no Brasil era monolíngue, só admitia o uso culto como forma correta de comunicação verbal. Todavia, a linguística contemporânea descreve a variação com propriedade e aponta a riqueza decorrente dessa multiplicidade de formas de expressão, as quais caracterizam brasileiros distribuídos geográfica e

---

<sup>71</sup> [http://www.estt.ipt.pt/download/disciplina/2932\\_Pedras\\_MC1.pdf](http://www.estt.ipt.pt/download/disciplina/2932_Pedras_MC1.pdf) (Acesso em 16/12/2014)



socialmente pelo vasto território nacional. Diante desse quadro plural, o ensino da língua portuguesa (em especial) tem de considerar a variação, inicialmente em perspectiva diatópica e diastrática. Tudo isso, a nosso ver, vem justificar a atenção à Estilística como um campo de análise linguística indispensável à descrição dos usos e de sua relação com a comunicação efetiva entre os indivíduos. Por conseguinte, hodiernamente, o gênero se tornou palavra de ordem nos planejamentos escolares.

A língua se manifesta de modo diverso, seja no que respeita ao gênero humano (sexos, opções sexuais etc.), seja no gênero textual (do recadinho ao tratado científico ou legislativo), e essa diversidade precisa ser observada. Do ponto de vista semiótico, *a diversidade é signo*, portanto, é passível de interpretação, e o resultado desta tem alta relevância no processo educacional porque se reflete no funcionamento (bom ou ruim) da sociedade.

## ***2. O estilo é o próprio homem***


Toda a participação humana deixa marcas particularizantes. Segundo (Nascimento, 2011, p. 24), Buffon recupera as origens etimológicas do estilo e este aparece como pessoal e indelével; o estilo passa a ser observado como marca que identifica o sujeito, conjunto de traços que delinea a subjetividade do autor refletida em sua produção artística. Para Buffon, o estilo atravessa a história da humanidade, pois o sujeito sempre está contido em algum discurso, seja ele qual for, e o estilo é o que dá forma ao discurso, é a ordem e o próprio movimento da exposição do pensamento. Vejam-se palavras de Buffon:

O estilo é a ordem e o movimento que o homem imprime em seus pensamentos. Como aqueles estão estreitamente ligados, se alguém se exalta, seu estilo se torna firme, nervoso e conciso; se houver tempo para o arranjo e proferição das palavras, elas ganham elegância, o estilo é difuso, solto e arrastado<sup>72</sup>.  
[Tradução livre]

O pensador francês declara assim a íntima relação entre as emoções humanas e a organização de sua expressão. Isso porque há atos expressivos em que predomina o

---

<sup>72</sup> Texto original: «Le style n'est que l'ordre et le mouvement qu'on met dans ses pensées. Si on les enchaîne étroitement, si on les serre, le style devient ferme, nerveux et concis; si on les laisse se succéder lentement et ne se joindre qu'à la faveur des mots, quelque élégants qu'ils soient, le style sera diffus, lâche et traînant». In <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/philosophie/textes/buffondiscourssurlestytle.htm> Acesso em 19/12/2014.



elemento afetivo e outros em que predomina o elemento intelectual; não existem atos puramente afetivos ou puramente intelectuais. Quando predomina o afeto, pode-se ir do riso ao desespero, e isso se manifesta textualmente. O mesmo ocorre quando se pretende uma comunicação intelectual, que imprima autoridade à interlocução. Neste caso, as palavras são calculadas, medidas uma a uma, buscando a seleção e a combinação de formas que possam conduzir o interlocutor ou o auditório aos processos de raciocínio pretendidos pelo enunciador ou pela empresa a que representa. Em suma, expressar-se em cumprimento a um propósito comunicativo implica domínio do código, habilidade, capacidade estratégica na organização dos signos no texto.


Portanto, é indispensável que o ensino e a aprendizagem da língua considerem as interferências ou intervenções do estilo na produção dos enunciados (termo aqui estendido à formulação com signos verbais e não verbais). As marcações impressas nos enunciados garantirão (ou não) a autoridade (confiabilidade) e a permanência de um texto — independentemente do gênero e muito em particular para o texto verbal — na memória cultural de uma comunidade discursiva ou linguística.

Parafraseando Bonnefon<sup>73</sup> (1985), os livros bem escritos são os únicos que vão para a posteridade. Os dados contidos nas obras, escritos sem gosto, sem nobreza e sem gênio, são facilmente esquecidos porque essas coisas estão fora do homem; o estilo é o homem em si mesmo. Por conseguinte, é urgente rever as propostas metodológicas de ensino e aprendizagem de línguas, em especial da língua portuguesa, para que se possam alcançar melhores resultados, porque, de acordo com processos de avaliação-acompanhamento em nível internacional, ano após ano, a educação nacional brasileira apresenta resultados preocupantes. Sobre a aquisição da língua em sua modalidade escrita, constata-se que o insucesso nesse âmbito se reflete em todo o processo de escolarização, uma vez que a assimilação dos conteúdos de todas as disciplinas implica leitura e compreensão. Consequentemente, se não há domínio da língua escrita, a leitura resulta bloqueada, e o acesso ao conhecimento impedido. Destarte, é urgente o redirecionamento do processo de ensino da língua, para que a escola produza os efeitos esperados, e a vida em sociedade possa ganhar qualidade.

Com a contribuição da visão estilística, supomos que a indisposição discente para as aulas possa ser mitigada, porque com a exploração da variação como estilo fará com

---

<sup>73</sup> In <http://salon-litteraire.com/fr/georges-louis-leclerc-de-buffon/content/1834163-discours-sur-le-style-de-buffon-resume> Acesso em 19/12/2014.



que os estudantes se sintam contemplados, respeitados em suas práticas languageiras. As sessões didáticas de estudos descritivos e normativos necessários ao entendimento e domínio da expressão escrita mostrarão maneiras diferente de dizer, ajustadas aos cenários das interlocuções, sem contudo classifica-las como certas ou erradas, senão como adequadas ou inadequadas. Isto porque um enunciado, mesmo quando impróprio formalmente, pode comunicar uma mensagem. Será erra a expressão ininteligível, incapaz de transmitir algo a alguém. As aulas de língua emolduradas pela estilística poderá demonstrar mais objetivamente as distinções entre variadas formas de expressar um mesmo conteúdo; maneiras de documentar distintas cosmovisões e caracterizar os indivíduos e grupos segundo seu modo de expressão. A língua escrita é uma significativa manifestação estilística e, retomando Buffon, o estilo é o próprio homem.


### ***3. A Estilística: o que é e como usar.***

Durante muito tempo, a análise estilística ficou restrita ao estudo da poética e das figuras de estilo, portanto, situada no âmbito da literatura. Todavia, em nossos estudos, seguindo Alonso Martín (1953, p. 28) admitimos duas estilísticas: 1- *Estilística linguística*: estuda as modalidades da língua corrente, popular. Estuda o folclore e a força expressiva da língua informal; e 2- *Estilística literária* ou ciência da literatura: volta-se para os problemas da língua erudita, da língua estilizada. Essas duas correntes como complementares e não distintas, foram assim entendidas a partir de Amado Alonso. Avançando nas considerações sobre estilo, juntamente com Martins (1997), chegamos à conclusão de que *estilo* é o uso especial do idioma pelo autor, uma mestria ou virtuosismo idiomático como parte da construção (SIMÕES; REI. *No prelo*).

O estilo perpassa todos os níveis da ação humana. No que tange à expressão verbal, da escolha das formas à sua ordenação nos enunciados, tudo traduz estilo. No entanto, observados os limites de uma comunicação acadêmica, elegemos a estilística lexical como foco e buscamos orientar o trabalho sobre as palavras e expressões, com a compreensão de que esses signos não apenas representarão conteúdos a comunicar, mas também esboçarão a imagem do autor do texto e de seus possíveis leitores.

Em “Línguas, culturas e aquisição lexical: questões técnico-didáticas”, trabalho apresentado no Congresso da AILP (Umac, 2014, *manuscrito*), Simões e Rei afirmam que o léxico ocupa o lugar do conhecimento na memória humana. Os signos linguísticos rotulam o mundo empírico e o mundo ficcional; por isso as palavras e expressões são conteúdo indispensável na construção da base aperceptiva de todo o sistema linguístico.






Entendemos que as palavras e expressões são signos verbais que não apenas representam fenômenos referenciais, discursivos, socioculturais e estratégicos, como também são instrumentos de desenvolvimento da competência comunicativa (e isso se aplica aos signos não verbais também). Desta forma entendemos que o ensino da língua, com ênfase na estilística lexical, irá contemplar princípios linguísticos, cognitivos e psicológicos que fundamentam a competência comunicativa em geral, e a competência para a expressão escrita em especial.

Partimos da ideia de que a expressão verbal opera com marcas icônicas ou indiciais que podem informar o leitor sobre a relação do enunciador com o tema, com o gênero, com o contexto de produção. Segundo Faraco (2003, p. 112), “falar não é, portanto, apenas atualizar um código gramatical num vazio, mas moldar o nosso dizer às formas de um gênero no interior de uma atividade”. Observe-se que a afirmação de Faraco já se situa no espaço do estilo, pois “moldar o nosso dizer” é o mesmo que fazer as escolhas que venham a mais bem representar a nossa visão de mundo sobre o tema em foco; que possam indicar a relação de autoridade ou não sobre esse tema a partir da escolha do gênero textual. A eleição do gênero, por sua vez, determina a variedade linguística a ser utilizada, e esta vai orientar as escolhas lexicais mais apropriadas ao projeto de dizer que subjaz ao texto. Essa visão se funda nos ensinamentos de “Estética da Criação verbal” (Bakhtin, 2003, p. 283), que define os gêneros como formas estáveis de enunciados; e nós acrescentamos que são entidades plásticas, portanto dotadas de iconicidade, conforme ensina Simões (2009).

Para Bakhtin, os gêneros do discurso organizam o nosso dizer em homologia com a organização gramatical. Essa modelagem em gêneros permite que adivinhemos o gênero do discurso alheio imediatamente após a captação de suas primeiras palavras. Isso é traço de estilo. Os gêneros abrigam estilos particulares marcados pela variedade linguística (popular, culta, erudita, jargão técnico, tribal etc.), pela natureza das frases (declarativas, optativas, interrogativas, exclamativas), pela ordem das palavras (lógica ou psicológica), pelo grau de afetividade (ênfase e abrandamento), pela distribuição diagramática no papel (na escrita) etc.

O convívio com os gêneros na comunicação cotidiana, em enunciações concretas que ouvimos, lemos e reproduzimos, é a base para a aquisição e assimilação das formas da língua. Estas são incorporadas a partir da repetição espontânea de gêneros; e a repetição é a garantia da comunicação discursiva, por permitir inferências, ilações, por exemplo.



Diferentemente da assimilação exclusivamente normativa, o aprendizado da língua por meio dos gêneros textuais pode ocorrer de forma descontraída, uma vez que permite observar-se a flexibilidade da língua na construção da plasticidade de cada gênero.

Considerado o interesse cada vez maior por questões acerca das identidades sociais em função das mudanças e surgimento de diversas práticas de interação social no mundo contemporâneo, o trabalho com gêneros textuais ganha destaque, à medida que favorece a captação de signos que individualizam sujeitos ou grupos sociais, funcionando então como orientadores da leitura e da compreensão. Simões e Rei (Umac, 2014), ensinam que os ícones e índices são postos em ação no texto a partir de escolhas bem engendradas. Essa engenhosidade visa a produzir instruções textualizadoras que guiem o leitor na (re)construção do sentido do texto.

#### ***4. Escolhas lexicais e efeitos estilísticos***

Os signos verbais – ou itens léxicos – se constituem de formas vocabulares e de expressões. A escolha das formas mais adequadas à construção de um enunciado implica farto repertório (vocabulário individual), pois na hipótese de um acervo pessoal restrito, a escolha de formas estará originariamente prejudicada.

A ampliação de repertório, em princípio, é resultado da prática sistemática da leitura. Atualmente, a *rede mundial de computadores* – WWW ou Internet – vem sendo uma grande aliada às práticas de leitura, conseqüentemente de aquisição da língua. A facilidade de acesso a livros, revistas e periódicos em equipamentos digitais – do computador ao smartphone – está dando origem a uma geração leitora.

Por que então o vocabulário não se amplia na mesma proporção do volume de textos vivenciados? A seleção de objetos de leitura tem relação direta com a aquisição de formas linguísticas, e a geração denominada *nativos digitais* (termo cunhado por Prensky<sup>74</sup>, 2001), em geral prefere os textos curtos como letras de música, tirinhas, histórias em quadrinhos (HQ), charges, cartuns etc. Destas opções decorre a aquisição mínima de itens léxicos, uma vez que os textos eleitos são multimodais e usualmente predominam os signos não verbais. Assim sendo, conseqüência é a dificuldade de leitura e compreensão de textos exclusivamente verbais como: (a) textos técnicos, didáticos e científicos (daí a dificuldade de estudar os conteúdos curriculares das

---

<sup>74</sup> Digital Natives Digital Immigrants.

<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> Acesso em 14 de maio de 2013.

diversas disciplinas); (b) correspondência administrativa, como cartas, ofícios, memorandos, avisos, contratos etc. (c) notícias, manuais de instrução, bulas de remédio, receitas culinárias e por último (d) o texto literário: contos, crônicas, novelas, romances etc.

Considerando que a organização dos enunciados é resultado de respostas afetivas, destacam-se na seleção e emprego estilístico de itens léxicos, duas operações prévias, segundo Bally (1951): (1) a *delimitação* dos atos expressivos, a qual consiste no reconhecimento dos limites do conjunto que eles representam e (2) a *identificação* que deve inscrever o ato expressivo na categoria lógica equivalente. Aproveitando a sugestão de combinarem-se um musical e um estudo de texto, evocamos, da *Ópera do Malandro* (Chico Buarque, 1979<sup>75</sup>), a expressão *tão coitada, tão singela* da letra de “Geni e o Zepelim”, – por apresentar duas possibilidades de leitura – corresponde a uma única unidade estilística, separável do contexto da letra da música em que se encontra (*delimitação*); e abriga a noção de prodigalidade como correlato lógico (*identificação*). Em outras palavras, tem-se a proposta de analisar a expressão dentro e fora do contexto, mostrando as potencialidades estilísticas de análise, a partir da sensibilidade do leitor.

Buscando objetivar as duas operações indicadas e estabelecendo os dicionários Aurélio e Houaiss como corpúsculo de exclusão, temos:

IDENTIFICAÇÃO	DELIMITAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracteriza o indivíduo</li> </ul> <p style="text-align: center;"><i>Coitada</i> (adj.)</p> <p>1. Desgraçado, mísero, pobre infeliz [Aurélio, s.u.]</p> <p>1. Desventurado, inditoso, desditoso [Houaiss, s.u.]</p> <p style="text-align: center;"><i>Singela</i> (adj.)</p> <p>10. Que se deixa facilmente enganar; sem malícia; ingênuo, papalvo, tolo, crédulo, simplório, singelo; [Aurélio, s.u.]</p> <p>4. Não corrompido; puro;</p> <p>5. Sem malícia; ingênuo, crédulo, inocente</p> <p>6. Simples, mero, banal, trivial [Houaiss, s.u.]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demarca o campo de ação do indivíduo</li> </ul> <p style="text-align: center;"><i>Coitada</i> (adj.)</p> <p>Representante de minoria social</p> <p style="text-align: center;"><i>Singela</i> (adj.)</p> <p>Sobrevive vendendo-se</p>

<sup>75</sup> BUARQUE, Chico. *Ópera do Malandro*. Compact disc – digital áudio. São Paulo: PolyGram, 1979. 1 CD (53:39 min.): digital, estéreo.



Observe-se que um mesmo item léxico, segundo o foco da análise, vai representar ideias diferentes. O falante, no caso o aluno, deve ser orientado sobre essa particularidade para que possa compreender porque certa palavra ou expressão combina ou não com dado enunciado.

Veja-se um texto de aluno de graduação em Letras, em que algumas formas foram substituídas em prol da clareza da expressão:

Começando pelo título “Escrever, Humildade, Técnica”, temos a reunião de três elementos de classes gramaticais distintas, um verbo no infinitivo e dois substantivos, além das vírgulas. É necessário mencionar que a interpretação semiótica parte dos itens léxicos rumo à construção de imagens ~~pertinentes a~~ possivelmente evocadas por tais estruturas. (Aluna MCV)

É patente que as escolhas impróprias assinaladas nesse excerto decorrem de falta de consciência crítica no plano do léxico. Embora composição e reunião possam participar de um mesmo campo lexical.

Os campos lexicais são subconjuntos formados por palavras pertencentes a uma mesma área de conhecimento ou de interesse. Observe alguns exemplos de campos lexicais:

- do direito: mandado, arrolamento, custas, emolumentos, agravo, alçada, ementa
- do futebol: gol, pênalti, escanteio, zagueiro
- da economia: deflação, déficit, superávit, juros, cambial

Os itens léxicos também podem se agrupar em um *campo semântico*, que é o conjunto dos empregos de uma palavra num determinado contexto. Dessa forma, o campo semântico é definido pelas diversas nuances de significado que o item léxico assume. Num mesmo texto, a palavra *justiça* pode significar "aquilo que é conforme ao Direito", "a faculdade de julgar segundo a consciência", "o Poder Judiciário" etc. As diversas acepções que essa palavra admite serão oriundas das relações que mantém com outras palavras do mesmo texto. Vamos ao exemplo.


O verbo *deixar* pode pertencer a vários campos lexicais: ao psicossocial das relações interpessoais (no sentido de 'abandonar'), ao da mudança de posse (como 'legar'), ao de movimento ('afastar-se', 'não se aproximar'), ao campo deôntico da permissividade ('permitir', 'não intervir') etc. Estas diferentes categorizações estão inter-relacionadas.

Vejam os outros exemplos de escrito de aluno da graduação:

O título, a organização textual, o uso de determinadas palavras-chave e outros aspectos gramaticais são ~~instrumentos~~ recursos usados para fazer do texto um “universo” icônico, capaz de







despertar em seu leitor determinadas interpretações. (Aluno PGS)

O emprego da forma instrumentos em lugar de recursos denota a ignorância da distinção entre esses dois itens. Embora ambos possam ser traduzidos como meio, a forma *instrumento* tem *objeto* como noção primária, a qual não é apropriada para funcionar como hiperônimo de *determinadas palavras-chave e outros aspectos gramaticais*.

Outro exemplo “A apresentação do ~~tema~~ item *saudade*, a depreciação da aparência do narrador”, em que o uso de *termo* em lugar de *item* (ou *palavra, signo, forma*) mostra que o enunciador não conhece a noção de *termo* como denominação técnica específica de uma área ou ciência, portanto designação em âmbito nomenclatural.

Como entra a estilística nessa discussão? Observe-se que o último exemplo já é um caso em que o estilo é fator relevante. Como os exemplos são oriundos de trabalhos acadêmicos, exige-se o uso culto da língua. Logo, a seleção vocabular deverá ser rigorosa. No entanto, quando se trata de um texto destinado ao exercício criativo, a apreciação segue outro rumo.

Vejamos.


Estavam todos reunidos vendo uma daquelas partidas de futebol cheias de faltas e lances que só os verdadeiros futeboleiros entendem. Do nada, aparece a namorada de um dos caras. Ana era daquelas mulheres que não sacam nada do assunto, a não ser gritar GOL. (Aluna AARL)

A autora, destinada a produzir um texto com neologismos, optou pelo tema *futebol*. Dessa opção temática decorre a ativação de itens léxicos pertencentes uns ao jargão do futebol – *faltas, lances, gol* – e outros da fala popular – *caras, sacam* – e o próprio neologismo *futeboleiros*, que remete o leitor para um contexto de grande informalidade. A proposta de produção de um texto em linguagem informal já é a senha para o entendimento de que não há forma errada de dizer, quando se trata da diversidade de gêneros e da variação linguística. Um e outro se associam para produzir efeitos discursivos e textuais que identificam não apenas o ato de interlocução, mas também os atores nele envolvidos.

Em outro trecho do texto de AARL:

Pedro é interrompido por um grito uníssono de seus amigos para o quase-gol de seu time. Volta a atenção para a tela, ignorando totalmente a Ana que não aceita a enxotação de seu namorado, mas sai da sala para não ser mais enxovalhada.

temos o emprego simultâneo de itens informais – *grito, enxotação, enxovalhada* – e erudito como *uníssono*. Isso significa que o estudante compreendeu ter posse da língua em sua variedade e que, dependendo do projeto de texto, será possível ou não tensionar



ou afrouxar as escolhas lexicais em benefício da clareza textual. A anunciadora não se privou de aplicar formas típicas das interlocuções orais e, ao lado destas, inserir um termo técnico da música – uníssono – para caracterizar a expressão de uma das personagens de sua narrativa.

Concluindo

Em síntese, o que pretendemos deixar com essa comunicação é um convite aos docentes de língua portuguesa para que ousem em suas aulas. Essa ousadia é o trabalho com textos de gêneros variados que possam representar a variação da língua e, a partir disso, incentivar os estudantes ao enriquecimento de seu repertório não apenas com a aquisição de novos itens léxicos, mas também com o treinamento do uso diversificado de um mesmo item com valores diferenciados.

Propomos uma prática pedagógica de língua portuguesa, sem se afastar de sua meta básica que é dar acesso ao uso culto da língua, que propicie a discussão de textos em que os indivíduos, grupos e contextos diferenciados sejam representados. Uma prática que demonstre as possibilidades expressivas da língua portuguesa; que explicita as questões em torno do certo e errado; que permite perceber-se que a comunicação linguística é ajustável às situações. Portanto, o estudante deverá não só assimilar o maior número possível de itens léxicos, mas também aprender a modular sua expressão, permitindo-lhe realizar-se nas mais variadas situações sociais.

Por fim, deixar a proposta de trabalho com o estilo como: caminho produtivo para o entendimento da riqueza e da flexibilidade da língua; estímulo para a aquisição de formas múltiplas de expressão e para a compreensão de que, mesmo falando a mesma língua e pertencendo ao mesmo grupo social, cada indivíduo será capaz de elaborar seu discurso com marcas que o particularizam, que o distinguem dos seus pares. Essas marcas configuram o estilo que, no dizer de Buffon, representa o próprio homem.


## Referências

BAKHTIN, Mikhail. “E enunciado como unidade da comunicação discursiva. Diferença entre essa unidade e as unidades da língua (palavras e orações).” \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 270-305.

BALLY, Charles. *Traité de Stylistique Française*. 3 ed. V.1. Paris: Klincksieck, 1951.

BONNEFON, D’après Daniel. *Les écrivains célèbres de la France, ou Histoire de la littérature française depuis l’origine de la langue jusqu’au XIXe siècle* (7e éd.). Paris: Librairie Fischbacher, 1895.

BUFFON, Georges-Louis Leclerc de. *Discours sur le Style* (Edição de texto Abbe Pierre J.). Paris: Librairie Ch. Poussielgue, 1896.



CABRITO, Belmiro Gil. “Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê?” *Caderno Cedes*. N.78. mai-ago 2009: 178-200.

MARTÍN, Alonso. *Ciencia del Lenguaje y Arte del Estilo*. Madrid: Aguilar, 1953.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à Estilística*. 2 ed. São Paulo: T. A. Queiroz Editora, 1997.

NASCIMENTO, Luis Vinicius do. *Estilo: marca de uma aposta ética*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. São João del-Rei: PPGPSI-UFSJ, 2011.

SIMÕES, Darcilia e REI, Claudio Artur O. *Estilística: uma nova proposta para o ensino*. No prelo, s.d.

\_\_\_\_\_. “Línguas, culturas e aquisição lexical: questões técnico-didáticas.” AILP, Congresso da Associação Internacional de Linguística do Português. Macau (China): Umac, 2014.

SIMÕES, Darcilia. *Iconicidade Verbal: Teoria e Prática*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009.



## GÊNERO TEXTUAL PROPAGANDA: UM INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO LÍNGUISTICA E IDEOLÓGICA

Danielle Marques Gomes (UNIFAP) <sup>76</sup>

**RESUMO:** A presente proposta visa mostrar características da prática de letramento por meio do gênero textual propaganda, através dela, será exposto como este instrumento pode contribuir para que o aluno se forme linguisticamente.

O ambiente investigado foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Odete Almeida Lopes, localizada na cidade de Macapá-AP, mais especificamente analisou-se a sala de aula do Programa Mais Educação, o qual possui como modalidade de ensino o Letramento.

Partindo do pressuposto de que a propaganda é um instrumento de manipulação ideológica, ao decorrer das aulas os alunos foram estimulados a reconhecerem as estratégias discursivas que são manifestadas por meio da linguagem escrita e visual nos textos propagandísticos de revistas. Além disso, ao decorrer das aulas, os próprios alunos foram incentivados a construir propagandas, dessa forma o gênero textual não foi trabalhado meramente por meio de exposição das características estruturais inerentes a ele, mas sim por meio da identificação/reconhecimento prático (leitura de revistas com propagandas) e produção do gênero já citado.

A investigação parte da hipótese de que a linguagem, por ser um instrumento de representação social e ideológica, necessita ser estudada de forma analítico-crítica para que se compreendam os componentes implícitos do processo comunicativo. As referências teóricas, para o embasamento deste trabalho são Bakhtin (2003), Rajagopalan (2003), Buzen (2006), Rojo (2009) e Marcuschi (2008). O objetivo geral desta pesquisa foi analisar o ensino-aprendizagem do gênero propaganda no Programa Mais Educação e como metodologia fez-se a observação e intervenção no ambiente de ensino.

A proposta apresentada se encaixa no eixo temático *Gêneros Textuais e Discursivos* trata-se de uma pesquisa de campo, que analisou os aspectos qualitativos no desenvolvimento linguístico dos alunos, alcançados quando utilizou-se o gênero propaganda em sala de aula.

Assim, a investigação contribuiu para as pesquisas educacionais na área de ensino-aprendizagem de língua materna. Sabendo que a linguagem é um instrumento social que cotidianamente necessita ser pesquisado em seu constante desenvolvimento, para que se observe os eixos educacionais que necessitam de melhorias, este trabalho teve como intuito estimular ao uso dos gêneros textuais, considerando o contexto no qual eles estejam inseridos, bem como o objetivo social e ideológico que se tem por meio deste.


**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero textual. Propaganda. Letramento.

### INTRODUÇÃO

---

<sup>76</sup> Graduada em Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa-UEAP. Graduada em Jornalismo-UNIFAP. E-mail: daniellemarquesgomes@yahoo.com.br





Esta pesquisa tem como área investigativa a linguística aplicada, contudo os estudos serão embasados em teorias não apenas dos gêneros textuais mas também discursivas visto que elas também foram fundamentais para a organização didática que levou ao desenvolvimento linguístico, no eixo discursivo, dos alunos do programa Mais educação da Escola Municipal de Ensino Fundamental Odete Almeida Lopes.

O artigo descreverá conceitos de gêneros textuais, mais especificamente o gênero propaganda, por meio desta abordagem será descrito a importância que há na utilização dos gêneros para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental I. Ao decorrer da explanação que será feita neste texto, também serão utilizadas imagens de atividades realizadas nas aulas de Letramento, desse modo, será far-se-á a análise do material coletado nas próprias aulas para que desta forma se compreenda o quanto foi importante a abordagem propagandística na sala de aula, bem como as facilidades e/ou dificuldades que os estudantes tiveram ao produzir seus textos.


O objetivo principal é analisar o ensino-aprendizagem do gênero propaganda, bem como induzir aos professores de Língua Portuguesa, não somente do Ensino Fundamental I mas também outras modalidades, a trabalharem com produções textuais que estão presentes no dia-a-dia dos alunos.

## **GÊNERO TEXTUAL PROPAGANDA**

A sala de aula é um ambiente no qual o aluno necessita interagir por meio de associações que o faça agir de maneira crítica na sociedade que vive, deste modo, ensinar língua portuguesa, não representa meramente expor características estruturais da língua materna mas sim formar o aluno para que ele saiba se manifestar linguisticamente nas diversas modalidades textuais.

O ensino de gêneros textuais caracteriza-se justamente por ser incentivador da interação dos alunos, contudo, nestes termos os estudantes necessitam saber o que querem dizer, para quem e como dizer. A compreensão da importância destes aspectos dentro do ambiente escolar é fundamental para que o aluno aperfeiçoe as produções linguísticas, sabendo deste modo, identificar as ideologias que se manifestam nos textos, além de aprender a fazer produções com alto teor ideológico.

Segundo Marcuschi (2003), a língua é um fenômeno heterogêneo, variável,



indeterminado sob o ponto de vista semântico e sintático e que está situado em contextos. Por isso podemos afirmar que ensinar por meio dos gêneros textuais representa contextualizar a produção discursivo-textual.

A escolha do gênero ocorreu pois percebe-se que no Letramento infantil há carência em contextualizar os textos trabalhados com os alunos, visto que por vezes é feito um ensino com tendência predominantemente estruturalista e não interacionista como sugere-se na atualidade, então partindo da hipótese de que “*a propaganda é um instrumento para o desenvolvimento linguístico dos alunos do Ensino Fundamental I*” decidiu-se incluir no plano de aula- elaborado pela monitora da disciplina Letramento<sup>77</sup>, no programa Mais Educação- gêneros textuais primários e secundários, dos quais, neste artigo escolheu descrever a experiência do ensino com gênero propaganda, expondo as vantagens e dificuldades do ambiente escolar.

Por isso, é necessária a criação de contextos adequados, conforme Schneuwly e Dolz (2004), é preciso que andemos rumo a uma revisão dos gêneros escolares trabalhados tradicionalmente, para que deste modo o educador perceba a função fundamental dos gêneros como elemento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem, estes teóricos afirmam que devemos perceber que o gênero na escola faz parte de uma decisão didática que tem como objetivos denominar os gêneros – conhecê-los, apreciá-los, compreendê-los, tanto específicos à escola quanto externos a ela, e desenvolver capacidades linguísticas que ultrapassem o gênero e sejam aplicáveis a outros gêneros – possibilite “o trânsito” (linguístico) do aluno em diversas situações comunicativas.


## DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO E IDEOLÓGICO

Ao decorrer das aulas no programa Mais Educação, macrocampo acompanhamento pedagógico, eixo Letramento, a monitora buscou incentivar os alunos a praticarem os gêneros textuais tanto na modalidade oral quanto escrita.

O Letramento, isto é, o desenvolvimento das capacidades linguísticas ocorreu por meio de oficinas práticas, nas quais os estudantes identificavam características dos

---

<sup>77</sup> Assim, trabalhar como os letramentos na escola, letrar, consiste em criar eventos (atividades de leitura e escrita) leitura e produção de textos, de mapas, por exemplo-ou que envolvam o trato prévio com textos escritos, como é o caso de telejornais, seminários e apresentações teatrais) que possam integrar os alunos a prática de leitura e escrita socialmente relevantes que estes ainda não dominam (ROJO, 2010, p.25)



gêneros, por meio do texto integral e não por apenas parte deste, além disso também houve a reflexão da importância social que o gênero estudado possuiria para a vida do estudante, assim ele sentia-se incentivado a realmente aprender para que assim pudesse posteriormente identificar e usar as modalidades ensinadas em sala de aula no cotidiano extraescolar.

Sabendo que por meio da linguagem, há variadas manifestações ideológicas que por vezes não são observadas pelas crianças por falta de abordagens que revelem aos mesmos como identificá-las, observou-se a necessidade que se havia em trabalhar a ideologia com os alunos por meio do gênero textual propaganda.

A modalidade escolhida, para ser trabalhada no ambiente educacional, foi a propaganda em revistas, visto que na sala do programa Mais educação havia muitas revistas previamente trazidas pelos alunos, observou-se então que estas poderiam ser um importante instrumento de ensino caso fossem bem usadas.

O gênero em questão foi escolhido primeiramente por estar de maneira espontânea no cotidiano dos alunos, não apenas pela mídia televisiva, mas também por meio de revistas, outdoors e outras placas propagandísticas, além disso, a escolha também foi feita pois é um gênero por meio do qual os alunos teriam menos dificuldade em identificar as ideologias e intensões presentes na propaganda.

A ideologia é constituída pela realidade e constituinte da realidade. Não é um conjunto de ideias que surge do nada ou da mente privilegiada de alguns pensadores. Por isso, diz-se que ela é determinada, em última instância, pelo nível econômico. (FIORIN, 2007, p.31)

Deste modo, sabendo que a ideologia é constituída pela realidade, por meio do gênero propaganda os alunos da Escola Municipal Odete... aprenderam a identificar quais as intensões persuasivas das propagandas de revistas e posteriormente formularam suas próprias propagandas, mostrando deste modo a compreensão eficaz do gênero estudado.

É possível assim afirmar que a formação ideológica e linguística estão mutuamente relacionadas, principalmente quando há referência ao ensino-aprendizagem de língua, neste caso a materna.

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário deste, ele também reflete refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*. (BAKHTIN, 2012, p. 31)



Nota-se deste modo que os signos, isto é, os elementos verbais e não verbais constituintes da propaganda foram responsáveis pela ideologia representada na mesma, baseado nesta ideia, ao decorrer das aulas os alunos foram incentivados a atentarem não apenas nas palavras contidas nas propagandas mas também as imagens que criavam sentidos por meio do enunciatário e demais elementos do discursos.

Neste estudo, linguisticamente o aluno foi desenvolvendo-se pois ele era o receptor de propagandas, identificando por meio do seu conhecimento linguístico-social o que a propaganda queria dizer, isto é, qual ou quais objetivos que uma empresa possuía ao formular aquele discurso e qual público principal atingia.

## **FORMAÇÃO SOCIAL**

O ensino de Língua Portuguesa não pode ser feito de forma descontextualizada, visto que esta disciplina é um instrumento fundamental para que o aluno interaja socialmente nos diversos ambientes que vive. Por isso que um dos objetivos específicos da presente pesquisa foi formá-los socialmente para que por meio da linguagem aprendessem a não ser tão facilmente persuadidos, o diferencial de trabalhar estas ideias não está em induzir a alunos a se formarem ideologicamente, o diferencial está no público trabalhado, isto é, crianças com faixa etária de 8 a 11 anos de idade, os quais por vezes não são vistos, por adultos, como capazes de discernir elementos linguísticos e ideológicos de propagandas.


As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. (BAKHTIN, 2012, p. 42)

Os fios ideológicos por serem elementos das relações sociais, tornam-se mais facilmente perceptíveis quando desde cedo o individuo(neste caso as crianças /alunos ) é inserido de maneira educativa a compreender as formações discursivas que são expostas no meio social que vive.

É válido informar que não está se afirmando que é possível que uma criança compreenda em totalidade os minuciosos elementos do discurso, visto que por vezes nem mesmo um adulto compreende tais elementos que são mais identificados de forma detalhada e complexa por um analista do discurso. Conforme Kleiman(2006, p.25):







“ São as situações sociais, com objetivo sociais e com modos sociais de interação, as que determinam, em grande medida, os tipos de atividades que podem ser realizadas, que tipo de contextos podem ser construídos pelos participantes, quais são as interações possíveis.”

Por isso essa pesquisa é uma abordagem da interação à produção linguística que ocorre por meio dos gêneros orais e escritos no contexto escolar das aulas de Letramento, contribuindo, deste modo, para a educação linguística brasileira.

## DESCRIÇÃO DOS PASSOS


Inicialmente foi feito o planejamento mensal do que seria trabalhado no mês de junho no eixo Letramento do macrocampo atividade pedagógica, visto que anteriormente, ao decorrer das aulas os estudantes demonstraram dificuldades em interpretações e análise crítica de textos, resolveu-se formular estratégias pelas quais os alunos se formassem linguisticamente de forma crítica. É válido enfatizar que na ementa (estabelecida pela instituição) contida no plano de aula semestral, o texto informava que o aluno teria que desenvolver a “Leitura do mundo através da leitura, escrita, expressão e interpretação de diversos contextos e discursos culturais, exercitando a prática social da linguagem (escrita e leitura). Conhecer a relação e a integração entre oralidade, escrita e letramento. Variação linguística e juízo social: O preconceito linguístico <sup>78</sup>”. Dessa maneira, buscou-se formas de adaptar a ementa a realidade e necessidades educacionais dos alunos, para que eles realmente passassem a fazer a leitura do mundo (como sugere o texto acima), neste contexto a leitura dos elementos linguísticos expostos na propaganda.

Posteriormente à organização do planejamento mensal, a monitora organizou os materiais que seriam usados ao decorrer das aulas, isto é, caneta esferográfica, tesoura, revistas diversificadas, lápis, borracha e cola, todos os materiais informados exceto a revista (trazida pelos alunos), já tinha na própria escola, isso facilitou o trabalho, mas é válido enfatizar que desde o início do planejamento houve a preocupação de usar materiais simples para que não houvesse desculpas educacionais, ou seja, para que os objetivos não fossem atrapalhados por carência de recursos.

O programa Mais educação da escola Odete Almeida Lopes, atende prioritariamente crianças do 4º e 5º ano, e as turmas são nomeadas por meio de nomes

---

<sup>78</sup> Texto da ementa do plano semestral do Programa Mais educação da Escola investigada.




de escritores da literatura brasileira como Ana Maria Machado, Maurício de Sousa, Monteiro Lobato e Ziraldo.

Na primeira aula, a monitora conversou com os alunos sobre o gênero propaganda, foi perguntado aos mesmos o que significava propaganda a eles, cada um descreveu conforme seu entendimento, em seguida pegou-se algumas revistas e a educadora escolheu duas propagandas uma de shampoo e outra de carro e iniciou a segunda etapa, por meio da qual os estudantes reconheciam elementos textuais verbais e não verbais do gênero em estudo, neste momento houve a análise coletiva minuciosa dos elementos discursivos das propagandas, isto é., fez-se um mini questionário para os estudantes, no qual perguntou-se “o que a propaganda diz?”, “Qual produto vendido”, “Você compraria este produto? Justifique”, o questionário fora feito oralmente, e cada aluno tinha espaço de expor sua opinião, dentre as perguntas feitas a maior dificuldade observada foi a de responder os motivos que os levariam a comprar ou não determinados produtos, muitos ainda, justificando a resposta dizia que compraria porque “é bom”, “é bonito”(resposta dada mais ao carro), “porque o cabelo ia ficar mais bonito”. Após este momento de reconhecimento discursivo, começou-se a explicar aos alunos que as propagandas possuíam intensões específicas, dentre elas a maior era a de influenciar ideologicamente. Para falar sobre ideologias foi dito aos estudantes que o objetivo propagandístico era fazer com que alguém se sentisse atraído a comprar ou consumir algo, isto é um produto.

Os alunos do programa Mais educação ficavam divididos em modalidades distintas como Letramento, Jornal escolar, banda fanfarra, capoeira, Matemática e futebol, as turmas possuíam normalmente cerca de 9 a 15 alunos, mas nestes dias(nos quais se trabalhou o gênero propaganda), havia aproximadamente 9 alunos dos quais 6 decidiram realizar a atividade orientada pela professora.

### **DA TEORIA À PRÁTICA:**

Na continuidade do plano de aula, após explicações conceituais e análises de propagandas de revistas, foi iniciado o passo principal da educação linguístico-discursiva, finalmente os alunos colocaram em prática o aprendido e o conhecimento que previamente já possuíam sobre elementos da produção discursiva presentes em uma propaganda. Assim, a monitora organizou no centro da mesa os materiais que seriam utilizados, os próprios estudantes pegavam as revistas e após folheá-las escolhiam imagens que recortavam e em seguida criavam suas propagandas. Tinha também



aqueles que pegavam uma propaganda já pronta e depois criavam uma nova por meio dos elementos presentes na primeira. Após colarem em folhas A4 e escreverem frases para que o produto escolhido fosse vendido, todos puderam expor suas intensões por meio das propagandas feitas.

## **A CONSTRUÇÃO TEXTUAL**

O processo de produção da propaganda, feito pelos alunos durou aproximadamente 2h00, no momento que produziam eram monitorados pela professora de Letramento, constantemente faziam perguntas, mas o que se observou foi que poucos preocupavam-se em perguntar a forma que deveriam escrever, eles simplesmente escreviam.

O comportamento da monitora foi diferenciado, pois mesmo observando- ainda no momento que os alunos estavam produzindo suas propaganda- que haviam palavras que não estavam conforme a norma padrão da língua portuguesa, ela resolveu não intervir pois acreditara que isso poderia interferir no processo criativo que ocorre na produção dos textos. É válido informar que o conhecimento da norma culta da Língua portuguesa evidentemente é importante, contudo não deve se sobrepor ao processo de produção linguística como todo, além disso como havia consciência da necessidade de se abordar a gramática normativa, após a finalização dos trabalhos, na aula seguinte a professora conversou sobre a ortografia de algumas palavras utilizadas nas propagandas dos estudantes.

Antecipa-se ainda que os trabalhos que serão posteriormente mostrados possuem escritas que fogem intensamente do padrão, contudo o objetivo deste trabalho, no momento, não é analisar a estrutura frasal e ortográfica mas sim o discurso produzido pelos alunos, destaca-se ainda que àqueles trabalhos que se aproximaram mais da gramática normativa foram feitos pelos poucos que resolviam tirar dúvidas com a monitora.

Abaixo, é possível visualizar algumas propagandas feitas pelos alunos bem como a estratégia utilizada pelos mesmos para que o produto fosse comprado.

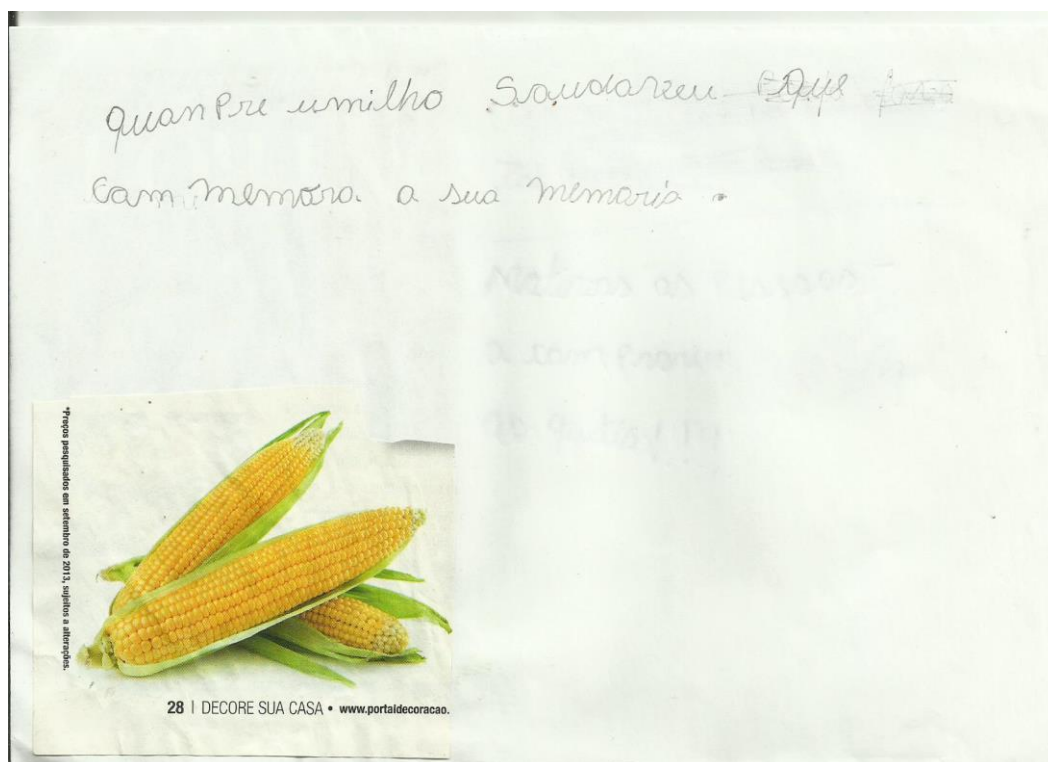


Figura 1

Na imagem acima o aluno escolheu a figura de panettones, ele optou em manter as informações que estavam ao redor do produto vendido. O discurso da propaganda diz “Três deliciosos motivos para comemorar”, o aluno já tendo compreendido que o produto era o panettone recriou a mensagem escrevendo “Compre um panettone por apenas 2,00 R\$ e saboreie”. Por meio da produção é possível notar que como estratégia ele utilizou palavras que intensificaram o valor baixo do produto vendido, ao dizer “por apenas” fica subentendido a intensão de induzir alguém a comprar o produto para se saborear (verbo utilizado por ele) e ao mesmo tempo não gastar muito dinheiro, outra importante estratégia utilizada pela criança foi a colocação do verbo no imperativo, isto é, “compre”, o uso da função conativa<sup>79</sup> serve para convencer o receptor da mensagem.

<sup>79</sup> Frequentemente, desde que há tentativa de convencer o receptor de algo, a função conativa carrega traços de argumentação/persuasão que marcam o remetente da mensagem. Para a linguagem da propaganda, por exemplo, as mensagens construídas visam essencialmente atingir o receptor. Possuem, no seu ato de configuração dos signos, características de função poética, visando sensibilizar o público pela beleza da argumentação. Por trás da mensagem publicitária há o imperativo do consumo da mercadoria apresentada, diferentemente da função estética da arte, que não intenciona persuadir para fins de consumo. (CHALHUB, p.25)





**Figura 2**

Na figura 2 o aluno selecionou da revista a imagem de milhos, nota-se que ao redor da imagem não há elementos prévios da propaganda, então o aluno formula seu texto na folha A4, dizendo “Compre um milho saudável que melhora a sua memória”, essa propaganda destaca-se pela criatividade que ele utiliza na mensagem, nota-se a princípio que há uma rima frasal interna por meio das palavras “melhora” e “memória”, novamente há o uso do imperativo por meio do verbo “compre”, contudo a propaganda destaca-se pelo fato do estudante-enunciário- ter adjetivado o produto vendido, ao utilizar a palavra “saudável” e ao mesmo tempo ter justificado, ou seja, ele ratifica que o produto é saudável quando diz que “melhora a memória”. Nestes termos, é possível afirmar que crianças do ensino fundamental I, possuem tendências discursivas e sabem formular frases com teor persuasivo, por isso é válido criar espaços de produções linguísticas que favoreçam este desenvolvimento.

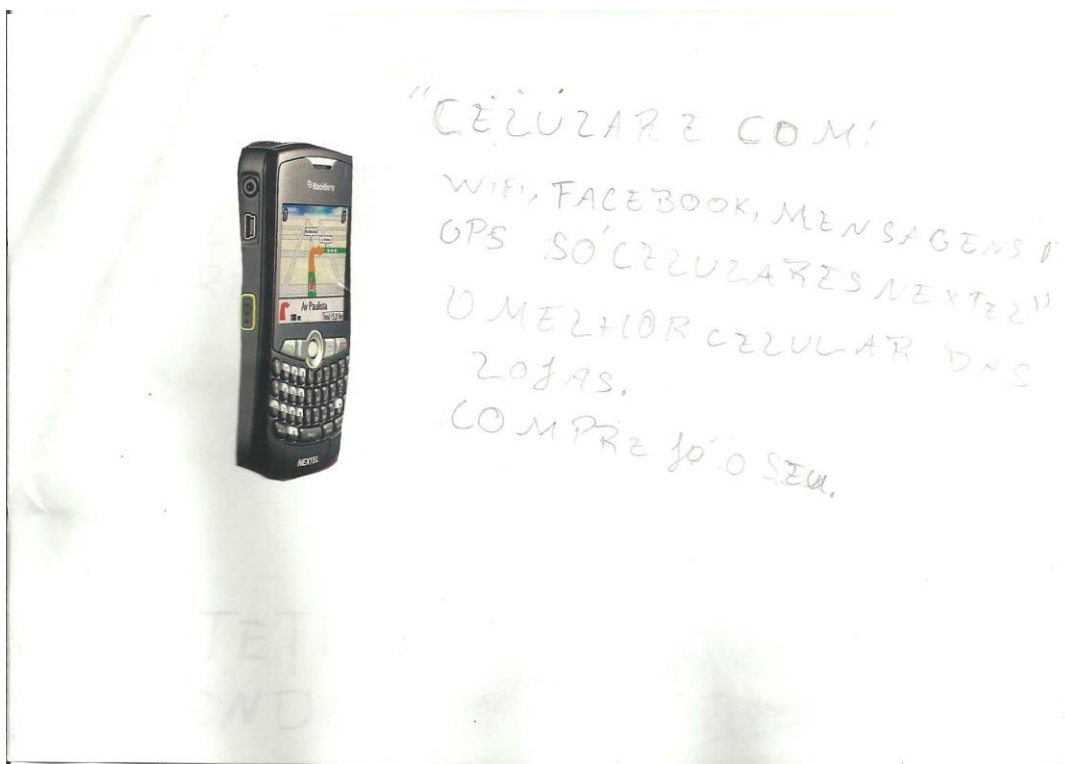


Figura 3

No trabalho acima digitalizado o aluno escolheu a figura de um aparelho celular, na propaganda dele é dito “celular com wifi, facebook, mensagens. Ops, só celulares Nextel o melhor celular das lojas. Compre o seu.”, A propaganda que este estudante fez foi formada por elementos anteriores do produto, por isso como pode ser visto na imagem ele coloca uma parte da frase que escreveu entre aspas pois havia tirado da revista, já os demais elementos foi construído pelo enunciário/aluno. Após já ter caracterizado o produto e suas funções, o emissor do discurso enfatiza ainda que ele é um aparelho muito bom (“o melhor”) e finaliza utilizando além do verbo imperativo, um advérbio de tempo “logo”, para que as pessoas não deixem para comprar depois um produto como àquele o qual ele vende.

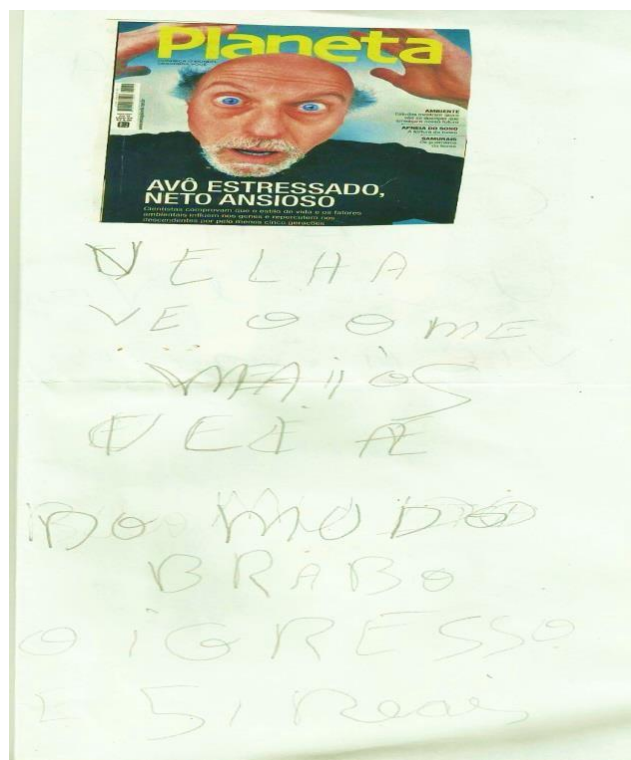



Figura 4

Acima, está a frase “Venha vê o homem mais velho do mundo brabo”, por meio deste texto anuncia-se uma atração, ao utilizar o termo “mais”, o enunciatório tenta nos convencer que seria interessante vermos uma pessoa extremamente chateada, é possível notar que o aluno soube sabiamente relacionar o texto produzido com a imagem. Ao dizer “o ingresso é 5 reais.” Informa-se o valor do produto a ser consumido, neste caso a atração.



Figura 5

Na última imagem está escrito “cabelo mais forte e mais bonito”, de maneira geral é possível avaliar que a aluna não teve preocupação em organizar os elementos da propaganda de forma esteticamente favorável à venda, pois a imagem do produto foi



colada ao contrário, por isso a monitora depois da produção informou que a organização das imagens também eram importantes pois na propaganda é importante tanto a linguagem oral quanto a visual. Analisando o discurso produzido avalia-se a preocupação em indicar diretamente os resultados que uma pessoa teoricamente obteria caso utilizasse nos cabelos o produto indicado, mesmo que não haja verbos com função conativa, a produtora da propaganda/aluna criou uma estratégia de persuasão por meio das características do shampoo e creme de cabelos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa demonstrou que o gênero propaganda realmente necessita ser estudado dentro do ambiente escolar, pois ele é um instrumento de desenvolvimento linguístico e contribui para a formação social dos alunos, não somente no momento de recepção mas também de produção discursiva.

Desse modo é notável que o educador deve utilizar o conhecimento tanto da área da linguística aplicada quanto da análise do discurso para que as estratégias pedagógicas estejam teoricamente embasadas.

Por meio das estratégias pedagógicas notou-se o aumento da criticidade dos alunos e da compreensão discursiva.

Assim, este artigo além de definir com bases teóricas e metodológicas a representatividade social que se existe na análise e produção de textos, também servirá como instrumento científico para fomentar novas pesquisas na área da linguística.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitea, 2012.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. 8. ed. (revista e atualizada). São Paulo: Ática, 2007.

KLEIMAN, A.B(Org). **Os significados de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio**. In: BUZEN, C; MENDONÇA, M(Orgs). **Português no ensino médio e formação de professores**. São Paulo: Parábola, 2006.





RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma linguística Crítica: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

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

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; e col..Gêneros orais e escritos na escola. Campinas; SP: Mercado das Letras, 2004.





## ANN PALE POTIGÈ: POLÍTICA LINGUÍSTICA E O CONTATO COM IMIGRANTES HAITIANOS NO RIO DE JANEIRO

Débora Amaral da Costa<sup>80</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho pretende refletir sobre as políticas linguísticas para os contextos de imigração haitiana no Rio de Janeiro. De acordo com a Organização Internacional das Migrações, 30% dessas imigrações são absorvidas pela construção civil. A fim de administrar a entrada desses caribenhos, o governo criou medidas de cunho social, como o visto por razões humanitárias, enquanto que eles, à procura de emprego, participam de cursos de qualificação profissional. A criação de uma cartilha Português-Crioulo, no Paraná (2011), e de cursos de português para haitianos, oferecidos pela Universidade Federal de Rondônia e pela Universidade Federal da Fronteira Sul, são exemplos de políticas criadas em instituições públicas e organizações legitimadas, a fim de promover a aprendizagem do português por parte dos emigrantes do Haiti. Segundo Calvet (2007, p. 9), a política linguística é uma prática política, associada à intervenção sobre as situações concretas que demandam decisões políticas e planificação de políticas públicas. Acreditamos que, além de políticas linguísticas *in vitro*, as políticas *in vivo* surgem desse novo contexto (CALVET, 2000), influenciando o modo pelo qual a integração se constrói. O contato de línguas, na sociolinguística, tem por objetivo descobrir fatores, linguísticos e socioculturais, que contribuem para alterações linguísticas, a partir do contato entre falantes de diferentes línguas (WINFORD, 2003). A pesquisa se adequa à abordagem qualitativa, com trabalho de campo, dados qualitativos e descrição. Analisando-se o convívio entre haitianos e brasileiros em contexto profissionalizante do Rio de Janeiro, é possível sugerir que este seja um ambiente propício para mudanças significativas no aspecto linguístico da comunidade analisada, tais quais as lexicais ou as morfosintáticas, considerando as políticas linguísticas *in vivo* concernentes a esses imigrantes, nos contextos escolares, profissionais e pessoais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Política linguística. Contato linguístico. Imigração.


### 1. Introdução

Esse trabalho propõe a análise das políticas linguísticas vigentes no Brasil, assim como da planificação funcional das línguas portuguesa, crioula e francesa face ao recente movimento migratório de haitianos para o Rio de Janeiro. Para tal, traçamos um breve retrato do contexto

---

<sup>80</sup> Doutoranda do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal Fluminense; bolsista CAPES.

E-mail: deboramarcosta@hotmail.com



atual de imigração haitiana, seguido das políticas linguísticas efetuadas em diferentes regiões do Brasil, com a intenção de inseri-los na sociedade brasileira.

Em seguida, procuramos, resumidamente, elencar alguns dos principais alicerces teóricos que situem o estudo em questão nas teorias concernentes à política linguística e a sua planificação. Essa revisão bibliográfica servirá de base para a análise subsequente, na qual intentamos classificar essas línguas de acordo com a sua distribuição funcional.

Para realizar esse trabalho, recorreremos à observação participante em uma escola de construção civil que se caracteriza, atualmente, pela convivência de alunos brasileiros com haitianos.

Como se pode perceber, o Brasil tem sido o destino de milhares de haitianos, que decidiram emigrar após inúmeros problemas socioeconômicos, oriundos do terremoto de janeiro de 2010 que, além da perda econômica, vitimou milhares de cidadãos.

O Haiti tem em sua história a marca de um povo que conquistou a liberdade nacional a partir de um movimento para a independência organizado pelos escravos. Único país das américas a se tornar independente por esse caminho, perdeu, desde então, a possibilidade de comércio com potências europeias que temiam a conquista da liberdade de suas colônias, inspiradas na revolução escravocrata haitiana.


A tensão política no Haiti se agravou com as diversas tentativas de ocupação, principalmente a norteamericana, que ocorreu entre 1915 e 1934, devido a inúmeros homicídios de motivação política e a exílios forçados, que resultaram em seis presidentes da república durante os quatro anos anteriores à ocupação.

O contato entre haitianos e norteamericanos, por conta dessa ocupação, se deu de diversas formas, com grupos de apoio e de repulsa aos ocupantes, tendo como reflexo a onda de emigração haitiana para os Estados Unidos. Em 2004, a Organização das Nações Unidas enviou uma força militar para a estabilização do Haiti, a MINUSTAH, liderada pelo exército do Brasil. Essa convivência, entre brasileiros e haitianos é complexa, dividindo opiniões dos nativos.

Acostumados ao exílio, os cidadãos haitianos incluíram o Brasil como destino migratório, considerando tanto a presença brasileira no Haiti, quanto o crescimento econômico e a possibilidade de profissionalização e emprego no nosso país. Em janeiro de 2010, o terremoto, que gerou desemprego, falta de moradia e de saneamento, além da desestruturação das famílias, por conta das milhares de vítimas fatais, tornou urgente a decisão do exílio, temporário ou permanente, com o objetivo de obter sustento e melhores condições de vida aos familiares.

Diante desse contexto, o Brasil passou a receber um número cada vez mais crescente de haitianos, que pediam visto para refugiados. A rota, geralmente feita por coiotes, bastante perigosa e de alto custo, começa na República Dominicana, passa pelo Panamá, Equador e Peru, terminando em Brasília, no Acre, onde atualizam a documentação e seguem para diversos estados, principalmente São Paulo, Paraná e Rio de Janeiro.

Uma vez que o visto para refugiados pressuponha a existência de ameaça política no país do requerente, o governo brasileiro criou um visto por razões humanitárias, conferindo mais subsídios legais para a entrada dos haitianos que, a partir do Conselho Nacional de Imigração, propôs a Resolução Normativa 97/12:



Art. 1o Ao nacional do Haiti poderá ser concedido o visto permanente previsto no art. 16 da Lei no 6.815, de 19 de agosto de 1980, por razões humanitárias, condicionado ao prazo de 5 (cinco) anos, nos termos do art. 18 da mesma Lei, circunstância que constará da Cédula de Identidade do Estrangeiro.

Parágrafo único. Consideram-se razões humanitárias, para efeito desta Resolução Normativa, aquelas resultantes do agravamento das condições de vida da população haitiana em decorrência do terremoto ocorrido naquele país em 12 de janeiro de 2010. (Resolução Normativa 97/ 2012)

Os esforços do governo brasileiro para regulamentar a imigração, acolhendo o cidadão haitiano em caráter permanente, incentivou a entrada de um número cada vez maior de caribenhos, determinados a conquistar emprego e melhores condições de vida.

Esse movimento migratório divide opiniões por parte dos brasileiros, que veem no governo uma postura humanitária e de caráter emergencial, ou que questionam a existência de vagas no mercado de trabalho para os nativos e os estrangeiros, assim como nos órgãos de saúde e de educação. Para essa parcela, os imigrantes representam uma ameaça e um obstáculo, diante da grave situação da gestão pública dos itens básicos de qualidade de vida.

O haitiano não é o imigrante ideal, na opinião de muitos brasileiros. Esta representação negativa tem origem no governo Vargas que, utilizando-se do conceito de eugenia<sup>81</sup>, determinou quais imigrantes seriam bem-vindos no Brasil, ressaltando os portugueses, suecos e europeus brancos em geral.

Essa política influenciou o imaginário da população, refletindo no modo pelo qual recebe imigrantes europeus e imigrantes africanos e americanos, sobretudo negros ou indígenas. As variadas opiniões acerca da presença haitiana no Brasil podem ser ouvidas sempre que o tema entra em questão.


A compreensão do contexto histórico e sociocultural da imigração haitiana permite um conhecimento mais abrangente dos aspectos do contato linguístico entre esses caribenhos e os brasileiros, já que o contato de línguas pressupõe a existência de pessoas que falem línguas diferentes.

O contato linguístico entre brasileiros e haitianos está presente, principalmente, nas indústrias e nos canteiros de obras. A Organização Internacional das Migrações afirma que 30% desses imigrantes estão inseridos no trabalho relativo à construção civil.

---

<sup>81</sup> Eugenia é um espectro de teorias preocupadas em buscar o aperfeiçoamento físico e mental da espécie e as condições mais propícias à reprodução e ao melhoramento da raça humana, elaborada na Europa por Francis Galton, discípulo de Darwin. Por meio da miscigenação racial, o Brasil realizaria seu futuro eugênico, retomando, assim, os ideais de branqueamento (KOIFMAN, 2012, p. 15, 73).





Para alcançar os objetivos de moradia, emprego e socialização, um dos desafios principais é conhecer a língua portuguesa, oficial no Brasil. Algumas instituições têm apresentado ações para orientar e ajudar esses imigrantes na compreensão do português e na produção linguística nesse idioma.

Em Brasília, o Instituto Migrações e Direitos Humanos criou duas cartilhas: Guia de informação sobre trabalho aos haitianos e Ann Pale Potigè, em parceria com a Pastoral da Mobilidade Humana. A primeira delas apresenta as informações das Consolidações das Leis Trabalhistas, com o contrato de experiência, os benefícios, as licenças e a rescisão de contrato, tanto em português quanto em crioulo.

A cartilha Ann Pale Potigè é um dicionário temático português-haitiano, com as informações básicas sobre a língua, tais quais os números e os dias da semana, as relações de parentesco, as principais comidas, além de perguntas para conversação básica, levando em conta situações de emprego, de aluguel de imóvel e de localização geográfica. Publicada em 2012, permite o uso irrestrito e as adaptações necessárias por qualquer pessoa.

A Universidade Federal da Fronteira Sul, no Campus de Chapecó, iniciou, em junho de 2014, um curso de português para haitianos, através do curso de extensão “Português para Estrangeiros- Módulo 1”, com o objetivo de qualificar o domínio e a proficiência da língua portuguesa, uma ação da Assessoria Linguística e Literária da UFFS, em parceria com a Comissão Pró-Haiti, assim como outros setores da universidade. As aulas são ministradas por estudantes de letras voluntários e servidores da UFRRS e o material didático está sendo preparado por essa equipe, de acordo com a página eletrônica da instituição.

Em Rondônia, uma iniciativa de professores e pesquisadores, da Pastoral do Migrante e da Paróquia São João promove aulas de português para haitianos, além de informações sobre a história de Rondônia, a cultura do Brasil e direitos trabalhistas. De acordo com os responsáveis, o curso foi aberto para 60 vagas e apareceram 200 candidatos. Eles afirmam que a convivência com os haitianos está oferecendo uma importante oportunidade para o aprendizado para acadêmicos nas áreas de letras, ciências sociais, psicologia e antropologia, entre outras disciplinas.

No Paraná, na cidade de Cascavel, a Associação dos Imigrantes Haitianos de Cascavel distribuiu uma cartilha em crioulo-haitiano e português para órgãos públicos e para os próprios haitianos. Esta cartilha, “Ann Pale Potigè” foi produzida pela Associação de Imigrantes Haitianos em Cascavel e é a terceira edição daquela que fora distribuída pela Pastoral da Mobilidade Humana da Diocese de Tabatinga, em 2011, e pelo Ministério do Trabalho e Emprego, em Brasília, em 2012.

As ações de promoção da língua portuguesa para os imigrantes haitianos, tais quais descritas acima, são parte das características mais relevantes da sociolinguística de enfoque pós-colonial:

la reconnaissance et la gestion des plurilinguismes, notamment la dénonciation des idéologies monolingues et la définition des politiques linguistiques en contexte; les modalités de la prise de parole des dominants et des dominés à travers le repérage des instances énonciatives (dire et être dit), et la place du sujet et des rapports qu’il construit entre langues, espaces et

identités<sup>82</sup> (DEPREZ, 2010, p. 104).

## 2. Política e planificação linguística

Vion (2010, p. 143), ao elucidar as temáticas relativas à sociolinguística, aponta que a noção de língua se subdivide em diversas categorias: status (nacional, oficial, materna, dominante, dominada), registro (formal e informal), variedades (língua comum, língua crioula), normas de domínios específicos (política, justiça), situações de contato (bilinguismo, plurilinguismo, diglossia), e dinamismo (funcionamento e mudanças linguísticas).

No que concerne à sociedade, Vion (2010, p. 143) a relaciona às classes, às gerações, às etnias, às representações e às normas (comunidade linguística) e à política (normatização e planificação). A pesquisa de língua no âmbito da sociolinguística, enfocando as políticas e as planificações linguísticas, se caracteriza, portanto, pela interdisciplinaridade, pela diversidade teórica e através da compreensão das dinâmicas da sociedade relativa ao caso que se pretende investigar.

Os estudos na área de Política Linguística têm início nas décadas de 1950 e 1960, um período marcado pelo surgimento de pesquisas de cunho interdisciplinar, como a sociolinguística e a psicolinguística (LYONS, 1981), caracterizando a linguagem como multifacetada e plural, legando ao século XXI muitas pesquisas que merecem aprofundamento (MARCUSCHI, 2008).


Nas décadas em questão, os estudiosos observaram ambientes bilíngues e, com eles, elaboraram os conceitos que ainda são utilizados na análise sociolinguística: Ferguson (1959) observou um tipo de bilinguismo no qual um dos dialetos exerce papel “alto”, ocorrendo nos domínios formais e literários, que é o “padrão”, e o outro exerce o papel de “baixo”, sendo geralmente o vernacular (LYONS, 1981). Este bilinguismo é chamado de diglossia, contando com a existência de uma língua “dominante” e outra “dominada” (SAVEDRA; LAGARES, 2012).

Haugen (1959, *apud* SAVEDRA; LAGARES, 2012), ao refletir sobre mudanças na ortografia e na gramática do norueguês, com vistas ao fortalecimento do ideal nacional da Noruega, introduziu o conceito de Planejamento Linguístico, que foi elaborado pelo próprio pesquisador em 1966, que diz respeito ao resultado prático das intervenções sobre a língua.

No Brasil, as políticas linguísticas são entendidas como o conjunto de intervenções no status de uma língua, no seu ensino, no papel enquanto língua oficial, nacional ou dialeto (SAVEDRA, 2009), concordando com as pesquisas de Calvet que, por sua vez, caracteriza a Política Linguística como a intervenção voluntária sobre as línguas, fazendo com que elas sejam valorizadas, criadas, como o caso do Hindi e Urdu, por exemplo, revitalizadas, como o hebraico,

---

<sup>82</sup> “o reconhecimento e a gestão dos plurilinguismos, principalmente a denúncia das ideologias monolíngues e a definição das políticas linguísticas em contexto; as modalidades da tomada de fala dos dominantes e dos dominados através da identificação de instâncias enunciativas (dizer e ser dito), e do lugar do sujeito e das relações que ele constrói entre línguas, espaços e identidades.” (Tradução minha)



ou extintas (CALVET, 1996). Para que essas políticas funcionem, é necessário que elas passem das decisões governamentais (*in vitro*) para a prática dos falantes (*in vivo*), ou seja, é necessário que haja uma planificação (CALVET: 2000).

A planificação linguística consiste em um conjunto de atividades deliberadas sistematicamente para organizar os recursos linguísticos de uma comunidade (GUPTA, 1973, *apud* COOPER, 1997). Cooper (1997) a classifica em duas categorias, formal e funcional, uma vez que se pode atuar tanto na forma (ortografia, léxico) quanto na função (língua oficial, nacional).

Calvet (2012) assume que a planificação pode ocorrer no corpus ou no status das línguas, dando continuidade à distinção feita por Kloss (1969, *apud* SAVEDRA; LAGARES, 2012), na qual a planificação de corpus diz respeito à forma, enquanto que a planificação de status se refere à função face às outras línguas.

Cooper (1997) propõe dez subdivisões para a planificação funcional: oficial, provincial, comunicação comunitária, internacional, capital, grupal, educacional, como assinatura, literária e religiosa (COOPER, 1997, p. 131-141). O contexto de imigração haitiana no Rio de Janeiro se enquadra em diversas categorias, conforme descrito ao final desse texto.

No presente caso, a relação entre o comportamento linguístico e a identidade de grupo é determinante para a designação de pertencimento ao grupo. Comunicar-se em crioulo-haitiano simboliza marcas de identidade coletiva relativas à origem étnica, enquanto que a interação em língua portuguesa demonstra o esforço para se inserir em uma nova comunidade, agregando outros símbolos ao imigrante.


Pode-se observar, portanto, que as principais motivações para a planificação linguística são, geralmente, de ordem política, econômica, social ou religiosa, deixando, muitas vezes, as razões puramente linguísticas em segundo plano (COOPER, 1997). Tal afirmação é aplicável no contexto descrito neste trabalho, já que as ações de promoção da língua portuguesa específicas aos imigrantes haitianos, descritas anteriormente, são motivadas por questões sociais, históricas e econômicas.

Os haitianos recorrem ao exílio por razões sociais e financeiras, elegendo o Brasil como novo país de residência. Por esse motivo, indivíduos falantes de crioulo enquanto língua materna e de francês enquanto segunda língua - ensinada na escola e utilizada em situações oficiais - iniciam o aprendizado do português.

As motivações não são de ordem linguística: os imigrantes precisam trabalhar para enviar recursos aos seus familiares no Haiti e, para tal, precisam compreender e falar, ao menos minimamente, o português. Os fatores motivacionais são, nesse caso, econômicos e sociais, além de religiosos para os imigrantes vinculados a denominações religiosas que, ao desembarcarem no Brasil, procuram instituição equivalente.

### **3. Os haitianos no Rio de Janeiro**

Eventos como a Copa das Confederações, a Copa do Mundo de Futebol e os Jogos Olímpicos trouxeram consigo a necessidade de construção de estádios, centros desportivos,



centros de mídia e instalações para a hospedagem de atletas. Além disso, melhorias nos meios de transporte se fizeram de suma importância. Essas competições representam grande parte da justificativa para o crescimento do setor de construção civil, seja enquanto profissional ou na formação de novos operários.

No Rio de Janeiro, a população tem vivenciado as reformas urbanas, que refletem no trânsito e na configuração da cidade. Por outro lado, a construção desses espaços tem causado um aumento na oferta de emprego, atraindo os imigrantes haitianos que chegam em busca de oportunidades. Como resultado, 30% dos haitianos que estão no Brasil são absorvidos pela construção civil, segundo dados da Organização Internacional das Migrações.

Para a presente pesquisa, investigamos uma escola de construção civil na cidade do Rio de Janeiro, no bairro de Curicica, que matricula muitos haitianos em seus cursos de carpintaria de obras, revestimento cerâmico e alvenaria. O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) é reconhecido nacionalmente como uma instituição relevante para a formação de profissionais de diferentes domínios da indústria.

A escola visitada é fruto de uma parceria entre o SENAI e construtoras regionais, sendo, por esse motivo, frequentes as inserções desses alunos no mercado de trabalho, logo após a sua formatura. Vale ressaltar, também, que os cursos são gratuitos, ofertados nos horários da tarde e da noite.

Apesar do crescente número de haitianos matriculados na escola, ainda não há um projeto específico que objetive a inclusão linguística desses alunos, pois não há oferta de aulas de português. Cumpre observar que essa diversidade cultural e étnica é muito recente e que não se poderia planejá-la antecipadamente.

A fim de conhecer a planificação funcional das línguas nesse contexto de imigração no Rio de Janeiro, observamos algumas aulas, as dinâmicas nos intervalos, nos corredores, e conversamos com alguns brasileiros e haitianos. Na ocasião, havia 16 alunos haitianos, exclusivamente homens, entre 22 e 47 anos, matriculados nos cursos de Alvenaria e Carpintaria de Obras.

Eles conheceram a escola principalmente através de amigos, além de passarem em frente ao local e de conhecerem a instituição por meio de jornais e da internet. A maioria é natural de Porto Príncipe, capital do país, seguida de Gonaïves, Valièr, Cabaret e Pilate. É relevante destacar que Porto Príncipe contém o bairro de Bel-Air, historicamente relacionado à violência oriunda da guerra entre gangues, motivada por ideologias políticas, desde a ocupação norte-americana, entre as décadas de 1910 e 1930.

Dentre esses estudantes, o tempo mínimo de residência no Brasil são quatro meses, enquanto que o máximo é três anos e meio. A maioria imigrou sozinha e apenas cinco deles vieram acompanhados: um da esposa e os outros de amigos. O afeto em relação ao povo brasileiro e a oportunidade de estudo e de trabalho são os principais motivos para terem escolhido o Brasil.

Com relação ao Rio de Janeiro, especificamente, os alunos disseram que o escolheram por gostarem da região (8 alunos), por haver melhores condições de trabalho (4), por possuírem amigos haitianos na cidade (2), para falar português e devido a pesquisas na internet.



#### 4. Planificação funcional das línguas no canteiro- escola do SENAI-RJ:

Oficialmente, ainda não existem políticas linguísticas no Rio de Janeiro para a população de imigrantes haitiana, apesar da crescente demanda pelo domínio da língua portuguesa, ao menos na modalidade oral. Em espaços religiosos, contudo, há oferta de ensino de português, apesar de não ter necessariamente uma motivação estritamente linguística.

Na escola analisada, a política linguística ocorre apenas em um nível, *in vivo*, já que são as práticas dos falantes que impulsionam as decisões acerca dos usos das línguas. Tomar-se-á como base teórica, por esse motivo, o conceito de planificação funcional da língua, para se denominar *las actividades deliberadas encaminadas a influir en la distribución de funciones entre las lenguas de una comunidad*<sup>83</sup> (COOPER, 1997, p. 122).

As aulas são ministradas em português para turmas de brasileiros e haitianos. Os instrutores se esforçam para garantirem a compreensão do conteúdo, que se constitui de uma introdução teórica e, principalmente, de aulas práticas. Uma hipótese é que o caráter processual da aprendizagem facilite a interação e a compreensão do curso, já que os instrutores demonstram o ofício antes da aula prática.

Entre os haitianos, a língua que se fala é o crioulo, herança cultural de seu país de origem e símbolo de pertencimento a um grupo que se instalou no exílio, se desvinculando de seus familiares, se distanciando de suas tradições e de seus emblemas culturais, a fim de encontrar meios de minimizar a difícil situação pós-terremoto, na qual os seus entes vivem.

Para isso, eles se lançam em nosso país em busca de qualificação profissional e trabalho, operação na qual as relações com seus pares haitianos se apresenta praticamente indispensável para a qualidade de vida enquanto imigrante, uma vez que a sua língua e a sua cultura sejam tão distintas das encontradas no Brasil.


Na escola, brasileiros e haitianos não costumam interagir muito, provavelmente pela barreira linguística. O grupo de haitianos é mais fechado em relação aos brasileiros, que geralmente estão mais disponíveis para interação com os estrangeiros. Apesar disso, quando a comunicação entre esses grupos ocorre, os haitianos mais experientes no Brasil utilizam o português.

A maioria dos alunos utiliza o crioulo e o francês para se comunicar com seus familiares. Alguns utilizam apenas o crioulo e apenas um deles afirmou usar somente o francês. Esse dado é compreensível, pois diz respeito a um momento atual de movimentos migratórios por conta, principalmente, do terremoto que assolou a nação e, ainda, da relação diplomática entre os dois países.

Entre amigos, a configuração das línguas muda, uma vez que o português aparece em contiguidade com as línguas oficiais do Haiti. Com esse dado, é possível deduzir que os imigrantes haitianos estão formando novas relações, não apenas associadas à origem étnica. Essa ampliação de interações é uma importante ferramenta porque opera como facilitadora para a inserção social, a partir de fatores de ordem linguística.

---

<sup>83</sup> “as atividades deliberadas encaminhadas a influenciar na distribuição das funções entre as línguas de uma comunidade”. (tradução minha)



Em contexto profissional, todos usam o português e alguns alunos, além do português, interagem em crioulo. Essa informação demonstra que alguns haitianos trabalham juntos e que todos os estudantes estão inseridos no mercado de trabalho. Desse modo, eles utilizam o português ao estabelecerem contato com colegas de trabalho brasileiros.

Essa convivência com os haitianos na escola de construção civil nos permitiu observar que a utilidade pode ser o principal fator a fazer com que haitianos decidam aprender o português. Constatou-se, ainda, que a língua crioula tem função grupal, em que a função primordial de um sistema linguístico é o meio de comunicação entre os membros de um mesmo grupo cultural ou étnico, como uma tribo ou um grupo estabelecido de imigrantes estrangeiros.

A função religiosa também é atribuída ao crioulo, na medida em que alguns estudantes carregam consigo uma versão da Bíblia neste idioma, apesar de frequentarem, no Brasil, instituições religiosas que cumprem suas liturgias em português. Além disso, o crioulo exerce função simbólica, aludindo à memória e às aspirações comuns aos haitianos exilados.

A adoção de normas e códigos simbólicos, conforme NIN (2010, p. 99), contribui para a integração das diferentes comunidades e marca o pertencimento a uma cultura popular, reivindicada como tal. Nesse sentido, o uso das línguas crioula ou portuguesa está, em maior ou menor grau, associado a símbolos que os haitianos levam em conta quando desejam alcançar sentidos de ordem extralinguística.

A língua portuguesa tem função educacional, atuando como meio de educação, por ser adotada na escola profissionalizante, de trabalho, por ser empregada dentro das construtoras que empregam os imigrantes e, ainda, a função de comunicação comunitária, já que predomina como meio de comunicação através de fronteiras linguísticas dentro do Brasil.

A língua francesa tem função internacional, pois, geralmente, é utilizada pelos haitianos quando um brasileiro se apresenta como falante da mesma. É, portanto, utilizada como meio de comunicação de alcance internacional. Além disso, o francês é usado como assinatura, sendo ensinado aos haitianos na educação secundária e superior, e na literatura, por ser utilizado com fins literários e acadêmicos.

A análise da distribuição funcional dessas línguas no contexto multilíngue de imigração haitiana no Rio de Janeiro aponta para a necessidade de políticas linguísticas *in vitro*, legitimadas por autoridades governamentais ou por instituições educacionais que fomentem o ensino de português para estrangeiros haitianos.


Dessa forma, a língua portuguesa poderá ampliar a sua funcionalidade nas situações comunicativas que surgem dessa diversidade étnico-cultural, passando a exercer funções literárias, religiosas e oficiais, o que poderá resultar em condições mais adequadas para a inserção dos haitianos nos diferentes espaços da sociedade que os recebeu.

## REFERÊNCIAS:

COOPER, R. *La planificación lingüística y el cambio social*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

CALVET, L-J.; DUMONT, P. *L'enquête sociolinguistique*. Paris : L'Harmattan, 1999.

- CALVET, L. J. *Langues et développement: agir sur les representations?* In: Estudios de sociolingüística 1(1), 2000, p. 183-190.
- CALVET, L. J. *Sociolingüística: uma introdução crítica*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.
- CALVET, L.-J. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- CALVET, L.-J. *Poids des langues et prospective: essai d'application au français, à l'espagnol et au portugais*. In.: Synergies Brésil, n° 1 especial, São Paulo: GERFLINT 2010, p. 41-58.
- CALVET, L.-J. . *Les politiques linguistiques*. Paris: Presses Universitaires de France, 1996.
- CALVET, L.-J. *Sociolingüística: uma introdução crítica*. Rio de Janeiro: Parábola Editorial, 2012.
- DEPREZ, C. *Linguistique et (post)colonialisme*. In.: GASQUET-CYRUS; GIACOMI; TOUCHARD; VÉRONIQUE (orgs.) Pour la (socio) linguistique. Paris: L'Harmattan, 2010.
- FERGUSON, C. *Diglossia*. Word n15, p. 325-340, 1959.
- KOIFMAN, F. *Imigrante ideal: o Ministério da Justiça e a entrada de estrangeiros no Brasil (1941-1945)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- LYONS, J. *Language and Linguistics. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- NIN, F. *Des gradins du stade aux bancs de la classe: le football comme médiateur de connaissances d'une langue/ culture em LVE*. In.: VARGAS; CALVET; GASQUET-CYRUS; VÉRONIQUE, VION (orgs.) Langues e sociétés: approches sociolinguistiques et didactiques. Paris: L'Harmattan, 2010.
- SAVEDRA, M.; SALGADO, A. C. P. *Sociolingüística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato*. Rio de Janeiro : 7 Letras, 2009.
- SAVEDRA, M. M. G., LAGARES, X. C. *Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil*. Revista Gragoatá, Niterói, n.32, p. 11-27, 2012.
- VION, R. *Sociolinguistique et linguistique interactionnelle*. In.: VARGAS; CALVET; GASQUET-CYRUS; VÉRONIQUE, VION (orgs.) Langues e sociétés: approches sociolinguistiques et didactiques. Paris: L'Harmattan, 2010.
- WINFORD, D. *An Introduction to Contact Linguistics*. Oxford: Blackwell, 2003.
- [http://www.em.com.br/app/noticia/politica/2014/05/17/interna\\_politica,529700/brasil-tera-50-mil-imigrantes-haitianos-ate-o-fim-do-ano.shtml](http://www.em.com.br/app/noticia/politica/2014/05/17/interna_politica,529700/brasil-tera-50-mil-imigrantes-haitianos-ate-o-fim-do-ano.shtml)\_ Data do último acesso: 24/06/2014.



**O DISCURSO DA TENTAÇÃO: análise das estratégias argumentativas nos enunciados do Diabo dirigidos à Eva e a Jesus, na *Bíblia*.**

Diana Sousa Silva <sup>84</sup>

Aristóteles de Almeida Lacerda Neto <sup>85</sup>

**RESUMO:** A intervenção diabólica mostra-se relevante na Bíblia, principalmente por meio da linguagem. Isso motivou-nos a investigar a manifestação discursiva sedutora e subversiva do Diabo. O objetivo deste trabalho é, portanto, analisar as estratégias argumentativas nos enunciados do referido personagem, dirigidos à Eva e a Jesus, no contexto bíblico. Para a realização do presente estudo, recorreremos à Teoria Semiolinguística, de Patrick Charaudeau (2010), que concebe a significação como um ato resultante não só das circunstâncias da enunciação, como também das possibilidades interpretativas do destinatário ao qual o discurso é dirigido. Considerando a abrangência do fenômeno discursivo, recorreremos também aos estudos sobre argumentação de Koch (1996) e Ducrot (1987). Os objetos de análise são os seguintes textos: o Livro do Gênesis, Capítulo 3, e, o Evangelho de Mateus, Capítulo 4, conforme estão plasmados na Bíblia de Jerusalém. Na verificação proposta, nosso foco recai na observação dos procedimentos que caracterizam o discurso do Diabo. Serão avaliados os efeitos de sentido resultantes das estratégias argumentativas na construção da força persuasiva desses enunciados, mormente o papel da negação, da citação, do questionamento e da dedução. Observamos que tais procedimentos agem como ferramentas de pressão persuasiva sobre os interlocutores do Diabo, fato que evidencia que o discurso em comento configura-se como uma atividade argumentativa tentadora.

**PALAVRAS-CHAVE:** Teoria Semiolinguística. Estratégias argumentativas. Diabo. Bíblia.

### **Introdução**


Um fato que nos chama atenção ao lermos a *Bíblia* é que nela há um apelo à harmonia entre os homens e Deus; no entanto, existe um personagem conhecido como Diabo, que age em desfavor disso. Sob o prisma etimológico, o vocábulo Diabo provém do grego *diabolôs*, que tem a noção de “divisor” (QUINZON, 1999, p. 111). Logo, depreendemos que a missão deste é

---

<sup>84</sup> Pós-graduanda do Instituto de Estudos Fundamentais e Avançados de Santa Inês (IEFA). E-mail: dianauema@gmail.com.

<sup>2</sup> Prof. Dr. do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Campus Santa Inês. E-mail: aristoteles@ifma.edu.br.





dividir opiniões no cenário bíblico, e para tanto se utiliza da linguagem para desacreditar o homem diante de Deus e este perante o homem.

Escolhemos os livros do Gênesis e de Mateus como o foco da pesquisa, porque é neles em que o Diabo manifesta-se discursivamente – de modo efetivo – para promover conflitos entre Deus e personagens bíblicos, quais sejam: Eva e Jesus. Optamos por analisar os textos baseados na versão da *Bíblia de Jerusalém*, pelo fato de esta apresentar uma tradução que é muito respeitada pelos estudiosos, sendo reconhecida não só para estudos teológicos, mas também, filológicos, linguísticos e literários.

Assim, o presente estudo, de caráter eminentemente bibliográfico, tomando por objeto o uso das estratégias argumentativas responsáveis pela força persuasiva do discurso do Diabo, busca responder às questões a seguir: quais os elementos linguístico-discursivos que caracterizam a argumentação desse discurso? Como se organizam as estratégias argumentativas utilizadas pelo Diabo para persuadir os respectivos interlocutores e quais os efeitos de sentido resultantes em cada diálogo?

Para tanto, recorreremos à Teoria Semi linguística, de Patrick Charaudeau (2010), uma vez que valoriza as condições de produção, isto é, o contexto. Da mesma forma, o texto bíblico não pode ser analisado de maneira isolada, pois o contexto muito pode contribuir para a sua compreensão. Considerando a abrangência do fenômeno do discurso, recorreremos também aos estudos discursivos de Koch (1996) e Ducrot (1987), para auxiliar-nos em nossas reflexões.


## **1 A Teoria Semi linguística, de Patrick Charaudeau**

Consoante a Teoria Semi linguística, de Patrick Charaudeau (2010), a linguagem constitui-se numa prática social. É por meio desse fenômeno que o homem entra em contato com os outros e estabelece vínculos psicológicos e sociais. Nessa perspectiva, o ato da linguagem é concebido como “um conjunto de atos significadores que falam o mundo através das condições e da própria instância de sua transmissão” (CHARAUDEAU, 2010, p. 20).

Ainda conforme Charaudeau (2010, p. 24), a finalidade do ato de linguagem não deve ser buscada apenas em sua configuração verbal, mas no jogo em que um dado sujeito vai estabelecer entre esta e seu sentido implícito. Explica, ademais, que esse ato tem duplo valor: o primeiro refere-se ao explícito, que se configura como testemunha de uma atividade estrutural da linguagem (simbolização referencial); já o segundo refere-se ao implícito como uma testemunha da atividade serial da linguagem (a significação).

Em suma, o explícito está voltado para a estrutura da atividade verbal e o implícito está ligado às condições de produção.

O estudioso em comento (2010, p. 29-30) evidencia dois aspectos das condições de produção: os saberes do enunciador e do interpretante sobre o propósito linguageiro, ou o investimento de suas práticas sociais e os saberes do enunciador e do interpretante, um a respeito do outro, ou o filtro construtor do sentido dos protagonistas do ato da linguagem.



Dessa maneira, tanto o sujeito interpretante quanto o sujeito enunciador criam hipóteses dentro do plano discursivo. O primeiro cria hipóteses sobre o saber do enunciador, acerca dos pontos de vista em relação aos seus enunciados, e sobre seus pontos de vista em relação ao seu sujeito destinatário. O segundo, por sua vez, cria hipóteses em face dos saberes do sujeito interpretante e a partir dessa suposição funda suas estratégias de discurso.

Por essa razão é que Charaudeau, ao definir as circunstâncias de produção, vê o discurso como um evento de produção ou de interpretação, que dependem dos saberes supostos que circulam entre os protagonistas da linguagem. Daí a importância de compreendermos que o discurso não pode ser concebido como um ato de comunicação resultante da simples produção da mensagem que o emissor envia a um receptor, mas como um encontro dialético entre dois processos: produção e interpretação (CHARAUDEAU, 2010, p. 44).

Ao processo de produção pertence o EU e dirigido a um TU-destinatário; ao processo de interpretação pertence o Tu'-interpretante, que erige uma imagem EU' do locutor. Sendo assim, Charaudeau (2010, p. 45) destaca que o ato da linguagem torna-se então um ato interenunciativo que envolve quatro sujeitos: TUd, TUi, EUE e EUC.


Segundo o linguista, do ponto de vista da produção, o ato da linguagem pode ser considerado como uma expedição (quanto a seu aspecto intencional). Para dar-se bem nesta expedição, o sujeito comunicante faz uso de contratos e estratégias. Focalizaremos, neste estudo, apenas as estratégias. Vejamos o que o estudioso leciona:

A noção de estratégia repousa na hipótese de que o sujeito comunicante (EUC) concebe, organiza e encena suas intenções de forma a produzir determinados efeitos – de persuasão ou de sedução – sobre o sujeito interpretante (TUi), para levá-lo a se identificar – de modo consciente ou não – com o sujeito destinatário ideal (TUd) construído por EUC. (CHARAUDEAU, 2010, p. 56).

De acordo com essa ideia, podemos dizer que as estratégias são mecanismos linguísticos que organizam o discurso. São elas que geram o sentido da locução. Destarte, analisaremos os procedimentos discursivos que melhor caracterizam o discurso da tentação: a negação, a citação, o questionamento e a dedução.

### 1.1 Os Modos de organização de discurso

Charaudeau (2010, p.67) apresenta o ato de comunicação como um dispositivo que envolve dois sujeitos: o sujeito falante (o locutor) e o sujeito interpretante (interlocutor). Tal dispositivo constitui-se de quatro componentes: a Situação de comunicação, os Modos de organização de discurso, a Língua e o Texto. Nessa perspectiva, o ato de comunicação não se limita apenas a informar.



Comunicar é proceder a uma encenação. Assim como, na encenação teatral, o diretor de teatro utiliza o espaço cênico, os cenários, a luz, a sonorização, os comediantes, o texto, para produzir efeitos de sentido visando um público imaginado por ele, o locutor – seja ao falar ou ao escrever – utiliza componentes do dispositivo da comunicação em função dos efeitos que pretende produzir em seu interlocutor. (CHARAUDEAU, 2010, p. 68).

Essa encenação pode ser enunciativa, descritiva, narrativa ou argumentativa. Dessa forma, os procedimentos utilizados em cada categoria da língua organizam-se de acordo com as finalidades discursivas que podem ser agrupadas em quatro Modos de organização, que possuem uma função de base correspondente à finalidade discursiva do projeto de fala do locutor: o Enunciativo (enunciar), o Descritivo (descrever), o Narrativo (narrar) e o Argumentativo (argumentar).

Destacaremos apenas o Modo Argumentativo, visto que o *corpus* da nossa pesquisa corresponde à dinâmica dos princípios desse aspecto de organização do discurso.


O Modo Argumentativo tem como função básica permitir a construção de explicações sobre asserções do mundo numa dupla perspectiva: razão demonstrativa, que busca estabelecer relações de causalidades diversas entre duas ou várias asserções, e a razão persuasiva, que procura evidenciar a prova com a ajuda de argumentos que justifiquem as Propostas do sujeito que argumenta (CHARAUDEAU, 2010, p. 207).

Segundo Charaudeau (2010, p. 201), “a argumentação é um setor da atividade da linguagem que sempre exerceu fascínio, desde a retórica dos antigos que dela fizeram o próprio fundamento das relações sociais até hoje, quando voltou à moda”.

Aristóteles (2005), ao observar a relevância que a argumentação tem nas relações sociais, dá significativa atenção a essa atividade e propõe um estudo das técnicas de persuasão. Segundo o filósofo, é possível persuadir de três maneiras: pelo caráter moral do orador; pela disposição dos ouvintes em relação ao discurso; e pelo próprio discurso.

Persuade-se pelo caráter quando o discurso é proferido de tal maneira que deixa a impressão de o orador ser digno de fé. Pois acreditamos mais e bem mais depressa em pessoas honestas, em todas as coisas em geral, mas sobretudo nas de que não há conhecimento exacto e que deixam margem para a dúvida [...]. Persuade-se pela disposição dos ouvintes, quando estes são levados a sentir emoção por meio do discurso, pois os juízos que emitimos variam conforme sentimos tristeza ou alegria, amor ou ódio [...]. Persuadimos, enfim pelo discurso, quando mostramos a verdade ou o que parece verdade, a partir do que é persuasivo em cada caso particular. (ARISTÓTELES, 2005, p. 96).

É interessante observarmos que, das três provas citadas acima, a mais relevante é a argumentação porque é por meio desta que o sujeito falante cria uma imagem de si mesmo e atinge as emoções do interlocutor, o que é determinante na persuasão. Assim sendo, a persuasão depende não só do discurso, como também da relação existente entre o enunciador e interlocutor, da imagem que projetam um do outro, bem como da capacidade do sujeito



argumentante em organizar seu discurso, valendo-se de mecanismos linguísticos adequados à finalidade discursiva.

Mais tarde, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) retomam os estudos da retórica aristotélica, lançando o livro *O tratado da argumentação*. Para os autores, a argumentação é o estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão das pessoas às teses que lhes são apresentadas. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 1) destacam que “o campo da argumentação é o do verossímil, do plausível, do provável, na medida em que este último escapa às certezas do cálculo”.

Dentre os estudiosos que recentemente se interessam pela argumentação podemos citar: Koch e Ducrot, linguistas que contribuíram para a nossa reflexão sobre a argumentação, bem como Patrick Charaudeau, cujo postulado teórico, escolhemos como fundamentação para a nossa análise.

Koch (1996, p. 12) salienta que, “o ato de argumentar é visto como um ato de persuadir que ‘procura atingir a vontade’ envolvendo a subjetividade, os sentimentos, a temporalidade, buscando adesão e não criando certezas”. Assim, o discurso é definido como uma ação dotada de intencionalidade capaz de produzir efeitos e reações, bem como um jogo estratégico impregnado de ideologia que envolve interlocutores em sua formação.

Ducrot, o pai da Teoria da Argumentação na Língua (TAL), que estuda o texto no limite da frase, defende a ideia de que o sentido do discurso está inscrito na própria significação do enunciado. Segundo esta perspectiva o “uso da linguagem é inerentemente argumentativo” (DUCROT apud Koch, 1996, p. 104).

Charaudeau (2010, p. 203), diferentemente de Ducrot, valoriza as circunstâncias da enunciação. Para o primeiro, argumentar não consiste apenas em uma sequência de frases ou de proposições ligadas por conectores, mas se inscreve principalmente no que está implícito.

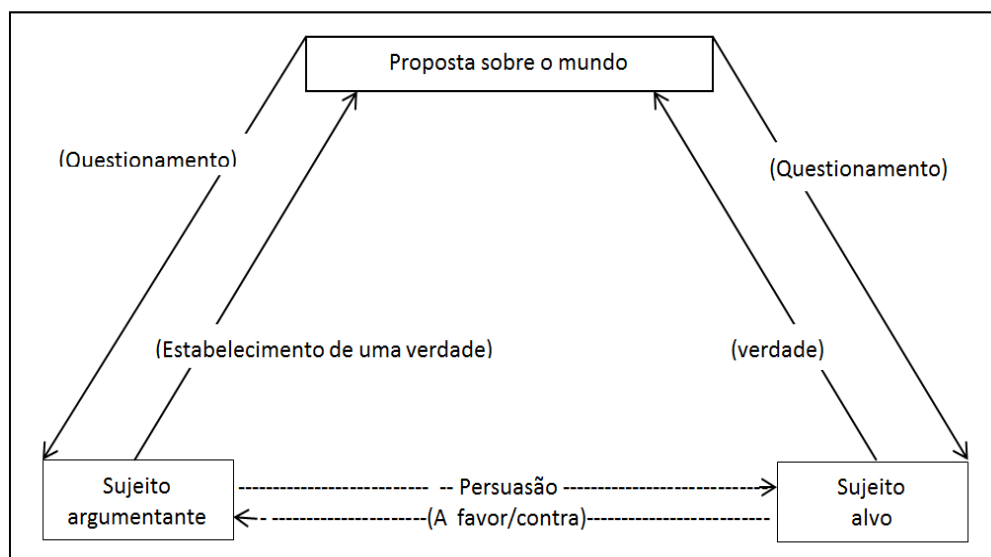
A seguir, estão explicitadas as condições necessárias à existência da argumentação:

Para que haja argumentação, é necessário que exista: uma proposta sobre o mundo que provoque um questionamento, em alguém, quanto a sua legitimidade (um questionamento quanto à legitimidade da proposta); um sujeito que se engaje em relação a esse questionamento (convicção) e desenvolva um raciocínio para tentar estabelecer uma verdade quanto a essa proposta; um outro sujeito, que relacionado com a mesma proposta, questionamento e verdade, constitua-se no alvo da argumentação. Trata-se da pessoa a que se dirige o sujeito que argumenta, na esperança de conduzi-lo a compartilhar da mesma verdade (persuasão), sabendo que ela pode aceitar (ficar a favor) ou refutar (ficar contra) a argumentação (CHARAUDEAU, 2010, p. 205).

Verificamos na ilustração abaixo, a representação da relação entre o sujeito argumentante, uma proposta sobre o mundo, e o sujeito-alvo.



**Figura 1** – Relação triangular entre sujeito argumentante, uma proposta sobre o mundo e o sujeito-alvo.



**Fonte:** Charaudeau (2010, p. 205).

De acordo com essa ilustração, a Proposta sobre o mundo refere-se a uma Proposição que é questionada pelo sujeito argumentante. Este estabelece uma verdade diante da Proposta para persuadir seu sujeito-alvo. O Sujeito-alvo por sua vez, pode aceitar (compartilhar a mesma verdade) ou refutar (ficar contra) a argumentação.

Em consonância com Charaudeau (2010, p. 206), argumentar é, portanto, uma atividade discursiva que, do ponto de vista do sujeito argumentante, participa de uma dupla busca: a) a busca pela racionalidade que tende a um ideal de verdade; b) a busca pela influência, que tende a um ideal de persuasão.

Tomando por base tal teoria, para a análise e discursão do *corpus*, consideramos os seguintes fatores: o modo argumentativo; a relação triangular entre sujeito argumentante, uma proposta sobre o mundo e o sujeito-alvo como também as estratégias utilizadas nos diálogos.

## 2 O discurso da Serpente

No contexto bíblico, Adão e Eva tinham uma relação harmoniosa com o Criador, mas isso só durou até Eva conversar com a Serpente. O diálogo entre ambas mudou o rumo da vida dos humanos. Através do discurso, a Serpente semeia dúvidas na mente da mulher em relação aos motivos que levaram o Todo-Poderoso a proibir o casal de comer o fruto do conhecimento. A Serpente para realizar seu fazer persuasivo, ou seja, levar Eva a comer do fruto do conhecimento do bem e do mal, mune-se de alguns mecanismos linguísticos que não só estabelecem relação entre as ideias do enunciado, como também funcionam como ferramentas de pressão persuasiva sobre a mulher.



<sup>1</sup>A serpente era o mais astuto de todos os animais dos campos, que Iahweh Deus tinha feito. Ela disse à mulher: “Então Deus disse: Vós não podeis comer de todas as árvores do jardim?” <sup>2</sup>A mulher respondeu à serpente: “Nós podemos comer do fruto das árvores do jardim. <sup>3</sup>Mas do fruto da árvore que está no meio do jardim, Deus disse: Dele não comereis, nele não tocareis, sob pena de morte.” <sup>4</sup>A serpente disse então à mulher: “Não, não morrereis! <sup>5</sup>Mas Deus sabe que, no dia em que dele comereis, vossos olhos se abrirão e vós sereis como deuses, versados no bem e no mal.” <sup>6</sup>A mulher viu que a árvore era boa ao apetite e formosa à vista, e que essa árvore era desejável para adquirir conhecimento. Tomou-lhe do fruto e comeu. Deu-o também ao seu marido, que com ela estava, e ele comeu. <sup>7</sup>Então abriram-se os olhos dos dois e perceberam que estavam nus; entrelaçaram folhas de figueira e se cingiram.

<sup>8</sup>Eles ouviram o passo de Iahweh Deus que passeava pelo Jardim à brisa do dia e o homem e sua mulher se esconderam da presença de Iahweh Deus, entre as árvores do jardim. <sup>9</sup>Iahweh Deus chamou o homem: “Onde estais?” disse ele. <sup>10</sup>“Ouvi teu passo no jardim,” respondeu o homem; “tive medo porque estou nu, e me escondi.” <sup>11</sup>Ele retomou: “E quem te fez saber que estavas nu? Comeste, então, da árvore que te proibi de comer!” <sup>12</sup>O homem respondeu: “A mulher que puseste junto de mim me deu da árvore, e eu comi!” <sup>13</sup>Iahweh Deus disse à mulher: “Que fizeste?” E a mulher respondeu: “A serpente me seduziu e eu comi” (Gênesis, Cap.3, vv.1-13, p. 37).

A Proposta sobre o mundo concernente ao diálogo entre a Serpente e Eva é estabelecida por Deus. Segundo o Criador, Adão e Eva morrerão se comerem o fruto do conhecimento do bem e do mal: “*Podes comer de todas as árvores do jardim, mas da árvore do conhecimento do bem e do mal não comerás, porque no dia em que dela comeres terás que morrer*” (Gênesis, Cap.2, vv.16,17, p. 36, grifo nosso).


A Serpente é o sujeito argumentante do relato do paraíso. Tal personagem se mostra em desacordo em relação à veracidade da Proposta instituída por Deus e se posiciona contra a ordem proibitiva. Charaudeau (2010, p. 222) destaca que “*é necessário então que o sujeito declare falsa a Proposta, o que o levará a desenvolver um ato de Persuasão destinado a provar essa falsidade, isto é, a refutar a Proposta*”.

A Serpente desenvolve sua argumentação em torno da ordem proibitiva de Deus, negando o castigo de morte mediante o ato de transgressão, bem como revela os benefícios resultantes de comer o fruto do conhecimento. Mostraremos, na sequência, os principais procedimentos linguísticos utilizados na argumentação da Serpente, a fim de justificar seu posicionamento em relação à Proposta.

## 2.1 Estratégias utilizadas nos enunciados da Serpente

A primeira estratégia argumentativa utilizada pela Serpente é o questionamento. Segundo Charaudeau (2001, p. 242), o questionamento “*consiste em colocar em discussão uma proposta, cuja realização depende da resposta (real ou virtual) do interlocutor*” (grifo nosso). Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 179), essa estratégia pertence a uma modalidade cuja importância retórica é considerável.





O uso do questionamento é comum nos textos bíblicos. O próprio Jesus utiliza esse mecanismo linguístico na maior parte de seus discursos. Na filosofia, também foi amplamente usado pelos pensadores ocidentais. Sócrates, um dos grandes expositores desse mecanismo linguístico, denominou-o de maiêutica<sup>86</sup>. Consoante as intenções do sujeito argumentante, esse procedimento pode ter diferentes objetivos: de incitação a fazer; de proposta de uma escolha; de verificação do saber; de provocação ou de denegação (CHARAUDEAU, 2010, p. 242-243).

A Serpente usa o questionamento como ponto de partida do seu diálogo preparando a mente da mulher para a tese que irá defender “*Então Deus disse: Vós não podeis comer de todas as árvores do jardim?*” (Gênesis, Cap.3, v.1, p. 37, grifo nosso). Ao fazer a pergunta ela se apresenta em posição de inferioridade diante de Eva, agindo como quem deseja aprender algo com sua interlocutora. Porém, o que de fato a Serpente objetiva é verificar o saber da mulher em relação à ordem divina, para então dar continuidade ao seu projeto de fala que versa sobre Deus, autor da Proposta que mostramos anteriormente.

É interessante notar que, ao questionar a mulher, a Serpente faz questão de mencionar o nome de Deus: “então disse Deus”. Essa expressão mostra que ela sabe quem é o autor da Proposição a qual questiona. O fato de o sujeito argumentante mencionar o nome da divindade logo no início do questionamento não é aleatório. É evidente que sua finalidade não é apenas discutir a respeito do que a mulher poderia ou não comer do fruto, mas também, ridicularizar Deus, o autor da ordem proibitiva.


Diante da pergunta, a interlocutora responde: “Nós podemos comer do fruto das árvores do jardim. Mas do fruto da árvore que está no meio do jardim, Deus disse: Dele não comereis, nele não tocareis, sob pena de morte” (Gênesis, Cap.2, vv.2,3, p. 37). Eva cita a proibição de Deus: “Deus deu ao homem este mandamento: Podes comer de todas as árvores do jardim, mas da árvore do conhecimento do bem e do mal não comerás, porque no dia em que dela comeres terás que morrer” (Gênesis, Cap.2, vv.16,17, p. 36). Na tentativa de corrigir a Serpente, Eva abre espaço para aquela prosseguir com o plano discursivo.

A segunda estratégia utilizada pela Serpente é a negação. Segundo Charaudeau (2010, p. 204), a negação consiste em rejeitar uma asserção. A marca linguística mais utilizada nessa estratégia é o sintagma adverbial “*não*”. A função desse procedimento é impedir que o interlocutor interprete como verdadeiro um enunciado correspondente ao que está sendo denegado. É exatamente esse efeito que a dupla negação produz no diálogo do Éden “Não, não morrereis!”. A Serpente utiliza-a na tentativa de demonstrar que o valor do castigo apresentado por Deus é falso, ou seja, ela nega o castigo de morte por causa da desobediência.

À medida que ela rejeita a asserção divina, afirma implicitamente que a mulher continuará a viver. Inscrito na negação, o subentendido é mais um artifício linguístico que a Serpente utiliza na busca de persuadir Eva, o sujeito-alvo da argumentação.

---

<sup>86</sup> Sócrates, através do questionamento, do diálogo, tencionar dar à luz as ideias dos seus interlocutores. A esse método nomeou-o de maiêutica, palavra de origem grega que significa “ciência ou arte do parto”, em analogia ao trabalho feito por sua mãe, que era parteira. (vide COTRIN; FERNANDES, 2010, p. 55).



Comprendemos como subentendido, o implícito do enunciado que está voltado para as circunstâncias da enunciação. Esse procedimento discursivo refere-se ao modo como o sentido do enunciado deve ser interpretado pelo ouvinte. Para Ducrot (1987, p. 20), “O subentendido é o que deixo meu ouvinte concluir” a partir do que não está na estrutura linguística. A assertiva do linguista esclarece que o subentendido é aquilo que o interlocutor conclui por intermédio do que ouve. Dito de outra forma, o subentendido é o efeito de sentido interpretado a partir do que se fala, sem que recaia sobre o sujeito argumentante a responsabilidade do que foi interpretado. Para esclarecer tal ideia, o linguista exemplifica:

Se após afirmar que Jacques não despreza vinho, sou acusado de maledicência, sempre poderei proteger-me por trás do sentido literal de minhas palavras e deixar a meu interlocutor a responsabilidade da interpretação que delas faz [...]. De acordo com uma expressão familiar, o subentendido permite acrescentar alguma coisa “sem dizê-la, ao mesmo tempo em que ela é dita” (DUCROT, 1987, p.19).

Tendo como base o exemplo acima, verificamos que, quando a personificação do mal afirma que Eva não morreria “Não, não morreréis”, deixa subentendido o seguinte: que Deus esconde os verdadeiros motivos da privação. Ademais, a Serpente argumenta: “*Mas Deus sabe que, no dia em que dele comerdes, vossos olhos se abrirão e vós sereis como deuses, versados no bem e no mal*” (Gênesis, Cap.3, v.5, p. 37, grifo nosso).


O operador argumentativo “*mas*”, muito embora denote prioritariamente adversidade entre duas ideias, nesse contexto, não trata de uma restrição. Segundo nossa análise, plasma uma relação argumentativa de explicação, isto é, a Serpente deixa alguns subentendidos: a) vocês não morrerão coisa nenhuma; b) Deus só disse isso, porque sabe que, quando comerem o fruto da árvore, os seus olhos se abrirão, e sereis conhecedores do bem e do mal; c) Deus priva-lhes dessa possibilidade, pois está com medo de que vocês se tornem iguais a ele.

Vale ressaltar que, quando a Serpente dá início ao diálogo, demonstra estar alheia ao assunto, tanto é que lança mão de um questionamento. Todavia, agora, ela inverte os papéis na conversação, posto que, ao revelar à mulher os verdadeiros motivos que levaram Deus a proibir o casal de comer do fruto da ciência, na verdade, enuncia uma posição de superioridade em relação à Eva, sua interlocutora. Dessa forma, julga que a mulher está apta a comer do fruto e que as circunstâncias são oportunas, ou seja, por meio do discurso, a Serpente incita Eva a praticar a ação que Deus proibiu.

Queremos destacar ainda o uso dos sintagmas verbais no enunciado: “*Mas Deus sabe que, no dia em que dele comerdes, vossos olhos se abrirão e vós sereis como deuses, versados no bem e no mal*”. Os verbos utilizados (*comerdes, abrirão, sereis*) significam que o comer do fruto constitui-se como condição para Eva sair do estágio da cegueira e se tornar uma divindade. Em outros termos, tais marcas linguísticas expressam causa e consequência, isso implica que para Eva obter poder, faz-se necessário comer do fruto. Aqui, a Serpente atribui outro sentido ao fruto da árvore do conhecimento, que é compartilhado por Eva. O que antes representava a sentença de morte da mulher, agora simboliza a possibilidade para obter conhecimento.

A Serpente conclui sua argumentação entrando na esfera das emoções da mulher. Apela para a ambição de Eva, quando mostra que, em vez de morrer ao comer o alimento proibido,





como Deus havia declarado, seus olhos se abrirão, e ela se tornará uma deusa, versada no conhecimento. Neste momento, a obediência que mantinha a relação de amizade entre o casal e o Criador entra em crise.

No trecho a seguir está registrado o desfecho do diálogo: “A mulher viu que a árvore era boa ao apetite e formosa à vista, e que essa árvore era desejável para adquirir conhecimento. Tomou-lhe do fruto e comeu. Deu-o também ao seu marido, que com ela estava, e ele comeu” (Gênesis, Cap.3, v.6, p. 37, grifo nosso). A decisão da mulher tem como base: valores pragmáticos – “A mulher viu que a árvore era boa ao apetite”; valores estéticos – “e formosa à vista”; e de satisfação espiritual – “e que essa árvore era desejável para adquirir conhecimento”.


Fica evidente que Eva não se revela uma simples receptora da mensagem, mas um sujeito que pode interpretar o discurso. Neste caso, ela se posiciona a favor da argumentação da Serpente, compartilhando das mesmas verdades em relação ao assunto discutido. Ou seja, a mulher interpreta os enunciados da Serpente, atribuindo significado ao que está implícito no discurso e, que, de acordo com suas crenças e valores, aceita partilhar das ideias desta.

Do exposto, ressaltamos que as estratégias argumentativas usadas pela Serpente para refutar os motivos proibitivos de Deus contribuíram para a persuasão da mulher ao ponto de fazê-la acreditar que o discurso subversivo é verossímil. Como resultado, Eva come e dá também ao seu marido o fruto, concretizando assim o plano discursivo da Serpente: levar Eva a desobedecer a Deus (e, por consequência, Adão também).

### 3 O discurso do Diabo

O Evangelho de Mateus registra a tentação de Jesus no deserto. O Diabo é o sujeito argumentante e Jesus, o sujeito-alvo da argumentação. A narrativa conta que o Salvador, durante o período de quarenta dias e quarenta noites, jejuava no deserto e sente fome. O Diabo ao ver Jesus fraco fisicamente, aproveita a oportunidade para dar início ao seu plano discursivo, objetivando persuadir o interlocutor a pecar contra Deus.

<sup>1</sup>Então Jesus foi levado pelo Espírito ao deserto, para ser tentado pelo diabo.  
<sup>2</sup>Por quarenta dias e quarenta noites esteve jejuando. Depois teve fome.  
<sup>3</sup>Então, aproximando-se o tentador, disse-lhe. “Se és filho de Deus, manda que estas pedras se transformem em pães”. <sup>4</sup>Mas Jesus respondeu: “Está escrito: Não só de pão vive o homem, mas de toda palavra que sai da boca de Deus.”<sup>5</sup>Então o diabo o levou à Cidade Santa e o colocou sobre o pináculo do Templo <sup>6</sup>e disse-lhe: “Se és filho de Deus, atira-te para baixo, porque está escrito: Ele dará ordem a seus anjos a teu respeito, e eles te tomarão pelas mãos, para que não tropeces em nenhuma pedra.”<sup>7</sup>Respondeu-lhe Jesus: “Também está escrito: Não tentarás ao Senhor teu Deus.”<sup>8</sup>Tornou o diabo a leva-lo, agora para um monte muito alto. E mostrou-lhe todos os reinos do mundo com o seu esplendor <sup>9</sup>e disse-lhe: “Tudo isto te darei, se prostrado, me adorares”. <sup>10</sup>Aí Jesus lhe disse: Vai-te, Satanás, porque está escrito: Ao Senhor teu Deus adorarás e a ele somente prestarás culto. <sup>11</sup>Com isso, o diabo o deixou. E os anjos de Deus se aproximaram e puseram-se a servi-lo (mateus, Cap. 4, vv.1-11, p. 1708).



A Proposta do diálogo acima é estabelecida pelo próprio sujeito argumentante – o Diabo. Sua Proposta é que Jesus sendo, de fato, filho de Deus, pode usar seus poderes na hora que bem entender. O Diabo mostra-se de acordo em relação à referida. Charaudeau assinala que:

Se o sujeito se mostra de acordo, dir-se-á que é “a favor” da Proposta, que ele defende porque está sendo posta em causa, ameaçada em sua verdade [...]. É necessário, então que o sujeito declare a Proposta como verdadeira, o que o levará a desenvolver um ato de Persuasão destinado a provar a veracidade da Proposta, isto é, a justificá-la (CHARAUDEAU, 2010, p. 223).

Para legitimar a Proposta, o Diabo desenvolve três atos persuasivos. Logo, vale-se de algumas estratégias argumentativas, tais como a dedução e a citação.


### 3.1 Estratégias utilizadas nos enunciados do Diabo

No primeiro ato da persuasão, o sujeito argumentante tenta seu interlocutor a satisfazer suas necessidades físicas. Para isso, recorre à dedução “*Se és filho de Deus, manda que estas pedras se transformem em pães*” (Mateus, Cap.4, v.3, p 1708, grifo nosso). Conforme o linguista, a dedução faz parte da lógica argumentativa.

Trata-se de um modo de raciocínio que se baseia em A1 para chegar a uma conclusão A2, conclusão que representa a sequência, o resultado, o efeito, em resumo, a consequência mental (mesmo que se baseie na experiência dos fatos) da tomada em consideração de A1, através da inferência. Da mesma forma, A1 representa a origem, a causa de A2, e pode-se dizer que na dedução, A1 e A2 estão numa relação de causalidade orientada da causa para a consequência (CHARAUDEAU, 2010, p. 214).

“Se és filho de Deus” corresponde a A1 e “manda que estas pedras se transformem em pães” corresponde a A2. A condicional “se” empregada nesse enunciado, não significa que o Diabo tem dúvidas a respeito de Jesus ser filho de Deus, mas funciona como uma validação hipotética equivalendo a uma pergunta: Sendo filho de Deus, porque não transforma as pedras em pães? A intenção do sujeito argumentante não é simplesmente que seu interlocutor transforme as pedras em pães, porque isso não se configura necessariamente uma tentação; entretanto, busca fazer com que Jesus use seus poderes para satisfazer as próprias vontades assim como fez com Eva no Jardim do Éden.

O Diabo desenvolve o segundo ato da persuasão na intenção de convencer Jesus a provar o amor de Deus. Para tanto, recorre à citação, mencionando as Escrituras: “*Então o diabo o levou à Cidade Santa e o colocou sobre o pináculo do Templo e disse-lhe: Se és filho de Deus,*



*atira-te para baixo, porque está escrito: Ele dará ordem a seus anjos a teu respeito, e eles te tomarão pelas mãos, para que não tropeces em nenhuma pedra”* (Salmo 91, vv.11,12 p. 961, grifo nosso).

O objetivo do Diabo, ao citar as Escrituras é justificar e simultaneamente robustecer sua Proposta tentadora. Dito de outra maneira, seu objetivo é dar legitimidade ao seu discurso, ocultando a sua responsabilidade, pois são as próprias Escrituras que asseveram.


A citação consiste em referir-se, o mais fielmente possível, (ou pelo menos dando uma impressão de exatidão) às emissões escritas ou orais de um outro locutor diferente daquele que cita, para produzir na argumentação um efeito de autenticidade. A citação funciona como uma fonte de verdade, testemunho de um dizer, de uma experiência, de um saber (CHARAUDEAU, 2010, p. 240).

De acordo com Charaudeau, a citação pode funcionar como testemunho de um saber quando ela relata uma proposta científica, ou emana de uma pessoa que representa autoridade. Cumpre ressaltar, aqui, que o Diabo cita as Escrituras omitindo alguns trechos, ou seja, não cita fielmente o relato. Com isso, utiliza o texto bíblico a seu favor, interpretando-o a sua maneira, com a finalidade de distorcer o sentido original para justificar sua Proposta.

No mesmo enunciado, o Diabo sugere ao seu interlocutor atirar-se de um alto de um templo. Propõe que Jesus prove que é filho de Deus (“Se és filho de Deus atira-te para baixo”). O sujeito argumentante assegura a seu interlocutor que, caso este último decida atirar-se, não sofrerá dano algum, já que é o rebento do Pai. É evidente que o Diabo tenta o Salvador a testar o amor de Deus por seu filho: “Este é meu amado filho, em quem me comprazo” (Mateus, Cap.3. v.17, p. 1706).

No terceiro e último ato persuasivo, o Diabo dá enfoque às glórias do mundo, à fama, apelando dessa forma, para a cobiça de Jesus. O sujeito argumentante faz seu interlocutor contemplar todos os reinos do mundo com a sua grandeza: “*Tornou o diabo a levá-lo, agora para um monte muito alto. E mostrou-lhe todos os reinos do mundo com o seu esplendor e disse-lhe: Tudo isto te darei, se prostrado, me adorares*” (Mateus, Cap.4. v.8, p. 1706, grifo nosso). Para o sujeito argumentante, esse recurso configura-se como estratégia eficiente, já que é a mesma usada no diálogo entre a Serpente e Eva. A Serpente apela para ambição de Eva, mostrando-lhe a possibilidade de obter poder, afetando diretamente os valores da mulher; por isso, consegue persuadi-la. Da mesma maneira, o Diabo busca persuadir Jesus. Contudo, os valores deste último não correspondem aos mesmos valores da mulher, porque a vontade do Filho é fazer a vontade do Pai, independentemente das circunstâncias.

Nesse contexto, Girard (2002, p. 53) assinala que o Diabo quer, acima de tudo, seduzir. Ainda, segundo tal autor, o demônio mostra-se um ser amável, generoso, sempre pronto a satisfazer de favores os homens em troca de muito pouco. No enunciado “Tudo isto te darei, se prostrado, me adorares”, demonstra-se capaz de oferecer poder e glória a Jesus, caso este decida adorá-lo. Aqui ele enuncia numa posição de autoridade, apresentando-se como superior não só em relação a seu interlocutor, mas em relação ao próprio Deus.



As tentativas do Diabo em fazer Jesus pecar não logram êxito, porque Jesus, diferentemente de Eva, rejeita a argumentação do Diabo, optando por permanecer obediente a seu Pai. Nos três atos de persuasão, Jesus mostra-se contra a argumentação do adversário.

Concernente ao primeiro ato persuasivo, Jesus recorre às Escrituras, dizendo: “*Está escrito: Não só de pão vive o homem, mas de toda palavra que sai da boca de Deus*” (Deuteronômio, Cap.8, v.3, p. 269, grifo nosso). O sujeito-alvo da argumentação, respaldado nas Escrituras, contrapõe seu adversário que persiste em levá-lo a pecar. Em referência ao segundo ato persuasivo, Jesus, novamente, refuta a argumentação do Diabo e responde-o fundamentado nas Escrituras: “*Também está escrito: Não tentarás ao Senhor teu Deus*” (Deuteronômio, Cap.6, v.16, p. 267, grifo nosso). No último ato, Jesus é incisivo ao rejeitar a argumentação de seu adversário e mais uma vez faz remissão ao texto bíblico: “*Ao Senhor teu Deus adorarás e a ele somente prestarás culto*” (Deuteronômio, Cap. 6, v.13, p. 267, grifo nosso).

Mostra-se patente na análise dos enunciados em questão que Jesus não coincide com o sujeito destinatário da enunciação (aquele que reage de acordo com a palavra proferida pelo sujeito argumentante). Todavia, interpreta o discurso do Diabo, sabendo das suas reais intenções. Destarte, Jesus não é seduzido pelo sujeito argumentante, pelo contrário, resiste à tentação. Com efeito, o Diabo deixa-o, fracassando, por conseguinte, no seu plano de persuadir Cristo a pecar.

#### **4 A tentação em dois atos: aspectos convergentes e divergentes**


Os diálogos que constituem o discurso da tentação, analisados anteriormente, têm como sujeitos falantes: a Serpente e o Diabo e inscrevem-se em diversas circunstâncias; são dirigidos a diferentes interlocutores, a saber, Eva, a esposa de Adão, e Jesus, filho amado de Deus. Estudando cada ato discursivo, percebemos que eles possuem alguns aspectos convergentes e divergentes quanto aos nomes dos sujeitos argumentantes, à imagem criada de si perante o discurso e à reação dos sujeitos interpretantes em relação à argumentação.

Apesar de os diálogos do discurso da tentação apresentarem nomes diferentes do sujeito falante (Serpente e Diabo) trata-se de um mesmo sujeito argumentante. A própria *Bíblia* identifica a Serpente como Diabo ou Satanás “[...] a antiga serpente, o chamado Diabo ou Satanás, sedutor de toda a terra habitada [...]” (Apocalipse, Cap.12. v.9, p. 2154) e “[...] a antiga serpente - que é o Diabo, Satanás [...]” (Apocalipse, Cap.20. v.2, p. 2163).

No Éden, acreditamos que o Diabo apresenta-se através de uma cobra porque Eva convive com animais. Trata-se, portanto, de uma estratégia que o Diabo usa para aproximar-se da mulher e assim conquistar sua atenção. Caso ele se apresentasse em sua forma real, poderia ocasionar rejeição por parte de Eva. Daí, entendemos que o Diabo não se disfarça ao se apresentar perante Deus, ou Jesus, porque tanto o Pai quanto o Filho conheciam muito bem o Adversário e suas estratégias.

O Diabo, em cada formação discursiva, projeta uma imagem de si no discurso. Essa imagem é o caráter que ele demonstra ter a partir do que expõe. Nesse contexto, a personificação do mal sempre se apresenta como alguém que sabe mais do que seus





interlocutores. Manifesta-se como um amigo que mostra o verdadeiro sentido das coisas, sem querer nada em troca; que está ali apenas para ajudar. Sob esse prisma, atribui a si um *status* de solidário. Pelo menos é isso que o Diabo deseja que seus interlocutores acreditem.

No Jardim do Éden, ele traz à tona fatos desconhecidos para Eva a respeito do fruto e de Deus. Revela a mulher os verdadeiros motivos deste ao estabelecer a proibição de comer do fruto da ciência do bem e do mal, como também faz a mulher acreditar que poderia ser como seu Criador. Nessa conjuntura, aparentemente, o Diabo livra a mulher de uma restrição imposta por Deus, mostrando que, ao transgredir, ela não sofreria dano algum; pelo contrário, se colocaria numa posição igual a dos deuses, e ficaria livre de privações. No entanto, não é isso que acontece com Adão e Eva. Ao comerem do fruto, destroem o vínculo existente entre eles e Deus: a obediência mediante a fé em sua palavra. Como resultado, são expulsos do jardim e agora são obrigados a conviver com sofrimento, fadiga e dor.

Em tal contexto, René Girard assinala:


Se escutarmos este muito amável e moderno professor, sentimo-nos, primeiro, <libertos>, mas esta impressão não dura [...]. Em vez de nos advertir contra as armadilhas que nos esperam, Satanás faz-nos cair nelas; aplaude a ideia de que as proibições <para nada servem> e que a sua transgressão não comporta qualquer perigo (GIRARD, 2002, p. 54).

Na tentação do deserto, quando o Tentador apresenta-se a Jesus, incitando-o a usar o poder para matar a fome, demonstra cuidado, ao sugerir que seu interlocutor transforme as pedras em pães, pois não havia necessidade de padecer já que era o Filho de Deus. Em seguida, aconselha-o a se jogar de um lugar alto, haja vista o aspecto de ser filho de Deus (que não deixaria Jesus sofrer dano algum). Como se não bastasse, o Diabo demonstra ser superior não só a Jesus como ao próprio Deus, oferecendo ao Salvador glória e poder, caso este decida adorá-lo.

Os textos que compõem a nossa análise mostram que o Diabo manifesta-se discursivamente no intuito de separar o homem de Deus, ou melhor, separar Deus do homem. Tal questão ratifica a etimologia da expressão diabo: aquele que se intromete, dividindo opiniões, o que causa a dissensão.

Doutra banda, Eva e Jesus são sujeitos agentes do ato da linguagem assim como o sujeito argumentante. Eles interpretam a mensagem proferida pelo Diabo em consonância com seus valores e saberes. Dessa forma, criam hipóteses a respeito das intenções que o sujeito argumentante tem ao dirigir a palavra. Como sabemos, Eva é persuadida. Aqui, há simetria no ato comunicativo, uma vez que a mulher, na condição de sujeito interpretante coincide com o sujeito destinatário idealizado pelo sujeito argumentante. Inobstante isso, Jesus não é persuadido pelo Diabo. Diversamente, age discursivamente opondo-se ao sujeito argumentante. Assim, em tal diálogo ocorre assimetria, tendo em vista que o sujeito interpretante não coincide com o sujeito destinatário do discurso.

## Considerações Finais



No estudo dos textos ora apresentados, percebemos que os interlocutores do Diabo não são simples receptores do seu discurso. Eles interpretam a mensagem do Diabo consoante seus saberes e valores. A persuasão dos enunciados analisados não é determinada pela verdade ou pela falsidade do discurso, mas pelo poder argumentativo do locutor, como também pelos valores dos interlocutores. Dito de outra forma, a persuasão só é efetivada quando o interlocutor compartilha da mesma verdade. Conforme a teoria charaudiana, isso acontece porque a significação do ato da linguagem resulta de um encontro dialético entre dois processos: produção e interpretação.

Com base nas análises realizadas, concluímos que os textos bíblicos são relevantes para a compreensão do funcionamento do ato da linguagem, razão pela qual, merecem um aprofundamento maior no meio acadêmico. Sendo assim, esperamos ter colaborado para isso, ao tornar evidente que o discurso da tentação está pautado em alguns princípios de organização, assim como também o Diabo usa estratégias argumentativas para agir sobre seus interlocutores. Em outras palavras, acreditamos que este trabalho constitua uma contribuição para os estudos discursivos que enfocam a *Bíblia*.

## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Retórica*. Trad. Manoel Alexandre Junior. 2. ed. São Paulo: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2005.

BÍBLIA. Português. *Bíblia de Jerusalém*. 5. ed. São Paulo: Paulus, 2008.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. Trad. Ângela S. Corrêa & Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2010.

COTRIN, Gilberto; FERNANDES, Mirna. *Fundamentos de filosofia*. São Paulo: Saraiva, 2010.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.

GIRARD, René. *Eu via Satanás cair do céu como um raio*. Trad. Vasco Farinha. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado de argumentação: a nova retórica*. Trad. Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

QUINZON. Marie, Therese. *Dicionário cultural do cristianismo*. São Paulo: Loyola, 1999.



## O CONCEITO DE PRÁTICA DISCURSIVA EM ANÁLISE DO DISCURSO: LOCALIZAÇÃO TEÓRICA E NATUREZA FUNCIONAL.

Diego Michel Nascimento Bezerra<sup>87</sup>

**RESUMO:** Este trabalho se insere na perspectiva teórica da Análise do Discurso (AD) francesa e observa as proposições concernentes ao conceito de prática discursiva, realidade que emerge a partir de posicionamentos definidos social e historicamente. Tem como propósito apontar uma trajetória para a compreensão do referido conceito por meio da articulação de duas bases de reflexão: sua localização na rede teórica da AD e a natureza de seu funcionamento. Para tanto, serão evocados, por um lado, os postulados de unidades tópicas e de unidades não-tópicas (MAINGUENEAU, 2008a), e, por outro lado, os aspectos textuais e sociais estruturantes de qualquer prática discursiva, regidos por uma semântica global (MAINGUENEAU, 2008b). Esta dupla perspectiva de aproximação das especificidades de prática discursiva, proposta por este autor, confere maior clareza operacional para os dispositivos de análise construídos para sondar a discursividade. Considerando-se o *continuum* textual e social, que confere substância às práticas discursivas, observa-se que o aspecto textual (imbricado a uma população enunciativa) pode ser equalizado pelos dois tipos de unidades postuladas, facilitando a percepção dos recortes do universo discursivo.

**PALAVRA-CHAVE:** Prática Discursiva. Unidades tópicas. Unidades não-tópicas.

**ABSTRACT:** This paper is inserted in the theoretical perspective of French Discourse Analysis (DA) and it observes the propositions concerning to the concept of discursive practice, reality that emerges from social and historically defined positionings. It aims to point out a trajectory in order to understand the referred concept through an articulation of two reflection basis: its placement in the theoretical network of DA and the nature of its operation. Therefore, it will be evoked, on the one hand, postulates of topical and non-topical units (MAINGUENEAU, 2008a) and, on the other hand, textual and social aspects of any structural discourse practice, governed by an overall semantics (MAINGUENEAU, 2008b). This dual perspective of approximation of the specific characteristics of discursive practice, proposed by this author, gives greater operational clarity for analytical devices built to probe the discourse. Considering the textual and social continuum, which gives substance to the discursive practices, it is observed that the textual aspect (imbricated to a stated population) can be equalized by the two types of postulated units, facilitating the perception of the discursive universe clippings.

**KEYWORDS:** Discursive practice. Topical units. Non-topical units.

---

<sup>87</sup> Discente do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará.  
diegomnbecerra@gmail.com

## 1. Introdução.

Desde sua introdução na cena dos estudos das ciências humanas, o conceito de prática discursiva é utilizado como grade teórica para observar o funcionamento de instituições de discurso de diversas áreas e setores da sociedade. Na dependência da abordagem teórica pela qual esse conceito é mobilizado, dispositivos de investigação são construídos com posturas metodológicas bem diferenciadas. Assim, a aproximação do funcionamento discursivo, tomando por base tal conceito, tende a ser realizada de modo mais **integrador** ou mais **analítico** (MAINGUENEAU, 2008a), a depender da delimitação que se opera sobre a face linguístico-textual do discurso. Neste sentido, este autor propõe uma tipologia discursiva, cujas categorias são configuradas a partir de princípios de agrupamento textual. Estabelece-se, na verdade, uma metodologia que orienta a compreensão do funcionamento de diversas práticas discursivas por meio de uma configuração original textual circunscrita ou não a fronteiras preestabelecidas. Tal perspectiva metodológica tende a aprimorar as regras de arte para a construção de unidades de análise discursiva. Construção esta que “será cada vez menos deixada ao capricho dos pesquisadores” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 24).

Diante do exposto, este trabalho tem como propósito relacionar o *continuum* social-textual da base de qualquer prática discursiva à classificação tipológica das unidades de análise discursiva proposta por Maingueneau (2008a). O caminho a ser percorrido para alcançar tal finalidade passa pela localização da noção de prática discursiva no interior da rede conceitual da AD de vertente francesa, bem como pela consideração da natureza de seu funcionamento a partir de uma semântica global particular. Para corroborar este quadro teórico, observa-se a demarcação metodológica da unidade discursiva correspondente ao agrupamento de textos do *corpus* do projeto de pesquisa **As cenas de enunciação da propaganda oficial de governo do Estado do Pará**<sup>88</sup>. Ou seja, verifica-se como a construção de uma configuração original de textos em AD pode ser orientada pelo recorte em unidades que se pode operacionalizar na face textual do discurso sem desconsiderar, evidentemente, as comunidades de enunciadorees que lhe são pressupostas, pois a qualidade do agrupamento textual reflete obliquamente a comunidade que lhe produz e gerencia.


A construção de um dispositivo de análise demanda, portanto, uma justificativa explícita do percurso teórico-metodológico pretendido para responder às problemáticas orientadoras dos estudos sobre a discursividade. Desta forma, este trabalho constitui-se como uma reflexão acerca da construção de um modo de percepção de uma dada prática discursiva que emerge intrincada entre aparelhos institucionais de campos discursivos diferenciados.

A estrutura deste trabalho considera, primeiramente, um percurso de reflexão sobre a apreensão da face textual de uma prática discursiva por meio das categorias tópicas e não-tópicas, e, na sequência, amplia-se a compreensão deste conceito por meio

---

<sup>88</sup> Este projeto de pesquisa, formalizado em agosto de 2014, encontra-se em desenvolvimento no programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará.





do reconhecimento dos aspectos de sua natureza semântica. Por fim, analisa-se a configuração de um *corpus* de pesquisa mediante a perspectiva de composição de unidades discursivas propostas por Maingueneau (2008a).

## 2. Do discurso à prática discursiva.


Desde sua fundação por Michel Pêcheux e Jean Dubois na década de 1960, a AD francesa passou por consideráveis transformações na formação de seu arcabouço epistemológico. Tendo em vista o aprimoramento de seus dispositivos metodológicos e de seus construtos teóricos para a operacionalização de investigações sobre o funcionamento da discursividade, a AD, sob a “ótica da ruptura” (POSSENTI, 2007, p. 354), questionou tanto conceitos gerais das ciências humanas que lhe servem de base (sujeito, língua e história), como redefiniu suas próprias elaborações conceituais (a exemplo disso, Pêcheux [1990] recorta a trajetória da AD em três fases<sup>89</sup> com posicionamentos teóricos diferenciados). Deste modo, o refinamento dos dispositivos teórico-metodológicos da AD decorre de uma postura epistemológica dinâmica que se baseia na constante experimentação de seus construtos mediante a instauração de “novas problemáticas [e de] novas vontades de verdade” (POSSENTI, 2007, p. 355) dentro do próprio campo.

Considerando-se a perspectiva epistemológica e disciplinar da AD, conceitos emergem, são reformulados ou introduzidos na cena dos estudos da discursividade. Sendo assim, determinados conceitos constituíram-se como dorsais no fazer investigativo da área, como o de prática discursiva. Tal conceito, extensamente discutido e amplamente aplicado nas análises desenvolvidas em diversas áreas das ciências humanas, foi inicialmente cunhado no horizonte da Filosofia por Michel Foucault e posteriormente incorporado aos pressupostos da AD por se mostrar extremamente produtivo na visualização do funcionamento discursivo. Trata-se, na verdade, de um conceito que assumiu status capital nesta disciplina por permitir uma aproximação mais significativa dos planos articulados do funcionamento discursivo, bem como das zonas de trocas entre regiões de distintos discursos. Neste sentido, a mobilização deste conceito pela AD tem proporcionado evidências para a solidificação da hipótese sobre o interdiscurso, que é certamente, segundo Possenti (2007), uma das principais características da disciplina. Além do mais, o aprofundamento das reflexões em torno do conceito de prática discursiva, mediante sua vinculação à primazia do interdiscurso, permitiu a observação do discurso como entidade que se estabelece em um *continuum* social e textual regido em todos os seus planos por uma semântica global própria.

Mas, de fato, como uma prática discursiva pode ser delimitada dentro de um universo discursivo de uma época dada? Efetivamente, como se podem observar as

---

<sup>89</sup> Uma esquematização mais detalhada das três fases da Análise do Discurso é encontrada no capítulo VII do livro *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. (GADET; RAK, 1997).



regularidades de sentido em processos de dispersão textual que se efetivam em sociedade?

Para responder a estes dois questionamentos, é necessário seguir um percurso teórico que permita a compreensão da natureza de uma prática discursiva, bem como de sua localização em relação às demais abstrações teóricas da AD. No âmbito dos trabalhos que mobilizam este conceito, a operacionalização dos recortes da discursividade sempre aponta para o discurso como uma realidade de fronteiras fluidas, sujeitas a constante intervenção das forças do interdiscurso (ORLANDI, 2012). As práticas discursivas constituem-se, deste modo, em um terreno de instabilidade, haja vista que elas são tensionadas e atravessadas por outros discursos, o que indica sua dinâmica complexa. Isto significa dizer que um movimento dialético entre discursos age como princípio fundador de qualquer prática discursiva, ou seja, a constituição das regularidades de sentido de dado discurso ocorre em função de uma memória discursiva anterior, seja por divergência, seja por convergência, seja por uma aparente neutralidade. Por isso, Fiorin (2013) assevera que um discurso, entendido como uma prática social, sempre se constitui em relação a outro, sendo essa alteridade, justamente, o fator condicionante da sua historicidade.


Mediante o terreno movediço no qual uma prática discursiva se constitui, uma aproximação das especificidades desta noção é possível pela dupla perspectiva mencionada acima: sua localização na rede teórica da AD e a natureza de seu funcionamento. Neste sentido, Maingueneau (2008a, 2008b) apresenta uma trajetória teórica que permite, primeiramente, visualizar este conceito a partir de categorias sobre as quais a AD trabalha (unidades tópicas e unidades não-tópicas), e, posteriormente, dimensionar planos textuais e não-textuais que se articulam na gênese e no funcionamento de qualquer discurso.

## **2.1. A localização do conceito de prática discursiva nas categorias da AD.**

Ao tratar de configurações tipológicas de discursos que podem ser mensuradas pelo analista, Maingueneau (2008a) apresenta características estruturais que permitem a visualização de duas grandes unidades de recorte discursivo: unidades tópicas e unidades não-tópicas. Elas orientam metodologicamente a construção de *corpora* que refletem o esforço em agrupar textos dentro de fronteiras discursivas. Assim, de acordo com este autor, estas unidades podem ser subcategorizadas da seguinte forma:

(i) Unidades tópicas territoriais: esta categoria constitui-se como um recorte feito na discursividade a partir de espaços já pré-delineados, reconhecíveis em setores de atividade da sociedade. O princípio de base desta unidade é o agrupamento de gêneros que se estabelecem por meio de duas lógicas: do copertencimento a um mesmo aparelho institucional e de dependência a um mesmo posicionamento (MAINGUENEAU, 2008a). Assim sendo, os discursos observados como unidades tópicas possuem certa estabilidade do ponto de vista da emergência social, tais como partidos, empresas, hospitais etc.

(ii) Unidades tópicas transversas: esta categoria reflete um recorte discursivo a partir da perspectiva de registros languageiros que caracterizam discursos não facilmente



observáveis. Deste modo, tais discursos podem ser mensurados por critérios linguísticos, funcionais e comunicacionais. Assim, observa-se o “discurso cômico”, “o discurso de divulgação”, “o discurso didático” etc. Trata-se, na verdade, de uma categoria classificatória de base estrutural que apreende os textos em uma perspectiva linguístico-comunicacional (MAINGUENEAU, 2008a).

(iii) As formações discursivas: constituem-se como categoria não-tópica do discurso e não possuem fronteiras pré-estabelecidas. Trata-se, de fato, de um discurso não relacionado diretamente por um aparelho institucional específico. Mas, de um discurso apreendido a partir de fronteiras longitudinais pelo pesquisador. Para corroborar tal perspectiva, Maingueneau (2008a) afirma que os *corpora* que identificam este tipo de recorte são constituídos por um conjunto de textos de vários aparelhos, registros e gêneros discursivos, de modo que suas fronteiras são estabelecidas pelo pesquisador baseado em “saberes e normas de argumentação partilhadas pelas comunidades de pesquisadores” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 20). Nesse sentido, os textos que configuram as formações discursivas são diversificados em sua base (enunciativa, funcional e comunicacional), entretanto, unificados em certo nível (MAINGUENEAU, 2008a).


(iv) Os percursos: estas unidades não-tópicas são constituídas por rede de unidade de diversas ordens (lexicais, proposicionais, fragmentos de textos). Não se trata, entretanto, de uma análise puramente linguística, mas de uma análise de discurso calcada na observação de materiais lexicais ou textuais extraídos do interdiscurso, sem a intenção de construir tipologias discursivas. Um exemplo de um percurso é, por exemplo, a retomada ou as transformações de uma mesma fórmula em uma série de textos (MAINGUENEAU, 2008a).

Partindo do pressuposto de Maingueneau (1997), segundo o qual a enunciação de um discurso pressupõe uma comunidade, pode-se afirmar que uma prática discursiva está tensionada entre uma ordem textual, apreensível pelas categorias acima, e, uma ordem não-textual, isto é, um grupo específico sociologicamente caracterizável. Assim, uma prática discursiva pode ser entendida como um movimento de produção de sentidos condicionado pelo posicionamento socialmente marcado de populações de enunciadore.

Note-se que as unidades tópicas e não-tópicas, embora sejam apresentadas como uma taxonomia para as estruturas discursivas, apontam de maneira correlata para o que Gregolin (2007) classifica como zonas de regularidades discursivas, onde um agrupamento de textos compartilha as mesmas propriedades semânticas, observáveis por meio dos critérios metodológicos da AD. Cabe asseverar que esta zona de regularidade se dá a aperceber como sendo irreversivelmente imbricada a uma comunidade de enunciadore. Isto confirma o entendimento de que de uma prática discursiva “possui, de alguma forma, duas faces, uma que diz respeito ao social e a outra, à linguagem” (MAINGUENEAU, 1997, p. 55).

Em linhas gerais, a imbricação entre estas duas vertentes pode ser atestada pela observação da face textual enquadrada por meio das unidades discursivas tópicas ou não-tópicas, por um lado, e pelas comunidades de enunciadore, por outro. É interessante considerar, neste sentido, que tais comunidades são constituídas





discursivamente tanto por um plano de organização material, como por seus modos de vida. Tem-se por meio deste enfoque teórico-metodológico, na verdade, a aproximação da especificação do funcionamento palpável do discurso, a partir de seu *continuum* social-textual observado nos termos da emergência jurídica de uma atividade textual institucionalizada.

## **2.2. A natureza de uma prática discursiva em sua semântica global.**

Mediante o entendimento de uma prática discursiva como movimento de produção de sentidos de populações de enunciadores, percebe-se com maior distinção a articulação entre as diversas instâncias ou planos sob os quais se estrutura a discursividade. Sob este prisma, Maingueneau (2008b) aponta para a concepção segundo a qual todos os planos constitutivos de uma prática discursiva estão vinculados ao mesmo sistema de restrição semântica. Pode-se dizer, então, que o funcionamento de uma prática discursiva se dá pela lógica de uma semântica global, bem como por uma dinâmica dialógica.

A compreensão da natureza de uma prática discursiva em sua semântica global ocorre a partir de sua vinculação às forças do interdiscurso, pois ela emerge atravessada por outros discursos de maneira regulada (SOUZA-E-SILVA, 2013). É, justamente, por meio desta dinâmica de gênese que se vai desenhando um discurso por meio de uma semântica particular. Assim, sua estrutura e seu funcionamento vão sendo delineados simultaneamente em planos articulados como um *continuum* social-textual com contornos característicos próprios. Tal realidade aponta para o fato de que qualquer região discursiva não se constitui ao acaso, senão dentro do jogo das relações interdiscursivas.

Uma prática discursiva, observada desde o seu funcionamento e estrutura, pode ser apreendida como uma espécie de nível de organização da discursividade (histórica e socialmente definível) dentro de escalas hierárquicas mais abrangentes do universo discursivo. Neste nível de funcionamento discursivo são desenhadas rotinas de produção e circulação de enunciados sob a regência de uma semântica global peculiar.


Verifica-se, deste modo, que em virtude da articulação entre discurso e instituição instaurada por meio de um sistema de restrição semântica comum (MAINGUENEAU, 2008b), as faces social e textual das práticas discursivas são afetadas simultaneamente pelo mesmo esquema semântico. Em tese, não se pode isolar o discurso e esperar que a instituição fique deslocada; ou se isolar a instituição e esperar que o discurso fique deslocado, pois, de modo empírico, um não se efetiva sem o outro. Um reflete obliquamente o outro. Neste sentido, Maingueneau (2008b) afirma que toda prática discursiva é um “discurso em ato”.

Para uma melhor compreensão acerca da estrutura e do funcionamento da discursividade, Maingueneau (2008b) propõe a articulação de planos<sup>90</sup> que se efetivam

---

<sup>90</sup> Esta apresentação sequencial dos planos é meramente esquemática, pois na base de uma prática discursiva eles não se realizam sob a forma de sucessão. Os capítulos *Uma*





por meio do mesmo sistema de restrição semântica. Desta maneira, desenvolvem-se simultaneamente em um *continuum* social-textual os planos da intertextualidade, do vocabulário, dos temas, do estatuto do enunciador e do enunciatário, da dêixis enunciativa, do modo de enunciação e do modo de coesão dos textos. Estes planos articulados materializam as condições de existência das instituições que tornam o discurso possível.

A prática discursiva a que se refere Maingueneau (2008b), de fato, não deve ser identificada nos termos de um microcosmo institucional e de seu organograma. Ela deve ser entendida a partir do funcionamento articulado de uma rede institucional circunscrita em uma região discursiva, como é o caso da prática discursiva **jansenista** ou **humanista devota**. Como afirma este autor, ambas possuem, cada uma a seu modo e segundo seu sistema de restrição semântica, o funcionamento de sua rede institucional “edificado [semanticamente] sobre a mesma lógica” (MAINGUENEAU, 2008b, p.126). Grosso modo, isto significa dizer que uma prática discursiva constitui-se como um agregado de populações de enunciadores, cujo proceder é conduzido pela aceitação das mesmas regularidades de sentidos.

Para ilustrar esse raciocínio, pode-se partir preliminarmente das análises do próprio Maingueneau (2008b) que delinea, com base em um *corpus* empírico de textos postos em circulação na França do século XVII, dentro das fronteiras do campo discursivo religioso católico, duas práticas discursivas que visam à dominância deste campo, já mencionadas: o discurso humanista devoto e o discurso jansenista. Nas fileiras destes dois discursos encontram-se filiadas diversas entidades eclesiais como escolas, associações, seminários, confrarias etc.


Nestas entidades, que podem ser classificadas como grupos de discurso, estabelecem-se rotinas de produção e de gerenciamento dos textos por enunciadores qualificados dentro das restrições de seu esquema semântico. Evidencia-se, deste modo, que estas rotinas estão calcadas no “laço semântico essencial entre um funcionamento institucional e um discurso” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 127).

### **3. A configuração de um *corpus* de pesquisa em AD: demarcação metodológica de uma unidade discursiva de análise.**

Mediante a compreensão do conceito de prática discursiva como uma relação semântica indissociável entre discurso e a comunidade que lhe é pressuposta e, além disso, a visualização da massa textual dos discursos a partir de duas grandes unidades de recorte (tópicas e não-tópicas), pode-se ordenar adequadamente o dispositivo de análise construído para levar o universo do discurso a responder às questões que orientam a pesquisa. Por meio desta perspectiva, a elaboração metodológica para auscultar a discursividade ganha precisão, permitindo o afastamento de uma abordagem especular da construção do *corpus*, tomando-o, deste modo, como uma configuração original do analista (MAINGUENEAU, 2008a). Tal procedimento, na verdade, direciona um modo

---

*semântica global e Do discurso a uma prática discursiva* (MAINGUENEAU, 2008b) exploram com riqueza de detalhes a configuração específica de cada um destes planos.



empírico de agrupar textos no sentido de demarcar unidades discursivas e suas relações interdiscursivas diante da qualificação das problemáticas referentes ao funcionamento discursivo. Assim sendo, a reformulação do conceito de prática discursiva (MAINGUENEAU, 2008b), bem como a definição de unidades discursivas afastam-se de uma concepção taxonômica *a priori* dos discursos, onde se observa que tais construtos se configuram como resultado da verificação das materialidades discursivas. Neste sentido, ao se referir, especificamente, a apreensão de uma formação discursiva como unidades não-tópicas, Maingueneau (2008a) assevera o seu caráter dinâmico e agentivo, considerando-a uma configuração original da análise depreendida pela ação de pesquisa por meio de um *corpus* suficientemente representativo. Logo, uma formação discursiva, ou qualquer unidade de recorte discursivo, reflete um espaço de sentidos percebido dentro de princípios de agrupamentos textual, visíveis a partir de certas restrições de ordem semântica.

Para ilustrar tal perspectiva, apresentar-se-á na subseção seguinte a configuração do *corpus* do projeto de pesquisa **As cenas de enunciação da propaganda oficial de Governo do Estado do Pará**. Configuração esta estruturada nos moldes teóricos de Maingueneau (2008a, 2008b), que visa dar suporte à explicação da construção discursiva das representações do **mundo ético** da política do Governo do Estado do Pará. Para que tal construção se efetive, filmes publicitários expõem as ações de grupos partidários com posicionamentos bem definidos, que se alternam no controle desta esfera administrativa.

### 3.1. Agrupando textos da propaganda oficial: construção tópica ou não-tópica?

O projeto de pesquisa **As cenas de enunciação da propaganda oficial de governo do Estado do Pará** se volta à verificação da construção discursiva das representações do sujeito político em filmes publicitários oficiais. Assim, esta pesquisa se pauta na percepção de universos de sentidos voltados à persuasão de audiências por meio do discurso midiático, onde tal propaganda se instaura como instituição de fala com a finalidade comunicacional de projetar a imagem das estruturas desta esfera administrativa para os cidadãos que dinamizam os mais diversos setores da sociedade civil. A validação destas representações, portanto, efetiva-se por meio de enunciados com estrutura composicional, conteúdo temático e estilo verbal, condicionados pelo seu teor político e publicitário. Nesta perspectiva, tais imagens do corpo político são validadas por meio de filmes publicitários oficiais veiculados pela televisão aberta, por emissoras de rádio, e, conseqüentemente, estocadas em mídias *online*, tais como *facebook* e *youtube*.

Assim sendo, a construção do *corpus* de base desta pesquisa se constitui exclusivamente por um conjunto de peças publicitárias da propaganda oficial do Governo do Estado do Pará que foram veiculadas entre os anos de 2011 e 2014, período este correspondente à administração do Partido da Social Democracia Brasileira. O agrupamento dos textos do mesmo gênero para responder aos interesses desta pesquisa foi extraído da massa documental desta estrutura de Estado voltada à sua publicidade sob o registro da Agência Nacional de Cinema (Ancine). Esta configuração confere

originalidade ao *corpus*, caracterizando-o dentro de um espaço pré-delineado em relação a outros agrupamentos de textos para estudo em AD, cuja base pode ser formatada independentemente de fronteiras preestabelecidas.

A constituição desta configuração de textos corresponde a um trajeto específico de dispersão discursiva, cuja natureza é condicionada por aparelhos institucionais circunscritos em campos discursivos distintos, isto é, o político e o publicitário. Observa-se, assim, que o recorte de tal materialidade discursiva é operacionalizado por meio do reconhecimento de uma prática discursiva, que se estabelece intrincada entre duas fronteiras preestabelecidas de um ponto de vista socio-histórico. Esta trajetória enunciativa permite que o cidadão estabeleça a interpretação das peças publicitárias oficiais dentro de um contexto acional híbrido por meio da construção de cenografias variadas.

Voltadas para a validação do trabalho político nas estruturas de Governo de Estado por meio da construção de uma imagem valorizada socialmente, as peças publicitárias oficiais coletadas para esta pesquisa em andamento são delimitadas pela mesma situação comunicacional que, tangenciadas pela política e pela publicidade, induzem a percepção de uma cartografia de uso linguageiro indispensável à divulgação das ações de Estado. Para melhor ilustrar essa realidade, o quadro a seguir apresenta informações referentes a uma amostra de peças publicitárias oficiais que demonstram o enquadramento do material coletado dentro das mesmas finalidades de comunicação:


**Quadro 01.** Enquadramento de peças da publicidade oficial do Governo do Estado do Pará segundo parâmetros de ordem comunicacional<sup>91</sup>.

Campanha	Título/ versão	Registro ANCINE	Data de registro	Temática abordada
O Pará que a gente faz.	Governo 2011 01/30	090 800 699 811 2011 1	23/09/2011	Segurança pública
O Pará que a gente faz.	Governo 2011 29/30	090 800 699 811 2011 1	23/09/2011	Turismo
O Pará que a gente faz.	Governo 2012 1/50	030 800 775 611 2012 1	09/04/2012	Infraestrutura
O Pará que a gente faz.	Governo 2012 4	030 800 775 611 2012 1	08/05/2012	Água potável
Pacto pelo Pará.	Pacto pelo Pará 14	2013 037 578 000 2	04/10/2013	Moradia
Pacto pelo Pará.	Pacto pelo Pará 34	2013 037 578 000 2	27/12/2013	Educação
Pacto pelo Pará.	Pacto pelo Pará 40	2013 037 578 000 2	04/02/2014	Segurança e reintegração social
Pará em obras	Pará em obras 03	20140599280003	21/03/2014	Títulos de terras

Observa-se que o trabalho de composição deste material comunicacional se estabelece não apenas dentro de fronteiras discursivas pré-formatadas, mas por meio de uma rotina produção delimitada por certo número de parâmetros: suporte, inscrição na

<sup>91</sup> Fonte: elaborada pelo autor.





temporalidade, conteúdo temático, características genéricas etc. Diante disto, as peças publicitárias da propaganda oficial podem ser entendidas como dispositivo de comunicação constituído sob uma perspectiva discursiva para legitimar a posição das populações de enunciadores que se revezam no controle da administração de Estado. Trata-se de uma instituição de fala intrincada entre duas fronteiras discursivas cuja finalidade é instaurar um universo de sentido fundamentado em representações sociais avaliadas positivamente pela audiência. Verifica-se que tal trajetória de enunciação político-publicitária estabelece uma cartografia do uso linguageiro específica que baliza a divulgação das ações realizadas pelo Governo de Estado do Pará. Abstrai-se, portanto, que este trajeto se estabelece por meio de uma forma de dizer que segue condições de existência marcadas por regularidades e instabilidades dentro da confluência de dois sistemas discursivos complexos. Desta maneira, o recorte metodológico operacionalizado nesta zona de confluência corresponde a um conjunto de peças publicitárias oficiais a partir de uma situação de comunicação que desenvolve seu próprio modo de inscrição na temporalidade.


Neste sentido, o dispositivo de análise pretendido para desvelar a construção discursiva das prestações políticas do Governo do Estado do Pará é construído sobre um *corpus* que reflete uma unidade tópica transversa, haja vista que, segundo Baronas (2007), trata-se de uma unidade de domínio composta por gêneros que atravessam discursos com fronteiras pré-estabelecidas. De modo explícito, esta configuração de textos está atrelada a aparelhos pertencentes unidades territoriais distintas, de um lado, uma agência de publicidade, e de outro, uma secretaria de comunicação de Estado.

Observa-se, então, que o *corpus* aqui analisado corresponde a uma configuração textual que atravessa duas unidades dominiais cujos contornos são sociologicamente identificáveis. Os textos desta configuração estão, a partir desse atravessamento dominial, apoiados na “ótica de luta de classes” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 17), pois eles emergem delimitados a um território simbólico marcado pelo posicionamento e pelas finalidades comunicativas daqueles enunciadores que se encontram na base desta prática discursiva. Descrito pela perspectiva tópica, o trajeto de dispersão da propaganda oficial do Governo do Estado do Pará revela uma unidade discursiva de base comunicacional que se utiliza de vários suportes midiáticos para divulgar representações do universo de sentidos do político na sua condição de gestor público.

Diante da demarcação tópica da unidade discursiva em questão, dá-se objetividade a percepção de que a propaganda oficial se constitui como uma prática discursiva híbrida em sua face social, ou seja, ela se constitui a partir de duas populações de enunciadores distintas que são pressupostas pela produção e gerenciamento de um gênero discursivo usado nos meios de comunicação para a valoração de determinadas representações sociais. Cabe comentar que estas populações possuem suas rotinas circunscritas a zonas discursivas diferenciadas e sua convergência permite tanto o desenvolvimento de uma prática discursiva peculiar quanto à progressão de uma cena de enunciação para validar os efeitos de sentido pretendidos pelo corpo enunciativo que gerencia o Governo do Estado.

A orientação metodológica em AD voltada para formação de uma configuração original de textos, ou de determinados modelos de unidades discursivas, possui um





caráter dinâmico e agentivo (MAINGUENEAU, 2008a). Isto significa dizer que as quatro unidades apresentadas se efetivam por meio do trabalho do interdiscurso; significa dizer também que a delimitação de uma unidade dentro de fronteiras pré-formatadas não exclui a ação de uma infinidade de relações interdiscursivas. Desta maneira, Maingueneau (2008a) indica que a adoção de uma abordagem não implica a total exclusão de outra:

o sentido é fronteira e subversão da fronteira, negociação entre pontos de estabilização de fala e das forças que excedem toda localidade. Situação extremamente desconfortável porque vemos assim se justaporem, isto é, se intrincarem, muitas vezes, na mesma pesquisa dois modos de abordagem. (MAINGUENEAU, 2008a, p. 26).


Mediante a compreensão de que não se pode exagerar a distância entre tais unidades, este autor assevera a importância de se ancorar as análises na construção de unidades discursivas para o desenvolvimento das regras de arte desse domínio de pesquisa.

De meu ponto de vista, não pode haver análise do discurso, no sentido de uma disciplina empiricamente caucionada e integrante das ciências humanas, se ela não construir um saber sobre unidades tópicas, aquelas que se apoiam sobre cartografias de uso languageiros. Mas não pode também haver análise do discurso se houver exclusão das formações discursivas e dos percursos, isto é, de unidades que contrariam as fronteiras preestabelecidas. (MAINGUENEAU, 2008a, p. 25).

Diante deste ponto de vista, é interessante considerar que a configuração do *corpus* do projeto de pesquisa **As cenas de enunciação da propaganda oficial de Governo do Estado do Pará** se enquadra em uma unidade tópica; entretanto, é possível reconhecer a possibilidade de configurações em que o agrupamento de textos desta unidade tópica transversa sirva de base para a construção de uma formação discursiva que visa responder outras questões de pesquisa, por exemplo. Assim, outras possibilidades de formatação para análise advêm do próprio movimento dialético da gênese discursiva, cujas zonas de regularidade instauradas estão sempre sendo atravessadas por redes de sentidos provenientes de outros discursos.

#### 4. Conclusão.

O conceito de prática discursiva mobilizado pela grade teórica da AD pressupõe uma imbricação dinâmica entre estruturas sociais e linguísticas. Trata-se, na verdade, de um movimento contínuo e dialético de produção de sentidos, caracterizado por regularidades e instabilidades. Por esse motivo, Orlandi (2012) considera o discurso como uma realidade de fronteiras fluidas, sempre atravessada por outros discursos, ou seja, sempre sujeita às forças interdiscursivas. Assim, a compreensão do evento discursivo à luz deste construto deve se pautar em um olhar sistêmico que leva em



consideração a ação simultânea de diversos aspectos estruturados pela mesma lógica semântica.

Considerando esta realidade, Maingueneau (2008a) advoga a favor do aprimoramento das regras de arte que conduzem o estudo das problemáticas demandadas pela discursividade. Estas regras podem ser traduzidas em uma metodologia que aperfeiçoe o modo de verificação das diversas práticas discursivas constitutivas da dinâmica social. Deste modo, este autor apresenta meios para uma delimitação empírica de unidades de análise discursiva que refletem determinadas formas de recorte da face textual dos discursos.

Diante disso, este trabalho constitui-se como um experimento de apreensão de um *corpus* por meio de categorias discursivas que se estabeleceram com o desenvolvimento da análise do discurso. A observação da estruturação do *corpus* do projeto de pesquisa referido anteriormente permitiu a constatação de que a vertente textual de uma prática discursiva pode ser visualizada, a partir da configuração do analista, como uma unidade tópica (territoriais e transversas) ou como uma unidade não-tópica (formação discursiva e percursos). No caso específico do *corpus* em questão, chegou-se a conclusão de que se trata de um agrupamento de textos correspondente a uma unidade discursiva transversa, dado sua qualidade comunicacional.

Destaque-se, por fim, que esta forma de fazer AD integra os interesses pela solidificação de um domínio de pesquisa cujo método de leitura deve se basear em critérios de cientificidade como aponta Maingueneau (2008a).

## REFERÊNCIAS


BARONAS, Roberto Leiser. Ainda sobre a noção-conceito de formação discursiva em Pêcheux e em Foucault. In: \_\_\_\_\_. *Análise do Discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Carlos, SP: Pedro e João, 2007. p. 169-180.

FIORIN, José Luiz. Enunciação e comunicação. In: FIGARO, Roseli (Org.). *Comunicação e Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2013, p. 45-78.

GREGOLIN, Maria do Rosário V. Formação discursiva, redes de memória e trajetos sociais de sentidos mídia e produção de identidades. In: BARONAS, Roberto Leiser. *Análise do Discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Carlos, SP: Pedro e João, 2007. p. 155-168.

MAINGUENEAU, Dominique. *Cenas da enunciação*. Tradução Sírio Possenti e P. de Souza-e-Silva. São Paulo: Parábola, 2008a. 183 p.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. Tradução Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2008b. 182 p.



MAINGUENEAU, Dominique. Uma “prática discursiva”. In: \_\_\_\_\_. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Tradução Freda Indursky. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997. p. 53-71.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012. 100 p.

PÊCHEUX, Michel. A análise do discurso: três épocas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução de Bethania S. Mariani [et al]. 3. ed. Campinas, SP: Unicamp, 1997. p. 311-319.

POSSENTI, Sírio. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES Ana Cristina. (Orgs.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 353-392. (v. 3)

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília. Discursividade e espaço discursivo. In: FIGARO, Roseli (Org.). *Comunicação e Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2013, p. 99-118.



## DIFICULDADES DE ESCRITA NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: COMO TRABALHAR OS PROBLEMAS RECORRENTES

Djane do Socorro Pereira Benjamim<sup>92</sup>

**Resumo:** Este trabalho pretende descrever as características das produções escritas de alunos das séries finais do Ensino Fundamental, observando fenômenos de ordem ortográfica, morfosintática e discursiva. Na realização deste estudo utilizou-se a pesquisa bibliográfica e de campo. O objetivo é identificar as habilidades e competências já adquiridas pelos alunos, bem como as dificuldades apresentadas, para propor intervenções que visem superá-las ainda nesta etapa de ensino. A pesquisa de campo aconteceu em uma Escola Pública de Ananindeua, no Pará. Os dados obtidos demonstram que, apesar de os alunos estarem inseridos num contexto fortemente dominado pelas tecnologias de escrita, eles apresentam diversos problemas no domínio da mesma, alguns dos quais já deveriam ter sido resolvidos pelo processo de letramento, como, por exemplo, a interferência da oralidade na escrita. Fundamentando as discussões sobre as práticas de letramento na escola básica, a aprendizagem da escrita e as atividades de produção textual desenvolvidas em sala de aula, foram consultados autores como: Soares (2003), Marcuschi (2001), Cagliari (2009), Costa Val (1999) entre outros. Foram ainda consideradas as concepções dos atores envolvidos no processo de ensino- aprendizagem a respeito da atividade de escrita. Desta forma, observamos também a relevância dos fatores sociais e linguísticos envolvidos neste processo. Conclui-se que a ocorrência de problemas nos textos dos alunos que estão terminando o Ensino Fundamental demonstra falhas no ensino escolar, uma vez que os anos de escolarização deveriam ter sanado pelo menos a maioria dos problemas ortográficos e morfosintáticos, os quais ainda são recorrentes na maioria dos textos. A identificação desses problemas, a análise e a reflexão sobre eles é de fundamental importância para a construção de práticas mais específicas e eficazes em sala de aula.

Palavras-chave: Escrita. Dificuldades. Intervenção.

### 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva descrever as características das produções escritas de alunos de séries finais do Ensino Fundamental, verificando as principais dificuldades apresentadas por eles, e apresentando algumas propostas de atividades que visem à melhoria da aprendizagem/aperfeiçoamento da escrita ainda nesta etapa de ensino.

No dia-a-dia de sala de aula, quando essas dificuldades são mais frequentes, percebemos o quanto se faz necessário conhecer mais a fundo a realidade linguística e


---

<sup>92</sup>Mestranda do Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Federal Pará.

Professora da Rede Estadual de Ensino (SEDUC)

E-mail: djpereir@hotmail.com





social dos alunos, onde pode estar a origem de algumas dessas limitações; e que, voltando nossas atenções para essas questões, poderemos desenvolver uma prática mais direcionada para sanar tais dificuldades.

Cabe ao professor de Língua Portuguesa ser um profissional perceptivo, que avalie constantemente a expressão oral e escrita de seus alunos, observando suas dificuldades, atentando para as pistas encontradas nas produções textuais dos mesmos e utilizando-as para a construção de uma prática efetiva de resolução dos problemas encontrados.

Nessa perspectiva, apresento uma análise dos problemas mais recorrentes nas redações de alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública de Ananindeua- PA. Tal análise constitui o ponto de partida para identificar as principais dificuldades dos alunos e poder elaborar um trabalho direcionado, propiciando a melhoria da escrita dos mesmos.

A partir de uma observação mais atenta dos textos produzidos pelos alunos, foi possível identificar esses problemas, refletir sobre os fatores que levam a essas ocorrências, bem como refletir sobre o que pode ser feito para amenizar tais problemas.


A escolha destas séries se deu por serem etapas cruciais para a ocorrência de intervenção, visto que os alunos estão indo para o Ensino Médio, onde lhes serão exigidas as habilidades de escrita, não só na disciplina de Língua Portuguesa, mas em todas as outras.

## **2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

A escrita é um importante instrumento para o registro e comunicação de ideias, habilidade que se desenvolve gradualmente à medida que o aluno progride na sua vida escolar. O ensino dessa atividade deve fazer parte de um conjunto de aspectos da linguagem. É com a leitura que o aluno aprende a reconhecer palavras que mais tarde há de reproduzir. Começa escrevendo palavras soltas, para continuar depois com frases numa intenção de comunicar algo. Esta atividade requer também o uso de diversos recursos linguísticos, os quais são adquiridos com a escolarização. No entanto, o domínio pleno de tal habilidade vai depender da qualidade dos processos de alfabetização e letramento.

Segundo Soares (2003) o senso comum é que a criança vai para a escola para aprender a ler e escrever. Porém o letramento, conjunto de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, ultrapassa o conceito de alfabetização, se inicia muito antes de a criança entrar na escola e continua neste e em outros contextos. Ainda segundo esta autora, o fato de as dificuldades de uso competente da escrita serem frequentemente atribuídas à alfabetização, se deve à concepção de que a aquisição da tecnologia da escrita seria o suficiente para um uso competente nas práticas sociais. Para Marcuschi (2001, p.16):

A escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural (...) sua prática e avaliação social a



elevaram a um estatus mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder.

O ensino da escrita, então, deve ser introduzido de modo que sua aprendizagem facilite ao aluno o êxito nas suas necessidades escolares e extraescolares. Mas a forte preocupação com a correção da ortografia e a descontextualização das atividades no âmbito escolar levam o aluno ao desinteresse pela atividade de escrita. Cagliari (2009) afirma que a maneira como a escola trata o escrever leva facilmente muitos alunos a detestar a escrita e em consequência a leitura, o que é um irreparável desastre educacional. Segundo ele, a escola é o único lugar onde se escreve sem motivo. As atividades escolares de escrita não dão chances reais de o aluno escrever espontaneamente como o faz em outros contextos. Ainda segundo esse autor, o aluno faz centenas de redações e não sabe o que está realmente fazendo, como deve elaborar um texto escrito ou dizer um texto oral em situações diferentes.

Os organizadores dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, conscientes desses aspectos do ensino, apontam para a necessidade de reflexão a respeito do trabalho com a modalidade escrita da língua, segundo eles:

(...) é possível desenvolver um trabalho que permita ao aluno descobrir o funcionamento do sistema grafo-fonêmico da língua e as convenções ortográficas, analisando as relações entre a fala e a escrita, as restrições que o contexto impõe ao emprego das letras e os aspectos morfosintáticos, tratando a ortografia como porta de entrada para uma reflexão a respeito da língua, particularmente, da modalidade escrita. (Brasil, 1998, p.85)


Os documentos oficiais apontam, então, para uma nova prática de atividades com a escrita. Mas apesar de ter sido elaborado há desesseis anos, percebemos que pouca coisa mudou nas práticas de sala de aula. Então observamos que a escola não acompanhou as inovações propostas pelas teorias de ensino e nem conseguiu pôr em ação as propostas dos Parâmetros Curriculares que visavam a uma modificação das práticas que eram consideradas tradicionais e enfadonhas no ensino fundamental.

A importância do conhecimento linguístico é inegável para transformar as atividades com a linguagem. Para Cagliari (2009, p.35):

Sem uma base linguística verdadeira, as pessoas envolvidas em questões de ensino de português acabam acatando velhas e erradas tradições de ensino ou se apoiando explicita ou implicitamente em concepções inadequadas de linguagem.

Segundo este autor, com o auxílio das teorias da linguística, è possível avaliar de outra forma os “erros” apresentados pelos alunos, refletir sobre a linguagem dentro de situações concretas de uso, respeitando as diversidades e melhorando profissionalmente as atividades de sala de aula.

Com ações conscientes no ensino da escrita, será possível, por exemplo, que o aluno compreenda e aceite a arbitrariedade da ortografia, desenvolvendo deste modo a capacidade de sacrificar o que chamamos de grafia individualista, em favor da unidade



ou legibilidade. Ele deve aprender, além disso, quais são as razões pelas quais a escrita tem um caráter prestigioso e desejável, passível de correção e melhoramento sistemático.


A escola deve ser um espaço de interlocução onde o aluno deverá ter a oportunidade de interagir com uma diversidade de textos orais e escritos que tenham características linguísticas particulares e podendo, em alguns casos, ser diferentes dos que fazem parte do seu dia-a-dia. Entre outras funções, é necessário que a escola, além de ensinar ler e escrever, ensine o que é ler e escrever. Considerando que ler e escrever, como interlocução, significa a apropriação e produção de uma linguagem em que o sujeito possa estabelecer pontos com outros sujeitos, dialogando e produzindo sentido.

No entanto, ler e escrever são processos distintos e complementares que exigem diferentes habilidades, competências, ações e que por sua vez, variam de acordo com cada tipo de texto e sua complexidade. E é justamente a possibilidade de ler e produzir diferentes tipos de textos, do mais simples aos mais complexos, que os tornará leitores e escritores competentes.

De acordo com Vigotsky (2000), diferentes linguagens mobilizaram diferentes formas de pensar. E a linguagem escrita exige um alto grau de abstração. Primeiro, porque é a fala em pensamento e em linguagens, precisando de qualidade, expressões e de entonação. Ao escrever, o sujeito tem de substituir as palavras por imagens de palavras, ou seja, de deve simbolizar a imagem da palavra em signos escritos. Segundo, porque ela é uma fala sem interlocutor direto, dirigida a uma pessoa ausente ou imaginada. Terceiro, porque quando a criança começa a aprender a escrever, geralmente não sente essa necessidade; os motivos para escrever são mais distantes das suas necessidades emitidas. Quarto, porque a escrita exige um trabalho consciente em relação às palavras e à sua sequência, implicando uma tradução da fala interior que condensada, abreviada e compacta, passa para falar oral, que é extremamente detalhada. A escrita é ainda mais completa que a fala oral, pois, para ser inteligível, exige a explicação plena da situação da qual o sujeito está tratando.

Por tudo isso, a proposição da linguagem escrita com suas amplas possibilidades, não é simples. Ela é um processo gradual que exige um esforço mais sistematizado, em que as intervenções de alguém mais experiente (professores, pais, etc.) vão mobilizando o sujeito sobre a própria linguagem e provocando aprendizagem. O alfabetismo necessário para a pessoa circular com autonomia no mundo letrado supõe a leitura e a escrita de muitos tipos de textos; não basta apenas ler e escrever um bilhete simples, uma lista de preços. É preciso ainda que, pela leitura, o sujeito tenha acesso a diferentes tipos de informações, para ampliar seus conhecimentos e, ainda, poder aproveitar o lado criativo e belo da literatura. É preciso também que o aluno saiba usar a linguagem escrita como mais um espaço de interlocução e mais um instrumento de pensamento usufruindo de todas as possibilidades e ações que esse instrumento possibilita.

Para que todo esse processo ocorra, o aluno precisa de orientação e acompanhamento de um profissional perceptivo, objetivando dotá-lo de habilidades que, muitas vezes, ele julga não ter e ampliando sua aprendizagem e letramento através de práticas contextualizadas. Para Costa Val (1999, p. 86):



Há, então, um papel importante a ser cumprido pelo professor de Português, na criação de oportunidades de exercício efetivo da leitura e da escrita e na orientação de reflexões sistemáticas sobre os recursos composicionais e expressivos mais usuais nos gêneros discursivos escritos. Para tanto seria necessário ter clareza quanto aos conhecimentos linguísticos envolvidos na produção dos gêneros discursivos orais que os alunos dominam e quanto àqueles necessários à produção dos gêneros discursivos escritos que se deseja que eles dominem.

Nessa perspectiva de desenvolver um trabalho que amplie a aprendizagem, tanto do aluno quanto do professor, é imprescindível a busca por conhecimento teórico, pois, segundo Cagliari (2009,p.34), “o conhecimento das novas teorias linguísticas deve fazer parte indispensável da bagagem intelectual de um professor competente, conhecedor profundo do trabalho que realiza”. Mas também é necessário refletir sobre a prática de sala de aula, bem como considerar os entraves do processo, analisar os problemas de pontos de vista distintos, considerando os integrantes do processo ensino-aprendizagem, aplicar novas propostas, analisar resultados, pensar em possíveis reestruturações curriculares e, mesmo, rever ideologias em torno do ensino de língua. E assim poderemos reconstruir as bases de um Ensino Fundamental que possibilite ao aluno o domínio das condições de linguagem para torná-lo leitor/produtor de textos proficiente.

### **3. METODOLOGIA DA PESQUISA**

Participaram desta pesquisa alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Ananindeua. Foram coletados os textos produzidos pelos mesmos durante as aulas de língua portuguesa.

Escolhi esta escola pelo fato de atuar como professora na instituição, o que facilitou meu acesso aos dados necessários, e também pelo bom relacionamento com alunos e professores da mesma, o que também contribui para a realização do trabalho com êxito.


No meu cotidiano de trabalho com estas séries, tenho observado as dificuldades e a quantidade significativa de “erros” nos textos produzidos pelos alunos. E, buscando encontrar soluções para tais problemas, dedico-me à pesquisa dos fatores que podem estar contribuindo para estas ocorrências.

Num primeiro momento, conversei com as professoras das duas turmas pesquisadas, expondo os objetivos da pesquisa, bem como as hipóteses formuladas. Ambas concordaram em colaborar e forneceram os textos de seus alunos para análise.

O conjunto de dados é composto de 40 redações: vinte do 8º ano e vinte do 9º ano. Nesses textos foi feito o levantamento dos problemas mais recorrentes, no que se refere à ortografia, à morfossintaxe e à textualidade.

#### **3.1.O CONTEXTO ESCOLAR**





Os alunos que participaram desta pesquisa pertencem à Escola Estadual Regina Coeli Sousa Silva, situada no bairro Paar, no município de Ananindeua. A escola atende uma comunidade de cerca de 1580 alunos.

Através de questionário socioeconômico, constatou-se que as famílias dos alunos apresentam realidades diferentes, oscilando entre as classes média-baixa e baixa. E que a escolaridade dos pais também oscila entre o Ensino Fundamental e o Médio, com poucos pais cursando ou possuindo diploma de nível Superior.

A participação da família na vida escolar dos alunos não ocorre de maneira satisfatória, pois, segundo a coordenação e os professores, pais ou responsáveis pouco comparecem às reuniões pedagógicas e, quando são chamados, têm sempre a desculpa de que trabalham e não têm tempo. Essa ausência é ainda maior quando o estudante tem mais de 13 anos de idade, tendo o mesmo que responder por si muitas vezes.

Estes fatores extralinguísticos podem corroborar para as dificuldades apresentadas pelos alunos e precisam ser conhecidos pelo professor na construção de suas estratégias pedagógicas, a fim de contemplar efetivamente sua clientela.

### 3.2.OBSERVAÇÃO DOS PROBLEMAS ENCONTRADOS NAS REDAÇÕES

Os textos produzidos pelos alunos foram do tipo narrativo, eles criaram um texto verbal a partir de imagens (texto não verbal). Desse modo, a sequência das ações lhes foi fornecida pela professora e tinham apenas que verbalizar as situações. É importante salientar que esta foi uma primeira etapa da coleta de dados de uma pesquisa maior, que analisará outras produções, em outros gêneros, com estas mesmas turmas.

Fazendo uma leitura mais atenta destes textos, identifiquei inúmeros problemas de escrita, os quais serão analisados segundo a categorização dos erros proposta por Cagliari (2009). Para ele, antes de qualquer julgamento, é necessário investigar melhor os “erros” dos alunos para observar que tipo de reflexão eles estão fazendo ao cometê-los.

Segundo este autor, o erro mais comum é caracterizado por uma transcrição fonética, ou seja, os alunos utilizam sua fala como referência para a escrita. Ocorre, dentro desta categoria, a troca de fonemas, o apagamento de vogal ou consoante e até o apagamento de sílabas.


Exemplos dessas ocorrências nos textos dos alunos:

Cedo (certo); mai (mãe); sentil (sentiu); saio (saiu); percebi (percebe);ficom (ficou); chego (chegou);cupa (culpa); istante (instante); corredo (correndo);tou (estou); tava (estava); pa (para); entre outros.

Foram identificados nos textos analisados 205 erros ou desvios de escrita. Deste total, 127 erros, que correspondem a 62%, são de interferência da fala na escrita.

Há ainda os erros decorrentes da não apropriação do código ortográfico, ou seja, quando o aluno escolhe uma forma possível de escrita, mas que não se adequa à ortografia, pois esta é arbitrária. Segundo Cagliari, este domínio leva muitos anos para ser constituído. É a leitura que vai contribuir para a escrita ortográfica. Dos erros encontrados, 47 se encaixam nesta categoria, ou seja 23%.

São exemplos desse tipo de ocorrência:



Geito (jeito); ora (hora); derubou (derrubou); posivel (possível); deichou (deixou); entre outros.

Como erros de sintaxe, considere, inicialmente, apenas os casos de falta de concordância nominal ou verbal. As ocorrências foram poucas nos textos analisados, considerando que observei muito mais no meu cotidiano, talvez por haver mais monitoração no momento da produção ou pelo fato de eles terem passado a limpo seu texto para a folha de redação, o que ocasiona alguma correção por parte do próprio aluno. Localizei 18 erros deste tipo, correspondendo a 9%. Por exemplo, temos:

“As colega dele”; “os menino”; “eles perdeu”; “ele e sua mãe viu”; “quando vejo” (quando viram); entre outros.

Em relação aos problemas de textualidade, analisei os problemas referentes à coesão e à coerência. Em sete textos identifiquei a ocorrência de repetições, denotando falta de coesão, o não uso de pronomes e outras formas de retomada. Em dois textos o problema foi ainda mais notório, pois os alunos escreveram um conjunto de frases, sem conexão, demonstrando não ter conhecimento dos elementos coesivos. Quanto à coerência, em apenas quatro textos os alunos cometeram este desvio, pois tentaram escrever seus textos em primeira pessoa e terminam flexionando os verbos em terceira pessoa, o que ocasionou incompreensão por parte do leitor de quem teria vivido as situações narradas. O total de ocorrências de problemas com a textualidade foi de 6%.


Não posso concluir essas observações sem falar dos acertos. Muitos alunos escreveram o texto sem problema algum, as professoras comentaram que alguns são muito competentes na redação, o que foi comprovado. Li alguns textos dignos de Ensino Médio, ou seja, os alunos já têm a aptidão para a escrita, como está previsto nos objetivos dos PCN. E mesmo entre aqueles que apresentaram as dificuldades ortográficas, já há os que conseguem construir um texto coerente, seguindo as estruturas do gênero proposto.

Fica claro, portanto, que a maioria das dificuldades são superáveis se um trabalho efetivo de intervenção, objetivando realmente sanar as dificuldades recorrentes for feito ainda no decorrer desta etapa de ensino.

### 3.3. CONCLUSÕES SOBRE OS DADOS COLETADOS

A quantificação e a análise dos erros apresentados pelos alunos demonstram a predominância das dificuldades em ortografia, seja por causa, ainda, da interferência da fala na escrita, seja pelo domínio insuficiente das convenções ortográficas. Isso pode ocorrer pelo fato de os alunos desconhecem as diferenças entre língua falada e língua escrita e a variação linguística, pois, segundo Cagliari (2009, p.26), “o aluno deve saber o que pertence à fala e o que pertence à escrita, caso contrário terá dificuldades imensas em seguir seus estudos de português”. E também por que a escola acaba priorizando a escrita em detrimento da fala. Bortoni Ricardo (2005, p. 54) também assim os justifica:

Quando lidamos com alunos que tem acesso muito limitado à norma culta em seu ambiente social, temos de levar em conta a interferência das regras fonológicas e morfológicas de seu dialeto na aprendizagem do português padrão. Os erros são



previsíveis quando são conhecidas as características do dialeto em questão.

O letramento também pode estar ocorrendo de maneira insuficiente, pois a leitura contribui significativamente para o aperfeiçoamento da escrita. A escola deve proporcionar variadas atividades de leitura, que enriqueçam o vocabulário e promovam o contato com gêneros diversos de textos.

Vimos que os erros sintáticos tendem a diminuir nas séries finais, isso porque já há um monitoramento maior por parte do próprio aluno que estuda mais gramática também nestas séries. Mas o ensino da gramática continua descontextualizado, e é necessário aliar a gramática e a textualidade, para que o jovem descubra o uso efetivo dos elementos de coesão, por exemplo.

A reincidência de muitos erros nestas séries finais demonstra uma falha no processo ensino-aprendizagem. As atividades insuficientes de leitura, a pouca realização de atividades de produção textual, a ênfase dada às aulas de gramática e, mais do que isso, a falta de retorno sobre os erros cometidos pelo aluno contribuem para a continuidade desses erros por todo o ensino fundamental. Mais do que saber onde errou, o aluno precisa saber por que errou.

O professor deve se comprometer em observar com atenção essas dificuldades, analisando-as, pois o aluno não erra deliberadamente. É preciso considerar o erro para diagnosticar o que precisa ser melhorado, e não só para reprovar.

#### **4. CONSIDERAÇÃO DOS ATORES ENVOLVIDOS NO PROCESSO**


Através de conversas e da aplicação de um questionário, pude saber um pouco mais sobre a opinião das colegas professoras sobre a escrita, sua importância e as dificuldades mais observadas por elas.

Ambas acreditam que uma boa redação de alunos que estão concluindo o ensino fundamental deve ter uma boa estrutura, com paragrafação e elementos de precisão e clareza, ou seja, coesão e coerência. No entanto, uma diz realizar frequentemente atividades de produção textual e outra afirma que nem sempre esta atividade ocorre por falta de tempo e por que o conteúdo a ser trabalhado é extenso.

Os objetivos das aulas de redação se assemelham: enriquecimento do vocabulário, da criatividade e criticidade. E as dificuldades encontradas também, ambas mencionam os erros morfológicos e fonológicos: “Eles fazem confusão entre letra e fonema” e, ainda “Eles escrevem difício, ao invés de difícil”.

Quanto ao destino que dão à produção textual, ambas dizem que nem sempre esses textos são publicados, mas que ocorre um evento pontual na escola onde alguns dos textos produzidos pelos alunos são expostos. A correção é feita por elas de forma individual, cada aluno tem seus erros assinalados no texto e elas disseram que conversam com eles sobre as ocorrências.

Os alunos também foram consultados sobre a importância da escrita e suas atividades de classe. Isso foi feito através de conversas informais e também por



aplicação de questionários. Segundo eles, saber escrever “é colocar as palavras certas e os sinais certos”, é uma habilidade que precisarão sempre em todo lugar.

Para os jovens é importante escrever bem em todas as situações, mas eles pontuaram em suas respostas principalmente nas avaliações, como o ENEM (Exame nacional do Ensino Médio), pois estarão sendo avaliados positivamente ou negativamente. Uma redação de um concluinte do ensino fundamental deve, segundo eles, ter clareza, criatividade, “não ter erros de português” e fazer sentido para quem lê.

Como dificuldades, alguns apontam o fato de, muitas vezes, não saber por onde começar, e outros têm dificuldades para construir o desfecho de seus textos. As questões de ortografia também foram mencionadas “tem palavras que eu não sei se é com s ou com ç”, pontuação e acentuação também são dificuldades para eles. E alguns já se preocupam com a estruturação: paragrafação e “organização das ideias e argumentos”. Mas todos concordam que podem e devem aprender a escrever melhor, pois “Saber escrever é indispensável”.

Como podemos notar, tanto alunos quanto professores estão cientes da importância da escrita na nossa sociedade e de que esta pode ser aprendida (não é um “dom”). Faltam, então, ações mais direcionadas para sanar as dificuldades e propiciar êxito nas atividades escolares e extraescolares.

## **5. ALIANDO A TEORIA E A PRÁTICA**

Há anos vem se discutindo as deficiências no ensino de língua materna. Linguístas e sociolinguístas já apresentaram em seus trabalhos diversas ações para lidar com as dificuldades de escrita dos alunos. No entanto, Bagno (2003) afirma que os professores geralmente não sabem lidar com os ensinamentos da linguística em sua realidade de sala de aula, pois falta-lhes o devido preparo. Por isso, talvez, essas propostas não tenham sido efetivadas e os problemas se prolongam por toda a vida escolar dos alunos. É necessário, então, que o professor passe a ter um comportamento de pesquisador, buscando abordagens epistemológicas e sistêmicas para compreender o andamento do processo de aprendizagem de sua clientela e para agir de acordo com suas necessidades.

Os erros dos alunos precisam ser tratados pelo professor com consciência linguística, ou seja, analisados de forma racional para localizar e atender os problemas recorrentes e assim sanar, se não todas, mas a maioria das dificuldades.

Uma outra questão a ser revista é a aplicação, ainda hoje, de um ensino voltado para a gramática, baseado em regras e padrões, um ensino metalinguístico. A abordagem gramatical precisa ser contextualizada, levando em conta a funcionalidade de tais aspectos para a comunicação oral e escrita. Pois, segundo Travaglia(2013,p.27), “o conhecimento linguístico (gramatical) contribui para que o letramento seja eficiente, levando ao domínio da habilidade de escrita”.

A leitura também precisa ser enriquecedora, pois é a partir desta atividade que a escrita pode ser aperfeiçoada. Faraco (2014) diz que o sistema escolar está deixando de oferecer adequado nível de letramento, e que é necessário fomentar uma pedagogia do letramento, ou seja, projetos na escola que visem o incentivo à leitura e compreensão.



## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos dados é perceptível que o ensino de língua portuguesa, nas séries finais do ensino fundamental, no contexto observado, necessita de mais atenção, especialmente a atividade de escrita, considerada competência essencial de quem completa a Educação Básica. Não se pode admitir que depois de anos de escolaridade os alunos ainda cometam erros básicos. Erros que não ocorreriam se, desde cedo, os alunos fossem conscientizados da diferença entre fala e escrita, da diversidade linguística, bem como da arbitrariedade necessária do sistema ortográfico.

A norma culta da língua merece uma atenção especial, mas não com um ensino de gramática preso à nomenclaturas e regras, e descontextualizado. Os assuntos de gramática devem ser repassados de forma funcional, em situações efetivas de linguagem, propiciando ao aluno adequar sua escrita e também sua oralidade.

É necessária ainda a ampliação das atividades de produção textual em sala de aula e uma correção efetiva das mesmas que objetive não só localizar os erros, mas fazer destes instrumento para melhorar efetivamente a escrita dos alunos. Analisando-os e buscando a reescrita coletiva e individual, o professor pode levar o aluno à compreensão dos usos corretos e sua adequação aos mesmos. Com relação às atividades de escrita em sala de aula, a professora Lívia Suassuna, da Universidade Federal de Pernambuco, baseada em pesquisas que realiza sobre o tema, diz em seu artigo que:

Na maioria das nossas escolas, a produção escrita aparece pouco, está abandonada. Das práticas de linguagem desenvolvidas em sala de aula, a escrita é a mais frágil. Trabalha-se mais com a leitura que com a escrita, principalmente a escrita cuidada, que vai e volta, retorna para o aluno, é confrontada, discutida. (Revista Na Ponta do Lápis nº 24, maio de 2014, p.7)

Acredito, considerando as palavras da professora, que realmente falta esta atenção especial, por parte do professor, para com a escrita dos alunos. É preciso uma via de mão dupla na hora da correção dos textos, que haja um retorno para o aluno do que ele melhorou ou ainda continua errando, que ele possa reescrever seu texto e corrigi-lo com consciência da necessidade dessa adequação.

Incentivar a leitura de diversos textos, acompanhada de atividades de compreensão, discussão e produção continua sendo o melhor caminho para aprimorar a linguagem, seja escrita ou falada. O “bom e velho” dicionário deve ser consultado sempre para a pesquisa de palavras que escapem à compreensão, e os alunos precisam saber usá-lo. Isso juntamente com a ampliação das atividades de escrita, mas de uma escrita efetiva, que possa ser publicada, seja num jornal mural ou numa coletânea, pois esse é um incentivo a mais para que eles se preocupem em melhorar seus textos. Enfim, a escrita deve estar constantemente nas atividades de sala, pois quanto mais se escreve, menor é a reincidência de erros.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles & STUBBS, Michael. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

\_\_\_\_\_. **Preconceito linguístico; o que é e como se faz**. 21ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

\_\_\_\_\_. **Nós chegemos na escola e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

\_\_\_\_\_. **O Professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília; MEC, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 11.ed. São Paulo: Scipione, 2009.

COSTA VAL, Maria da Graça. **O desenvolvimento do conhecimento linguístico-discursivo: o que se aprende quando se aprende a escrever?** Trabalho apresentado no 12º COLE (Congresso de Leitura no Brasil) em julho de 1999. Campinas-SP.

FARACO, Carlos Alberto. **A produção textual de um estudante ao final do Ensino Médio**. Texto apresentado no Encontro de Supervisores de Avaliação de Redações do INEP. Brasília, 30/08/2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SUASSUNA, Livia. **Avaliar é preciso. Saber como também**. Entrevista concedida à Revista Na Ponta do Lápis. Nº24, Maio de 2014.



TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Na trilha da gramática: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento.** São Paulo: Cortez, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. Paulo Bezerra  
São Paulo: Martins Fontes, 2000

---



## O PROJETO VALÊNCIAS VERBAIS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Eliane Mourão<sup>93</sup>

Larissa Ciríaco<sup>94</sup>

Mário A. Perini<sup>95</sup>

**RESUMO:** O projeto *Valências verbais do Português Brasileiro (VVP)*, desenvolvido na UFMG sob a coordenação de Mário A. Perini, com a participação de pesquisadores de outras universidades de MG, tem como objetivo principal a construção de um *Dicionário de Valências Verbais do Português Brasileiro*. São os seguintes os princípios fundamentais nos quais se baseia o trabalho no *Dicionário*: cada verbo da língua pode ocorrer em um conjunto particular de construções; dessas construções, privilegiam-se as que ocorrem apenas em parte dos verbos, de modo que dividem os verbos em duas subclasses: essas construções são chamadas **diáteses**, e a valência de um verbo é o conjunto de suas diáteses. Esta comunicação apresenta a notação usada no *Dicionário*, que é composta de uma estrutura sintática mais os papéis semânticos dos constituintes relevantes. O trabalho de análise suscita um bom número de questões teóricas de interesse, como por exemplo: a análise sintática da oração (maximamente simples, como preconizado por Culicover e Jackendoff, 2005); a definição e delimitação dos diversos papéis semânticos; os mecanismos de atribuição dos papéis semânticos aos constituintes da oração; as regras de mapeamento (*linking rules*) que definem hierarquias temáticas e preferências de atribuição. O resultado é um sistema significativamente diferente do que usualmente se admite, em especial na complexidade verificada nos sistemas de atribuição de papéis semânticos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Valências Verbais; Papéis Semânticos; Construções.

### 1. Introdução

O projeto *Valências verbais do Português (VVP)* tem como objetivo principal a construção de um *Dicionário de Valências Verbais do Português Brasileiro*. Desenvolvido na UFMG desde 2012, sob a coordenação de Mário A. Perini, com a participação de pesquisadores de outras universidades de MG<sup>96</sup>, esse Dicionário conta hoje com um total de 255 verbetes. Trata-se de uma listagem dos verbos da língua e das construções em que eles podem ocorrer, considerando-se suas propriedades valenciais. Dessas construções, levamos em conta em especial aquelas (chamadas “diáteses”) em que somente uma parte dos verbos da língua pode ocorrer e que, portanto, subclassificam os verbos. Como exemplo de uma construção que não é uma diátese, tomemos a construção negativa. Ela pode ocorrer com todos os verbos da língua e, por isso, não os subclassifica. Por outro lado, sabemos que nem todo verbo ocorre na construção transitiva, com objeto direto. Assim, a construção transitiva é uma “diátese” e faz parte da valência dos verbos que nela ocorrem: para cada verbo, é necessário especificar de alguma


<sup>93</sup> Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), elianemourao15@gmail.com.

<sup>94</sup> Universidade Federal de Lavras (UFLA), laciriaco@gmail.com.

<sup>95</sup> Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), perinim1@gmail.com.

<sup>96</sup> Larissa Ciríaco, da UFLA; Aparecida de Araújo Oliveira, da UFV; Eliane Mourão, da UFOP; Maria Madalena Loredo Neta, da PUC Minas. Para consultar o diretório do Grupo de Pesquisa Valências Verbais do Português no CNPq, acessar <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0494680293283059>.





forma se ele ocorre ou não nessa construção. A “valência” é, portanto, o conjunto de todas as diáteses de um verbo. Cada diátese incluída no Dicionário é registrada como um pareamento de informações sintáticas e semânticas (cf. FILLMORE, 1968, 1971; FILLMORE; KAY; O’CONNOR, 1988; LANGACKER, 2008; GOLDBERG, 1995, 2006, 2010) e, portanto, nossa notação vai além da especificação do número de argumentos, que é como as valências são referidas frequentemente na literatura (“verbos monovalentes”, “divalentes” etc.). Essa designação por número de complementos é insuficientemente informativa.

Para ilustrar essa ideia, tomemos o exemplo do verbo *matar*. Sabemos que um verbo como *matar*, na construção transitiva ilustrada a seguir, possui dois argumentos, um Agente e um Paciente, sendo o primeiro expresso como sujeito e o segundo como objeto<sup>97</sup>:

(1) O Ari matou um tigre.

Essas informações são uma parte da valência do verbo *matar*, e fazem parte do conhecimento que os falantes têm sobre esse item lexical. Sendo assim, todas essas informações devem ser fornecidas pelo Dicionário e é esse o seu objetivo principal.

A tarefa de descrever e formular as diáteses dos verbos da língua não é trivial. Em primeiro lugar, construir um dicionário de valências não é simples porque se trata de descrever todos os verbos da língua, em número de alguns milhares. Em segundo lugar, um dicionário de valências traz muitas questões a serem pensadas, como, por exemplo: que teoria se deve adotar de modo que o Dicionário seja uma ferramenta acessível ao maior número possível de pesquisadores em linguística?; que notação deve ser utilizada para descrever as diáteses?; e ainda, tendo em vista a amplitude da tarefa, que recortes devem ser adotados como forma de mantê-la exequível? Essas questões são importantes para delinear o projeto e serão respondidas na seção seguinte. Na seção 3, respondemos a outro conjunto de questões, relativas ao uso do Dicionário como ferramenta de análise linguística, a fim de mostrar como ele pode ser útil na descrição e explicação de diversos fenômenos. Por fim, na seção 4, fazemos algumas considerações finais.

## 2. Pressupostos teóricos e metodologia de descrição

O Dicionário está comprometido, fundamentalmente, com a descrição das construções da língua. As sentenças utilizadas na análise são, em sua maioria, dados de introspecção, construídos a partir da intuição dos pesquisadores do projeto e com base nos dados do dicionário de Borba (1990). Também consultamos outros falantes, para checar a validade de nossos dados e anotamos dados que ouvimos no dia a dia. Planejamos, em um segundo momento, incluir também exemplos retirados de *corpus*.

Seguindo a proposta de Perini (2008, 2014), baseamos nossa descrição em noções teóricas geralmente aceitas, mas também empiricamente defensáveis. A linguagem adotada segue a premissa de que as construções existem como pareamentos de forma e significado

---

<sup>97</sup> Para os propósitos da descrição das valências, o sujeito é um complemento.

(FILLMORE, 1968, 1971; FILLMORE; KAY; O'CONNOR, 1988; LANGACKER, 2008; GOLDBERG, 1995, 2006, 2010; CIRÍACO, 2011, 2014), o que é provavelmente aceitável para a maioria dos pesquisadores na área. Por exemplo, acreditamos que a maior parte dos linguistas concordará que a sentença *Carolina beliscou Jorge* é composta de um sujeito (que é expresso na diátese como “SujVal”, ou seja, “sujeito valencial”, como explicaremos logo adiante) expressando o Agente, seguido do verbo, seguido, por sua vez, de um SN não sujeito expressando o Paciente, ou seja:

(2) **SujVal**>Agente V SN>Paciente


Portanto, a sintaxe utilizada para descrever as diáteses é relativamente simples, seguindo aqui a proposta de Culicover e Jackendoff (2005). Trata-se de uma sequência de constituintes registrados morfossintaticamente, segundo a classe de cada um (V, SN, SAdj etc.). Apenas o sujeito é representado funcionalmente: é um SN, mas não *qualquer* SN, é um SN com uma função sintática. Isso se deve ao fato de que, para os propósitos da descrição valencial, a única função relevante é a de sujeito, pois todos os outros constituintes podem ser caracterizados apenas por sua classe e, em alguns poucos casos, por sua ordem na sequência.

O sujeito é representado por **SujVal**, ou seja, “sujeito valencial”, pelo seguinte motivo: em português, uma língua que permite a omissão do sujeito, podemos dizer *eu belisquei Jorge* ou *belisquei Jorge*, em que o sujeito *eu* não é expresso, mas é perfeitamente recuperado pelo sufixo do verbo, *-ei*. Sendo assim, em ambas as formas de dizer há um sujeito valencial. Como essa diferença não subclassifica os verbos da língua – todos os verbos aceitam a omissão do sujeito –, usamos essa denominação, abreviada como **SujVal**, para incluir o caso em que ou o sujeito está expresso na oração por um SN ou está omitido mas pode ser recuperado por meio do sufixo número-pessoal do verbo. Assim, reconhecermos essa possibilidade em português, apesar de ela não fazer diferença para o propósito do Dicionário, que é a formulação e explicitação das valências.

As preposições são representadas individualmente e a notação SPrep não é utilizada. A razão é que os verbos fazem exigências específicas em relação à preposição que introduz seus complementos: *gostar* exige *de*; *pensar* exige *em*; *contar* exige *com*, etc. Por exemplo, a diátese que subjaz à oração *ela gosta de você* é:

(3) **SujVal**>Experienciador V de SN>Estímulo

Outro componente das diáteses é o semântico, que também precisa ser descrito. Como dissemos anteriormente, os argumentos introduzidos pelos sintagmas que figuram nas diáteses dos verbos estão associados a papéis semânticos. Esses papéis semânticos constituem o polo semântico das diáteses. Identificar e definir os diferentes papéis semânticos, assim como estabelecer os limites entre eles, é um problema teórico que está longe de ser resolvido por inteiro. O problema é discutido extensivamente em Perini (2014, capítulos 3-10), para o qual encaminhamos o leitor interessado. Levin e Hovav (2005), Croft (1991); Dowty (1991) e Parsons (1990), entre outros autores, também tratam dos problemas relacionados à atribuição e definição de papéis semânticos (chamados ainda de “papéis temáticos”, “relações semânticas”, “casos semânticos” etc.), que constituem noções sempre muito intuitivas, mas de difícil formalização. Em geral, a definição dos papéis diverge muito de um autor para outro



(comparem-se, por exemplo, as definições de GRUBER, 1965; HALLIDAY, 1967; CHAFE, 1970; COOK, 1979) e, por enquanto, para fins de descrição das diáteses, estamos assumindo definições mais gerais e prototípicas. Por exemplo, consideramos que o Agente é todo aquele que causa ou desencadeia uma ação ou processo, com ou sem volição e sem distinção entre ele e o papel de causa, comumente utilizado na literatura sobre o assunto. Esperamos primeiramente atingir um número considerável de verbos descritos para depois poder generalizar sobre o número de papéis semânticos utilizados e propor definições mais especializadas.

Para fins de constituição do Dicionário, a proposta pode ser resumida no seguinte: em primeiro lugar, os papéis semânticos são anotados de forma esquemática, no sentido de que eles somente fornecem a informação necessária para que o significado final possa ser elaborado com base no sentido do verbo e de outros itens da sentença. Assim, o sujeito será marcado como Agente na diátese ilustrada tanto pela sentença *o vento abriu a porta* como pela sentença *Gabriel abriu a porta*. A diferença semântica entre um causativo não volitivo, caso do *vento*, e um volitivo, caso de *Gabriel*, pode ser facilmente derivada de nosso conhecimento sobre o que é o vento e quem é Gabriel.

De modo semelhante, temos um Paciente para o SN não sujeito (o objeto) de *o bandido matou o peregrino* e para o SN não sujeito de *o bandido empurrou o peregrino*,

embora a ação e, conseqüentemente, a mudança de estado que o Paciente sofre sejam muito diferentes em cada caso. Essa diferença deriva da diferença de sentido entre os dois verbos e não tem de aparecer na diátese. Uma única diátese pode, assim, dar conta de todos os exemplos discutidos anteriormente com os verbos *abrir*, *matar* e *empurrar*, a saber:

#### (4) SujVal>Agente V SN>Paciente

Todavia, temos evitado usar papéis muito esquemáticos quando há dúvida sobre a definição. Nesses casos, achamos mais seguro ficar em um nível mais concreto e detalhado de análise, ou seja, mais próximo dos fatos diretamente observáveis. Um exemplo é a muito provável, mas não conclusivamente demonstrada, inclusão do Possuidor no domínio mais esquemático do Lugar (cf. JACKENDOFF, 1972; LAKOFF, 1987). Aguardando mais pesquisa, consideramos essas relações separadamente, como papéis semânticos distintos.

A solução descrita até agora para a atribuição dos papéis semânticos funciona muito bem para papéis já bem conhecidos e com grande respaldo na intuição. Por exemplo, ninguém duvida da existência do papel de Agente, embora ainda haja alguma dúvida sobre sua definição precisa. Porém, muitas vezes não podemos saber com que papéis semânticos estamos realmente lidando, principalmente quando envolvem relações semânticas restritas a um ou a muito poucos verbos, como em

#### (5) Acostumei a turma com as minhas brincadeiras.

A relação semântica associada ao sintagma sublinhado é difícil de interpretar em termos dos papéis semânticos usuais: ela ocorre, provavelmente, apenas com o verbo *acostumar*, o que dificulta a generalização. Na ausência de uma quantidade significativa de dados analisados, ainda não é possível chegar a uma solução definitiva, mas nesses casos temos adotado uma notação extremamente elaborada do papel semântico em questão. Assim, para (5), o papel

semântico do termo sublinhado seria notado como *coisa.a.que.alguém.se.acostumou* e a diátese seria descrita do seguinte modo:

(6) **SujVal**>Agente **V** **SN**>Paciente **com**+**SN**>*coisa.a.que.alguém.se.acostumou*

Essa versão elaborada será empregada até que uma relação mais esquemática possa ser concebida para substituí-la. Perini (2014) chama esse recurso de “atribuição por ausência” (*assigning by default*), uma operação que conecta a sentença diretamente ao esquema (*frame*) evocado e suas variáveis. As relações semânticas introduzidas por ausência são escritas em itálico, sem a letra maiúscula inicial.

Em segundo lugar, é importante dizer que entendemos papel semântico como a expressão de propriedades observadas dos constituintes, e não como um primitivo teórico. Assim, em algumas diáteses, podem ser registrados mais de um papel para o mesmo sintagma. Por exemplo, para uma oração como *a multidão abandonou o estádio*, temos a diátese

(7) **SujVal**>Agente+Tema **V** **SN**>Fonte

Nesse caso, o papel associado ao sintagma em posição de sujeito inclui os papéis de Agente e de Tema, ou seja, inclui as propriedades de causador do evento e de elemento que se movimenta.

Ainda sobre a atribuição de papéis, em certos casos tudo o que tem de ser especificado é o papel semântico de um constituinte, e qualquer unidade que possa exprimir esse papel pode ocorrer na posição designada. Por exemplo, *achar* inclui em uma de suas diáteses um constituinte com o papel semântico Qualidade, como mostram os trechos sublinhados nas sentenças abaixo:

(8) Todos acharam a conferência uma perda de tempo.

(9) Eu acho a sua filha linda.


Como podemos ver, na primeira sentença a qualidade é expressa por um SN e na segunda, por um adjetivo, em um SAdj. Nesses casos, a parte sintática da diátese não especifica a classe morfosintática, mas apenas o papel semântico, sendo representada por uma variável indefinida, no caso, X:

(10) **SujVal**>Avaliador **V** **SN**>Coisa qualificada **X**>Qualidade

Essa convenção se entende assim: X é qualquer constituinte que tenha o potencial semântico de exprimir Qualidade.

Por se tratar de um dicionário de valências verbais, a notação das diáteses não inclui diversos constituintes que podem ocorrer na sentença – como, por exemplo, os advérbios de





tempo, modo e lugar –, mas que não são atribuídos pela valência do verbo. Segundo Goldberg (1995, 2006), trata-se de outras construções, independentes, e que podem se combinar às construções valenciais. Esses constituintes recebem seu papel semântico independentemente do verbo – por exemplo, *aqui* tem o papel de Lugar simplesmente por se tratar de um item lexical semanticamente transparente.

Por fim, é importante dizer que o Dicionário deixa de lado, no momento, quatro classes de fenômenos: (a) a valência em sentenças compostas (aquelas que incluem orações subordinadas); (b) as construções com verbos leves; (c) a atribuição de papel semântico ao tópico discursivo e (d) as expressões idiomáticas. Esses pontos merecem estudos separados, e foram deixados de lado porque nosso levantamento é preliminar (e conta com recursos humanos limitados).

### **3. O Dicionário como ferramenta de análise linguística**

Nesta seção, mostramos a importância da construção de um dicionário de valências para as pesquisas em linguística. Em tese, as informações fornecidas pelo Dicionário podem responder ou ajudar a responder a várias indagações, como:


#### **(a) Como a lista de diáteses subclassifica os verbos da língua?**

Quais, e quantos, verbos têm valências idênticas? Que verbos têm valências semelhantes, mas não idênticas? Um grupo de verbos com valências idênticas pode ou não ser semanticamente similar; e o tipo de similaridade semântica pode fornecer pistas sobre uma importante faceta da competência dos usuários da língua – visto que é improvável que todos os verbos sejam aprendidos separadamente. Ao aprender um novo verbo, um falante muito provavelmente recorre ao seu significado e na maioria das vezes chega a uma conclusão como “esse novo verbo deve ter uma valência similar à do verbo X”.

#### **(b) Quais são as associações de diáteses mais típicas na língua?**

Suponha-se que descobrimos que um grande número de verbos tem as construções 1, 4 e 33 em suas valências. Isso significa que um falante pode usar a matriz C1-C4-C33 como um parâmetro de aprendizagem, uma espécie de atalho a ser considerado em primeiro lugar quando se está diante de um novo verbo. Há alguma evidência de que as crianças tentam usar novos verbos de uma forma “regular”, atribuindo a eles valências extremamente recorrentes, o que sugere que o grau de prototipicidade das matrizes valenciais é significativo não apenas descritivamente, mas também psicolinguisticamente.

#### **(c) Quais são as associações possíveis (ou mais frequentes) entre funções sintáticas e papéis semânticos?**



Diversos estudos sobre a estrutura argumental (cf. LEVIN; HOVAV, 1995, 2005; GRIMSHAW, 1990; e outros) ou sobre construções de estrutura argumental (cf. GOLDBERG, 1995, 2010; LANGACKER, 2008; e outros) mostram que existem generalizações. Por exemplo, o Agente tem uma forte tendência a ser codificado como sujeito; ele pode também ser codificado como um sintagma preposicional (com *de*, *com* ou *por*), mas nunca como um SN não sujeito (objeto direto). Nos casos mais prototípicos, a associação pode ser capturada por uma regra de ligação. Essas tendências gerais condicionam a tarefa do receptor, que não tem de começar do nada ao atribuir a cada constituinte o devido papel semântico. A consulta à lista certamente permitirá generalizações adicionais.

**(d) Podemos estabelecer correlações semânticas para as valências? Isto é, podemos dizer que “verbos que significam X têm (ou geralmente têm) as diáteses A, B ou C?”**

Essa questão é particularmente relevante por duas razões. Em primeiro lugar, porque ela condiciona o grau de economia a ser alcançado na descrição – em vez de simplesmente listar várias valências, podemos estabelecer regras que partem da semântica para prever algumas valências verbais. Maximizamos, assim, a simplicidade da sintaxe (cf. CULICOVER; JACKENDOFF, 2005). E, em segundo lugar, porque ela sugere procedimentos mais eficientes no ensino de língua estrangeira, na problemática área de aquisição de vocabulário. Se respondida positivamente, essa questão autoriza a introdução de novos verbos por meio de contextos semanticamente planejados: uma vez que a valência de um dos verbos de um grupo semântico é aprendida, os demais verbos serão também, em princípio, contemplados. Alguns autores dão uma resposta positiva a essa questão (cf. TAYLOR, 2002, p. 29); outros, como Levin (1993, p. 14), são mais cautelosos, mas também se mostram favoráveis a uma resposta positiva. Sem dúvida, muito da evidência disponível aponta para isso, mas a resposta não pode ser categoricamente positiva, pois há contraexemplos, como o de verbos com uma semântica bastante similar que diferem muito em suas valências<sup>98</sup>. Assim, qualquer correlação entre os dois aspectos é parcial e deve ser estabelecida com algum cuidado. Uma resposta final depende do exame de muitos casos – e, portanto, da prévia elaboração do Dicionário.

#### **4. Considerações finais**

Neste texto tratamos do principal objetivo do projeto *VVP*: a construção de um dicionário de valências verbais para o português brasileiro. Apresentamos o referencial teórico adotado, a metodologia de análise e a notação empregada no Dicionário até o momento. Mostramos como temos lidado com várias questões que se impõem para a realização dessa tarefa e nossa orientação para lidar com as questões que ainda estão por vir. Mostramos também que nosso maior compromisso é com a descrição da língua e com os dados, tal qual eles se apresentam. Além disso, consideramos algumas aplicações do Dicionário para as pesquisas em linguística, justificando sua importância. Por fim, realçamos o caráter inovador deste trabalho para os estudos sobre valência no português brasileiro.

---

<sup>98</sup> Um exemplo são os verbos *roubar*, *furtar*, *lesar* e *assaltar*, que denotam algum tipo de ‘roubo’, mas têm valências diferentes.



## REFERÊNCIAS

BORBA, Francisco da Silva. *Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo do Brasil*. São Paulo: Ed. UNESP, 1990.

CHAFE, Wallace. *Meaning and the Structure of Language*. Chicago: The University of Chicago Press, 1970.

CIRÍACO, Larissa. A construção transitiva em PB: associando a gramática de construções à decomposição lexical. *Alfa*, São Paulo, v. 58, n. 2, p.401-416, jul-dez, 2014.

CIRÍACO, Larissa. *A hipótese do contínuo entre léxico e gramática e as construções incoativa, medial e passiva do PB*. 2011. 226 f. (Doutorado em Linguística Teórica e Descritiva) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

COOK, Walter A. *Case grammar: development of the matrix model (1970–1978)*. Washington, DC: Georgetown University Press, 1979.

CROFT, William. *Syntactic Categories and Grammatical Relations: The Cognitive Organization of Information*. Chicago: University of Chicago Press, 1991.

CULICOVER, Peter W.; JACKENDOFF, Ray S. *Simpler Syntax*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

DOWTY, David. Thematic Proto-Roles and Argument Selection. *Language*, v. 67, p. 547-619, 1991.

FILLMORE, Charles J.; KAY, Paul.; O'CONNOR, Catherine. Regularity and Idiomaticity in Grammatical Constructions: The Case of *Let Alone*. *Language*, n. 64, p. 501-538, 1988.

FILLMORE, Charles J. Some Problems for Case Grammar. *Monograph Series on Languages and Linguistics*, n. 24, p. 35-56, 1971.


FILLMORE, Charles J. The case for case. In: BACH, Emmon; HARMS, Robert T. (Ed.). *Universals in linguistic theory*. New York: Holt, Rinehart e Winston, 1968.

GOLDBERG, Adele. Verbs, constructions and semantic frames. In: HOVAV, Malka Rappaport; DORON, Edit; SICHEL, Ivy (Org.). *Syntax, Lexical Semantics, and Event Structure*. Oxford: Oxford University Press, 2010. p. 39-50.

GOLDBERG, Adele. *Constructions at work: the nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

GOLDBERG, Adele. *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

GRIMSHAW, Jane. *Argument Structure*. Cambridge: MIT Press, 1990.



GRUBER, J.S. *Studies in Lexical Relations*. 1965. (PhD Thesis) - Dept. of Modern Languages, Massachusetts Institute of Technology, 1965.

HALLIDAY, M. A. K. Notes on transitivity and theme in English. Part 2. *Journal of linguistics*, v. 3, p. 199-244, 1967.

JACKENDOFF, Ray. *Semantic Interpretation in Generative Grammar*. Cambridge (MA): MIT Press, 1972.

LAKOFF, George. *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

LANGACKER, Ronald. *Cognitive Grammar: a basic introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LEVIN, Beth; HOVAV, Malka Rappaport. *Argument Realization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

LEVIN, Beth; HOVAV, Malka Rappaport. *Unaccusativity: at the syntax-lexical semantics interface*. Cambridge: MIT Press, 1995.

LEVIN, Beth. *English Verb Classes and Alternations*. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

PARSONS, Terence. *Events in the Semantics of English: a study in subatomic semantics*. Cambridge: MIT Press, 1990.

PERINI, Mário A. *Describing verb valencies: practical and theoretical issues*. 2014. Inédito.

PERINI, Mário A. *Estudos de gramática descritiva: as valências verbais*. São Paulo: Parábola, 2008.

TAYLOR, John R. *Cognitive Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 2002.



## A TRADUÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA NÃO-MATERNA (LNM): UMA HISTORIOGRAFIA CRÍTICA

Elisa Figueira de Souza Corrêa<sup>99</sup>

**RESUMO:** Historicamente, o uso de exercícios de tradução para o ensino-aprendizagem de LNM vinha sendo usado desde a Roma Antiga. No final do século XIX, contudo, esse uso foi abolido, situação que prevaleceu durante boa parte do século XX e que perdura até os dias de hoje na maior parte das instituições de ensino. Intrigada por esse fato, decidi-me por analisar criticamente tal situação e o desenvolvimento dessa análise veio a constituir o principal pilar de minha pesquisa de doutorado. Como resultado do trabalho até agora elaborado, apresenta-se um levantamento historiográfico do uso da língua materna (LM) e da tradução no ensino-aprendizagem de LNM e desenvolve-se uma crítica de diversos métodos de ensino de LNM, com base na qual se opta por romper com a orientação pró-monolinguismo em LNM nas salas de aula, orientação esta que é a responsável pelo banimento da tradução. Para justificar da tradução pedagógica (i.e. exercícios de tradução) como recurso no ensino-aprendizagem de LNM defende-se a prática tradutória, conforme concebida pós-modernamente, como um recurso importante na forma de uma quinta habilidade a ser visada pelo ensino de LNM. A tese sustenta seus argumentos a favor do uso da tradução pedagógica com dados de outras pesquisas e com depoimentos de alunos e professores sobre o assunto, concluindo em prol dos mesmos e contra a hegemonia da sala de aula monolíngue em LNM, a qual ainda prevalece como situação ideal no senso comum e em diversas instâncias de política educacional.


**PALAVRAS-CHAVE:** Tradução pedagógica. Tradução como quinta habilidade. Ensino-aprendizagem de língua não-materna. Consciência linguística. Condição pós-método.

Ninguém sabe ao certo o que é novo e o que é velho nos procedimentos de ensino de língua hoje. Há um vago sentimento de que os *experts* hodiernos têm gastado seu tempo descobrindo o que outros homens esqueceram; mas como a maioria dos documentos-chave está em latim, os hodiernos acham difícil ir à fonte original. De toda forma, muito do que se tem chamado de revolucionário neste século é apenas um redescobrir e renomear de ideias e procedimentos anteriores. (KELLY, 1976, p. ix).<sup>100</sup>

---

<sup>99</sup> Doutoranda PUC-Rio / bolsista CNPq. Contato: pehdefigo@gmail.com

<sup>100</sup> Essa as demais citações foram traduzidas por mim, exceto quando indicado em contrário.




A proposta de minha pesquisa é historiografar criticamente o uso da LM e de exercícios de tradução no ensino-aprendizagem de LNM e, assim, fornecer um embasamento teórico substancial à tese de que a LM e exercícios de tradução podem e, muitas vezes, devem ser utilizados no ensino-aprendizagem de LNM, pois não apenas não trazem qualquer prejuízo a esse processo como, de fato, muitas vezes podem facilitá-lo e enriquecê-lo significativamente.

A ideia de uma “historiografia crítica” justifica-se porque, como explica Jurandir Malerba (2006, p. 17), as suas muitas definições envolvem necessariamente o reconhecimento da *historicidade* por trás da escrita da história, isto é, de uma demanda perene de “retificação das versões do passado histórico, operada a cada geração”. Essa retificação está relacionada às novas descobertas proporcionadas pela passagem do tempo e pelas investigações históricas, as quais proporcionam um “alargamento do horizonte teórico-metodológico” e uma “necessidade incontornável da crítica” (MALERBA, 2006, p. 17).

Assim, procuro fazer uma revisão historiográfica do ensino de LNM (língua não-materna) com foco no uso da língua materna (LM) e da tradução, isto é, do uso de exercícios de tradução nas salas de aula, partindo da Antiguidade clássica até fins do século XIX. Costumeiramente, as práticas de ensino-aprendizagem deste longo período são consideradas “tradicionais”.

Para entender onde se encaixa, dentro da sala de aula, a LM e a tradução, acredito ser relevante fazer uma revisão da história do ensino de LNM, refletindo criticamente sobre as crenças e as propostas metodológicas que constituíram a base do ensino-aprendizagem de LNM ao longo da História, com atenção para sua relação com o uso da LM em sala de aula e dos exercícios de tradução em cada um desses momentos históricos.

Creio que essa historiografia e a revisão bibliográfica que a sustenta são de suma importância e necessidade. Há, como se sabe, diversos artigos e livros que já trataram separadamente tanto da história da educação, quanto da história do ensino de línguas e até mesmo do uso da tradução na aula de LNM. Até onde é de meu conhecimento, porém, não há nenhuma obra que seja, ao mesmo tempo, abrangente em termos cronológicos com foco no ensino-aprendizagem de LNM e que, sobretudo, focalize o papel da LM nesse ensino, nem, mais especificamente, o uso de exercícios de tradução como recurso nele. Em especial, creio que as revisões históricas feitas até hoje em língua portuguesa são muito incompletas e superficiais e, ademais, e fogem ao foco



específico desta da proposta de minha tese de concentrar-se no papel dos dois recursos supracitados.

Também é preciso notar que, considerando que os seres humanos são seres sociais, frequentemente têm a necessidade de conhecer outras línguas além da própria. Assim, a história do ensino e, mais ainda, da aprendizagem de LNM é tão longa quanto a dos seres humanos. De fato, Jack Richards e Theodore Rodgers (2002, p. 3) estimaram, no início do século XXI, que 60% da população mundial é multilíngue. Logo,

tanto de uma perspectiva contemporânea quanto de uma histórica, o bilinguismo ou multilinguismo é mais uma norma que uma exceção. É justo, então, dizer que, ao longo da história, o aprendizado de língua estrangeira sempre foi uma preocupação prática importante.

No entanto, embora a história do ensino-aprendizagem de LNM seja matéria relevante, não se pode dizer que sempre se tenha tido essa clareza, pois seus registros não são claros.


Na Antiguidade clássica, a língua materna não era necessariamente utilizada, mas certamente não havia qualquer posicionamento teórico-filosófico contra ela no ensino-aprendizagem de LNM. É possível que em Roma (assim como na Suméria) ela não fosse usada pelos mestres nativos (especialmente os preceptores e *paedagogus* escravos), mas em geral o era na escola. Além disso, a tradução surgia tanto na forma de explicações e listas bilíngues (tipo glossários), na Grécia e em Roma, quanto na forma de exercícios variados, em Roma, como os *imitatio*, os exercícios de tradução e de versão<sup>101</sup>, e a leitura de textos em grego com tradução em paralelo. Também vale notar o uso de obras literárias para o ensino, as quais eram traduzidas, tanto pelos mestres como pelos alunos em suas aulas. Por fim, a característica mais marcante do estudo de LNM na Antiguidade era o grande valor cultural atribuído a esse estudo, associado à formação de caráter e de cidadania dos jovens. Nesse sentido, a tradução era uma forma de trazer a riqueza da sociedade grega para a língua (e cultura) latina.

Com a expansão territorial do Império Romano<sup>102</sup>, veio também a instabilidade política. Culturalmente, porém, o grego continuava tendo grande influência na cultura romana e europeia em geral e, de fato, continuou a ser a língua franca falada na porção

---

<sup>101</sup> Note-se que, embora no universo dos tradutores profissionais seja comum se fazer uma distinção entre “tradução” (passar um texto de uma LNM para sua própria LM) e “versão” (passar um texto de sua LM para uma LNM), esses Kelly, assim como outros da área de ensino-aprendizagem de línguas, não o fazem.

<sup>102</sup> O ápice da extensão do Império Romano foi atingido no ano de 117 d.C.




oriental do Império, se tornando a língua oficial desta parte após divisão definitiva do território em Império Romano do Ocidente (cuja capital era Roma) e Império Romano do Oriente (cuja capital era Constantinopla, atual Istambul), em 395. O latim tampouco perde seu valor.

Na Idade Média, tem-se que a LM não era completamente utilizada, pois os materiais didáticos estavam sempre em latim-LNM, tendo essa língua o *status* oficioso de LM, ainda que não o fosse. Assim, a língua do ensino escolar e da vida acadêmica em geral era o latim, de modo que educadores como Comênio e Ratke lutaram pela implantação da LM na educação básica. Isso não significa que a LM não surgisse da sala de aula, o que não acontecia nem teoricamente, nem de fato, haja vista o fato de a tradução ser bastante utilizada. A tradução ocorria tanto de forma auxiliar, em listas de vocabulário e como apoio à leitura de textos (interlinear ou paralela), como numa variedade de exercícios, especialmente a partir do século XIV (*praelectio*, versão de *vulgar* e dupla tradução). Também foram publicados os bastantes livros didáticos dedicados à tradução e dicionários bilíngues. Deve-se notar, porém, que os exercícios eram restritos ao estudo de línguas clássicas, ficando o estudo das outras LNM restrito a práticas informais (extracurriculares e privadas) pouco documentadas. Os objetivos do estudo das línguas clássicas ligavam-se, como antes, principalmente, ao ideal de boa educação e ao peso exemplar visto nos clássicos – e saber traduzir era visto como parte natural dessa educação –, mas também à educação religiosa e, especialmente a partir do Renascimento, a um eruditismo pedante. Como as línguas vivas não se ligavam a nenhum desses objetivos, seu ensino-aprendizagem era relativamente desvalorizado em termos de prestígio educativo.

Por fim, interessa notar que, conforme explicam Neves & Gasparin (2010, p. 216-7), as obras de Ratke e Comênio representam as primeiras modificações do modelo educativo característico do sistema feudal para o modelo educativo característico da nova sociedade burguesa. Ratke, sendo de família burguesa e tendo vivido em Amsterdã (cf. HOFF, 2006), uma das maiores e mais ricas cidades do século XVII, centro de comércio mundial, teria sido assim um representante do pensamento burguês e, por isso, visava proporcionar educação para todos com uma pedagogia organizada a partir de uma nova sociedade, antecipando a revolução do século por vir. Prova disso é a defesa pelos dois autores das línguas nacionais frente ao latim e da instrução básica universal.

O interesse crescente pelas línguas nacionais e, especialmente a partir do século XVI, por outras línguas estrangeiras, como as línguas orientais e as línguas ameríndias,






é o que vai possibilitar o desenvolvimento da própria Linguística Comparada nos séculos seguintes. Matoso (1975, p. 24-5) nota que, no século XVII, o interesse dos eruditos europeus já migrara claramente do latim, que passa ao segundo plano, para as línguas modernas, que, estando vivas, permitem um fortalecimento dos estudos de fonética e fonologia.

Dadas as características do ensino-aprendizagem nos séculos XVII e XVIII, pode-se afirmar que a LM estabeleceu-se definitivamente como língua de instrução da LNM, sendo usada nas escolas pelos professores para instrução e nos materiais didáticos, cujas explicações das regras gramaticais eram dadas na LM. Por sua vez, a tradução continuava sendo utilizada como base do ensino, mais gramatical que nunca, mas sua boa fama estava em declínio. No século XVIII, ela era aplicada apenas nos estudos de latim e grego clássico, na forma de exercícios com tradução interlinear parcial e na versão de “vulgares”, mas o estudo das línguas clássicas estava sendo abandonado em prol de línguas modernas. Para estas, um novo método de estudo foi desenvolvido, o método da gramática e tradução (MGT), que propunha que se partissem das regras gramaticais e listas de palavras para a “montagem” ou tradução de frases da LM para a LNM. Com o tempo e a diversificação dos manuais de MGT, exercícios inversos, isto é, a tradução de frases da LNM para a LM também surgiram.

Sobretudo, ocorreu nesse período uma grande alteração dos objetivos de estudo de LNM. Por um lado, os neo-humanistas no início do século XIX viam o ensino-aprendizagem de LNM como uma forma de “treinamento da mente”, um exercício cognitivo que ajudava na formação da pessoa, da língua e da nação. Para eles, porém, isso seria feito, idealmente através do estudo das línguas clássicas, embora, a rigor, a mente também se exercitasse com outras línguas. Por outro, o declínio da importância literária e acadêmica do latim, o desenvolvimento da indústria e do comércio e os grandes movimentos migratórios europeus em direção a outras partes do mundo demandavam mais e melhores técnicas de ensino-aprendizagem para as línguas vivas. Sobre isso, Kelly (1976, p. 403) relaciona essa mudança também à ascensão da lógica e razão cartesianas, sem contudo perder de vista a mudança nos valores sociais:

No início, os traços remanescentes da velha abordagem retórica mantiveram o latim e o grego livres desse método, conhecido hoje como “gramática e tradução”. No entanto, como o objetivo social estava agora morto e o literário, propriedade de uns poucos entusiastas, a abordagem filosófica [cartesiana] invadiu as línguas clássicas no início do século XIX e alcançou aí seu maior desenvolvimento.




Com o apoio dos estudos linguísticos e filológicos, então em voga, o estudo das LNMs ganha, assim, suporte científico e caráter comercial e utilitarista. Se a tradução continuava a ser usada, era apenas por esse ser o procedimento tradicional de ensino-aprendizagem.

Na virada do século XIX para XX, surge o Movimento Reformista que coloca novas propostas em jogo para o ensino-aprendizagem de LNM. Seus partidários defendem que a LM não seja utilizada em sala de aula, exceto em último caso, pois priorizavam o ensino da oralidade e da pronúncia correta da LNM e, nesse sentido, acreditavam que a LM atrapalha o aprendizado da LNM. Na evolução desse movimento, surgem várias propostas mais radicais, como o “método da leitura” alemão, que não abria qualquer espaço para a LM. Como consequência, os reformistas eram contrários aos exercícios de tradução, especialmente nos níveis iniciais, embora alguns deles não lhes negassem vez em níveis avançados (cf. KELLY, 1976, p. 176). Em termos de objetivos gerais do ensino-aprendizagem de LNM, percebe-se que já não são claros os valores socialmente atribuídos a esse saber. Nessa nova fase do ensino-aprendizagem de LNM que se inicia com o Movimento Reformista, as línguas podem ser mais identificadas como “ferramentas” do que como meios para a arte, a filosofia e educação em geral, de modo que até mesmo seu valor para a leitura veio a ser questionado (cf. KELLY, 1976, p. 398), se comparado ao da comunicação oral.

O ensino de línguas foi uma parte central da educação até meados do século XIX, porque satisfazia os objetivos da sociedade fora da escola. Quando as línguas deixaram de suprir as necessidades do público, passaram a ser toleradas tão-somente se seu estudo contribuísse para a formação de habilidades que os pupilos poderiam usar na sua vida adulta. (KELLY, 1976, p.4).

A mudança paradigmática ocorrida na virada para o século XX, então, foi radical. Eis que, de método preferido, o MGT passou a ser o mais abominado, a ponto de ser renegado tudo que a ele remetesse ou a ele se assemelhasse. Até a década de 1980, a maioria dos novos métodos de ensino de LNM pregaram o uso exclusivo da língua estudada durante a aula e a proibição da tradução, fosse para instruções e explicações, fosse em exercícios. Gramática e tradução foram postas de lado como vilãs, sendo esta completamente banida e aquela substituída tanto quanto possível por um foco na comunicação (especialmente oral), através de exercícios de produção espontânea ou de automação de frases.



Modernamente, quando o ensino-aprendizagem se tornou alvo de reflexões científicas, críticas mais aprofundadas começaram a ser feitas aos modelos de ensino-aprendizagem e metodologias bem estruturadas começaram a ser propostas. A partir daí, contudo, o que se viu foi uma grande disputa pela forma ideal de ensino, de modo que, há meio século, já se observasse que


enquanto as ciências têm avançado por aproximações, nas quais cada novo estágio resulta de uma melhoria, e não de uma rejeição, do que ocorreu antes, os métodos de ensino de línguas têm seguido o balançar do pêndulo da moda, de um extremo a outro. De modo que, após séculos de ensino de línguas, nenhuma referência sistemática a este corpo de conhecimento existe. (MACKEY 1965, p. 138).

Dessa forma, entre 1880 e 1980, predominou nas teorias pedagógicas de LNM uma tendência “totalitária”, isto é, cada nova proposta de ensino-aprendizagem pretendia rejeitar completamente sua antecessora para se estabelecer como a “nova verdade” da área. Tentando sair desse movimento de oscilação entre extremos, as soluções mais atuais apontam não para uma metodologia única e ideal de como ensinar ou aprender uma língua, e sim para uma busca continuada por novas opções, adequadas ao contexto de cada sala de aula, à qual se denominou “condição pós-método”.

Refletindo sobre os métodos apresentados encontrados ao longo desse um século (1880-1980), percebe-se, então, que a princípio não havia teorização a respeito da presença da LM em sala de aula, sendo utilizada normalmente, assim como variados exercícios tradutórios. Contudo, após o MGT, a maioria dos métodos surgidos faz um esforço de aproximação o mais diretamente possível entre aluno e LNM e, nesse processo, decide evitar a LM e também a tradução, com pequenas concessões sendo feitas eventualmente.

Assim, num primeiro momento do século XX, vimos como o método direto, o método da leitura alemão e o audiolingual (e seu continuador, o audiovisual) pretendiam erradicar completamente o uso da LM e da tradução de suas aulas. No método da leitura americano, a LM e a tradução surgiam graças a seu foco na leitura, em vez da oralidade, tendo sido esse método identificado como um “MGT atualizado”.

Num segundo momento, alguns métodos – como o método Curran, a sugestopédia, o método do silêncio e a abordagem comunicativa (AC) – passam a dedicar um papel específico e reduzido à LM, no sentido de “relaxar” e reduzir a “ansiedade” dos alunos, que, contudo, deveriam aprender a LNM de modo “natural”, sem explicações gramaticais ou comparações entre LM e LNM – sendo a exceção o



método do exército, no qual o uso pontual da LM era justamente para comparar LM e LNM, sem que, contudo, a LM pudesse ser usada para comunicação com o instrutor nativo. Além disso, esses métodos todos continuam, em sua maioria, sem fazer uso de exercícios de tradução propriamente ditos – embora a AC abra um espaço isso, para caso seja do interesse dos alunos. Note-se ainda que nas propostas da abordagem natural e do método da resposta física total, a tradução e a LM não têm qualquer lugar, todavia. Dando maior valor à forma e à qualidade do *input*, esses dois últimos métodos voltam a pregar uma exposição máxima dos alunos à LNM, e tentam evitar possíveis interferências da LM.

Outro ponto de interesse que fica claro na sucessão de novos métodos e abordagens surgidos é a gradual transição de um ensino-aprendizagem em que o professor está no centro do processo educativo, sendo detentor de todo o conhecimento, para as práticas atuais, em que o aluno é o foco e o professor um guia na sua descoberta da LNM.

Ao longo dos séculos, muitas foram as abordagens, métodos, técnicas e procedimentos adotados no ensino-aprendizagem de LNM. Como diversos teóricos notaram, porém, uma das principais características da pedagogia do ensino-aprendizagem de LNM parecia ser uma necessidade de se contrapor radicalmente à corrente predecessora, no que Leffa (1988, p. 229) denomina um “maniqueísmo pedagógico sem meio-termo”. Ou, voltando à imagem do pêndulo:

se agora olharmos para trás para o desenvolvimento do método de ensino de língua, veremos que primeiro pende do uso oral ativo de latim na Antiguidade e nos tempos medievais para o aprendizado por regras dos gramáticos da Renascença, volta à atividade oral com Comênio, volta para as regras gramaticais com Plötz<sup>103</sup>, e volta de novo para a primazia da fala no método direto. Durante esse desenvolvimento, a demanda também tem alternado entre as línguas clássicas e as modernas. (MACKEY, 1978, p. 151).


Essa postura, naturalmente, termina por criar, na nova corrente, falhas tão grandes quanto as que existiam em suas antecessoras, de modo que, atualmente, tem-se feito esforços para fugir a tal modelo de busca de uma resposta única, um método perfeito.

As novas soluções apontam para uma prática de reflexão continuada e de uso de técnicas variadas que se adequem aos alunos e às salas de aula em seus contextos diferenciados. Por exemplo, há agora diversas pesquisas sobre aptidão para a

---

<sup>103</sup> Karl Plötz (1819-1881): um dos autores de manuais do MGT.





aprendizagem de línguas e sobre estilo de aprendizagem. No entanto, segundo Campos (2009, p. 24), as “pesquisas sobre estilos de aprendizagem criam certo ceticismo quanto à eficácia de dados métodos de ensino ou materiais didáticos”, exortando a que se procure equilíbrio ao explorar diferentes estilos. Sobre isso, Leffa (1988, p. 229, grifos meus) comenta que


um fator ainda não estabelecido no ensino de línguas é até que ponto a metodologia empregada faz a diferença entre o sucesso e o fracasso da aprendizagem. Às vezes dá-se à metodologia uma importância maior do que ela realmente possui, esquecendo-se de que o aluno pode tanto deixar de aprender como também apreender apesar da abordagem usada pelo professor. As inúmeras variáveis que afetam a situação de ensino podem sobrepujar a metodologia usada, de modo que o que parece funcionar numa determinada situação não funciona em outra e vice-versa.

Não é à toa, então, que, sem poder mais confiar em abordagens ou métodos, o processo de ensino-aprendizagem tenha se deslocando cada vez mais do ponto de vista do professor para o do aluno e do aluno para a sala de aula como um todo. Estes agora são o centro das atenções e preocupações de teóricos e docentes, que procuram deixar os alunos relaxados e motivados e, ao mesmo tempo, criar uma sala de aula participativa.

Assim, hoje, diversos autores (SALIÉS, 1995a; CHECCHIA, 2003; ROCHA, 2007; BROOKS-LEWIS, 2013; e outros) procuraram envolver mais os alunos em suas pesquisas, ou identificar suas motivações e crenças sobre a tradução em suas salas de aula e entender a percepção que têm sobre seus cursos e sobre o processo de ensino-aprendizagem. De fato, num contexto em que se dá tanta atenção às condições de aprendizagem do aluno, procurar compreender o que os alunos entendem e esperam do processo como um todo e, inclusive, sobre o uso ou não da LM e da tradução em sala de aula é fundamental.

Na verdade, o que se vê hoje entre os estudiosos de ensino-aprendizagem é que a reação desproporcional contra a presença da LM e da tradução nas salas de aula de LNM foi exagerada e claramente já não poderia durar muito tempo mais. Na década de 1980, diversos teóricos e professores já acusavam o descabimento de tal situação, pois em diversos contextos consideravam impossível ensinar uma LNM sem jamais recorrer à LM.

Assim, fizeram notar que banir a LM da sala de aula pode gerar desconforto e ansiedade desnecessários para os alunos – indo justamente na direção oposta a tantos dos métodos criados.




Dessa forma, a tradução começou a traçar sua rota de volta às salas de aula, como analiso a partir do próximo capítulo. Naturalmente, esse retorno é proposto em novos termos, e não numa recuperação das listas de palavras e traduções de sentenças desconexas como ocorreu no passado, muito menos sob a crença de que as línguas são equivalentes e os significados, universais.

Ao se adotar, contemporaneamente, uma visão de língua e tradução pós-estruturalista – isto é, como conceitos atrelados a um complexo sistema, dinâmico e heterogêneo, imbricado a um contexto sociocultural e, necessariamente, ao uso da palavra e não à sua forma estática e dicionarizada – ao se adotar tal visão, a utilização da tradução em sala de aula ganha o potencial de trazer uma nova sensibilidade aos alunos. Como exercício, a tradução oferece ao aprendiz a oportunidade de focalizar sua atenção sobre aspectos singulares da LNM e da LM, tanto no que têm de similar, quanto onde diferem; ela provoca uma reflexão sobre as próprias características da língua, sobre escrita e qualidade textual e, claro, sobre o que é qualidade tradutória. A tradução ilumina ainda os aspectos pragmáticos, sociais, históricos e culturais associados às línguas e, novamente, ao fazê-lo enriquece a aula. E, para professores que incorporaram contribuições da psicanálise a seu trabalho, somam-se ainda dimensões particulares relativas ao sujeito, as quais também interferem nas realizações da língua e que, portanto, podem ser observadas tanto no texto-fonte quanto nas diferentes traduções produzidas pelos alunos, permitindo assim um debate a cerca da adequação maior ou menor do texto final obtido.

Nesse contexto, vale notar o lugar especial que a tradução vem ganhando ao ser entendida como uma quinta habilidade a ser cultivada e desenvolvida nos alunos em seu ensino-aprendizagem de LNM. Foi ao se atentar para as necessidades dos alunos, que a volta da tradução às salas de aula começou a ser ainda mais requisitada, passando a ser reconhecida como uma “quinta habilidade” a ser desenvolvida para adequada desenvoltura em uma LNM. O tradutor e professor Boris Naimushin (2002, p. 47, grifos meus) justifica tal necessidade:

**raramente aprendemos uma língua estrangeira com o fim único de nos comunicarmos exclusivamente nessa língua.** Espera-se que um assistente pessoal em uma empresa local ou internacional em Sofia, Moscou ou Praga não apenas possua um alto nível de proficiência em ao menos uma língua estrangeira, mas também que saiba fazer traduções de qualidade de vários tipos de documentos e de interpretar em reuniões. **Em todas as esferas de atuação, somos confrontados com a necessidade diária de prover algumas formas de tradução e interpretação.**



Importante sublinhar que não se pretende uma “naturalização” do esforço dispendido ao se traduzir. Ao contrário, como declara Naimushin (2002, p. 47), admite-se que as dificuldades de se realizar uma tradução são muitas e, justamente por isso, compreende-se que é importante trabalhá-las em sala de aula, auxiliando o aluno, por meio de conhecimentos específicos, a se tornar minimamente proficiente numa habilidade que o senso comum (por julgá-la fácil<sup>104</sup>) espera dele enquanto alguém proficiente numa LNM.

Assim, espero contribuir com minha pesquisa para o diálogo entre os Estudos da Tradução e a área de estudos do ensino-aprendizagem de línguas ao fazer notar o rico manancial que jaz sob a incauta superfície dos exercícios de tradução. Como percebe-se na historiografia levantada, exercícios de tradução foram utilizados por vários séculos, o que infelizmente contribuiu senão para sua má fama no meio pedagógico, devido, em boa parte, à visão essencialista que subjazia aos conceitos de língua e de tradução.


Justamente para rever tal fama, defendo o valor da historiografia que é a peça central desta pesquisa, isto é, do registro histórico crítico que procurei elaborar sobre a presença da LM e da tradução ao longo dos séculos no ensino-aprendizagem de LNM. Como já mencionado, a necessidade da reescrita da História se faz por ela estar inscrita em seu próprio tempo, ser fruto de uma contemporaneidade que, portanto, precisar ser recontada a cada geração. A busca constante de uma nova verdade por trás da História permite que olhemos e reanalisemos os fatos do passado em busca da verdade do nosso tempo, resinificando o velho adágio *veritas filia temporis*<sup>105</sup>. Assim, creio que o presente registro e análise inovam por seu foco e, assim, hão de interessar especialmente à parte dos Estudos da Tradução que vem se dedicando à recuperação da história da tradução. Naturalmente, também para os teóricos e professores de LNMs importa ver os precedentes, origens e usos de técnicas de ensino do passado, as quais por diversas vezes voltam à baila como se fossem novas, e outras que, ainda esquecidas, poderiam ser revitalizadas.

Sobretudo, o reconhecimento da tradução como uma quinta habilidade a ser visada no ensino-aprendizagem de LNM parece-me crucial dentro da realidade do mundo atual. À medida que se aguça a percepção crítica do mundo e que se persegue uma sala de aula mais afinada com as necessidades dos alunos e da sociedade, é fácil

---

<sup>104</sup> Viu-se que essa crença era verdade também durante a era medieval.

<sup>105</sup> Adágio que nos chega através de jurista e gramático romano Aulo Gélíio, em suas **Noites Áticas**, livro xi, v. 7 (cf. AULUS GELLIUS, 2014).



perceber a demanda por essa quinta habilidade, como discutido acima. Como exercício, a tradução incentiva uma leitura mais atenta, uma escrita mais desembaraçada, a construção da consciência linguística pela comparação entre LNM e LM e, por fim, a base para uma atividade “do mundo real” que é a tradução. Mesmo que não se vise, através de exercícios de tradução, que todo aluno se torne um tradutor, é preciso reconhecer que tal papel pode, muitas vezes, lhe ser solicitado pela sociedade e que entender os rudimentos da atividade tradutória é, portanto, útil.

## REFERÊNCIAS

AULUS GELLIUS. **The Attic Nights**. Translation by John C. Rolfe. Cambridge. Cambridge (Massachusetts, EUA): Harvard University Press; London: William Heinemann, 1927. Disponível em:  
<<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus:text:2007.01.0071:id=v3.p.262>>. Acesso em 10 abril 2014.

BROOKS-LEWIS, Kimberly Anne. Adult learners' perceptions of the incorporation of their L1 in foreign language teaching and learning. **Applied Linguistics**, v. 30, n. 2, p. 216-235, jan. 2009. Disponível em:  
<[http://is.muni.cz/th/163552/pedf\\_b/12675926/Sample\\_VIII.pdf](http://is.muni.cz/th/163552/pedf_b/12675926/Sample_VIII.pdf)>. Acesso em: 3 maio 2014.


CAMPOS, Liza S. Andragogia e integração de atividades de tradução textual no ensino/aprendizagem de línguas. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2009. Disponível em:  
<[http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=6356](http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6356)>

CHECCHIA, Rosângela Lopes Toledo. O retorno do que nunca foi: o papel da tradução no ensino e aprendizagem do inglês como língua estrangeira. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 14. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2003. Disponível em:  
<[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais14/Cinda.html](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais14/Cinda.html)>. Acesso em: 8 ago. 2014.

HOFF, Sandino. A pedagogia moderna de Wolfgang Ratke (Ratichius) - 1571 – 1635. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas (SP): Gráfica FE; HISTEDBR, 2006. Disponível em:  
<[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf/Sandino\\_Hoff\\_artigo.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Sandino_Hoff_artigo.pdf)>. Acesso em: 25 jun. 2014.

KELLY, Louis G. **25 centuries of language teaching: 500 B.C. – 1969**. 2nd. print. Rowley (MA): Newbury House, 1976.





LEFFA, Vilson J. Metodologia de ensino de línguas. In: BOHN, Hilário Inácio; VANDRESEN, Paulino. **Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1988.

MACKEY, William Francis. **Language teaching analysis**. 6th imp. London: Longman, 1978.

MALERBA, Jurandir. Teoria e história da historiografia. In: MALERBA, Jurandir (Org.). **A história escrita: teoria e história da historiografia**. São Paulo: Contexto, 2006.

MATOSO CÂMARA JR., Joaquim. **História da linguística**. Tradução de Maria do Amparo Barbosa de Azevedo. Petrópolis: Vozes, 1975.

NAIMUSHIN, Boris. Translation in foreign language teaching: the fifth skill. **Modern English Teacher**, v. 11, n. 4, 2002. Disponível em: <[http://eprints.nbu.bg/1615/1/Naimushin\\_Translation\\_Fifth\\_Skill.pdf](http://eprints.nbu.bg/1615/1/Naimushin_Translation_Fifth_Skill.pdf)>. Acesso em: 3 ago. 2014.

NEVES, Sandra Garcia; GASPARIN, J. L. Os princípios fundamentais de Ratke e de Comênio para a universalização do ensino escolar. **Revista HISTEDBR On-line**, n. especial, p. 215-226, maio 2010. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/37e/index.html>>. Acesso em 25 jun. 2014.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching**. 2. ed. 5. reimp. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

\_\_\_\_\_. **Approaches and methods in language teaching**. 1. ed. 15. reimp. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

ROCHA, Daniella Corcioli Azevedo. O papel da língua materna na negociação de significados e na promoção do aprendizado de inglês como língua estrangeira. In: SIMPÓSIO NACIONAL, 11.; SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 1., 2007, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2007. p. 872-880. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo\\_492.pdf](http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_492.pdf)>. Acesso em: 2 maio 2014.

SALIÉS, Tânia Gastão. Revisiting the role of L1 in L2 writing: perceptions of freshmen international students. In: OKTESOL CONFERENCE, 1995a. **Annals...** Oklahoma City, 1995a.

\_\_\_\_\_. Revisiting the role of L1 in L2 writing: two case studies. Oklahoma State University. In: OKTESOL CONFERENCE, 1995b. **Annals...** Oklahoma City, 1995b.



## PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM *CENTRAL DO BRASIL*: UMA VISÃO SOCIOCULTURAL DAS CONDIÇÕES DO SUJEITO LETRADO E NÃO ALFABETIZADO

Francisco Renato Lima  
Maria Angélica Freire de Carvalho

**RESUMO:** A variedade dos aspectos linguísticos de fala e escrita dos sujeitos configura-se como marca da pluralidade linguística da nação brasileira. Essa apresentação é visualizada no filme *Central do Brasil*, objeto deste estudo, o qual trata da condição do sujeito letrado e não alfabetizado em situações de interação social com a língua, sob uma análise pedagógica do ponto de vista socioeducacional. A partir desta nuance epistemológica, elege-se algumas cenas fílmicas, com o objetivo de analisar o discurso dos personagens, identificando as práticas de letramento, representadas pela condição do sujeito letrado, embora não alfabetizado, sob uma visão sociocultural dos aspectos da linguagem. Teoricamente, para refletir sobre a temática, apoia-se em diferentes autores, de linhas teóricas diversas, como: Andreotti (2008), Bakhtin (2003/2004), Bortoni-Ricardo (2010), Chnaiderman (1998), Foucault (1998), Soares (1998/2000), Tfouni (1988/2010), entre outros, respeitando seus limites e divergências argumentativas. As cenas de letramento analisadas no filme versam sobre os aspectos orais da língua, em que os sujeitos ditam cartas para Dora (Fernanda Montenegro), que escreve o que ouve, e assim materializa/codifica a mensagem. O pano de fundo, em torno do qual a história se desenvolve é bem mais amplo: o encontro entre Dora e Josué (Vinícius de Oliveira), pessoas de mundo e personalidades totalmente diferentes, que o destino os torna próximos e ligados, por meio de uma viagem na busca do pai do menino, em que percorrem o coração do Brasil, revelando as múltiplas facetas do país, e a partir desse confronto de realidades, os personagens encontram-se a si mesmo e dão novos sentidos a suas vidas. Portanto, é neste contexto que se percebem as práticas e níveis de letramento dos sujeitos, os quais se constroem e se firmam a partir da conjectura social a qual estão inseridos, no exercício da dignidade e da cidadania.


**PALAVRAS-CHAVE:** Práticas de letramento. *Central do Brasil*. Sujeito letrado e não alfabetizado.

### 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“A palavra não é apenas um conjunto de sinais gráficos.  
Nela há sangue, suor e lágrimas.”

(Fernanda Montenegro – Atriz)

“[...] dentro do pobre mundo, ela tem poder, poder de comunicação. Ela julga quem deve receber as cartas e é ela quem as escolhe”. “Sua existência pragmática, descarnada e defendida na boa e sadia malandragem Brasileira”, diz Fernanda



Montenegro, na defesa de Dora, personagem central do filme *Central do Brasil* (1998), do diretor Walter Salles. A heroína que sai do mundo suburbano do Rio de Janeiro rumo a Bom Jesus do Norte (Pernambuco), atendendo aos apelos de Josué, menino que ela viu perder a mãe e que agora busca o pai e os irmãos que moram no nordeste brasileiro.

O encontro de Dora e Josué, fio condutor de toda a história, acontece na Central do Brasil, maior estação de trem do Rio de Janeiro quando Ana, mãe de Josué pede que Dora escreva uma carta para Jesus, o marido que a abandonou. Neste estudo, adota-se esta cena com o objetivo de analisar o discurso dos personagens, identificando as práticas de letramento, representadas pela condição do sujeito letrado, embora não alfabetizado, sob uma visão sociocultural, uma vez que a linguagem constitui-se como prática sociocultural, que intercambia o sujeito ao mundo (BAKHTIN, 2003).

Neste estudo, pretende-se estabelecer diálogos acerca da posição-sujeito analfabeto, porém letrado; apresentada no filme, demonstrando a partir da representação de suas falas, como se dão as práticas de uso e interação sociocultural deste nível de letramento com o mundo da leitura e da escrita na sociedade.

Nesta análise fílmica, o desafio de contextualizar a viagem feita pelos personagens Dora e Josué fundamenta-se em diferentes autores, de linhas teóricas diversas, dentre eles: Andreotti (2008), Bakhtin (2003/2004), Bortoni-Ricardo (2010), Chnaiderman (1998), Foucault (1998), Soares (1998/2000), Tfouni (1988/2010), entre outros, considerando possíveis limites e divergências argumentativas.

Deste modo, para refletir sobre esses aspectos, as ideias apresentadas neste estudo obedecem a seguinte organização textual: apresenta-se o conceito de letramento crítico e social sob um enfoque sociocultural, apontando para os diferentes níveis e variações existentes na língua e a condição de sujeito letrado e não alfabetizado; as análises fílmicas, a partir de recortes que ilustram a relação alfabetismo X analfabetismo, a condição de sujeito letrado e não alfabetizado, discutida através da cena do filme analisada, o sujeito letrado e alfabetizado, representado pela função de “escrevedora de cartas”, a importante contribuição de Fernanda Montenegro à construção dos sentidos revelados no filme; e conclui-se fomentando os principais pontos tratados no decorrer do texto, bem como incitando o aprofundamento sobre os mesmos, a partir de novos enfoques e abordagens.

## 2 LETRAMENTO SOCIAL E CRÍTICO: PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL



As discussões teórico-metodológicas sobre a temática letramento apontam para a necessidade de aprofundarem-se os limites e as possibilidades desse fenômeno sociocultural, com vistas a endossar os caminhos de ensino e de aprendizagem da língua materna. Partindo das controvérsias para um entendimento e significação à própria palavra, Bakhtin; Volochinov (2004, p. 41), salientam a importância do zelo para com ela, pois “tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais, em todos os domínios. [...] a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam”.

Nessa mesma linha de pensamento, em entrevista ao *Jornal do Brasil*, em 26/11/2000, segue Soares (p.01) ao tratar da palavra letramento pelos pesquisadores:


Basta dizer que, embora apareça com frequência na bibliografia acadêmica, a palavra não está ainda nos dicionários. Há, mesmo, vários livros que trazem essa palavra no título. Mas ela não foi ainda incluída, por exemplo, no recente Michaelis, *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*, de 1998, nem na nova edição do Aurélio, o *Aurélio Século XXI*, publicado em 1999. É preciso reconhecer também que a palavra não foi incorporada pela mídia ou mesmo pelas escolas e professores. É ainda uma palavra quase só dos “pesquisadores”, [...].

Ancorado em tal pressuposto, aponta-se para o letramento social e crítico, sob uma visão sociocultural, para a qual prioriza-se a língua em uso real, admitindo-se “as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística”; e “se interessa por todas as manifestações verbais nas diferentes variedades de uma língua” (MARTELOTTA, 2008, p. 141). O contexto sociocultural no qual o falante se encontra é, portanto, elemento preponderante para identificar as variações linguísticas e a condição de sujeito letrado, embora não alfabetizado.

Sem pretender alongar-se sobre a temática variação linguística, mas considerando sua importância para o entendimento da questão, busca-se, dentre tantos outros, um recorte teórico em Ribeiro (2006, p. 280), que ao tratar das diferentes variações que compõem a identidade do povo brasileiro, alude para o nível de letramento social tratado neste texto, como uma dessas tantas variações que compõem o repertório nacional. Como justificativa destaca que:








Os seus modos de vida constituem uma variante sociocultural típica da sociedade nacional que, embora comporte algumas diferenciações funcionais, segundo o tipo de produção em que se engaje a população, apresenta suficiente uniformidade para ser tratada em conjunto como uma área cultural.

Pistas de reconhecimento e legitimidade do letramento, enquanto categoria crítico social de um determinado grupo podem ser retiradas desta reflexão. O letramento crítico abrange uma esfera múltipla de relações entre os sujeitos, em variadas condições socioculturais, através da utilização de diferentes linguagens na situação de interação comunicativa. Para Andreotti (2008, p. 42) no ensino esta criticidade “ajuda os alunos a analisarem as relações entre língua, poder, práticas sociais, identidades e desigualdades”, e desta forma podem “imaginar-se de outro modo; para estar envolvido eticamente com a diferença; e para entender as implicações potenciais de seus pensamentos e ações”, assim, o letramento crítico e social representa a produção crítica e autônoma do conhecimento no mundo.

## **2.1 Representações e variáveis de letramento: condições históricas, socioculturais e políticas**

Desde que passou a figurar espaço nas discussões educativas, ainda na década de 1980 do século passado, os estudos sobre o letramento vêm ganhando diferentes dimensões e olhares, visto as múltiplas variáveis e representações observáveis na sociedade. Tratar de sua constituição e sentido apresenta-se como uma tarefa árdua, pois é difícil estabelecer uma formulação conceitual sem correr o risco de deixar alguma lacuna. Até mesmo os reconhecidos autores, ao tratarem da temática, divergem em alguns pontos e reconhecem a dificuldade de fazê-la, tal como se percebe em Magda Soares, uma das mais renomadas autoras a discutir sobre o tema: “a palavra letramento e, portanto, o conceito que ela nomeia entraram recentemente no nosso vocabulário” (2000, p. 01). Completa: “Não se trata propriamente do aparecimento de um novo conceito, mas do reconhecimento de um fenômeno que, por não ter, até então, significado social, permanecia submerso” (2000, p. 02).

Segundo Tfouni (2010, p. 22), compreende-se que: “os estudos sobre letramento, desse modo, não se restringem somente àquelas pessoas que adquiriram a escrita, isto é, aos alfabetizados”. É por isso, então, que existem letramentos de variadas naturezas, o



que reafirma a existência dos analfabetos, porém letrados, por possuírem o entendimento sobre práticas sociais modernas e racionais de escrita. É o caso das pessoas que ditam as cartas para Dora, em *Central do Brasil*. Embora não saibam ler, sejam analfabetas, elas conhecem a função de uma carta e os mecanismos com que ela é construída. Oliveira (1992, p. 18), expressa este entendimento: “os adultos que chamamos de analfabeto, imersos no mundo letrado, vão sendo contaminados pelas informações desse mundo e acumulam conhecimentos sobre suas regras de funcionamento e sobre seu próprio sistema”.


Neste sentido, é que o sujeito mesmo sem nunca ter tido acesso a alfabetização formal, interage com as funções da língua e responde às demandas da leitura e da escrita de maneira satisfatória em suas vivências; assim, ele é de certa forma letrado, porém não com perfeição, com totalidade. Por isso, Lacerda (2007, p. 137), aponta:

O letramento não pode, a meu ver, ser mensurado e traduzido por um valor estável e absoluto. Da mesma forma ele não pode ser aferido em número estatístico sem uma ampla combinação de elementos. Ele não deve, a meu ver, ser estabelecido em uma lista de critérios e condições a serem seguidos, etapa por etapa, como uma bula de remédio que prescreve dosagem e horário para o tratamento contra uma determinada doença: o iletrismo.

O letramento assume uma dimensão política, na medida em que o sujeito letrado “aprende a ler e a escrever e passa a usar a leitura e a escrita, a envolver-se em práticas de leitura e de escrita, torna-se uma pessoa diferente, adquire um outro estado, uma outra condição” (SOARES, 1998, p. 36). Assume outra postura no mundo, passa a participar de forma ativa das decisões do seu meio, exerce poder ideológico e social, influenciando nas tomadas de decisões e tornando-se líder das lutas de sua classe.

O nível de letramento do um sujeito ou grupo social caracteriza-se, principalmente, pelas condições sociais, culturais e econômicas a que estão vinculados, que determinam as interações sociais dos mesmos e que dependem da interferência real da escola e da abertura que esta faz de materiais de leitura crítica com o mundo.

“Sendo assim, é preciso, então, considerar a existência de diferentes níveis de letramento. [...] Deduz-se que não é possível dividir pessoas em dois grupos, os que sabem ler e escrever e os que não sabem” (BORTONI-RICARDO, 2010, p. 53). Neste sentido, não se pode considerar pessoas sem nenhum nível de letramento, pois




independentemente do nível sociocultural, todos possuem experiências com a leitura, sejam eles adquiridos formalmente, na escola, ou pelas vivências no mundo.

### **3 CENTRAL DO BRASIL: ANÁLISES FÍLMICAS**

*Central do Brasil* é o retrato da sociedade brasileira, naquilo que representa as desigualdades, marginalizações, exclusões sociais, vícios e relações de poder ideológico entre os sujeitos. A história gira em torno da vida de Dora e Josué, personagens de Fernanda Montenegro e Vinícius de Oliveira, respectivamente. Pelas reviravoltas do destino, os dois unem-se em uma missão pelo interior do Brasil, em que vivenciam experiências diversas, despertando a sensibilidade humana de Dora, que repensa sobre sua vida e muda sua visão sobre o modo de ver o mundo. Na viagem de resgate ao pai de Josué, ela também reencontra seu pai. Para Walter Salles apud Chnaiderman (1998, p. 74) “a descoberta do menino e a culpabilidade que pouco a pouco começa a experimentar quebram sua couraça emocional e a levam a olhar o mundo de maneira diferente”. “É Dora quem mais muda durante a história e que o filme é contado pelo seu ponto de vista.”, conclui Salles.

A viagem feita por Dora e Josué representa a “[...] saída de lugares estancados. Dobras do fora escavando um Si em Dora, um Si em Josué” (CHNAIDERMAN, 1998, p. 76). É também uma maneira que a produção do filme, encontra para focalizar o Brasil, o país marcado pela multiculturalidade, a diferença e a diversidade cultural.

A característica de identidade do nordestino focalizada no filme é representada pelos destinos a que a maioria das cartas se endereçam, como por exemplo: Bom Jesus do Norte e Mimoso (Pernambuco); Cansanção (Bahia); Reriutaba (Ceará); e também pela viagem feita por Dora e Josué, em que cruzam o Brasil, a partir do Sudeste a região Nordeste, em que esta tem varias de suas características culturais realçadas, como a religiosidade, as romarias e peregrinações dos devotos a Padre Cícero Romão (símbolo da fé nordestina), o andar de caminhão “pau de arara”, clima seco, pobreza, carroças, falta de água, solos escassos, entre outros anúncios de terra sertaneja. Na perspectiva de Rodríguez (2007, p. 67), este espaço do sertão: “se revelará não só como um lugar, como geografia física, mas, antes de tudo, como geografia humana, um espaço interior, metáfora do próprio inconsciente, no que ele tem de particular e de universal, imenso no vazio e pleno de sentido”.



O filme foi recordista de bilheteria, com um público de 1,2 milhão de espectadores, alcançou projeção e premiações internacionais. Foi o primeiro filme brasileiro a vencer o Festival Internacional de Cinema de Berlim, conquistando o Urso de Ouro, prêmio de melhor filme, e Urso de Prata, prêmio de melhor atriz para Fernanda Montenegro. O crítico de cinema, Xavier (2002, p. 15) destaca que “a obra bateu a marca de meio milhão de espectadores”. “O filme se transformou em um fenômeno de mercado internacional [...] a tal ponto que qualquer pessoa minimamente interessada em cinema, em qualquer lugar do mundo hoje, já tenha visto o filme” (p. 16-14).

Tanto sucesso atribui-se a forma simples e singela como são abordadas as questões sociais. Entre tantas as lições apresentadas, buscou-se eleger as condições sociolinguísticas ocupadas por alguns personagens, na forma como eles interagem com as práticas de leitura. Na história, embora não saibam ler, eles conhecem a estrutura e a linguagem de carta e a utilizam como ferramenta de comunicação e interação social. Na primeira carta que Ana pede que Dora escreva para Jesus, evidencia-se isso:

Jesus,  
Você foi a pior coisa que já me aconteceu. Só escrevo porque teu filho Josué me pediu.  
Eu falei pra ele que você não vale nada. Mas ainda assim, o menino pôs na ideia que quer te conhecer (...)


Jesus de Paiva - Sítio Volta da Pedra  
Bom Jesus do Norte - Pernambuco.

A forma como Ana dita o texto para Dora, deixa claro, portanto, que ela conhece a estrutura do gênero textual carta, a qual inicia identificando o nome do destinatário, o conteúdo, o endereço a ser entregue, entre outras características próprias ao gênero. “O filme só pode comover quando mostra o papel da escrita nos processos de singularização em meio a condições de vida tão adversas”, conclui Chnaiderman (1998, p. 72).

### 3.1 A representação do analfabetismo: resistências sociais

A condição de analfabetismo, da falta de domínio prático da leitura e da escrita é revelada através da construção dos enunciados pelos personagens do filme. “Ditam






palavras, umas doces, outras amargas, mas, sobretudo, palavras sinceras, verdadeiras. Uma espécie de confissão público, depositário de intimidades e desejos, [...]” (RODRÍGUEZ, 2007, p. 67). A forma com eles constroem seus discursos, evidenciam a condição de subalteridade; em contraponto a imagem de Dora, que está em uma posição de poder sobre os seus “clientes”, na medida em que ela detém o mecanismo da escrita, escreve da forma como quer e ainda usa de má fé, pois fica com o dinheiro e não coloca as cartas do correio, e, portanto elas nunca chegarão ao seu destino. Impera “[...] o exercício safado da dialética da malandragem com a alternativa do pobre explorando o misticismo de outro pobre otário...”. (CHNAIDERMAN, 1998, p. 72).

Dora é uma professora primária aposentada, que complementa a renda mensal como camelô na estação de trem, e o produto desta negociação é o saber ler e escrever, pois escreve cartas, pelo valor de R\$ 1,00 para pessoas analfabetas que querem expressar seus sentimentos a alguém. Segundo Walter Salles, o diretor do filme, apud Chnaiderman (1998, p. 73), “ela carrega a brutal indiferença de seu tempo. Não enviando as cartas, como prometera aos clientes, ela age com o cinismo dos que sabem que não vão ser punidos”, demonstrando desrespeito com os sentimentos e as expectativas daqueles que pagam pelos seus serviços.

Sobre o poder intrincado na relação entre Dora e os sujeitos que lhe ditam cartas, apoia-se no entendimento de Foucault (1998, p. 295) sobre as relações sociais de poder:

Rigorosamente falando, o poder não existe, existem sim práticas ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona. E funciona como uma maquinaria, como uma máquina social que não está situada em um lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social. Não é um objeto, uma coisa, mas uma relação.

Segundo o autor, o poder não está em "saber", mas em poder dizer, e, neste caso, em poder escrever, como é o caso de Dora. Desta forma, associa-se o poder e a autoridade àqueles que têm o domínio da leitura e da escrita. Ao rasgar as cartas, Dora assume seu lugar no discurso. Ela decide sobre o destino das cartas e das pessoas, e encara isso como uma diversão; justifica inclusive suas atitudes considerando que o faz bem, pensando no melhor para elas, pois se as cartas chegassem ao seu destino trariam sofrimento para os envolvidos. Exemplos disso é a carta de um rapaz que pretende enganar dez mulheres, ao escrever-lhes dizendo que é bonito, alto, olhos castanhos, cabelos lisos e tem instrução superior, sendo o contrário; assim como a própria carta que



Ana escreve para o marido, que ela decide rasgar, pois só traria sofrimento para mãe e filho, já que Jesus é um bêbado e que bateria em ambos.

A construção da imagem do sujeito que não sabe ler é feita não apenas por suas falas, mas pela forma como os efeitos de som, luz, iluminação, caracterização cênica são postas, corroborando para que crie uma imagem estereotipada e pejorativa do analfabeto, marcado pelo jargão popular da simplicidade, da pobreza, miséria, infeliz, quase “coitado”, entregues “a própria sorte”, levando o espectador a sensibilizar-se com sua condição. De acordo com Soares (1998, p. 45):


Convivemos com o fato de existirem pessoas que não sabem ler e escrever, pessoas analfabetas, desde o Brasil Colônia, e ao longo dos séculos temos enfrentado o problema de alfabetizar, de ensinar as pessoas a ler e escrever; portanto: o fenômeno do estado ou condição de analfabeto nós o tínhamos (e ainda temos...), e por isso sempre tivemos um nome para ele: analfabetismo.

Analfabetos, porém letrados, o que é perceptível pela expressão da oralidade, o que redimensiona o rumo das discussões. O “fenômeno do letramento está associado a diferentes gêneros discursivos, caracterizando as classes sociais de modo diferente também do ponto de vista discursivo” GOULART (2001, p. 12). Percebe-se então, pelo discurso dos personagens, o nível de letramento a que pertencem.

### **3.2 Condição de sujeito letrado e não alfabetizado (Ana, mãe de Josué)**

Alfabetização e letramento são processos que se somam e se complementam, mas existem diferenças consideráveis entre eles. O primeiro constitui-se em um longo processo de aprendizagem da leitura e da escrita, na prática, é o saber ler e escrever; e o segundo refere-se a viver as condições ou o estado de leitura e escrita no contexto do seu cotidiano. A condição de letrado pressupõe, portanto, o entendimento mais amplo que o processo escolar da alfabetização, tomando-a como fenômeno isolado.

Frente a este entendimento, é importante esclarecer que há casos de um analfabetismo total, no sentido do não domínio do alfabeto e de suas complexidades; já sobre o letramento, não se pode inferir o mesmo, pois conforme ilustra Tfouni (1988, p. 18), “não existe, nas sociedades modernas, o letramento ‘grau zero’, que equivaleria ao ‘iletramento’.” E ainda acrescenta: “Do ponto de vista do processo sócio-histórico, o



que existe de fato nas sociedades industriais modernas são ‘graus de letramento’, sem que com isto se pressuponha sua inexistência”. Desta maneira, é inviável pressupor um nível zero, nulo de letramento.

Assim como são processos semelhantes e similares, alfabetização e letramento, ao mesmo tempo apresentam naturezas distintas, passando por diferentes estágios, ou seja, são ao mesmo tempo indissociáveis e distintas. Sendo, portanto, justificável, o fato da pessoa ser letrada, mesmo não sendo alfabetizada. Um sujeito para ser considerado letrado, mesmo sem ter frequentado a escola e ter domínio da leitura e da escrita, mas é essencial que pratique a leitura de mundo nas ações do dia-a-dia, como cidadão atuante na comunidade na qual se insere, nos eventos formais ou não formais de seu grupo cultural. Tfouni (2010, p. 86) aponta:

O sujeito do letramento, no entanto, não é necessariamente alfabetizado. [...] nem sempre estão ao seu alcance certas práticas discursivas que se materializam em portadores do texto específicos (da modalidade escrita, portanto), cujo domínio é fundamental para a efetiva participação nas práticas sociais. Existe um processo de distribuição não homogêneo do conhecimento, o qual produz tanto a participação quanto a exclusão. Sem dúvida, a exclusão é maior no caso do sujeito letrado não alfabetizado.

Isso é perceptível nas diferentes relações do meio social com os quais se interage, nas quais se encontram pessoas que nunca frequentaram a escola, não têm domínio do alfabeto e suas particularidades, mas fazem uso claro deste, na comunicação oral, na expressão e na articulação de ideias podem ser consideradas de certa forma letradas, pois “em uma sociedade letrada, apesar de a maior parte das atividades ser organizada na forma da escrita, existem, no entanto, grupos de pessoas que delas participam de uma forma tangencial, até marginal, visto que não sabem ler nem escrever. São os não alfabetizados” (TFOUNI, 2010, p. 68).

Situações que ilustram esta condição de sujeitos não alfabetizados, porém letrados, por fazerem uso social das funções da língua, através da interferência de outro sujeito, considerados alfabetizados é o retratado nas cenas de *Central do Brasil*, em que a personagem Dora, usa das suas habilidades de leitura e escrita como uma profissão em troca dinheiro, a de “escriba”, (SOARES, 1998), para escrever correspondências para pessoas analfabetas. Neste trecho do diálogo dos personagens (Ana, Dora e Josué), exemplifica-se o caso descrito:

**SITUAÇÃO:** Dora sentada em um caixote de madeira na rodoviária, com uma placa que anuncia: “ESCREVE-SE CARTAS”, quando chega Josué acompanhado de sua mãe Ana.

**Ana:** Outro dia eu mandei uma carta com a senhora, tá lembrada?

**Dora:** Sei!...

**Ana:** A senhora botou a carta no Correio?

**Dora:** Não, eu vou botar hoje.

**Ana:** Ai que bom, porque eu queria rasgar aquela, eu queria mandar outra.

**Dora:** Oh!... (*Dora rasga a carta*).

**Ana:** Eu acho que eu fui brava demais com Jesus.

**Dora:** Pode começar minha senhora.

**Ana:** Jesus... (*ditando a carta*).

**Dora:** Jesus... (*repete enquanto escreve*).

**Ana:** O Josué teu filho quer muito te conhecer.

**Dora:** Conhecer... (*repete enquanto escreve*).

**Ana:** E tá querendo ir ai pra Bom Jesus passar uns tempo.

**Dora:** Tempos! (*repete enquanto escreve*).

**Ana:** Uns tempos com você. Mês que vem eu vou tá de férias, e posso ir com ele praí. Aí eu aproveito pra vê o Moisés e o Isaías.

**Dora:** Moisés e Isaías... (*repete enquanto escreve*).

**Ana:** Ah minha senhora, o que eu queria mesmo era ver a cara daquele desgraçado de novo. A senhora que tem experiência, o quê que eu falo agora pra ele?

**Dora:** Minha senhora como é que eu vou saber?

**Ana:** Me dê uma força minha senhora.

(*Enquanto isso Josué teima em brincar com o pião em cima da mesa de Dora, que o retira irritada*).

**Dora:** Minha senhora porque você num vai pra casa pensa melhor e num volta outro dia?

**Ana:** A verdade é que eu ainda gosto muito dele viu?

**Dora** (*escreve irritada*): Jesus, sinto muito a tua falta, me dói acordar e não ter você ao meu lado. Queria deixar o último fio de cabelo preto da minha cabeça pra você tirar...

**Ana:** Isso, é isso!

**Dora:** Ah! (*Josué insiste em bater com o pião na mesa, irritando ainda mais Dora*) Espera que eu estou voltando. Tua... Como é que a senhora se chama, minha senhora?

**Ana:** Ana.

**Dora:** Ana. Pronto! Tá aqui minha senhora.

**Ana:** Põe isso aqui dentro da carta.

**Dora:** Olha aqui, dentro da carta. Quer que eu despache ou não?

**Ana:** Pode despachar. Quanto foi?

**Dora:** Dois reais. Não, menos um, pela carta aqui que eu não mandei, num é? Um real.

**Josué:** Mas mãe, como é que você sabe que ela vai botar a carta no Correio? Se ainda nem botou a carta no envelope?

**Ana:** Deixa de ser mal educado menino, num vê que a senhora queria ajudar a mãe?

**Dora:** Próximo.

**Ana:** Até.

(Ana e Josué saem, e Dora continua atendendo os que estão na fila).





As pessoas que usam dos serviços da Dora para escrever cartas estão automaticamente envolvendo-se em uma prática social, a de se corresponder, e mesmo que indiretamente utilizam os códigos da língua escrita, demonstrando, de forma peculiar a sua condição de sujeitos letrados. A pessoa que escreve a carta é apenas um instrumento para essas pessoas letradas, porém não alfabetizadas, explorarem a leitura e a escrita. Com isso, enfatiza-se que não é porque o indivíduo não sabe ler e escrever (não alfabetizado) que deixa de ser uma pessoa instruída, apta ao exercício livre da cidadania, por fim, letrada, prova disso é que conhece o gênero textual cartas. Apenas não tem domínio do conhecimento formal.

Outro destaque a ser observado nesta cena, é a esperteza de Josué, um determinado nível de letramento, característica que será ainda mais desvelada no decorrer da história. Enquanto a mãe dita à carta para Dora, ele a recrimina por referir-se ao seu pai Jesus, com termos como “não vale nada”; e ao mesmo tempo, ele desafia a escrevente, batendo com o pão na mesa em que ela escreve. Ele também alerta a mãe para que não confie em Dora, afinal ela nem coloca a carta no envelope, quiçá colocá-la no correio.

### **3.3 A profissão/função “escriva”: escrevedora de cartas – sujeito letrado e alfabetizado (Dora)**

Em contraste a presença do sujeito letrado e não alfabetizado, objeto específico deste estudo, salienta-se a presença do sujeito na posição alfabetizado e letrado: Dora. Chnaiderman (1998, p. 71) assim a descreve:

Em meio à passagem há alguém que é escrevedora de cartas e que tem sua mesinha postada em pleno vai-e-vem dos refugiados do mundo. A escrevedora, também refugiada do mundo, ganha seus tostões vendendo a ilusão de encontros futuros ou formas de refazer passados remotos. Em meio aos apitos, surgem os rostos e a pena de Dora vai traçando garatujas comunicantes. Em cada fala, a história de cada um: [...]

A profissão ou função “escriva” representada por Dora, permite que a materialização do pensamento daquelas pessoas que vivem a margem do código alfabético, em seu sentido, mecânico. Através da escrita de Dora, as pessoas mantêm



viva a chama de comunicar-se com os entes queridos, uma possibilidade de resistências para sobreviver em meio às degradantes condições de vida da cidade grande.

Na função de escrevedora de cartas, Dora escreve, movimenta, modela e plasma as palavras, ao seu modo (Rodríguez, 2007). Sua escriba materializa os desejos, as aspirações e aos significados de cada fala que lhe é ditada. Ela representa, portanto, a posição sujeito alfabetizado e letrado, ou seja, tem o domínio mecânico dos processos de ler e escrever, e faz uso destes em práticas de comunicação e interação linguística, embora que dentro do enredo do filme, ela fuja aos princípios de integridade, ética e respeito ao próximo.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sombra de Dora e Josué que, após viverem uma (des) aventura de construção e desconstrução de si mesmos, metamorfoseiam-se e mudam sua visão sobre o mundo. Espera-se que este ensaio possa suscitar sentido e significação social, através das palavras postas, acerca da posição ocupada pelo sujeito letrado e não alfabetizado, condição que, muitas vezes, segrega, discrimina e marginaliza o ser humano de assumir sua condição de cidadão. Sob este prisma, *Central do Brasil* é um retrato do brasileiro, em sua mais verdadeira e profunda expressão humana.




Figura 1. Dora e Josué – Cena final do filme

A partir de uma definição sobre os diferentes níveis e sentidos de letramento, aponta-se que há letramento nos sujeitos que ditam as cartas. Apesar de não dominarem o código escrito formal, o têm no aspecto social e comunicacional, expressados pela oralidade e capacidade de comunicar-se.

*Central do Brasil* traz “temas de uma ciência social Brasileira, ligados à questão da identidade e às interpretações conflitantes do Brasil como formação social” (XAVIER, 2008, p. 19). Os sujeitos analisados vivenciam situações práticas de interação social com a língua, demonstrando responder, em certas circunstâncias, às tecnologias da língua falada: oralidade.

A partir das análises contextualizadas do filme, conclui-se, com uma leitura do conceito de letramento: um estado ou condição humana adquirida pelas relações sociais



formais ou informais do meio em que vive, em que o indivíduo através da leitura do mundo, passa a interpretá-lo e transformá-lo, de maneira a inserir-se como sujeito autêntico de sua história e da sua sociedade, buscando melhores condições de participação e sobrevivência no seu meio, como fazem os personagens do filme.

## REFERÊNCIAS

ANDREOTTI, Vanessa. Innovative methodologies in global citizenship education: the OSDE initiative. In: Gimenez, T.; Sheehan, S.. (Org.). **Global citizenship in the English language classroom**. 1 ed., 2008, v. 1, p. 40-47.

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

\_\_\_\_\_. (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2010.

CENTRAL do Brasil. Direção: Walter Salles Júnior. Produção: Martire de Clermont-Tonnerre e Arthur Cohn. Le Studio Canal; Riofilme; MACT Productions, 1998. 1 bobina cinematográfica (106 min), son., color., 35 mm.


CHNAIDERMAN, Miriam. Conchas protetoras: encontros fecundos em íngremes brasis de cada um. **Revista Percurso**, nº 21 – 2/1998, p. 70-77. Disponível em: < [http://revistapercurso.uol.com.br/pdfs/p21\\_texto10.pdf](http://revistapercurso.uol.com.br/pdfs/p21_texto10.pdf) >. Acesso em: 26/09/2013.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal Ltda, 1998.  
GOULART, Cecília M. A. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. **Revista Brasileira de Educação**, número 18, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, 2001, p. 5-21.

LACERDA, Lilian de. **Alfabetização e letramento**: condições de inclusão social (?). Publicado em 2007. Disponível em: < <http://bibliotecadigital.unec.edu.br/ojs/index.php/unec03/article/view/290/414> >. Acesso em: 25/09/2013.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Analfabetos na Sociedade Letrada: Diferenças culturais e Modos de Pensamento. In: **Travessia**: Revista do migrante. São Paulo, janeiro/abril de 1992, p. 17-20.



RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RODRÍGUEZ, Vanessa Brasil Campos. Central do Brasil, de Walter Salles: um trajeto mítico em busca da palavra plena. In: **Communicare**: revista de pesquisa / Centro Interdisciplinar de Pesquisa, v. 7, n° 1 – São Paulo: Faculdade Cásper Líbero, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. **Entrevista concedida ao Jornal do Brasil** em 26/11/2000. Disponível em: < <http://intervox.nce.ufrj.br/~edpaes/magda.htm> > Acesso em: 23/09/2013.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

XAVIER, Ismail. **Delineando nortes**. mimeo. São Paulo: Centro Cultural São Paulo, 2002.

\_\_\_\_\_. Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar. Entrevista. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 13-20, jan./jun. 2008.



## REFLEXÃO ENTRE AÇÃO POLÍTICA, IDEOLOGIA E O INCONSCIENTE: A DISPUTA PELOS DIREITOS CIVIS DOS HOMOSSEXUAIS

Frederico Sidney Guimarães<sup>106</sup>

Resumo: A disputa por direitos é uma disputa por significações. Do empírico da ação política, considerado como a causa concreta (a partir da paradoxal materialidade da ideia), ao assujeitamento discursivo (a teoria do Discurso), o confronto de ideias acerca dos direitos civis gays alimenta a afirmação de Michel Pêcheux de que todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classe (PÊCHEUX, 1995). Este trabalho reflete: sobre a ação política específica pelos direitos civis; e sobre o processo de significação pautado na teoria da Análise do Discurso iniciada por Pêcheux e Orlandi. A proposta se depara com a necessidade de reterritorializar conceitos: da sociologia, referente à ação dos Movimentos Sociais; os conceitos da linguística, referentes ao sistema linguístico em si; e conceitos da psicanálise, pensados a partir do funcionamento do imaginário, Grande Outro e inconsciente sob a égide conceitual baseada em termos lacanianos. São reflexões que alimentam a própria teoria do discurso e da sociologia, como a concepção de classe (num ambiente fragmentado e extra trabalhista) e a concepção de ideologia (questionada a partir de suas falhas e resistência do sujeito). Através de exemplos enunciativos selecionados em sites de redes sociais e em observações empíricas em sala de aula, este trabalho propõe um entendimento sobre a discursivização da temática gay e a maneira na qual essa discursivização alimenta tanta a ideologia como o inconsciente. Desta forma, temos como pressuposto a noção de que essa conjuntura enunciativa permite o deslizar dos significados e contribui com a divisão do sujeito na sua própria reflexão simbólica e imaginária tanto sobre si mesmo, como também sobre a ideia que ele teria acerca do outro.


PALAVRAS-CHAVE: Análise do Discurso. Cidadania. Ação Política.

### 1 - Introdução

A formação de uma família gera polêmica. Então, percebemos que família não é algo tão simples para se definir, principalmente quando há questões ideológicas, algumas delas alimentadas por evidências de séculos de uma doutrina religiosa, impondo fortemente suas evidências. Para discutir a disputa por sentidos na busca pela aceitação dos direitos homossexuais, faremos uma abordagem sobre a relação entre ideologia e inconsciente através da Análise do Discurso envolvendo o tema da luta por direitos LGBT. Entendemos que a disputa por direitos civis e os processos de significação são inerentes às produções discursivas. Essas disputas e esses processos expõem, quando materializados na linguagem, as ilusões das evidências junto com os seus opostos, ou seja, os equívocos. Os sentidos possíveis no discurso onde tais direitos são reivindicados demonstram uma disputa para além da causa política, perpassando

---

<sup>106</sup> Doutorando do Programa de Pós Graduação em Linguagem da UFF.  
fredericosidney@gmail.com



aspectos ontológicos e deontológicos dos personagens e objetos<sup>107</sup> envolvidos no jogo das significações.

A partir dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso fundamentados por Michel Pêcheux e Eni Orlandi, entendemos que o jogo de significação condiz com formas de constituição dos sujeitos pelo discurso. Entre a pessoa que diz e aqueles que observam o dizer, há uma infinidade de fatores históricos, linguísticos e psicanalíticos atuando tanto na construção dos significados como nos equívocos e deslizamentos. O sujeito, então, se efetiva no discurso, tanto pela constituição do seu inconsciente através da entrada na linguagem em termos lacanianos (MARIANI e MAGALHÃES, 2013) como pela interpelação ideológica (ORLANDI, 2001).

Essa noção sobre a constituição do sujeito permite o desenvolvimento das questões relativas às significações na disputa pelos direitos civis dos homossexuais. Se o sujeito é constituído no discurso, ele faz parte de uma conjuntura e se compõe pelas determinações dos dizeres considerados permitidos no seu funcionamento simbólico e imaginário.


As contradições e os equívocos nos sentidos demonstram o processo de inserção desses sujeitos no discurso. Essa inserção não ocorre de forma intencional e consciente. Por conta disso, não podemos considerar as falas das pessoas favoráveis ou contrárias às práticas dos homossexuais como algo premeditado e passível de escolha. Se fosse assim, bastariam as discussões em bares e nos plenários políticos oficiais do legislativo para resolver a questão. Por que, então, ela não se resolve? Exatamente por não haver evidência. Não é uma simples situação de convencer o outro a aceitar algo novo ou fora do padrão costumeiro. A resistência à aceitação não ocorre somente por um motivo lógico, mas perpassa uma localização na linguagem condizente com imposições inconscientes e posicionamento ideológico. A mudança, quando ocorre, é feita através de um processo.

Esse trabalho, então, procura entender esse processo de mudança, ressaltando os aspectos ideológicos e inconscientes possíveis de serem percebidos nos dizeres dos personagens que expressam suas opiniões e participam dos debates sobre os direitos civis em questão. Tendo como premissa a intensa discursividade sobre o assunto LGBT em amplos veículos de informação, temos como parâmetro a noção de que os dizeres dos personagens favoráveis e contrários à temática gay estão num patamar de contradição e contradizeres implicitamente vinculados à noção do “enunciado dividido” (COUTRINE, 2009).

Para empreender a argumentação acerca dos processos de mudanças do imaginário social sobre as causas LGBT, selecionamos dizeres no site de rede sociais facebook com links de reportagens jornalísticas, envolvendo pronunciamentos de representantes religiosos contrários às causas homossexuais e também postagens favoráveis a tais causas. Essa seleção dos *corpora* estabelece as Sequências Discursivas (SD) entendidas como “sequências linguísticas nucleares, cujas realizações representam,

---

<sup>107</sup> Por exemplo: as definições sobre o homossexual e como ele deve se comportar, se vestir e se expressar.



no fio do discurso (ou intradiscurso), o retorno da memória (a repetibilidade que sustenta o interdiscurso)” (MARIANI 1998, 53).

As SD nesse trabalho não serão numeradas, pois elas podem ser retomadas em mais de um momento da argumentação. A constituição das SD ocorreu a partir da noção de *corpus* como um conjunto aberto de articulações (COURTINE, 2009: 115), pois os enunciados possuem condições de produções diversas e podem retomar referências de condições de formações de processos discursivos opostos. Como exemplo, temos o caso de paráfrases bíblicas sobre a noção de “amor ao próximo” e, numa sequência posterior, o amor é colocado como incondicional pela militância política LGBT. Há uma caracterização antagônica entre a aceitação e a rejeição das demandas LGBT. Esse antagonismo, apesar de constituir duas Formações Discursivas, não categoriza o nosso *corpus* discursivo em dois campos distintos, pois há retomadas e endereçamentos de argumentos aos seus opositores, intercambiando a memória e a atualidade.

Antes do prosseguir com as argumentações, é necessária uma ressalva sobre a metodologia e os pressupostos teóricos utilizados. O entendimento sobre as mudanças possíveis no cenário atual da disputa pelos direitos civis LGBTs não se propõe a ser uma aplicabilidade teórica. A preocupação em associar o *corpus* com a teoria pode induzir a uma adequação dos acontecimentos como forma de justificar a teoria. Ou seja, utilizar os dizeres para os enquadrarem em paradigmas teóricos. Para nos afastarmos dessa armadilha, o desenrolar da argumentação se pauta no objetivo de implementar o diálogo possível entre teorias diferentes. Sendo assim, ao contrário de enquadrar a análise das sequências discursivas na teoria, o trabalho procura dialogar com os diferentes conceitos como forma não apenas de permitir a compreensão de uma conjuntura discursiva, mas também de contribuir com a reflexão sobre os conceitos teóricos.

## 2 - Ação política: entre a ideologia e o inconsciente


O caminho da nossa análise para compreender processos de mudança e os deslizamentos dos sentidos numa disputa por significações será feito a partir da reflexão dos conceitos referentes à psicanálise (inconsciente), à sociologia (ação política) e à história (ideologia)<sup>108</sup>. Essa reflexão priorizará a reterritorialização do conceito de “inconsciente” na teoria do discurso. A escolha dessa prioridade se justifica por conta da quantidade expressiva do uso da noção de “ideologia”, o conceito marcante nos textos tanto de Michel Pêcheux como de Eni Orlandi. Por outro lado, o inconsciente se demonstra um conceito mais complexo e de maior dificuldade para assimilação a um meio coletivo.

Ideologia e inconsciente são conceitos forjados para pensar sobre a determinação do pensar. O não pensar e o pensar são os polos do funcionamento da subjetivação. Ou seja, o pressuposto básico do processo de constituição do sujeito na teoria do discurso de Pêcheux e na teoria psicanalítica lacaniana é a determinação: a

---

<sup>108</sup> Ao estipular os campos disciplinares, não houve pretensão de categorizar. Consideramos a intercambialidade da ideologia tanto na história como na sociologia.





causa sem sujeito e o “eu” não sendo senhor de sua própria casa. Se o pensar se configura como um ato, ele não é exatamente a consciência, pois o não pensar é o motor do funcionamento do pensar. Nesse ponto ocorre uma junção de efeitos do imaginário e do simbólico capaz de nos satisfazer em ilusões e certezas. O ato de pensar, então, é um dos efeitos da relação entre o imaginário (o que se mostra) e o simbólico (o que se entende). A importância do não pensar nas formulações do pensamento é explicado no aforisma: “se eu não penso, eu sou”<sup>109</sup> (DI AMBRA, 2003:20). Assim a psicanálise efetiva a oposição ao aforisma cartesiano: “eu penso, logo existo”. Quando há o pensamento, há uma determinação por conta da inserção da ideia do “outro”. Esse outro não necessariamente é especificado, mas entendido como aquilo que não é o pensante, e sim aquilo que configura as conjunturas pertencentes às simbologias que guiam, sem ser de forma perfeita e homogênea, as significações dos significantes presentes no sujeito que fala.

O “outro” é colocado nesse trabalho como a chave para pensar o coletivo. Se, por um lado, o inconsciente na psicanálise tem sua importância para compreender os processos clínicos analisados individualmente, por outro lado, a teoria do discurso reterritorializa esse conceito para pensar o coletivo e aprimorar a reflexão sobre os efeitos discursivos socialmente. A linguagem, portanto, é o nó das esferas individuais e coletivas. O inconsciente é estruturado como uma linguagem. Essa estruturação ocorre no momento em que o bebê entra em contato com a linguagem e, por conta disso, acede ao simbólico (MARIANI e MAGALHÃES, 2013). O uso dos significantes se torna a condição para o sujeito existir, mas isso não ocorre de forma consciente e não pressupõe uma escolha. Ele só existiria na linguagem, ou seja, ele só existe quando está em inserção numa cadeia além de seus domínios empíricos, já que a linguagem, em si, não pertence a ele, mas é a condição do seu pensamento. Sem ela (a linguagem), não haveria pensamento, portanto, na própria lógica cartesiana, ele “não existiria”. É a linguagem, dessa forma, que fornece o estatuto do ser, mas isso ocorre por um processo além da vontade e das percepções conscientes daquele que vai se afirmar como “eu sou”.

Ao pensar a inserção do sujeito na linguagem, podemos compreender um funcionamento marcante na constituição do sujeito. Para Lacan, o “eu” é um “suposto a aquele que fala”<sup>110</sup> (DI AMBRA, 2003:44) da mesma forma que “lá onde eu sou, é muito claro que eu me desvio”<sup>111</sup> (DI AMBRA, 2003:20). A noção do “*égare*”, traduzido como “desvio”, “extravio”, remete a noção da falha, “*manque*”, que também é traduzido como mancar, claudicar. A própria linguagem, e “o outro”, possui sua falha, e, sendo ela mesma uma parte da falha, a constituição do sujeito nessa linguagem, que claudica, também será faltoso, incompleto.

Assim, o equívoco é parte constante dos processos discursivos. “Amar o homossexual como se ama um bandido”, essa é a fala de um pastor apresentado nesse trabalho como uma das sequências discursivas a ser analisada. Assim fazemos a reflexão da relação entre um hábito e o discurso. O hábito entendido como ações,


---

<sup>109</sup> “Si je ne pense pas, je suis”.

<sup>110</sup> “Le Je est un supposé à ce que parle”.

<sup>111</sup> “Là où je suis, il est trop clair que je m’égare”.





práticas sociais. Desse hábito, há tanto a aprovação como a reprovação, assim como ocorre com o dizer que aceita e o dizer que nega. Através da concepção da constituição do sujeito na linguagem, seus hábitos também são constituídos e determinados através da inserção na linguagem e guiados pela cadeia significante.


A ideologia, nesse caso, se mostra como aquilo que guia a parte do “não pensar” nas práticas socialmente constituídas. Esse é um ponto interessante para especificar. Para Pêcheux, ideologia e a língua não se configuram como uma superestrutura (PÊCHEUX, 1995). Elas não estariam no campo das ideias, e sim na prática. Ideologia faz parte das disputas materiais da história. Nesse ponto, é possível entender a construção da ideia de “Formação Discursiva”. Através da ideologia e suas práticas, o que pode e o que não pode ser dito são determinados. Na Formação Discursiva, a significação dos significantes é estabelecida. Se para ter o dizer é necessário alguém que o diga, esse alguém, de acordo com todo pressuposto de determinação, não pode ser o sujeito em si. Aquele que fala é o subjetivado. Sendo assim, é numa forma estabelecida: a “forma sujeito”. Forma Sujeito e Formação Discursiva são conceitos simbióticos para a teoria do discurso de Pêcheux. O conceito de “forma sujeito” foi a forma eficaz de explicar o conhecimento sem sujeito, ou o aforisma do “eu não ser senhor de sua própria casa”. Todo processo de conhecimento, todo dizer e todos os entendimentos fazem parte de formações ideológicas e determinações inconscientes. Sendo assim, o sujeito que fala não é o sujeito que se diz sujeito (na ilusão empírica da certeza do dizer ser), mas o sujeito da “forma sujeito” (PÊCHEUX, 1995: 198), inserido na, e constituído pela, linguagem. Essa inserção e constituição ocorrem com todos seus esquemas de certezas e evidências fornecidos pela ideologia e, além disso, com toda determinação simbólica e incompleta do inconsciente.

A ação política, portanto, será entendida nesse trabalho como inserida nesse processo de assujeitamento. Assim procuramos compreender as supostas escolhas e os equívocos nos sentidos daquilo que é dito sobre a prática homossexual. O cenário é de uma disputa por significação onde na arena estão: por um lado a militância com a discursivização da temática favorável à homossexualidade; e, do outro lado, a resistência aos significados possibilitados por conta da discursivização militante.

### **3 - Entre o amor e o ódio**

A discussão envolvendo as definições sobre a homossexualidade e a existência das práticas homossexuais remete ao significante amor. Não exatamente como verbo amar, que indica a ação, mas como substantivo: o amor. Especificar essa diferença entre o verbo e o substantivo é pertinente para uma análise sobre a ação. Não se trata de amar, como algo planejado ou parte de um processo fenomenológico. Trata-se de refletir sobre o amor. O que isso pode significar? Uma reflexão que perpassa uma longa história das práticas humanas e tem base num dos principais fundamentos da doutrina religiosa cristã: “amar o próximo como a ti mesmo”.

Interessante para começar a reflexão discursiva do uso do significante amor, é expor inicialmente o versículo bíblico base da doutrina cristã exposta acima:



“E que amá-lo de todo o coração, e de todo o entendimento, e de toda a alma, e de todas as forças, e amar o próximo como a si mesmo, é mais do que todos os holocaustos e sacrifícios.” (Marcos 12:33)

Antes de prosseguir com nossa análise, cabe expor algumas sequências discursivas propícias sobre as significações do amor enunciadas no contexto de disputa pelos direitos dos homossexuais na segunda década do século XXI:

“A mãe de um bandido **ama** profundamente o filho, mas pergunte se **ela concorda com aquilo que ele faz? Amar** a pessoa **é** uma coisa, **concordar** com a prática é outra. Eu **amo** os homossexuais, mas discordo 100% de suas práticas. **Amo** os homossexuais como **amo** os bandidos, os assassinos(...)”<sup>112</sup>

Para demonstrar a presença da disputa de significações do significante amor, vamos expor logo dois outros enunciados:

“Consideramos justa, toda forma de amor”<sup>113</sup>

“Consideramos justa, toda forma de amor”<sup>114</sup>

A repetição é a marca da exposição dessas sequências discursivas. De acordo com Pêcheux (1990), todo enunciado se torna outro. Refletimos com essa premissa a noção de que os enunciados nunca são os mesmos. É uma ideia próxima do ensinamento filosófico do rio de Heráclito. Da mesma forma, sobre a repetição das palavras, podemos relativizar a noção de paráfrase. As retomadas de significantes nas sequências discursivas destacadas, apesar de indicar um fio discursivo, não necessariamente indicam sequências parafrásticas. O conceito de paráfrase cabe ser relativizado por conta do processo de significação. Sem querer negar a paráfrase, podemos indagar sobre a posição das significações em diferentes possibilidades discursivas (MARIANI, 1998: 153).


O amor é uma condição desse processo discursivo envolvendo as disputas pelos direitos LGBTs. Podemos destacar dois motivos para explicar essa condição: é a justificativa para a união afetiva (se pensarmos em termos de prática social); e faz parte retoricamente do uso do *pathos* como forma de convencimento moral (se pensarmos em termos do funcionamento discursivo). Faz-se necessário enfatizar que esses dois motivos destacados são complementares. A prática homossexual se justificaria não apenas como uma condição humana de amar como também pela benevolência necessária de incentivar culturalmente o amor entre as pessoas.

---

<sup>112</sup> Entrevista do Pastor Silas Malafaia para Marília Gabriela em 03/02/2013

<sup>113</sup> Cartaz no trio elétrico temático sobre o casamento homoafetivo do movimento “Parada do Orgulho LGBT” de 2014 no Rio de Janeiro.

<sup>114</sup> Trecho da música de Lulu Santos: Toda forma de amor.



Se amar se constitui como uma das principais premissas proferidas pela doutrina cristã, como o posicionamento contrário sobre o “outro tipo de amor” pode ser enunciada por um reconhecido líder cristão? O equívoco discursivo impõe suas armadilhas.

Tanto na teoria discursiva (ORLANDI, 2001) como na teoria psicanalítica (FEU, 2008), o equívoco se demonstra como furos do significante. O amor negado é o equívoco discursivo, de um aparente significado evidente para outros ignorados, silenciados ou confundidos. Não se trata necessariamente do antagonismo do amor, o ódio. Apesar de amor e ódio fazerem parte da sustentação de seus significados a partir da premissa básica de se afirmar toda vez que se nega algo, o “amor negado” como o equívoco discursivo destacado nos nossos *corpora* ocorre na significação do significante amor. Ou seja, é o amor referente a ele mesmo, mas negando sua heterogeneidade no processo de significação. Não pretendemos, com isso, negar a presença do ódio, mesmo se o pensarmos numa posição recalcada como motivadora do sintoma do equívoco. Na continuação, analisemos duas perspectivas de significações, uma entendida como bíblica e a outra como militante. Reiteramos que não se tratam de categorias, mas apenas de direcionamentos teóricos para nossa argumentação. Bíblica, no nosso caso, são as significações pautadas no amor cristão. Militante, por outro lado, são as significações da militância pró-LGBT.

As duas enunciações “consideramos justa toda forma de amor” coadunam a perspectiva liberal da aceitação da prática homossexual. Essa noção de amor permissivo é repetida vezes encontradas nos argumentos presentes na formação discursiva favorável aos direitos gays. O amor, nesse caso da militância pró-LGBT, além de se pautar na premissa cristã, pode ser também interpretado como uma resposta às investidas argumentativas presente na formação discursiva contrária aos direitos gays. Essa resposta possivelmente alimenta o equívoco do amor e permite a maior presença, no discurso, do antagonismo do amor: o ódio.

O “amar ao próximo” da citação possui o efeito metonímico da paz. A paz, nesse caso, é um outro significante marcante da doutrina cristã. Assim como o amor, a paz também possui seus equívocos discursivos quando em ação nesse mesmo processo de negação do outro (nesse caso, o outro especificamente se trata das práticas homossexuais). Tanto o amor, quanto a paz, nos enunciados cristãos, devem dialogar com a necessidade de categorizar a dicotomia basilar da religiosidade monoteísta: o certo e errado; o bem e o mal.

Nesse ponto, o homossexual se equivale ao bandido. Não pretendemos, por enquanto, especificar o desenvolvimento de equações linguísticas possíveis. Cabe, nesse ponto da análise, atermo-nos na oposição entre os significantes e como isso perpassou na trajetória da disputa entre argumentos favoráveis e contrários aos direitos LGBTs.

Um caso emblemático pode ser colocado como referência: a repercussão do enunciado “nem santo te protege, use camisinha” estampado na 15ª Parada do Orgulho LGBT realizada em São Paulo no ano de 2011. Esse enunciado era acompanhado com imagens de santos católicos erotizados. O arcebispo da arquidiocese de São Paulo na época do acontecimento, o Cardeal Dom Odilio Scherer publicou uma nota sobre o caso em tom de desaprovação.

Em seu programa “Vitória em Cristo”, o Pastor Silas Malafaia, descontente com a reação do Cardeal da Arquidiocese de São Paulo, fez declarações pertinentes sobre nossa análise acerca tanto do equívoco no uso dos significantes como da importância da memória discursiva na significação. Observem a próxima sequência discursiva sobre esse caso:

“Os caras na Parada Gay ridicularizaram símbolos da Igreja Católica e ninguém fala nada. É pra Igreja Católica ‘**entrar de pau**’ em cima desses caras, sabe? ‘**Baixar o porrete**’ em cima pra esses caras aprender. É uma vergonha.”<sup>115</sup>

Se em uma sequência discursiva o amor é colocado como um sentimento necessário para se sentir perante aqueles que são considerados desvirtuados da doutrina religiosa cristã, nessa última sequência saímos do sentido da harmonia para o do combate. Nesse ponto, o amor não deve ter sua evidência cristã. “Entrar de pau” e “Baixar o porrete” foram considerados pelos movimentos em defesa dos direitos LGTBs como provocação de agressão. O movimento social, nesse caso, se pauta numa memória de agressões físicas direcionadas aos homossexuais e que motivam a luta pela criminalização da homofobia. Se compararmos as posições desses enunciados na disputa discursiva em torno dos direitos civis gays, é possível compreender a repercussão dos equívocos. A tabela abaixo serve para resgatar uma síntese dos sentidos destacados ao longo das sequências discursivas e acontecimentos comentados até o momento da nossa análise:

Situações contrárias	Situações favoráveis
- caracterização do amor como piedade	- amor como justificativa da união
- contra a criminalização da homofobia	- pela criminalização da homofobia
- A Igreja deveria “baixar o porrete”	- Acusações contra agressões físicas


A repercussão da fala do pastor se transformou em caso jurídico, pois a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) requereu retratação formal do Pastor sob a acusação de incitação a violência. Em resposta, o Pastor decidiu processar, por difamação e injúria, a ABGLT e seu presidente em exercício no período desses acontecimentos.

Não se pode afirmar a intenção de ódio e incitação a violência quando o pastor enuncia “baixar o porrete”. Está em jogo nessa fala uma disputa por argumentos. Sua filiação ideológica se localiza na formação discursiva contrária aos direitos LGTBs por uma lógica religiosa. A lógica religiosa, do amor como um holocausto, um sacrifício, permite a ele as evidências de que o grupo homossexual possui hábitos errados,

---

<sup>115</sup> Reportagem compartilhada no perfil público de Júlio Moreira, diretor do Grupo Arco Íris.





impróprios, sem necessariamente questionar um possível cinismo discursivo<sup>116</sup>. “Sentar o pau”, nesse caso, não deixa de ser uma defesa dentro da lógica de disputa. Temos em mente que isso se demonstra evidente e coerente na posição em que o sujeito enunciador se encontra na linguagem. Ou seja, o sujeito além de não ter controle do seu dizer, ele possivelmente nem sabe exatamente o que ele quer dizer. Negar a intencionalidade do ódio, além de não invalidar esse sentido, não necessariamente elimina a possível existência recalçada do ódio nos dizeres.

Por outro lado, o amor também faz parte da lógica contrária a essa lógica religiosa. Nesse caso, a associação metonímica de “sentar o pau” com “agressão física” possui sua evidência. O significante amor nessa formação discursiva próxima da aceitação homossexual ganha cada vez mais importância, e, da mesma forma, a noção do ódio. Se no discurso político dos Movimentos Sociais a noção de amor fazia parte da lógica da militância, na segunda década do século XXI, por conta da maior discursivização da causa gay, podemos dizer que o “domínio da atualidade” (COUTRINE, 2009) possibilita maiores deslizos e choques de sentido se pensarmos que essa noção de amor da causa LGBT não está mais restrita ao movimento político. Entender o “sentar o pau” como referências ao ódio e à agressão também fez parte da lógica se pensarmos o posicionamento ideológicos desses outros enunciadores.


Cabe uma reflexão sobre a relação entre atualidade e memória. Courtine (2009), define os domínios possíveis para se apreender a natureza contraditória nas formações discursivas e sequências discursivas selecionadas. É uma teorização importante quando se tem uma seleção de sequências de enunciados dispersos e contraditórios, como é o nosso caso. Porém, esses enunciados procuram se referir a uma realidade específica: a prática homossexual (mesmo que a referência seja afetada pelo efeito de refrações). Utilizamos então: o domínio da memória, que preexiste às sequências discursivas destacadas; e o domínio da atualidade, cujos enunciados coexistem a essas sequências destacadas<sup>117</sup>. Por conta disso, muitas vezes podemos entender como os discursos do movimento político LGBT e seus discursos rivais parecem estar endereçados uns aos outros, mesmo que, na prática, estejam falando para seus respectivos ouvintes de costume.

Assim, entendemos que o acontecimento reatualiza a memória, tanto na noção de que a “memória irrompe na atualidade do acontecimento” (COURTINE, 2009: 103),

---

<sup>116</sup> Numa alusão a perversão, no sentido de subverter uma lógica possível numa racionalidade própria do sujeito para reafirmar uma ação e convencimento conveniente a sua satisfação de sentido.

<sup>117</sup> Em seu trabalho, Courtine (2009) teoriza a noção de “domínio” para delimitar os efeitos da seleção de seu corpus. Nesse caso, ele diferencia sequências discursivas (SD) de sequências discursivas de referência (SDr), sendo esta última a sequência proposta para a análise. Para o nosso trabalho, preferimos usar o termo “sequência discursiva destacada” para se referir ao corpus então analisado, pois não utilizamos uma noção diacrônica e não temos uma seleção quantitativamente semelhante ao caso da análise de Courtine.



como na noção de que o acontecimento é o “ponto de encontro de uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, 1990: 17).

Nesse ponto, podemos compreender como a discursivização da causa gay ganhou novos campos de saberes. Para demonstrar o alcance dessa discursivização, demonstramos o parecer favorável à união civil estável no Superior Tribunal Federal. No parecer do Ministro Ayres Britto, há 10 ocorrências sobre o amor, variando entre “amor”, “amar” e “amorosa”. Numa dessas ocorrências, cabe constituir mais uma sequência discursiva pertinente para nossa observação acerca do processo de significação por conta da tentativa de definição de amor.

“A gente pode morar numa casa mais ou menos, / Numa rua mais ou menos, / Numa cidade mais ou menos”/ E até ter um governo mais ou menos”, assim conclui a sua lúcida mensagem: “O que a gente não pode mesmo, / Nunca, de jeito nenhum, / É **amar** mais ou menos (...)”

Essa sequência foi selecionada na parte do parecer onde é argumentada a justificativa para considerar o conceito de família sem ser reduzido a casais heterossexuais. Para tanto, o Ministro recorreu ao poema psicografado pelo médium brasileiro Chico Xavier. A família seria a constituição de dois sujeitos jurídicos como núcleo doméstico. Se houver uma restrição a essa constituição de família, haveria a concessão de um amor “pela metade” aos relacionamentos homoafetivos. Nesse caso, a lógica tende para a igualdade e para a totalidade.


Além do dizer do ministro do STJ, há o uso cotidiano do significante amor em diferentes posicionamentos, além das esferas de atuação política e religiosa. Para finalizar essa parte do trabalho, vamos expor dois conjuntos de enunciados:

“(...) vi o final da novela junto com meu filho de 5 anos... e na hora do beijo ela me falou: mãe quando eu crescer vou dar beijo de bico em menino ou em menina....? E vc mãe beija menino e menina? Eu naturalmente respondi filho as escolhas de quem vc vai beijar no futuro vc que vai fazer beije quem vc **amar** (...)”

“Eu juro que ao ver a cena chorei por imaginar que pelo menos em algum lugar no Brasil, algum filho ou filha fossem receber esse abraço, que alguma família fosse compreender o **amor**!!!”

“Minha opinião sobre o polêmico beijo gay: Foi necessário sim. Não gostei, confesso! Mas os atores conseguiram convencer que **estavam apaixonados**. Acho o homossexualismo bizarro e inadmissível, mas o **amor** é um sentimento verdadeiro e o beijo afetuoso só ratifica isso. Talvez se o beijo fosse de língua como nos filmes "Cazuza" e "Madame Satã" o meu comentário seria outro.”

O primeiro e o segundo enunciados fazem parte de discussões encontrada no perfil do grupo “todos contra a homofobia”, da rede social *facebook*. O terceiro,



considerado como o outro conjunto de enunciados, também foi uma postagem selecionada no *facebook*. Os três possuem como temática uma mesma cena de beijo gay de uma novela televisiva.

Essas três sequências foram selecionadas para demonstrar a inserção da noção do significado do amor como próximo da defesa dos direitos LGTBs. Esse acontecimento pode ser entendido como efeito da discursivização recente sobre a temática favorável ao homossexual, principalmente na primeira década do século XXI no Brasil. Comparando os dois primeiros com o terceiro, a diferença é a denegação do terceiro.


A afirmação querendo ressaltar uma negação. Se a conjuntura o permite perceber a noção de amor condizente com o discurso militante do movimento LGBT, a filiação ideológica do enunciador impede uma plena afirmação. É como se uma censura tivesse que ser colocada na ação. Um tipo de censura comum na mediação entre pontos antagônicos, sendo um desses pontos reprimido. Quando o mediador se posiciona próximo do repressor, a aceitação ocorre por etapas, principalmente nesse processo de denegação e concessão seletiva do tipo: “você pode até ser de um jeito, contando que faça do meu jeito”.

#### **4 - Efeitos de conclusão**

Os aspectos da Ação Política, Ideologia e Inconsciente estariam imbrincados, tanto na reprodução de evidências e práticas através da ideologia como também nas inserções, dúvidas e falhas do inconsciente. A ação, em si, se configura como uma atividade na qual o sujeito expõe: tanto suas posições ideológicas como as inconstâncias do inconsciente. O dizer, o querer dizer, e o além dizer perdem o controle no momento da ação, mas não estão excluídos da definição aristotélica sobre o “ser político”, no sentido de participar, dialogar. Consciente ou inconsciente, há repercussão política do dizer.

Assim, percebemos as sutilezas das conjunturas sociais que demonstram as ressignificações de significantes específicos de cada temática em disputa. No nosso caso, a análise se baseou nas disputas pelos direitos civis dos homossexuais. Entre as ações política dos movimentos sociais e o discurso sobre tais ações (tanto favorável como contrário) ocorrem os processos de identificações que condizem com os processos de subjetivação do sujeito. Esses processos, portanto, são incompletos, composto de falhas e equívocos. Desta forma, mesmo querendo ser contra uma ideologia, não podemos evitar ser afetado por ela. Inconscientemente demonstramos as nossas inserções em significações além da nossa vontade, expondo as determinações de nossos pensamentos e as possíveis entradas em outras filiações de sentidos.

Desta forma, entre o amor piedoso dos sermões bíblicos e o amor incondicional da militância dos movimentos sociais, as respostas e os equívocos desses sentidos alimentam as significações e as disputas. De acordo com as sequências discursivas analisadas, foi possível perceber esses movimentos em três situações: 1 - na extrema necessidade de negação nas falas do pastor, ao necessitar amar o pecador; 2 - na mediação entre a rejeição ao homossexual e aceitação da evidência de sua condição



humana de amar; e 3 – na evidência do ódio nas falas daqueles que se demonstram contrários aos direitos civis gays. No fundo, percebemos que o enunciado da letra da música e da militância da Parada Gay do Rio de Janeiro de 2014 não se efetiva, pois não é possível ser justa todas as formas de amor.

## REFERÊNCIAS

COURTINE, JJ. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: EdUFSCAR, 2009.

DI AMBRA, R. *Le concept de sujet dans l'élaboration lacanienne*. Paris: A.E.P Arts Éditions, 2003.

FEU, F. *Sujeito no Discurso: Pechêux e Lacan*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) Faculdade de Letras – UFMG, 2008

MARCOS. In: *Bíblia*. Língua Portuguesa. Almeida Revisada e Corrigida Fiel. 1994.

MARIANI, B e MAGALHÃES, B. *Lacan*. In: OLIVERIA, Luciano Amaral. “Estudos do discurso: perspectivas teóricas”. São Paulo: Parábola editorial, 2013.

MARIANI, B. 1998. *O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)*. Rio de Janeiro: Revan; Campinas: Editora da Unicamp.

ORLANDI, E. *Do sujeito na história e no simbólico*. In: *Discurso e texto: Formulação e circulação dos sentidos*. Pontes, 2001.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.



## A RELAÇÃO TEXTO-MÚSICA NO SAMBA E NA BOSSA NOVA

Gabriela Ricci<sup>118</sup>

Eleonora Cavalcante Albano<sup>119</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é investigar a relação entre as prosódias linguística e musical em dois gêneros da canção brasileira. Trata-se de um estudo da acumulação de acentos musicais nas partituras e sua relação com o acento lexical das letras de canções do Samba e da Bossa Nova. Foram analisadas também as mudanças feitas pelos intérpretes na acentuação sugerida pela partitura e a contribuição do acompanhamento musical para o reforço da interpretação. Nossa hipótese é de que a incidência de acentos musicais seja maior em sílabas tônicas do que em átonas, aproximando a interpretação e a fala do português brasileiro. Supomos que o acompanhamento reforça essa acentuação na interpretação. As sílabas das letras foram classificadas em tônicas e átonas de acordo com o acento lexical. Definimos as notas da melodia como tendo os acentos de tom, duração, tempo forte (primeiro tempo do compasso musical) e tempo fraco (outra posição no compasso). O número de acentos musicais em cada nota da melodia foi contado na partitura e na interpretação, mostrando as convergências e divergências entre o que está escrito e sua execução. O alinhamento do acompanhamento com a melodia e a letra, na interpretação, foi classificado como alinhado em tempo fraco, forte ou não alinhado. Posteriormente, fizemos uma comparação entre os estilos. Os resultados das análises mostram que a presença e o acúmulo de acentos musicais é maior em sílabas tônicas, se comparado às átonas, nos dois estilos. Para o alinhamento o mesmo padrão é encontrado. Porém, a comparação de estilos mostrou um uso mais corrente do alinhamento em tempo forte na Bossa Nova do que no Samba, o que sugere uma interação maior entre o acompanhamento e o canto no primeiro estilo. É possível concluir que os dados aqui analisados apontam para uma dinâmica de interação entre os acentos linguístico e musical nos dois estilos, na qual a acentuação musical e a acentuação linguística tendem a convergir, apesar da dominância da primeira.

**PALAVRAS-CHAVE:** Fonologia prosódica; Música brasileira; Canto popular.


### 1. Introdução

O Samba e a Bossa Nova são gêneros da música popular brasileira reconhecidos por seu "canto falado" devido à proximidade de sua maneira de cantar com a fala do Português Brasileiro (PB).

Através deste estudo, propomos analisar a acumulação de acentos musicais nas partituras e observar sua relação com o acento lexical das letras de canções do Samba e da Bossa Nova, bem como as mudanças feitas pelos intérpretes na acentuação sugerida pela partitura e a contribuição do acompanhamento musical para o reforço da

<sup>118</sup> Universidade Estadual de Campinas. E-mail: gabricci@hotmail.com

<sup>119</sup> Universidade Estadual de Campinas. E-mail: albano@unicamp.br



interpretação. Em suma, pretende-se comparar os dois estilos entre si, a fim de compreender melhor a relação entre eles.

Nossas hipóteses são de que: i) a incidência dos acentos musicais seja maior em sílabas tônicas do que em átonas, aproximando a interpretação das letras das músicas à fala do PB; ii) a acentuação musical da melodia seja reforçada pelo acompanhamento instrumental; e iii) a relação acento musical x acento linguístico seja similar nos dois estilos, corroborando a noção de que ambos são construídos com base na prosódia do PB.

### **1.1. Os estilos musicais e sua relação com a fala**

Representante notável da coloquialidade no Samba, Noel Rosa utilizou "desde expressões populares e marcas de oralidade na letra, [...] até o encaixe rítmico perfeito entre a acentuação do compasso e a letra que respeita as características da prosódia do português falado no Brasil" (PINTO, 2012, p.72). De maneira semelhante, João Gilberto trouxe, na Bossa Nova, a proximidade do canto à fala como marca máxima da expressão da voz nesse estilo, influenciando toda a produção musical brasileira posterior ao seu aparecimento (GARCIA, 1999).

Diversos autores têm especulado sobre a aproximação de Noel Rosa e João Gilberto sem, no entanto, contribuir com análises detalhadas<sup>120</sup>. Apesar desse fato, parece claro que ambos tinham em mente, consciente ou inconscientemente, a prosódia de sua língua materna, o português brasileiro, como cerne de sua produção musical.

Outra característica marcante comum aos gêneros supracitados é que ambos são construídos a partir da síncope (TINHORÃO, 1978), figura rítmica que desloca os acentos dos tempos fortes para os tempos que seriam fracos, estendendo-os até o próximo tempo forte. A síncope aparece no acompanhamento e na melodia, e pode interferir na realização dos acentos linguísticos das palavras devido aos deslocamentos de acento característicos dessa figura rítmica.

---

<sup>120</sup> Cf. GARCIA, 1999, pp.169-172.


## 1.2. Especulações sobre a acentuação linguística e a acentuação musical

Lehiste (2004) trata da possível relação entre melodia e prosódia da fala em canções populares do estoniano. A autora estudou a interação entre três sistemas prosódicos: o sistema prosódico da língua, a estrutura métrica das canções populares, e a estrutura musical do canto dos intérpretes. Observando dados da canção analisada, nota que o tom não marca os acentos lexicais no canto, como ocorre na fala. E mais, chega à conclusão de que, no canto, aparentemente melodia e ritmo se sobrepõem à prosódia linguística. Lehiste acredita que, no caso de línguas com acento tonal de contorno, "é possível que a estrutura musical neutralize as oposições tonais da mesma maneira que neutraliza as oposições duracionais em línguas como o estoniano" (Lehiste, 2004, p.4, tradução nossa).

Em outra via, autores utilizaram-se da Fonologia Prosódica (NESPOR e VOGEL, 1986) para construir suas argumentações acerca da relação canto x fala na música popular brasileira.

A Fonologia Prosódica organiza o componente prosódico em constituintes hierarquizados, de maneira que os constituintes mais baixos fazem uso de informações morfossintáticas, enquanto os mais altos utilizam, além dessas, informações semânticas para a sua construção. Os constituintes prosódicos são organizados da seguinte maneira, em ordem crescente: sílaba, pé métrico, palavra fonológica, grupo clítico, frase fonológica, frase entoacional, e enunciado fonológico.

Gelamo (2006) propõe um estudo acerca dos fenômenos vocais e linguísticos envolvidos na produção cantada do samba-canção *Na Batucada da Vida*, composto por Ary Barroso e Luis Peixoto em 1934, e interpretada por quatro cantoras de períodos diferentes. O objetivo foi analisar, com base no sintagma fonológico e no sintagma entoacional, a "possibilidade de criação de diferentes efeitos de sentido para as interpretações" (GELAMO, 2006, p. 39). A hipótese das atribuições das diferenças de sentido para as interpretações se confirmou. Os resultados fundamentam a ideia de que voz e linguagem não se separam e apontam para questão de que há uma influência mútua entre informações linguísticas e musicais.



Carmo Jr. (2007) propõe, a partir da hierarquia prosódica de Nespor e Vogel (1986), uma hierarquia melódica, composta pelos seguintes elementos, em ordem crescente: cronema, nota, pé, célula, frase e período. Na análise da canção *Gabriela*, de Tom Jobim, Carmo Jr. e Santos (2010) comparam a estrutura métrica dos componentes linguístico e melódico mostrando que, "quando se instaura uma tensão, [...] o componente melódico domina o componente linguístico" (CARMO JR. e SANTOS, 2010, p.340).

## 2. Metodologia

### 2.1. *Corpus*

Para compor o *corpus* da pesquisa, foram utilizadas melodia e letra, contidas nas partituras, e acompanhamento rítmico, alguns contidos em transcrições de Garcia (1999) e outros feitos de oitiva ao longo desse trabalho.<sup>121</sup>

Foram selecionadas duas canções de cada estilo, a saber: os Sambas *Com que roupa?*, composto e interpretado por Noel Rosa, e *Conversa de botequim*, composto por Noel Rosa e Vadico e interpretado por Noel; a Bossa Nova está representada por *Bim bom*, canção composta e interpretada por João Gilberto, e *Chega de Saudade*, composta por Tom Jobim e Vinícius de Moraes e interpretada por João Gilberto.


### 2.2. Segmentação do material

A análise e segmentação do material foi embasada na teoria musical (ARCANJO, 1918) e na fonologia prosódica (NESPOR e VOGEL, 1986), com o intuito

---

<sup>121</sup> A transcrição de oitiva pode ser aceita como viável, e já foi utilizada em outras pesquisas, por exemplo em Gelamo, 2006. Cf. apêndice B, pp. 91-98.





de investigar as relações entre a estrutura linguística da letra em termos acentuais, e os aspectos prosódicos da melodia, tais como tom, pausa e duração.

A primeira parte da segmentação teve como intuito organizar os elementos que constituem a canção. São eles:


- Letra: presente tanto na partitura quanto na interpretação, é o texto cantado
- Melodia: "uma série de notas musicais dispostas em sucessão, num determinado padrão rítmico, para formar uma unidade identificável" (SADIE e LATHAM, 1994, p.592). Pode ser executada exatamente como consta na partitura ou sofrer pequenas alterações que caracterizam a interpretação
- Acompanhamento: ocorre somente na interpretação, e não está presente na partitura da música. Caracterizado pelo conjunto de elementos musicais que completa a interpretação, pode conter um ou mais instrumentos musicais

A segunda parte da segmentação diz respeito somente às letras das músicas, que foram segmentadas em frases fonológicas e frases entoacionais. Por se tratar de uma segmentação mais livre, a frase entoacional foi marcada na letra segundo o julgamento de sete juízes. Para essa marcação, foram dadas aos juízes as letras de cada música em parágrafo único, sem qualquer tipo de pontuação, para que essa não interferisse no julgamento de cada um. A indicação foi para que lessem o texto, pensando na maneira como ele seria falado, acrescentando as pausas nos locais em que achassem devido. Foram consideradas as pausas que tiveram mais de 50% de concordância entre os juízes.

A terceira parte da segmentação leva em consideração os elementos da melodia que caracterizam as células rítmicas, conforme Carmo Jr. (2007). Para tanto, buscamos encontrar os padrões rítmicos e acentuais na melodia que marcam sua divisão em células rítmicas.

A interpretação foi segmentada a partir das pausas executadas pelos cantores. Elas foram marcadas de oitiva e, posteriormente, confirmadas a partir de análise acústica.

A última parte da segmentação foi a divisão da letra em sílabas. A sílaba caracteriza o menor constituinte deste trabalho, tanto na partitura quanto na interpretação. É importante ressaltar, porém, que nem todas as sílabas correspondem a uma nota musical, ou seja, elas podem ser distribuídas da seguinte maneira:

- 
- 1 sílaba = 1 nota musical
  - 1 sílaba = duas ou mais notas musicais
  - duas ou mais sílabas = 1 nota musical

### 2.3. Marcação de acentos

A marcação dos acentos foi feita em cada elemento da canção separadamente. Na letra, foram marcados:

- acento lexical
- acento de tom (suplantado pelo acento da melodia)
- acento de duração (suplantado pelo acento da melodia)

É importante notar que, no caso das canções aqui analisadas, a execução da letra foi fiel à partitura, o que nos permitiu fazer somente uma marcação de acentos. Caso o intérprete tivesse introduzido modificações na letra, essas variações teriam que sofrer nova marcação.

A melodia, diferentemente da letra, sofreu alterações na interpretação, se comparada à partitura. Por isso, a marcação de acentos foi feita em cada caso separadamente.

Tanto na partitura quanto na interpretação, os acentos marcados foram:

- acento de tom
- acento de duração
- acento de tempo forte, que pode ser:
  - regular – que tem início coincidindo com o início do compasso
  - sincopado – que tem início deslocado com relação ao início do compasso

À interpretação foi acrescentado, ainda, o fator alinhamento, que relaciona letra e melodia com o acompanhamento. Ressaltamos que essa análise não se aplica à partitura, uma vez que o acompanhamento faz parte do arranjo, concebido para cada interpretação da canção.



Foi considerada somente a rítmica do acompanhamento, sem levar em consideração outros elementos que o compõem (como harmonia, por exemplo). A opção por utilizar somente a rítmica é baseada no fato de que ela é a grande responsável pela caracterização dos estilos musicais abordados neste trabalho.

As possibilidades de relação do acompanhamento com a melodia e a letra são:

- alinhamento em tempo forte, conforme definido acima
  - regular (TFr)
  - sincopado (TFs)
- alinhamento em tempo fraco
  - regular (tfr) – tem início coincidindo com o início do tempo musical (exceto o primeiro tempo do compasso)
  - sincopado (tfs) – tem início deslocado com relação ao início do tempo musical (exceto o primeiro tempo do compasso)
- não alinhado

Cada uma dessas acentuações pode aparecer sozinha ou somada a outras. Quanto mais acentos uma mesma sílaba tiver, mais destaque ela terá naquela frase, ao que chamaremos proeminência.

## 2.4. Comparações

As marcações da partitura e da interpretação foram comparadas com o objetivo de analisar o quanto o intérprete seguiu ou não o que foi proposto pela partitura. Para viabilizar essa comparação, fizemos normalizações dos tempos encontrados na partitura, convertendo-os em segundos, segundo andamento sugerido na partitura ou obtido com metrônomo durante audição das canções quando essa informação não foi oferecida pela partitura<sup>122</sup>.

---

<sup>122</sup> Na falta de informações como o andamento, o auxílio de material como metrônomo pode ser aceita como viável, e já foi utilizada em outras pesquisas. Cf. Gelamo, 2006, apêndice B, pp. 91-98.



Por fim, a análise da relação entre o Samba e a Bossa Nova permitiu a obtenção de mais dados sobre a relação existente entre os dois estilos.

### 3. Resultados

#### 3.1. Segmentações

É difícil comparar as canções quanto à segmentação devido ao número muito diferente de pausas em cada uma delas, o que não permite interpretações conclusivas.

Levando em consideração todas as ocorrências de pausas nas quatro canções (126 pausas), observamos que elas coincidem com maior frequência com a frase fonológica, que aparece em 94,49% do total de pausas (120 ocorrências); em seguida está a célula rítmica, com 70,08% (89 ocorrências); por último a frase entoacional, que aparece em 45,67% do total de pausas (59 ocorrências).

#### 3.2. Acentos

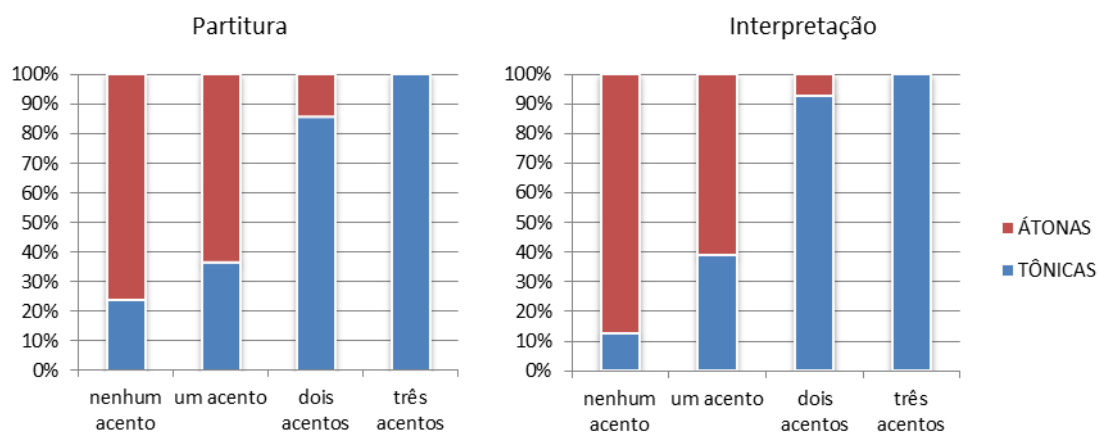


Figura 1: Proporção de acentos musicais para partitura e interpretação de *Com que roupa?*

A Figura 1 mostra a proporção de acentos musicais em sílabas tônicas e átonas para a partitura e a para a interpretação de *Com que roupa?*. Podemos observar um padrão de aumento do número de sílabas tônicas diretamente proporcional número de





acentos por sílaba. Para a partitura e para a interpretação o padrão é praticamente o mesmo, ou seja, o intérprete mantém, durante a interpretação, o que foi proposto na partitura.

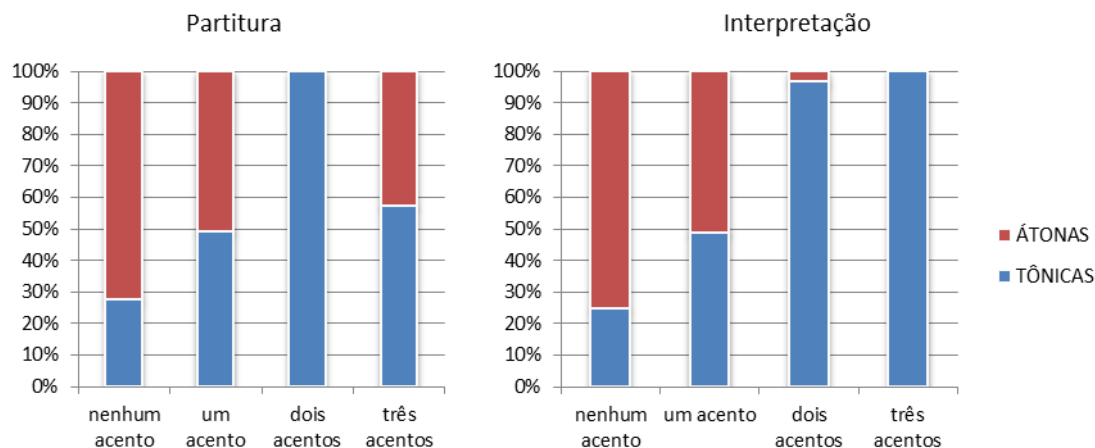


Figura 2: Proporção de acentos musicais para partitura e interpretação de *Conversa de*

A Figura 2, referente à proporção de acentos musicais na partitura e na interpretação de *Conversa de botequim* mostra, para a partitura, um padrão de aumento na ocorrência de sílabas tônicas conforme aumenta a quantidade de acentos por sílaba. Porém esse padrão é quebrado na coluna da direita, que exibe as sílabas com três acentos distribuídas quase igualmente entre átonas e tônicas. Na interpretação, é retomado o padrão de aumento das sílabas tônicas diretamente proporcional ao número de acentos musicais por sílaba em todos os casos de acúmulo de acentos.

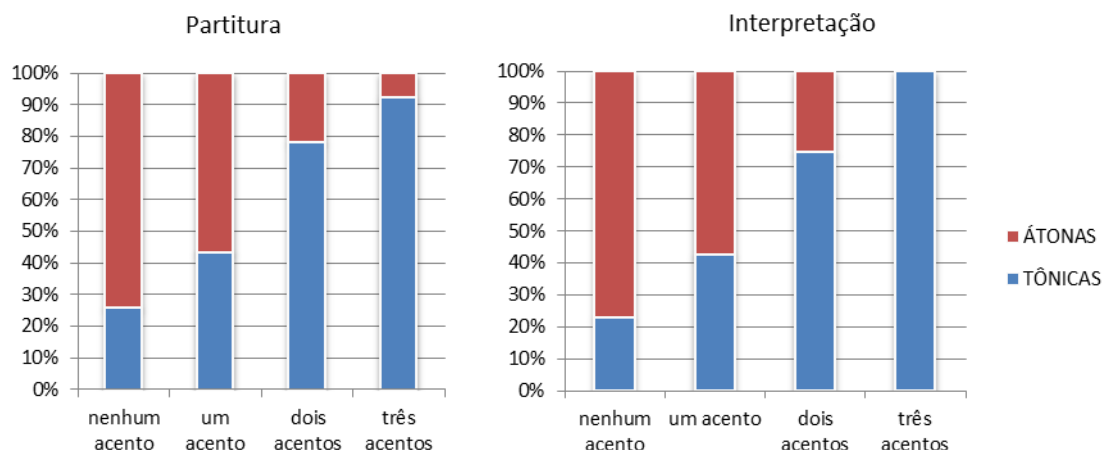


Figura 3: Proporção de acentos musicais para partitura e interpretação de *Chega de*



A Figura 3 traz a proporção de acentos musicais em sílabas tônicas e átonas para a partitura e a para a interpretação de *Chega de saudade*, que exibe aumento do número de sílabas tônicas diretamente proporcional ao número de acentos por sílaba. Notamos, ainda, que o padrão acima observado se repete na partitura e na interpretação, mostrando que o intérprete mantém na execução o que foi proposto pela partitura.

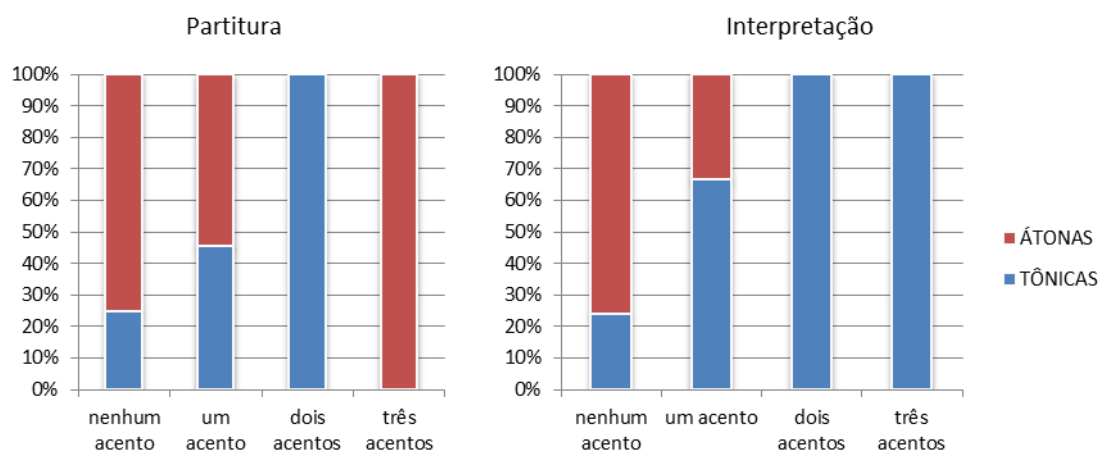


Figura 4: Proporção de acentos musicais para partitura e interpretação de *Bim bom*

Vemos, na Figura 4, que mostra dados relativos a *Bim bom*, que na partitura existe uma tendência a aumentar a quantidade de sílabas tônicas conforme aumenta o número de acentos musicais por sílaba. Essa tendência, porém, é quebrada na coluna correspondente a três acentos, que ocorrem somente em sílabas átonas. Para a interpretação, João Gilberto retoma o padrão de aumento no número de sílabas tônicas diretamente proporcional ao número de acentos musicais em todos os casos de acúmulo de acentos.

Nos quatro casos aqui analisados, encontramos o padrão de aumento do número de sílabas tônicas diretamente proporcional ao número de acentos por sílaba. Vale salientar que, em todas as músicas estudadas, a totalidade das sílabas que contêm três acentos, nas interpretações, é de tônicas.

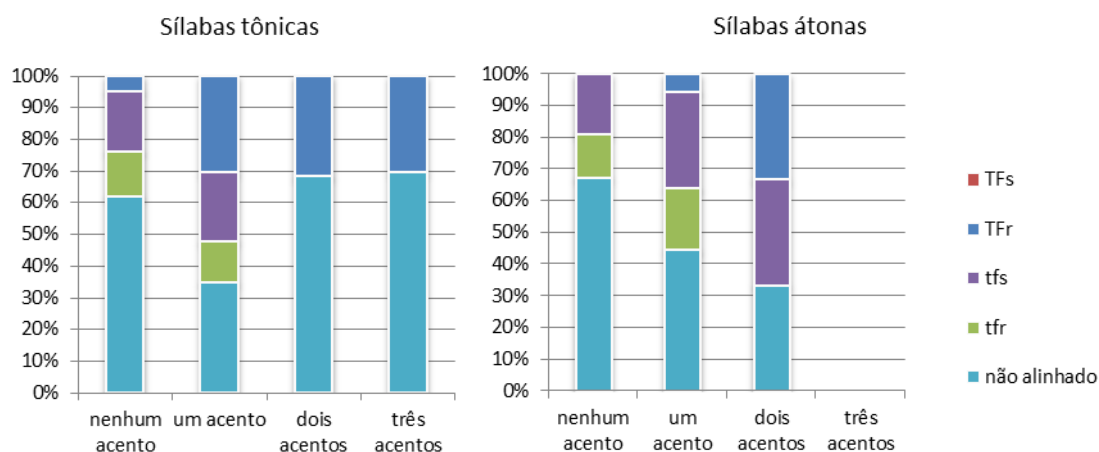


Figura 5: Proporção do alinhamento do acompanhamento com as sílabas de *Com que*

A Figura 5, que diz respeito ao alinhamento do acompanhamento com as sílabas tônicas e átonas em *Com que roupa?* exibe, com relação às sílabas tônicas, ampla maioria das sílabas não alinhadas com o acompanhamento. Ainda assim, é possível constatar que as sílabas com mais acentos (dois e três), quando se alinham, o fazem somente com o tempo forte regular. As sílabas com até um acento exibem um padrão de alinhamento heterogêneo.

Com relação às sílabas átonas, vemos um aumento no número de sílabas alinhadas conforme aumenta o número de acentos, e a ocorrência de alinhamento em tempos fracos (regulares ou sincopados) é muito maior do que a de alinhamento em tempos fortes.

Não aparecem, no caso dessa música, ocorrências de alinhamento com tempo forte sincopado, e o número de alinhamentos em tempo forte regular é muito pequeno, tanto em sílabas tônicas quanto em sílabas átonas, correspondendo a 10,34% do total de sílabas da música.

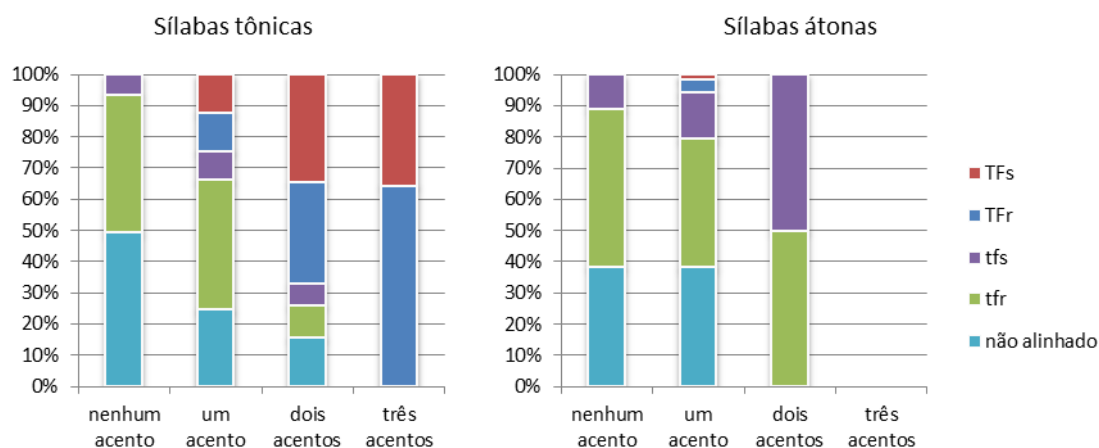


Figura 6: Proporção do alinhamento do acompanhamento com as sílabas de *Conversa de*

Os dados de *Conversa de botequim*, exibidos na Figura 6, mantêm um padrão claro de aumento no número de sílabas alinhadas diretamente proporcional ao número de acentos em cada sílaba, porém, o alinhamento em tempo forte sincopado aparece mais nas sílabas tônicas, sobretudo se observarmos a coluna referente a três acentos, composta somente por sílabas alinhadas em tempo forte (regular ou sincopado).

As sílabas átonas, por sua vez, exibem alinhamento quase exclusivamente com tempos fracos (regulares ou sincopados) mas, ainda assim, mantêm o padrão de aumento do número de sílabas alinhadas diretamente proporcional ao número de acentos por sílaba.

Nessa música a ocorrência de sílabas alinhadas em tempo forte corresponde a apenas 14,06% do total de sílabas da música, sendo 6,55% alinhadas em tempo forte sincopado.



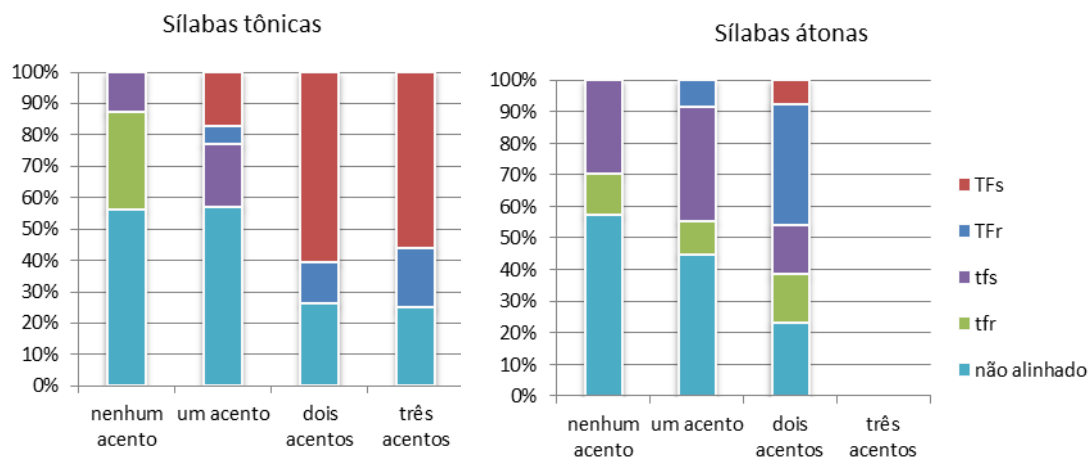


Figura 7: Proporção do alinhamento do acompanhamento com as sílabas de *Chega de*

Observamos na Figura 7, que mostra a proporção do alinhamento do acompanhamento com as sílabas tônicas e átonas de *Chega de saudade*, um aumento no número de sílabas alinhadas diretamente proporcional ao número de acentos por sílaba. Ao mesmo tempo, podemos ver que as sílabas tônicas mais acentuadas (dois e três acentos), quando alinhadas com o acompanhamento, são em tempo forte, sincopados em sua maioria.

As sílabas átonas exibem o mesmo padrão de aumento da quantidade de sílabas alinhadas diretamente proporcional ao número de acentos por sílaba, porém com uma quantidade expressivamente menor de alinhamentos em tempo forte, regular ou sincopado.

Em contraste com *Com que roupa?* e *Conversa de botequim*, o número de sílabas alinhadas em tempo forte em *Chega de saudade* representa 26,48% do total de sílabas da música, sendo que 17,81% alinham-se em tempo forte sincopado.

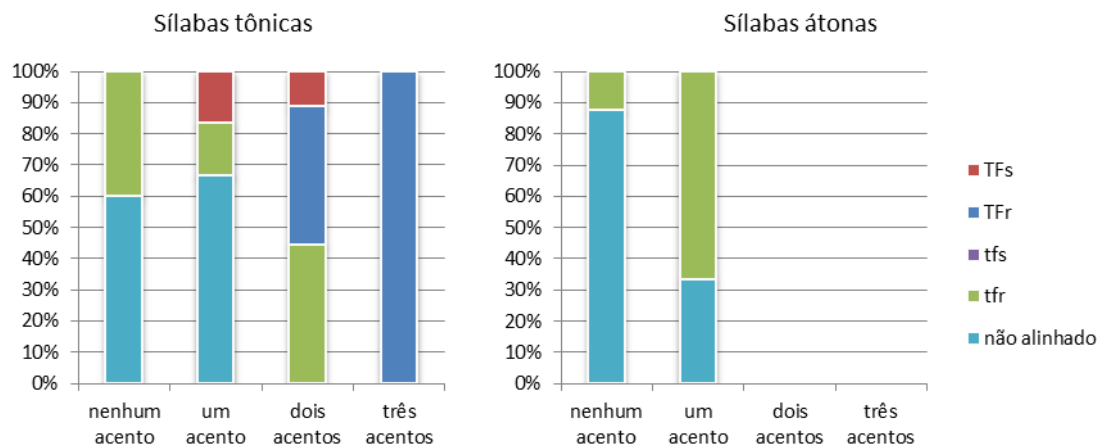



Figura 8: Proporção do alinhamento do acompanhamento com as sílabas de *Bim bom*





Observamos, na Figura 8, relativa à proporção de alinhamentos em *Bim bom*, que conforme aumenta o número de acentos por sílaba existe uma tendência ao alinhamento das sílabas tônicas com o acompanhamento, sobretudo em tempo forte.

Nas sílabas átonas não há ocorrência de tempos fortes, e os alinhamentos, quando ocorrem, são em tempo fraco regular. Podemos notar, ainda, a retomada do padrão de aumento na quantidade de sílabas alinhadas diretamente proporcional do número de acentos por sílaba.

*Bim bom* apresenta 18% do total de suas sílabas alinhadas com o tempo forte, sendo 6% em tempo forte sincopado.

Podemos notar, nas quatro músicas, um padrão de aumento no número de sílabas alinhadas diretamente proporcional ao número de acentos por sílaba. Quanto ao tipo de alinhamento o padrão não é claro, pois existe uma diferença muito grande entre as músicas na utilização dos alinhamentos em TFr, TFs, tfr e tfs.


#### 4. Discussão

Pudemos observar, na seção 3.1., que a relação das pausas feitas pelos intérpretes com as frases entoacional e fonológica e a célula rítmica ofereceu dados muito mais consistentes nos Sambas do que nas Bossas Novas.

*Com que roupa?* e *Conversa de botequim* mostraram dados similares de segmentação, mantendo proporções muito parecidas de utilização de pausas coincidindo com cada tipo de segmentação.

*Chega de saudade* e *Bim bom*, por sua vez, não se relacionaram de maneira alguma nas segmentações, e mostraram dados muito inconsistentes para que se possa especular sobre alguma padronização das pausas executadas pelo intérprete.

Quanto à utilização de acentos musicais em sílabas tônicas e átonas, apresentada na seção 3.2., os dados são absolutamente consistentes. Emerge, nas quatro canções estudadas, um padrão muito claro de aumento na quantidade de acentos musicais em



sílabas tônicas, se comparadas às átonas, o que condiz com a expectativa de maior proeminência nas sílabas tônicas.

Os dados relativos ao alinhamento do acompanhamento com a letra e a melodia mostram um padrão, nas quatro canções, de aumento no número alinhamentos diretamente proporcional ao número de acentos por sílaba, ou seja, quanto mais acentos uma sílaba tem, maior é a chance dela se alinhar com o acompanhamento, seja ela tônica ou átona.


Por outro lado, o alinhamento em tempo forte é superior nas músicas representantes da Bossa Nova se comparadas àquelas que representam o Samba. O alinhamento em tempo forte sincopado reforçou esse resultado, sobretudo se levarmos em consideração os dados de *Com que roupa?*, que não apresentam nenhuma ocorrência desse tipo.

## 5. Conclusões

Foram encontradas, nas quatro músicas ora analisadas, semelhanças e diferenças importantes que podem justificar a proximidade entre os dois estilos abordados no presente trabalho.

Dentre as semelhanças, a acumulação de acentos demonstra uma tendência clara à proeminência em sílabas tônicas, corroborando com a hipótese de que essa acumulação ocorreria de acordo com a acentuação lexical do PB. Notamos, em alguns casos, uma diferença entre o que é proposto na partitura e o que é executado pelos intérpretes. O alinhamento do acompanhamento com a melodia e a letra é consistente nas quatro canções: todos os casos tendem ao aumento das sílabas alinhadas diretamente proporcional ao número de acentos musicais por sílaba, ou seja, as sílabas mais proeminentes têm maior tendência a se alinhar com o acompanhamento. Essa tendência é, ainda, acompanhada do aumento das sílabas alinhadas em tempo forte diretamente proporcional ao número de acentos musicais por sílaba.

Ainda sobre os alinhamentos, notamos que aqueles que ocorrem em tempo forte, sobretudo sincopado, são ligeiramente mais recorrentes nas duas músicas interpretadas



por João Gilberto, se comparadas àquelas interpretadas por Noel Rosa. Há aqui diferenças entre os dois estilos, o que sugere maior aproximação do acompanhamento com a melodia e a letra na Bossa Nova do que no Samba, mas estudos mais aprofundados são necessários para que se chegue a uma conclusão. Outra diferença está na segmentação, visto que aquela executada por Noel Rosa, nas duas canções, mostra um padrão claro de coincidência das pausas com cada tipo de unidade prosódica ou musical analisada (frase entoacional, frase fonológica e célula rítmica). Isto nos dá pistas de quais parâmetros linguístico-musicais são caros ao intérprete no que diz respeito à formação das frases. João Gilberto, por sua vez, não mostrou, no caso das duas canções analisadas no presente trabalho, um padrão consistente de segmentação.

O padrão de acentuação encontrado nas quatro músicas não deixa dúvidas de que, de fato, os dois estilos têm sua referência acentual na fala do PB. Quanto ao papel do acompanhamento musical na interpretação, seriam necessários mais dados para que se possam encontrar padrões mais claros e, a partir daí, obter conclusões sobre essa questão.

## REFERÊNCIAS

ARCANJO, S. *Lições elementares de teoria musical*. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1918.

CARMO JR., J.R. *Melodia & prosódia: um modelo para a interface música-fala com base no estudo comparado do aparelho fonador e dos instrumentos musicais reais e virtuais*. (Tese de Doutorado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2007.

CARMO JR., J.R.; SANTOS, R.S. Hierarquia prosódica e hierarquia melódica na canção Gabriela. In: *DELTA*. 26:2, 2010, pp. 319-343.

GARCIA, W. *Bim Bom: a contradição sem conflitos de João Gilberto*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GELAMO, R.P. *Organização prosódica e interpretação de canções: a frase entoacional*





em quatro diferentes interpretações de na batucada da vida. (Dissertação de Mestrado) Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2006.

LEHISTE, I. Prosody in speech and singing. In: *Proceedings of Speech Prosody*. Nara, Japan, 2004.

NESPOR, M.; VOGEL, I. *Prosodic Phonology*. Dordrecht, Netherlands: Foris Publications, 1986.

PINTO, M. *Noel Rosa: O Humor na Canção*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

SADIE, S. (ed.); LATHAM, A. (ed.) *Dicionário Grove de música: edição concisa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

TINHORÃO, J.R. *Pequena História da Música Popular*. Da Modinha à Canção de Protesto. 3.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1978.





## CLÁUSULAS ADVERBIAIS DESGARRADAS: AS RELAÇÕES ADVERBIAIS E SUAS DIFERENTES FUNÇÕES TEXTUAIS-DISCURSIVAS

Geisa Pelissari Silvério  
Monique Bisconsim Ganasin

**RESUMO:** Os estudos da gramática tradicional, tão apregoados nos diferentes níveis educacionais, não consideram o aspecto pragmático na produção de textos orais ou escritos. Este aspecto leva em consideração o contexto em que a mensagem a ser veiculada está inserida. Sendo assim, ao ater-se somente aos elementos morfológicos, sintáticos e semânticos, a gramática normativa deixa de considerar usos que estão cada vez mais recorrentes na língua portuguesa. Pretende-se, portanto, por meio da corrente funcionalista, a qual observa e avalia o pragmatismo, trabalhar com as cláusulas subordinadas adverbiais que aparecem de modo desvinculado da oração a que se referem, isto é, de modo independente sintaticamente, ou como denominadas por Decat (2011), orações “desgarradas”, as quais não são consideradas pela gramática tradicional. Neste trabalho, também se irá constatar as diferentes circunstâncias, ou seja, relações que essas cláusulas adverbiais podem exprimir no contexto em que estão presentes. Para tanto, selecionou-se exemplos presentes em gêneros textuais de meios de comunicação, como revistas de grande circulação. Por fim, busca-se compreender as possíveis e diferentes funções textuais-discursivas que uma oração adverbial, ao assim aparecer, pode evidenciar na situação comunicacional em que está inserida, além de demonstrar o poder argumentativo dessa oração e a intencionalidade do produtor do texto.


**PALAVRAS-CHAVE:** Funcionalismo. Desgarramento. Funções textuais-discursivas.

### 1. Introdução

Compreender os diferentes usos da Língua Portuguesa é tarefa difícil para aquele que a analisa somente pelos quesitos referenciados pela gramática tradicional. Com as diferentes situações comunicativas, faz-se imprescindível acrescentar, aos aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos, a visão pragmática, a fim de que esta auxilie na investigação das diversas aplicações linguísticas.

Para tanto, o funcionalismo, levando em consideração esse aspecto pragmático, reconfigurou a definição tradicional para período composto. O que é visto normativamente como coordenação e subordinação, passa a ser delimitado como parataxe, hipotaxe e subordinação. Dentre as estruturas hipotáticas, encontram-se as orações determinadas como “subordinadas adverbiais”, que são conceituadas como proposições dependentes.

Procurando ampliar as discussões sobre os diferentes usos, este trabalho tem por intuito expor aquilo que é mencionado pelos estudos normativos e funcionalistas no que



diz respeito às conceituações e aplicações das orações tradicionalmente denominadas subordinadas adverbiais.

Neste trabalho, objetiva-se, especificamente, expor as orações adverbiais desgarradas (DECAT, 2011), isto é, a existência de cláusulas desconectadas de suas orações núcleo, constatar as relações adverbiais que assim podem/costumam aparecer em textos escritos, e evidenciar quais as funções textuais-discursivas que essas estruturas apresentam no contexto discursivo em que aparecem e seu poder argumentativo.

## **2. As orações adverbiais “desgarradas”**

A gramática tradicional (GT) classifica as orações presentes na língua portuguesa em coordenadas e subordinadas. Essa separação leva em consideração os aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos, nem sempre apresentados de maneira uniforme. Isso significa dizer que nem todos autores consideram todos esses quesitos.

No que diz respeito às cláusulas denominadas como “subordinadas adverbiais”, estas são vistas como orações que exibem um grau de dependência em relação à oração a que se referem, realizando uma modificação de circunstância temporal, causal, final, condicional, entre outras, do mesmo modo como o advérbio opera nas orações.

Essas orações ainda são definidas como subordinadas por fazerem parte de uma outra oração maior, classificada como principal. Azeredo (2011) evidencia essa ideia ao dizer que “subordinação – ou hipotaxe – significa ‘dependência’ (hipo-/sub-, ‘abaixo de’) e implica uma diferença hierárquica entre as duas unidades relacionadas. A unidade subordinada sempre vem contida numa unidade maior, que lhe é superior na hierarquia gramatical interna da oração” (p.294).

Observa-se, porém, o quão equivocada é essa definição, já que transmite a ideia de que as orações subordinadas seriam, de certo modo, irrelevantes, por serem vistas, como afirma Lima (2004), como cláusulas “de sentido secundário” (p.54). Ou seja, nesse sentido a informação de importância estaria sempre presente na oração determinada como principal.

Devido a essa limitação apregoada pela GT, diversos autores pertencentes à corrente funcionalista reconfiguraram as relações estabelecidas entre as diferentes cláusulas que os contextos discursivos permitem construir. Para Hopper e Traugott (1993), as relações entre cláusulas podem se manifestar com diferentes graus de

dependência e de encaixamento (ser constituinte ou não da cláusula à qual se refere, nomeada como cláusula núcleo ou matriz). Portanto, intitulam essas relações como parataxe, hipotaxe e subordinação, definindo-as no quadro que segue:

Parataxe	>	Hipotaxe	>	Subordinação
- dependente		+ dependente		+ dependente
- encaixada		- encaixada		+ encaixada

Quadro1 – Relações entre cláusulas. (HOPPER; TRAUGOTT, 1993, p. 170)

As orações adverbiais estariam inseridas, de acordo com essa divisão, no grupo da hipotaxe, já que apresentam determinado grau de dependência em relação à cláusula matriz, mas, ao mesmo tempo, não são necessariamente elementos sintáticos dessa oração, como seriam as subordinadas substantivas. Por isso, possuem um menor grau de encaixamento, como retratado no quadro acima.

Lehmann (1988) também assevera que as cláusulas subordinadas podem ocorrer de modo somente associado, sem relações hierárquicas, ou seja, paratáticas, até a presença de um nível evidente de hierarquia entre elas, isto é, subordinadas, representando uma relação de encaixamento – *embedding*. O autor define essa ideia como um “contínuo de rebaixamento”, no qual, de maneira gradual, apareceriam relações subordinadas rebaixadas.


A estrutura prototípica das orações subordinadas adverbiais é demonstrada pela ocorrência da cláusula núcleo e, seguida a ela, a subordinada adverbial, que pode tanto aparecer posposta quanto anteposta à matriz. Esse arranjo é exposto por Lima (2004), da seguinte maneira:

ORAÇÃO MATRIZ Eu não jogaria em mercado de capitais	ORAÇÃO SUBORDINADA se eu ganhasse na loteria.
ou	
ORAÇÃO SUBORDINADA Se eu ganhasse na loteria	ORAÇÃO MATRIZ eu não jogaria em mercado de capitais.

Quadro 2 – Orações Adverbiais Prototípicas (LIMA, 2004, p. 55)

Em contrapartida, no contexto dos estudos funcionalistas brasileiros, Decat (2011) propõe que, ao contrário do que é normatizado pela gramática, as orações adverbiais podem ser empregadas, dependendo da situação comunicativa, totalmente





desvinculadas da cláusula a que “teoricamente” pertenceriam. Em decorrência disso, a autora as nomeia como estruturas “desgarradas”.

Lima (2004) enfatiza a ideia acima apresentada, pois em seus estudos concluiu que:

“Apesar de a GT não cogitar a possibilidade de uma ‘oração subordinada’ ocorrer e funcionar no discurso sem a correspondente oração matriz, são mais frequentes do que se supõe ocorrências de adverbiais isoladas, constituindo, sozinhas, enunciados completos. E mais: ocorrências desse tipo não se restringem a enunciados presentes em textos orais apenas, como se fossem característicos da fala. Também em textos escritos a oração adverbial desatrelada de uma matriz representa uma possibilidade de configuração que modifica seu estatuto de ‘subordinada’, tendo, por isso mesmo, grande relevância interacional.” (p. 56)

Para essa compreensão, Decat (2011) embasou-se nas teorias de Chafe (1980), o qual reconhece a existência de cláusulas que transmitem a informação por completo, como um fluxo linguístico, compondo contornos entonacionais separados. Esse fluxo se compõe de uma unidade informacional, ou, conforme por ele determinado, a concepção de “*idea unit*”.


Essa característica de cláusula única corrobora com as teses de Bally (1944, *apud* DECAT, 2011)

“quando esse autor trata das relações entre orações, no nível da segmentação, no qual inclui orações (ou expressões) adverbiais ‘deslocadas’ e estruturas parentéticas. A segmentação é por ele vista como uma noção de ordem semântica, e refere-se a estruturas cuja soldadura não se realiza por completo.” (p. 71)

Logo, por meio dos estudos funcionalistas, optou-se pela análise de textos escritos de gêneros textuais os quais se fazem presentes em revistas. Essa análise tem por objetivo evidenciar o desgarramento das cláusulas adverbiais e conferir as diferentes funções textual-discursivas que podem emitir, implicando também nos efeitos de sentido recebidos pelo leitor.

### **3. As relações das cláusulas adverbiais desgarradas**

Os dados a seguir apresentados demonstram, de maneira evidente, como as orações adverbiais podem aparecer desgarradas, produzindo uma unidade de informação a parte. Ademais, também se constata que elas efetuam diferentes tipos de relações e aparecem em múltiplos gêneros textuais do âmbito escrito.



A primeira relação observada diz respeito às orações causais, que abrangem ideias de motivo, explicação, justificativa, e percebe-se que assim aparecem devido ao alto poder argumentativo que impõem, marcando a intencionalidade do autor.

(1) *Propaganda*

Petrobras Premmia está trazendo uma promoção incrível.

**Porque o nosso foco é você.**

(Revista DUAS RODAS, ano 38, n° 445, out. 2012)

(2) *Artigo de Opinião*

Sabe que, com Serra no comando tucano, terá bem mais chances de conseguir um conspirador do que um colaborador ao seu lado. **Mesmo porque, em 2010, o empenho de Aécio em favor do rival interno não foi lá essas coisas.**

(Revista ISTO É, ano 37, n° 2262, 27/03/2013, p.39)

(3) *Propaganda*

Exatamente agora, em algum canto deste imenso país, uma nova empresa está se abrindo.

E é ali que o Brasil está se abrindo para o futuro.

São as pequenas e as médias empresas que vão fazer este país dar um salto.

**Porque a cada nova porta aberta uma janela incrível de oportunidade se abre.**

O mundo muda, o Brasil se transforma e, se você também quer participar disso, o Itaú muda com você.

Crédito, assessoria financeira, projetos de capacitação e o melhor time de especialistas do mercado.

O que você precisa para fazer mais é o que a gente quer fazer pela sua empresa.

Itaú. Feito para sua empresa. Feito para você.

(Revista ÉPOCA NEGÓCIOS, ano 4, n° 56, out. 2011, p. 7)

(4) *Reportagem*

Tomates no Tombini.

A postura hesitante do presidente do Banco Central pode colocar tudo a perder na bem-sucedida política de queda de juros. **Só porque choveu na lavoura do tomate.**

(Revista ISTO É, ano 37, n° 2264, 10/04/2013, p. 90)

Uma relação muito interessante que foi constatada foi o desgarramento de oração consecutiva, que na presente aparição com a expressão “tanto que” é denominada por Castilho (2012) como correlata, uma vez que nestas sentenças a “conjunção se desdobrou em duas expressões, atirando uma para a primeira sentença e outra para a segunda. Essas sentenças não são, portanto, ligadas por coordenação nem por subordinação, e sim por correlação” (p.386). Observa-se, porém, que, ao contrário do que é afirmado pelo autor, no caso abaixo não houve essa separação entre as expressões, imprimindo a ideia de consequência intensificada pelo termo “tanto”, podendo funcionar, como ressalta Neves (2011), “não apenas dentro da predicação da

*oração principal* (...), mas, ainda, externamente à predicação da *oração principal*” (p.923, grifo da autora). Logo, o caso abaixo assevera a possibilidade de uma oração adverbial consecutiva independente com a expressão “tanto que”, sem ser necessariamente caracterizada como correlata.

(5) *Artigo de Opinião*

Trata-se de um distúrbio neurobiológico derivado de uma predisposição genética, não de um mal-estar social. **Tanto que os percentuais de ocorrência se repetem em países pobres e afluentes, rurais ou urbanos, com ou sem banda larga, pendurados em celulares ou não.**

(Revista ISTO É, ano 37, n° 2267, 01/05/2013, p.114)

Da mesma maneira como Neves (2000), Decat (2011) e Lima (2004), também se detectou a ocorrência independente de cláusulas adverbiais finais, as quais introduzem a ideia de finalidade ao contexto. É essencial destacar que o exemplo (6), apesar de parecer retratar o que Decat (2011) denomina como “Sintagma Nominal Solto” (p.74), aqui será considerada como oração final desgarrada, porque, implicitamente, para a compreensão do texto, o leitor ativa seu conhecimento de mundo, inserindo na ideia uma ação como “Para se ter uma pele saudável e protegida”, “A fim de conseguir uma pele saudável e protegida”, entre outras possibilidades. Isso significa dizer que esse “vazio oracional” é preenchido inconscientemente pelo leitor, o que também expõe a intencionalidade do autor do texto ao tornar seu receptor coautor de sua produção.

(6) *Propaganda*

Escolha a proteção com sensação hidratante.

Enriquecida com vitamina E, cria uma barreira protetora e deixa a pele da sua família com sensação hidratante.

**Para uma pele saudável e protegida.**

(Revista PENSE LEVE, ano 20, n° 239, jun. 2012, p. 5)


(7) *Reportagem*

**Para pagar contas com o celular.**

Cerca de 6 milhões de brasileiros consultam saldos, fazem transferências e pagam contas com a ajuda de smartphones. Saiba como aproveitar o serviço e se proteger dos riscos virtuais.

(Revista ISTO É, ano 37, n° 2267, 01/05/2013, p. 86)

Outra relação visualizada de modo desgarrado foi com proposições as quais demonstram uma relação de comparação no contexto apresentado. Conforme discorre Neves (2000), essas cláusulas delimitam, pelo aspecto sintático, a interdependência de dois elementos, e semântico, o cotejo entre os mesmos elementos. Observa-se que as orações comparativas não trarão a ação verbal, uma vez que, pela economia linguística do autor do texto, não se irá repetir um termo ou expressão que já apareceu



anteriormente, e que está subentendido pelo contexto. Além disso, nos exemplos abaixo fica evidente a relação comparativa estabelecida pela conjunção “como”, visto que poderia ser inserido o elemento “assim”, indicador fórico modal, antes do conectivo utilizado.

(8) Artigo de Opinião

Posso não conhecê-los pessoalmente, mas são todos meus amigos, acompanham minha carreira, sabem quando aparento cansaço, quando estou aflita, dão palpites na cor do meu esmalte. **Como qualquer amigo.** Ou amiga.

(Revista ISTO É, ano 37, nº 2262, 27/03/2013, p.114)

(9) Editorial

Para perguntas como essas, não há respostas – há apostas. **Como a da Basf:** 84% das receitas de sua divisão de tintas, a Suvnil, vêm de produtos que não existiam há cinco anos (no ano passado, a taxa era de 67%).

(Revista ÉPOCA NEGÓCIOS, ano 4, nº 56, out. 2011, p.12)

Por fim, verificou-se uma significativa aparição de cláusula temporal desgarrada. Nela, pode-se destacar a nuance condicional factual, constatada por Neves (2000), que a conjunção temporal “quando” exprime para a ideia analisada. Isso porque se tem uma relação de possibilidade temporal, ou seja, elencar os momentos – tempo – que seriam possíveis e adequados – condição – para efetuar a ação mencionada no enunciado (“antecipar a restituição do IR”).

(10) Reportagem

**Quando vale antecipar a restituição do IR.**

Antecipar a devolução do Imposto de Renda para pagar dívidas a juros mais altos pode ser uma opção para equilibrar o orçamento.


(Revista ISTO É, ano 37, nº 2264, 10/04/2013, p. 92)

Na sequência, serão compreendidos as funções textuais-discursivas que os exemplos acima de orações adverbiais desgarradas transmitem ao interlocutor.

#### 4. Funções textuais-discursivas das cláusulas desgarradas

As orações adverbiais costumam aparecer em posição final, trazendo uma informação fundamental para compreensão daquilo é dito na cláusula núcleo. Por isso, muitos autores (CHAFE, 1984; DECAT, 2011; LIMA, 2004) visualizam uma função textual-discursiva de “fundo” para essas orações adverbiais, ou ainda como “moldura”.





Entretanto, como aqui se está analisando o desgarramento dessas proposições, a função primeira que em todos os exemplos acima apresentados se observa é de “foco”, isto é, de ênfase e realce naquilo que o produtor do texto quer que seja destacado. Para tanto, Antunes (2003) lembra que nas situações comunicativas o autor do texto escolhe o que considera relevante dizer, sabendo que não fará falta para a correta assimilação da mensagem por parte de seu interlocutor. A decisão, portanto, de se destacar algo ou deixar implícito será do produtor do texto, além de outras implicações, como o gênero textual selecionado e o contexto comunicacional.

Lima (2004) assevera ainda que:

Se “o que é relevante é aquilo que não pode deixar de ser dito”, as ocorrências de subordinação adverbial sem matriz ratificam que o rótulo “principal” não pode designar ‘relevância informativa’. Nesses casos, ao contrário do que indica o termo ‘principal’, o que é principal é o conteúdo expresso na ‘subordinada’. (p. 58, grifos da autora)

Por isso, com o desgarramento das orações adverbiais, o poder argumentativo compreendido na ideia transmitida é destacado, ou melhor, focalizado, favorecendo a intencionalidade do autor do texto.

Além da função acima descrita, tem-se nos exemplos (1), (5) e (6) uma função denominada como “adendo”, na qual a informação trazida completa e adiciona algo à ideia núcleo, também enfatizando aquilo que se objetiva dizer. Já se sabe pelas informações dadas anteriormente que o produto (exemplo 6) cria uma barreira protetora e deixa a pele hidratada. Mas repete-se essa informação, de modo reformulado, portanto, novo, adicionando uma convicção ao texto “Para uma pele saudável e protegida”. É válido evidenciar que, para que isso ocorra, a posição dessa oração desgarrada deve ser final.

Já nos exemplos (3), (8) e (9), o desgarramento causal e comparativo promove uma função de “ponte” entre aquilo que foi dito e o que será posteriormente dito. Isso significa dizer que a cláusula apresenta, ao mesmo tempo, uma relação anafórica e catafórica, com “função de coesão discursiva”, de acordo com Decat (2011). A desgarrada comparativa do exemplo 9 demonstra essa função, já que, ao se dizer “Como a da Basf”, a oração retoma a ideia precedente de “aposta” e introduz a informação subsequente, que se trata de explicar qual teria sido a aposta da empresa mencionada anteriormente.

Outra função importante que aqui é destacada pelos exemplos causais (2) e (4) é a ideia de “avaliação” que essas proposições adverbiais desgarradas possuem em



posição final e por serem acompanhadas de um termo que denota esse julgamento. O produtor do texto, ao trazer a causa da situação mostrada anteriormente (exemplo 2) de maneira desgarrada, dá ênfase ao motivo apresentado, além de delimitar uma relação de inclusão de ideia expressa pelo termo “mesmo” em “mesmo porque”, determinando no contexto que a causa apresentada é uma inferência do articulista do texto. Por sua vez, o autor do exemplo (4) utiliza-se do elemento “só”, o qual traz um aspecto de exclusão, ou seja, elimina todos os outros motivos possíveis, e deixando em destaque a causa mencionada (ter chovido na lavoura do tomate), que avalia e ironiza a situação anterior exibida.

O posicionamento dos exemplos (7) e (10) expressam uma função altamente focalizadora, uma vez que as cláusulas adverbiais desgarradas final e temporal encontram-se antepostas à oração matriz. Ademais, ao assim aparecerem, demonstram também a função de “tópico” que, de acordo com Decat (2011):

Ocorrendo à esquerda do núcleo a que se refere, por força da própria função lógico-discursiva de tópico, a oração adverbial, nesse caso, constitui o **ponto de partida para a estruturação da informação**, caracterizando-se, pois, como uma opção organizacional do discurso.  
(p. 143, grifos da autora)


Assim, ao se dizer “Para pagar as contas com o celular” ou “Quando vale antecipar a restituição do IR”, o produtor do texto tem por objetivo, além de chamar a atenção de seu interlocutor, iniciar a situação comunicativa, introduzindo um tópico, isto é, um assunto a ser tratado, e, ao mesmo tempo, permitindo que o leitor se torne coprodutor de seu texto.

As funções aqui expostas levam à constatação de que o intuito dos autores desses textos é persuadir, procurar convencer seus interlocutores de que aquilo que dizem, além de verdade, é o correto de se pensar. Isso se torna notório ao perceber que os gêneros textuais em que foram encontrados os exemplos apresentados nesse trabalho pertencem à tipologia argumentar/opinar, como artigo de opinião, editorial, reportagem e propaganda, sendo que os três primeiros apresentam a corrente política e ideológica do meio de comunicação do qual faz parte, e o último o objetivo de venda da empresa a que se refere.

## 5. Considerações Finais

Acreditar que a língua portuguesa é um conjunto de normas fechadas e inalteradas fará certos usos de seus falantes não serem considerados, já que fogem ao





que é determinado como regra. Diante disso, os diferentes estudos gramaticais, e neste caso o funcionalista, procuram dar tratamento além daquilo que é limitado pela gramática tradicional.

Sendo assim, este trabalho, ao buscar trabalhar com os usos, que se tornam cada vez mais frequentes na língua, expôs as orações adverbiais desgarradas, denominadas pela gramática normativa como sempre dependentes sintaticamente da cláusula núcleo com a qual se relacionam.

Os dados apresentados mostraram que essas proposições são comuns em meios de comunicação escrito, como revistas, os quais atingem diferentes níveis de leitores. Visualizou-se a recorrente possibilidade de desgarramento, já defendida por muitos autores da corrente funcionalista, em orações que estabelecem relações causais e finais. Já as estruturas consecutiva, temporal e comparativas aqui demonstradas permitem, quem sabe, procurar por um estudo que proponha um levantamento maior ou não de suas aparições, visto que também não são tão analisadas, ampliando as discussões sobre o tema.

Ademais, constatou-se um maior grau de argumentatividade quando essas cláusulas são empregadas de forma desgarrada, afirmação legitimada quando se constata que são justamente essas cláusulas que possuem a informação de destaque. Isso porque a função textual-discursiva presente em todos exemplos diz respeito à focalização que essas orações propõe para o contexto em que estão inseridas. Também, ao lado dessa função, outras atribuições foram reveladas para as estruturas desgarradas, como tópica, de adendo, avaliativa e ponte.

Com isso, percebe-se que o emissor demonstra, por meio de estratégias linguísticas, uma maneira diferente e até mesmo mais persuasiva de dar enfoque ao seu discurso, uma vez que a intencionalidade do autor, nos textos aqui presentes, era argumentar a seu favor, procurando convencer seus interlocutores.

## **Referências**

**ANTUNES, Irandé. A explicitude dos discursos: os vazios naturais do texto e sua coerência. *Portal do São Francisco. Revista do Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco*, ano II, n.2, p. 145-155, dezembro de 2003.**

**AZEREDO, J. C. de. *Gramática Houssais da Língua Portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2011.**

**CARVALHO, C. dos S. *Processos sintáticos de articulação de orações: algumas***



abordagens funcionalistas. In: *VEREDAS - Rev. Est. Ling., Juiz de Fora, v.8, n.1 e n.2, p.9-27, jan./dez. 2004.*

CHAFE, W.L. The deployment of consciousness in the production of a narrative. IN: CHAFE, W.L. (ed.) *The pear stories: cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production.* Norwood: Ablex, 1980.

\_\_\_\_\_. How people use adverbial clauses. *The Proceedings of the tenth annual meeting of the Berkeley Linguistics Society.* Berkeley Linguistics Society, p. 437-449, 1984.

CASTILHO, A. T. de. *Nova Gramática do português brasileiro.* 1. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CUNHA, A. F. da. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, M. E. (org.) *Manual de Linguística.* 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

DECAT, M. B. N. *Estruturas Desgarradas em Língua Portuguesa.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

HOPPER, P.; TRAUGOTT, E. C. *Gramaticalization.* Cambridge: Cambridge University, 1993.

LEHMANN, C. Towards a typology of clause linkage. In.: HAIMAN, J. & THOMPSON, S. (Eds.). *Clause combining in grammar and discourse.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1988, p. 181-225.

LIMA, A. Funções textual-discursivas das ‘orações adverbiais’ sem matriz. In: *VEREDAS - Rev. Est. Ling., Juiz de Fora, v.8, n.1 e n.2, p.53-62, jan./dez. 2004.*

NEVES, M.H.M. *Gramática de usos do português.* São Paulo: Editora UNESP, 2000.

REVISTA *DUAS RODAS.* São Paulo: Editora Sisal, n° 445, out. 2012

REVISTA *ÉPOCA NEGÓCIOS.* São Paulo: Editora Globo, ano 4, n° 56, out. 2011.

REVISTA *ISTO É.* São Paulo: Editora Três, ano 37, n° 2262, 27/03/2013.

\_\_\_\_\_. São Paulo: Editora Três, ano 37, n° 2264, 10/04/2013.

\_\_\_\_\_. São Paulo: Editora Três, ano 37, n° 2267, 01/05/2013.

REVISTA *PENSE LEVE.* São Paulo: Grupo 1 Editora, ano 20, n° 239, jun. 2012.



## TRADUÇÃO E TRADIÇÃO: DISCURSOS EM MOVIMENTO

Giovana Cordeiro Campos de Mello<sup>123</sup>

**RESUMO:** Este trabalho tem caráter historiográfico e constitui uma tentativa de compreender como são discursivamente construídos os sentidos para o tradutor e seu ofício, o que se relaciona com a constituição dos sentidos para língua. A tradição coloca a tradução em termos de um ato mecânico de mera transposição de significados fixos, plenamente discerníveis e, portanto, intercambiáveis. A academia, por sua vez, contrapõe-se a essa visão, defendendo que os sentidos são construídos e que, portanto, a tradução é um processo sócio-histórico e político-ideológico. No intuito de investigar se os dizeres acadêmicos se fazem circular no mercado de trabalho, a pesquisa selecionou editais de concursos para tradutores e intérpretes em universidades públicas federais. Foram recolhidos 14 editais de concursos realizados entre 2008 e 2014 e selecionadas para análise as descrições das atividades referentes ao cargo de tradutor e intérprete. O referencial teórico-metodológico foi o da Análise do Discurso francesa de Michel Pêcheux. Observamos que as descrições foram construídas a partir da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), publicação do Ministério Trabalho e Emprego (MTE) que visa nomear e descrever as ocupações exercidas em solo brasileiro. Embora a CBO não tenha caráter regulamentador, sustentamos que a mesma representa um discurso legitimador do que significa, no caso da pesquisa em curso, ser um tradutor e intérprete no Brasil, daí a pertinência de pesquisas como a aqui apresentada. No caso dos editais estudados, os mesmos podem ser separados em dois grupos distintos: os que se baseiam na versão de 1994 e os que tomam a versão de 2002 da CBO (que é constantemente atualizada). A partir da análise da CBO e dos editais, percebemos tanto uma nova circulação de sentidos, ampliando o entendimento da tradução como processo cultural complexo, quanto uma repetição de sentidos já constituídos e que sustentam a tradução como um ato simples.


**PALAVRAS-CHAVE:** Tradução. Discurso. Estudos da Tradução. Tradição. Circulação de Sentidos

### 1. TRADUÇÃO E TRADIÇÃO: CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

A tradução tem sido objeto de investigação desde a Antiguidade. Cícero, em 46 a.C., já oferecia o que é considerado por muitos a primeira reflexão sobre a tarefa do tradutor, tendo inaugurado o que viria a ser o principal dilema teórico da área: devemos

---


<sup>123</sup> UFF – Universidade Federal Fluminense. Este trabalho faz parte do projeto de Pesquisa *Tradução, História e Discurso*. [giovanacordeirocampos@gmail.com](mailto:giovanacordeirocampos@gmail.com)



ser fiéis às palavras do texto ou ao pensamento que nele se encontra? (MOUNIN, 1965, p.1). Para Cícero, havia a diferença entre traduzir como “orador” (*ut orator*), a forma eleita por ele para sua prática, e como “intérprete” (*ut interpres*). Ao longo dos séculos, o pensamento de Cícero foi tomado de maneiras distintas, sendo uma das interpretações mais difundidas a de que ele defendia uma tradução “fundada sobre a apreensão global do sentido, em oposição a uma tradução literal [*verbum pro verbo*]” (FURLAN, 2001, p. 17). Seja como for, vários estudiosos concordam que a tradução para Cícero, e os romanos em geral, funcionava não em benefício do texto de partida, mas em função do texto de chegada. Em outras palavras, a tradução era um exercício de ressignificação, no qual o texto estrangeiro era naturalizado e transplantado para o latim corrente, até mesmo no intuito de sobrepujar a cultura fonte. É preciso lembrar que os romanos que traduziam e liam as traduções dominavam as línguas envolvidas.

Na Idade Média, a concepção da prática tradutória na Europa Ocidental começou a se alterar, até mesmo pela necessidade real de traduções, o que, por sua vez, deu à prática da tradução um caráter instrumental. Com a difusão do Cristianismo, por exemplo, intensificou-se a necessidade de tradução dos livros sagrados, surgindo uma diferenciação marcada entre a tradução dos textos sagrados e dos profanos, bem como o ideal da noção de fidelidade ao texto original. Segundo Furlan (2003), “é pelo viés da tradução dos textos sagrados que surge o que se considera o texto mais importante da Antiguidade sobre a maneira de traduzir: *Ad Pammachium de optimo genere interpretandi*”, de São Jerônimo (395 A.D.). Nesse texto, São Jerônimo diferencia a tradução literária da tradução das sagradas escrituras, afinal, a segunda se destina à disseminação da palavra de Deus. Segundo o padroeiro dos tradutores, a tradução sentido por sentido (*sensum exprimere sensum*) é a mais indicada aos textos profanos, mas, para os textos sagrados, deve-se observar a palavra, *uerbum e uerbo*, “pois nestes até mesmo a ordem das palavras pode conter um mistério divino” (SÃO JERÔNIMO *apud* FURLAN, 2003, p. 13). Percebemos, como o fez Furlan (2003), que há uma grande diferença entre o pensamento de São Jerônimo e Cícero, embora o primeiro evoque o segundo em suas considerações: enquanto os romanos tinham o foco no texto de chegada, São Jerônimo põe o foco no texto de partida (o chamado “original”), insistindo na *ueritas*, ou seja, na fidelidade ao texto original. O texto de São Jerônimo passou a influenciar as reflexões sobre a tradução até o século XVIII (FURLAN, 2003, p. 13), sendo que a noção de fidelidade assim construída se perpetuaria até os dias de hoje (pelo menos no que tange ao senso comum).

Ao mesmo tempo, a tradução cumpria um papel educativo já antes dos séculos XV e XVI, ou seja, a tradução era concebida tanto como uma forma de ensino da oratória quanto uma ferramenta para o ensino de línguas. Quintiliano (Séc I) já propunha a paráfrase como meio de ajudar o aluno a analisar as estruturas sintáticas de um texto ao mesmo tempo em que tinha a oportunidade de experimentar formas para embelezá-lo ou abreviá-lo (BASSNETT, [1980]1991, p. 56). Segundo Furlan (2004), no Renascimento “a tradução chega à sua maioridade, assentando as bases para a tradutologia moderna”. Nessa fase, entram em cena a necessidade de divulgação de textos bem como seu caráter didático e, com isso, um interesse pelo conteúdo e utilidade dos mesmos (p. 10). É um momento em que traduções mais livres passam a ser




realizadas, sem uma preocupação com os adornos literários, e o foco passa a ser a tradução ao vernáculo. Grosso modo, podemos dizer que surge um público para as obras formado por pessoas que, por exemplo, não dominavam o latim suficientemente para ler os textos clássicos literários no original. Com esse movimento, as traduções acabam por apresentar um modo de renovação no que tange à leitura e a assimilação dos clássicos (FOLENA apud FURLAN, 2004, p. 11). A tradução literária, então, adquire um papel central na Europa Ocidental, havendo uma crescente demanda por traduções, com o surgimento de novas correntes estéticas. Nesse cenário surgem importantes reflexões sobre a prática e a concepção da tradução, as quais, por um lado, prosseguem com a ideia da transmissão de um conteúdo, mas, por outro, começam a discutir a estética do texto traduzido na língua de chegada (FURLAN 2004, p. 22).

Entre 1625 e 1660, a tradução dos clássicos cresce consideravelmente, sobretudo na França, e escritores e teóricos franceses são constantemente traduzidos para o inglês. Nesse cenário, surge o conhecido prefácio de Dryden (1631-1700) às epístolas de Ovídio, em que o mesmo formula os três tipos básicos de tradução – metáfrase (palavra por palavra), paráfrase (sentido por sentido) e imitação (abandono do texto de partida) – defendendo o segundo tipo e afirmando que, para traduzir poesia, o tradutor deve ser poeta, dominar as línguas envolvidas e entender o “espírito” do autor do original, conformando-se aos cânones estéticos de sua época (BASSNETT, [1980] 1991, p. 60). Alexander Pope (1688-1744), outro importante nome na história da tradução, baseia-se nas ideias de Dryden, salientando a importância de uma leitura atenta do original para perceber suas características, principalmente de estilo (p. 61). No século seguinte, no intuito de reagir às traduções exageradamente livres baseadas no conceito de paráfrase de Pope, Alexander Fraser Tytler (1791) publica o que é considerado o primeiro estudo sistemático em inglês sobre a tradução – *The Principles of Translation*, no qual propõe os três princípios básicos da boa tradução (e que viria a moelar a perspectiva tradicional hegemônica sobre a tradução até a atualidade): “1) a tradução deve *reproduzir* em sua *totalidade* a ideia do texto original; 2) o *estilo* da tradução deve ser o *mesmo do original*; e 3) a tradução deve ter *toda a fluência* e a naturalidade do texto original” (BASSNETT, [1980] 1991, p. 63 grifos nossos).

Seguindo adiante, chegamos ao Romantismo europeu. De forma resumida, podemos entender essa fase como sendo a de uma rejeição ao racionalismo, com uma ênfase na função vital da imaginação e na afirmação do individualismo. Nessa fase sobressai uma noção de “liberdade da força criativa”, tornando o autor quase que uma força mística – é o gênio criador. Ao mesmo tempo, têm lugar visões mais centradas no leitor. No seio do romantismo alemão, por exemplo, que surge como um movimento de resistência ao iluminismo francês, importantes traduções e reflexões sobre a tradução são produzidas. A tradução da Bíblia por Lutero do latim para o vernáculo no século XVI foi decisiva para a cultura e identidade alemãs. Esse acontecimento inaugurou uma tradição da tradução na Alemanha modelada por uma visão da tradução como expansão linguística, literária e cultural, que foi desenvolvida por escritores, pensadores e tradutores românticos e, posteriormente, retomado por estudiosos como Walter Benjamin, Franz Rosenzweig etc. Segundo Berman “as teorias da tradução elaboradas na época romântica e clássica na Alemanha constituem o solo das principais correntes da






tradução moderna ocidental” (2002, p. 313). Podem ser observadas, então, pelo menos duas tendências distintas entre si. Uma exalta a tradução e o tradutor, sendo o último considerado também um criador, mas que dialoga com o autor do texto. Ao tradutor é dado o poder de enriquecer a literatura e a língua para a qual traduz a partir do texto de partida. Por outro lado, há a corrente que considera a tradução um ato mecânico, cujo objetivo é apenas tornar conhecido um texto ou autor (BASSNETT, [1980] 1991, p. 66). Aos poucos, delineia-se tamba dualidade traduzibilidade versus intraduzibilidade dos textos literários. Para os que acreditam na tradução como transporte total e absoluto do texto literário a tradução é impossível. Para aqueles que pensam a tradução como transformação, por outro lado, tornam a tradução não somente uma tarefa possível, mas desejável.

Fazendo um corte nessa breve exposição histórica da tradução, podemos considerar que os escritos sobre a tradução anteriores à década de 1960, de um modo geral, são tomados como abordagens construídas a partir de experiências individuais e específicas (BATALHA; PONTES JR, 2007, p. 19). Esse quadro apresentaria uma grande alteração a partir da década de 1960, quando os estudiosos dedicados à tradução passaram a refletir sobre tal atividade a partir dos pressupostos da Linguística, em várias de suas correntes (estrutural, sistêmica, funcional, gerativa etc.). Essa abordagem linguística, entre outros, tinha como objetivo dar um caráter científico à tradução. Dentre algumas abordagens de cunho linguístico, cabe destacar as contribuições de Catford (1964) e Nida (1965), por exemplo, ambos muito estudados no Brasil. As ideias desses estudiosos colaboraram para a sedimentação de uma visão de tradução a qual comumente se denomina de perspectiva tradicional da tradução. Segundo Arrojo ([1986] 2007), uma imagem frequentemente usada pelos teóricos para descrever a tradução era a da transferência ou substituição. Catford, por exemplo, afirmava que a tradução é “a substituição do material de uma língua pelo material textual *equivalente* em outra língua” ([1965] 1980, p. 22, grifos nossos). Nida, por sua vez, comparava as palavras a serem traduzidas com vagões de trem. Segundo ele, a carga pode ser distribuída pelos vagões de forma irregular, ou seja, um vagão pode carregar mais carga do que outro vagão, sendo que uma carga muito grande pode ser distribuída por vários vagões diferentes. O mesmo aconteceria com as palavras: algumas “‘carregam’ vários conceitos e outras têm que se juntar para conter apenas um” (ARROJO, [1986] 2007, p. 12). A ideia é a de que não importa a ordem dos vagões, nem qual vagão carrega quais cargas, mas sim que toda a carga chegue a seu destino. Conforme conclui Arrojo, essa visão concebe “o texto original [como] um objeto estável, ‘transportável’, de contornos absolutamente claros, cujo conteúdo pode ser classificado completa e objetivamente” (p.12). Do mesmo modo, segundo essa visão, cabe ao tradutor transportar mecanicamente, e sem qualquer interferência de sua parte, a carga de significados em sua totalidade. Assim, o que subjaz a tal pensamento é uma visão de língua como sendo um repertório de palavras com significados fixos e plenamente discerníveis. Ao mesmo tempo em que é sedimentada uma visão da tradução como tarefa mecânica, funda-se a noção de equivalência total entre texto de partida e de chegada, suscitando, com isso, noções de perda e de falha fortemente atreladas à tradução.






Do mesmo modo que surgiram estudos sustentando uma visão mecanicista para a tradução, também surgiram reflexões e teorias que tiveram impactos no pensamento sobre a tradução de modo a considerar essa atividade como um processo sócio-histórico e político-ideológico complexo. No campo da teoria e da crítica literárias, por exemplo, a partir da década de 1960, os textos literários passaram a ser vistos como abertos a várias leituras, sendo o leitor um componente ativo no processo de interpretação, o qual passa ser considerado um processo de produção de sentidos, deixando de ser visto como mera decodificação. Na Itália, por exemplo, Umberto Eco (1962) levantou a hipótese da “obra aberta”, caracterizada pelas várias possibilidades de leitura. No universo francês, Roland Barthes ([1968] 1988) desmistificou a noção de autoria ao defender a “morte do autor”, colaborando para que o foco dos estudos literários fosse o desviado para o leitor. Foucault ([1969] 1992), por sua vez, afirmou que o autor deixou de ter com um texto uma relação de propriedade. Não podemos esquecer os chamados Estudos Culturais, os quais ampliaram a noção de cultura, de modo a incluir também as práticas do cotidiano, a vida comum e, com isso, as atividades marginais, dentre elas a tradução (MELLO, 2010, p. 23-25).

Essas mudanças levaram à chamada “virada cultural” (SNELL HORNBY, 1990) nos estudos da tradução, quando a análise de elementos como o tempo, o espaço, a história e a cultura passaram a ser relevantes para a investigação da prática tradutória. No intuito de se descolar da visão tradicional e mecanicista de uma tradução descontextualizada, é criada na década de 1970 a disciplina Estudos da Tradução, para a qual a noção de contexto é fundamental e cujo objetivo é retirar a tradução de sua marginalidade, promovendo estudos que demonstram, dentre outros, a relevância da tradução na constituição das línguas e literaturas nacionais, nos diálogos interculturais, enfim, nas atividades humanas. Dentre as concepções da perspectiva contestadora dos Estudos da Tradução (MITTMANN, 2003, p. 16), podemos destacar que o sentido de um texto é tomado como resultado de um processo interpretativo e, portanto, é historicamente e socialmente determinado. De acordo com essa visão, o tradutor tem um papel ativo de construção de significado e, portanto, não se pode pensar em uma neutralidade e invisibilidade absolutas, senão como uma ilusão (p. 34). Desse modo, o sentido não é reflexo de intenções autorais – o sentido do suposto original é uma construção que tem base em vários fatores, como, por exemplo, a visão de mundo, os padrões estéticos aceitos, as ideologias dominantes, as relações de poder entre aqueles que realizam a tradução e aqueles que a encomendam e patrocinam.

Assim, ainda que a atividade tradutória seja milenar, como área de estudos específica é somente na década de setenta do século XX que os Estudos da Tradução se estabeleceram como disciplina, principalmente a partir de propostas teórico-práticas que buscam superar a visão da tradução como mero ato mecânico de substituição de palavras, propondo-a como atividade transformadora. Nesse percurso, os estudiosos passam a focar os aspectos sócio-históricos e político-ideológicos presentes em qualquer processo de tradução, demonstrando ser impossível a neutralidade do tradutor bem como a transparência e a univocidade de qualquer texto.

Ainda que tenhamos feito recortes, a partir do breve panorama histórico apresentado, acreditamos que uma questão que merece ser levantada é se as reflexões



desse novo campo de saber conseguem extrapolar as fronteiras acadêmicas, ou seja, se os dizeres acadêmicos conseguem circular também no chamado senso comum, fazendo frente um dizer hegemônico que desmerece o trabalho do tradutor ao considerar a tradução uma mera decodificação e recodificação de significados estáveis.


## **2. A PESQUISA EM CURSO: EDITAIS PÚBLICOS PARA TRADUTORES**

A tradução está cada vez mais presente na vida das pessoas, sobretudo no chamado “mundo globalizado”. Um bom exemplo da velocidade com que são realizadas as traduções hoje em dia é a internet, cujos sites em geral já oferecem traduções automáticas, muitas das quais bastante criticadas. O âmbito de atuação do tradutor tem se ampliado muito, ao ponto da distinção “tradução oral” e “tradução escrita” não ser suficiente para dar conta das modalidades, tipos e especialidades de tradução atualmente realizadas (tradução literária, tradução técnica, tradução para dublagem, tradução para legendagem, audiodescrição, tradução de língua de sinais, tradução de softwares etc.). A partir de tamanha variação, o próprio campo dos estudos da tradução tende a se diversificar (já se fala em Estudos da Interpretação como campo disciplinar, por exemplo), bem como o mercado de trabalho tende a se alterar cada vez mais, criando exigências específicas e alterando a forma como o tradutor e seu ofício são significados.

A partir da relação entre tradução e mercado, uma questão que merece destaque é a relação entre a visão daqueles que consomem a tradução, os quais podem ser compreendidos como os leigos em tradução; os que intermediam o trabalho, ou seja, aqueles que de alguma forma controlam o mercado da tradução, os patrocinadores das traduções, por exemplo; e aqueles que pensam a atividade tradutória, aqui podendo ser tomados os que realizam as traduções e procuram refletir sobre tal atividade.

Com esses pontos em mente, iniciamos em 2012 uma pesquisa que procura investigar como são construídos discursivamente os sentidos para o tradutor e para a tradução a partir de editais públicos de concursos para tradutores. De acordo com o que pudemos averiguar, à parte dos concursos para tradutor juramentado e para tradutores de LIBRAS, os concursos oferecidos para tradutores são pouco conhecidos, havendo a necessidade de maior divulgação. De acordo com um breve levantamento, de 2008 a 2014 foram oferecidas em torno de 20 vagas para tradutores concursados ou para cargos ligados à tradução. Dentre eles, podemos citar vagas para a Eletronuclear (2008, 2 vagas), o Senado Federal (2 vagas), o Comando da Aeronáutica (2009, 3 vagas), o IBGE (2009, 4 vagas) e as demais para o cargo de “tradutor e intérprete” de universidades públicas, cujas atividades são geralmente exercidas na área de relações internacionais (e esse número tende a aumentar com o processo de internacionalização das universidades em todo o mundo).

Uma vez que as abordagens dos Estudos da Tradução se fazem presentes nas universidades já a partir do final de década de 1980 (aproximadamente), escolhemos os editais de universidades para formar nosso corpus de análise. A pergunta que norteou nossa investigação é: podemos perceber no fio do discurso desses editais os dizeres acadêmicos que constroem a tradução como processo cultural complexo? Ou encontraremos marcas que indicam um processo de repetição de um já-dito que



tradicionalmente desconsidera a complexidade tradutória? Na tentativa de responder a essas questões, além de nos basearmos nos Estudos da Tradução, utilizamos o referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso francesa, tal como concebido por Michel Pêcheux ([1975]1988) e reterritorializado por estudiosos brasileiros.

### 3. A ANÁLISE DO DISCURSO – AD


O quadro epistemológico da AD de escola francesa, tal como foi construído por Michel Pêcheux a partir da década de 60 do século XX, articula-se no espaço entre o materialismo histórico e a teoria do discurso. A AD reconhece a determinação histórica dos processos semânticos, logo, a língua não é tomada como sistema abstrato:

Levando em conta o homem na sua história, [a AD] considera os processos e as condições de produção da linguagem pela análise da *relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer* [...] Desse modo, os estudos discursivos visam pensar o sentido dimensionado no tempo e no espaço das práticas do homem (ORLANDI, 2005, p. 16, grifos nossos).

Pela inserção dos aspectos ideológicos na compreensão do funcionamento da linguagem, a AD propõe o conceito de discurso, que representa uma interação na qual se manifesta a ideologia. Para a AD o que está em jogo são os efeitos de sentidos entre interlocutores. O que é dito entre os interlocutores A e B está imbricado nas posições de A e B, ou seja, nos papéis sociais por eles exercidos. A noção de discurso da AD desconstrói a noção da comunicação entre seres humanos como sendo uma atividade estanque de codificação e decodificação; trata-se de um *processo* de significação no qual há uma relação de sujeitos afetados pela história e, nessa relação, os sentidos e os próprios sujeitos se constituem.

A Análise de Discurso poderia ser sucintamente compreendida como o estudo dos sentidos. Esses “sentidos não estão nas coisas, não são fixos. Deslizam, movem-se, abandonam antigas interpretações e abrem-se a novas significâncias à mercê das condições de produção” (CALDAS e MELLO, 2014, p. 182). Pêcheux usa esse termo em clara alusão a sua filiação à teoria marxista, designando assim tudo que circunda o discurso. Por condições de produção do discurso (CP) a AD entende, em sentido estrito, as circunstâncias de enunciação, e, em sentido mais amplo, o contexto sócio-histórico e político-ideológico. A partir do conceito de CP, Pêcheux elabora o conceito de memória discursiva, que, de modo genérico, pode ser entendido como interdiscurso, um saber discursivo que torna possível às nossas palavras fazerem sentido. Esse saber corresponde a palavras, expressões, enunciados etc., já ditos e esquecidos, mas que continuam a nos afetar. O interdiscurso se refere a algo que fala antes de nós, ou seja, é o elemento que faz com que o discurso remeta ao já-dito – os dizeres que, ainda que “esquecidos” por nós, fazem-se presentes no nosso dizer: “o interdiscurso disponibiliza






dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2005, p. 31).

O dizer, então, não se resume a uma propriedade particular - em cada fala ou enunciação, há algo que não nos pede licença, mas que vem pela história, pela filiação a sentidos já constituídos. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele (ORLANDI, 2005, p. 30). Assim, o sujeito não é a origem de seu dizer e ao analista de discurso cabe questionar o que a mobilização de determinadas palavras, em detrimento de outras, pode mostrar além das evidências. De acordo com Pêcheux ([1975] 1988), é pela ideologia que sabemos o que é um soldado, um operário, um patrão etc.: “é a ideologia que, através do ‘hábito’ do ‘uso’, está designando, ao mesmo tempo, *o que é e o que deve ser*” (p. 160). A suposta transparência da linguagem mascara o fato de que os sentidos das palavras não existem “em si mesmos”, isto é, “*as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam*, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas” (p.160). Dessa, maneira, a valoração da palavra pode passar por variações de acordo com as formações ideológicas nas quais o emissor do enunciado está inscrito.

Dentro dessa perspectiva, Pêcheux aborda o termo formação discursiva (FD) como “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito” (p. 160). Entendemos que os discursos são modelados por essas formações ideológicas, podendo a FD ser entendida como a forma pela qual uma ou mais de uma formação ideológica se manifesta em um dado processo de enunciação. Para Pêcheux, a FD é “o lugar de constituição do sentido”, ou seja, sua “matriz” (1988: 162). Essas FDs, todavia, não formam um bloco homogêneo, funcionando automaticamente: elas são “regionalizações do interdiscurso, configurações específicas dos discursos em suas relações” (ORLANDI, 2005, p. 43). Os sentidos estão nas formações discursivas (FDs) que os abrigam, sendo alterados na passagem de uma formação para outra, uma vez que as FDs interagem entre si. Nessa movência dos sentidos entre as FDs, os dizeres são reforçados e/ou transformados. Em outras palavras, as FDs têm fronteiras porosas e interpenetram-se; elas se tocam e se afastam em movimentações sem fim (CALDAS e MELLO, 2014, p. 182).

De tudo que foi dito, entendemos, assim como Althusser (1985) e Pêcheux ([1975]1988), que não há sujeito sem ideologia, por outro lado, não há ideologia sem sujeito; ou seja, é pela relação entre língua e ideologia que se pode compreender como o sentido é produzido por e para os sujeitos. O discurso, constituído pelas formações discursivas materializa-se na língua, nos enunciados, representando, por sua vez, a materialização de formações ideológicas. Nas palavras de Pêcheux ([1975]1988),






reverberando em seu discurso a voz de Althusser (1985), “a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos” (p. 133), sobressaindo, a nosso ver, uma visão de sujeito sócio-histórico, portanto, do homem como animal ideológico.

#### 4. EDITAIS UNIVERSITÁRIOS E A CBO SOB ANÁLISE

O analista do discurso trabalha com conceitos mobilizados a partir do arcabouço teórico, procura entender as condições de produção a partir de uma retrospectiva abrangente da questão que lhe interessa pesquisar e cria um dispositivo analítico para abordar o *corpus* de pesquisa. Em trabalhos anteriores (MELLO, 2013; CALDAS e MELLO 2014), a partir de um *corpus* constituído por 14 editais de universidades (UFRJ 2008, UFRJ 2010, UNIRIO 2010, UFRJ 2014 etc.) observamos que os editais sob investigação se baseiam na Classificação Brasileira de Ocupações – CBO, publicação do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). Ao analisarmos os editais, também observamos que os mesmos podiam ser separados em dois grupos distintos: os que se baseiam na versão de 1994 da CBO e os que têm como base a nova versão da CBO, a qual é aberta a constantes modificações (as diferentes versões). Sendo assim, os textos da CBO também se tornaram parte de nosso corpus de análise. Trabalhamos com um dispositivo analítico gerado pelo destaque de enunciados que continham termos como “tradutor, “tradução”, “interpretação”, entre outros, e chegamos, por meio desses recortes (unidades de sentido), a enunciados que nos levaram a perceber o funcionamento de três discursos relativos à tradução: o discurso acadêmico, o discurso mercadológico e o discurso do senso comum. Em outras palavras compreendemos que circulam no Brasil pelo menos três modos diferentes de conceber e dizer o fazer tradutório: o do *senso comum* (referente aos que ocupam a posição-sujeito de não especializados em tradução, os chamados leigos); o da *academia* (concernente aos que ocupam a posição de pensadores da tradução como produto e como processo em sua relação com a cultura, a ideologia etc. Engloba, por exemplo, os dizeres de teóricos do campo dos Estudos da Tradução/Estudos da Interpretação); e o do *mercado* (que se refere a dizeres dos que ocupam a posição de reguladores do mercado de trabalho. É o caso, por exemplo, dos dizeres/saberes presentes nos enunciados em textos escritos ou falados do Ministério do Trabalho e de empresas de tradução, por exemplo).

No presente artigo, pretendemos mostrar a movência de sentidos observada ao compararmos dois editais da UFRJ – o de 2008 e do de 2014, mais precisamente a descrição das atividades para o cargo de “tradutor e intérprete”. A descrição das atividades do edital de 2008 se baseia no texto da CBO de 1994, já a de 2014 toma por base a versão CBO v. 2.4.4 (de 2014). O objetivo é compreender parte da circulação de sentidos, e com isso, o funcionamento discursivo, dentro de novas configurações interdiscursivas (a passagem da CBO 1994 para a CBO de 2014). O trabalho é também uma tentativa inicial de compreender por que tais deslizamentos ocorreram. Uma investigação acerca de tal movência de sentidos pode colaborar para que questões éticas a respeito da realização profissional da tradução possam ser abordadas.

A Classificação Brasileira de Ocupações é uma publicação do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). De acordo com o MTE, a CBO é “o documento que reconhece, nomeia e codifica os títulos e *descreve as características das ocupações do mercado de trabalho brasileiro*” (CBO, 2014, grifos nossos). A CBO não tem caráter de



regulamentação, como exposto no artigo 4º. da Portaria 397, de 09 de outubro de 2002: “os efeitos de uniformização pretendida pela Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) são de ordem administrativa e *não se estendem às relações de emprego*” (CBO, 2014). Contudo, apesar de não ser regulatório, defendemos que se trata de um documento oficial e, portanto, de um texto que, de alguma forma, tem poder legitimador sobre o que significa exercer as ocupações nele descritas, dentre elas a de tradutor e intérprete.

A estrutura básica da CBO foi criada em 1977, por meio da Organização Internacional do Trabalho – OIT. Sua criação se baseou na falta de uma padronização para as classificações ocupacionais, o que gerava problemas de comparabilidade estatística sobre o emprego nacional e internacionalmente. Foram vários os processos de reconstrução e atualização da CBO, sendo que os textos que nos interessam para a análise proposta são a versão de 1994 e a versão mais recente, a CBO v 2.4.4 (2014).

Em trabalho anterior (CALDAS e MELLO, 2014), observamos que a versão de 1994 apresentava uma descrição geral da família, seguida das descrições resumidas e detalhadas de cada ocupação, as quais eram apresentadas por código/título. A versão de 2014 apresenta um formato totalmente diferente, que permite o acesso: à descrição sumária da família, à formação e experiência exigidas, às condições gerais do exercício e até às competências pessoais e aos recursos para a realização do trabalho, entre outros. No caso da tradução, a família correspondente é a 2614 – Filólogos, tradutores, intérpretes e afins. Muito haveria a ser comentado sobre a elaboração da família, mas, para este trabalho, prossigamos com a comparação dos editais e textos da CBO.


#### 4.1 – O EDITAL DA UFRJ (2008) E A CBO DE 1994

O movimento para contratação de tradutores em universidades públicas tem início com a iniciativa da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 2008, para suprir a demanda de profissionais especializados no campo das relações internacionais, área extremamente relevante no momento atual em que as universidades em todo o globo estão inseridas em um processo de internacionalização.

Na descrição de atividades para o “tradutor e intérprete” temos:

**Atividades:** Examinar o texto final a ser traduzido; transpor o texto a outro idioma, consultando dicionários e outras fontes de informação; *fazer traduções literárias* da língua estrangeira, *conservando o rigor idêntico dos mesmos e o estilo e sentimento expressos*; revisar o texto traduzido; preparar síntese de textos traduzidos; traduzir os *diálogos realizados entre pessoas que falam idiomas diferentes*; efetuar a tradução simultânea de discursos pronunciados em conferências internacionais, debates e outras reuniões análogas; interpretar discussões e negociações entre pessoas que não falam a mesma língua; *pode especializar-se em um determinado campo da tradução e interpretação a ser designado de acordo com sua especialidade* (UFRJ, 2008).

Para os que se identificam com os dizeres acadêmicos da tradução, ou seja, com o modo de falar dos estudos da tradução, os trechos grifados (SDR – sequências discursivas de referência) chamam a nossa atenção. A noção de “transposição” está muito presente dos dizeres sobre a tradução, sob diversas perspectivas, e o termo também aparece no edital



sob estudo: “transportar textos”. Já a SDR “conservando o rigor idêntico [...] e o estilo e sentimentos expressos” parece apontar para a circulação de dizeres tradicionais sobre a tradução, os quais remontam a ideia de um original com uma mensagem específica, plenamente discernível, que poderá ser transposta em sua totalidade a outro idioma – daí o uso do termo “rigor”. Também é interessante observar o comparecimento de “traduções literárias” em um contexto específico, afinal, a vaga é para o Setor de Convênios e Relações Internacionais – SCRI, da referida instituição. Cabe lembrar que, tradicionalmente, as reflexões teóricas sobre tradução abordam a tradução literária, sendo que, na visão tradicional, o autor é considerado um gênio criador e o tradutor um mero transportador (falho) da intenção autoral. Outro trecho interessante é o de o tradutor e intérprete ir traduzir “diálogos” entre pessoas que “falam idiomas diferentes”. Se a respectiva vaga é para o par inglês/português, por que não explicitar isso nesse momento? Por que razão comparece “idiomas diferentes”? Para efeitos desse trabalho, é interessante também observar que é colocado que ao profissional será dada a oportunidade de trabalhar em área de sua especialidade.

Ao nos voltarmos para o texto da CBO de 1994, no qual o edital acima se baseia, conseguimos perceber parte do funcionamento discursivo, no qual trechos são tomados da CBO e repetidos no edital, produzindo sentidos outros. Ao mesmo tempo, podemos perceber o quanto o texto da CBO é construído a partir de filiações aos dizeres do discurso do senso comum, tradicionalmente construído a partir de uma visão simplista e mecanicista da tradução. Na CBO de 1994, as atividades do tradutor e do intérprete aparecem separadas:

No. da CBO: 1- 95-30

**Título:** Tradutor

**Descrição resumida:** Traduz [...] textos diversos, *transpondo-os* de um idioma para outro e procurando *transmitir fielmente a ideia do original* [...].

**Descrição detalhada:** examina o texto original [...] para *inteirar-se de seu conteúdo*; transpõe o texto a outro idioma, consultando dicionários e outras fontes de informação, para possibilitar *o perfeito entendimento do mesmo* [...] traduz textos literários de língua estrangeira, *conservando o rigor semântico dos mesmos e o estilo e sentimento expresso* [...]; revisa o texto traduzido [...] *para assegurar sua clareza e concisão*. Pode especializar-se em um determinado campo de tradução [...] a ser designado de acordo com a especialização. *Pode dedicar-se à revisão de textos já traduzidos, para melhorar sua qualidade*. Pode preparar síntese de textos traduzidos.


No. da CBO:1-95.40

**Título:** Intérprete

**Descrição resumida:** Traduz *palavras* pronunciadas em outro idioma, em reuniões internacionais [...] *reproduzindo oralmente o pensamento e intenção do emissor*, para possibilitar a comunicação entre pessoas que falam idiomas diferentes:

**Descrição detalhada:** traduz os diálogos realizados entre pessoas que falam idiomas diferentes, *procurando interpretar fielmente* as ideias, opiniões e conceitos dos interlocutores, para possibilitar a solução de problemas, *o entendimento e a harmonia entre essas pessoas*; efetua a tradução simultânea de discursos pronunciados em conferências internacionais [...], *transpondo as palavras* dos conferencistas e debatedores [...] para possibilitar aos que falam línguas diferentes *a compreensão das ideias, intenções e mensagens expressas* [...] atentando para *o conteúdo* das mesmas, para *transmitir fielmente* o que foi exposto e as decisões tomadas. Pode especializar-se como intérprete de determinada língua ou assunto. Pode traduzir também textos escritos (CBO 1994, grifos nossos).





Ao lermos com atenção os três textos, percebemos como o edital de 2008 é construído a partir de recortes do texto da CBO de 1994. Muito teríamos a dizer sobre os textos, mas vamos nos concentrar em algumas questões pontuais. Primeiramente, é possível perceber que a tradução literária comparece no edital porque ela está presente no texto da CBO. Porém, os sentidos suscitados não são os mesmos. A CBO tenta abarcar todas as modalidades de tradução e a tradução literária é uma delas. Já a reprodução desse trecho no edital causa estranheza, uma vez que, pelo menos a princípio, a área de relações internacionais teria muito maior ligação com textos jurídicos e técnicos em geral do que com textos literários, mas a tradição da tradução é refletir sobre a tradução literária. Também é relevante notar como os dizeres os do discurso do senso comum, e com ele, da perspectiva tradicional sobre a tradução, circulam no texto da CBO de 1994. O sentido de “transposição” aqui é o de “transmissão” de “conteúdos” fixos, discerníveis, que devem ser transportados em sua totalidade. A noção de “fidelidade total” também comparece, bem como a crença da língua como repertório de palavras, as quais serão transpostas com “rigor”. Tanto é assim, que à tradução cabe, segundo o funcionamento discursivo, não apenas permitir um entendimento, mas o “perfeito” entendimento. No caso da interpretação, por exemplo, cabe à tradução não apenas “a clareza” e a “fluência”, mas a “harmonia entre as pessoas”. O comparecimento de termos como “emissor”, “conteúdo”, “intenção”, “rigor”, “perfeito”, “mensagem”, entre outros, não é aleatória – trata-se de um já-dito, que se refere a um discurso ainda hegemônico e que desconsidera a historicidade da língua bem como a complexidade tradutória. Nem língua nem tradução são vistas como construções sócio-históricas e político-ideológicas, sendo eliminada do processo a condição humana de interpretar.


#### 4.1.2 – O EDITAL DA UFRJ (2014) E A CBO 2.4.4

Ao tomarmos o edital de 2014 da mesma instituição, observamos um texto construído de uma maneira bastante diferente:

**Atividades:** Traduzir, na forma escrita, textos de qualquer natureza, de um idioma para outro, *considerando as variáveis culturais*, bem como os aspectos terminológicos e estilísticos, *tendo em vista um público-alvo específico*. Interpretar oralmente, de forma simultânea ou consecutiva, de um idioma para outro, discursos, debates, textos e formas de comunicação eletrônica, *respeitando o respectivo contexto e as características culturais das partes*; tratar das características e do desenvolvimento de uma cultura, representados por sua linguagem. *Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.*

Ao observarmos o texto acima, percebemos uma movência de sentidos, a qual, a nosso ver, tem ligação direta com o funcionamento do discurso acadêmico da tradução sobre o discurso mercadológico. Comparecem dizeres que apontam para a tradução como atividade cultural, tanto que as “variáveis culturais” devem ser consideradas. Também circulam dizeres que apontam para a relação entre a tradução e o público a que ela se destina: “tendo em vista um público-alvo específico”. Principalmente a partir da virada cultural nos Estudos da Tradução, sabemos que o tradutor tem em mente um público para a sua tradução, a qual será também modelada pela recepção do texto de chegada, e





não apenas pelo texto e contexto de partida. O plural usado em “as partes” também marca, a nosso ver, o funcionamento do discurso acadêmico sobre o discurso mercadológico – são consideradas as culturas de partida e de chegada –, num processo que aponta para circulação de discursos divergentes, oriundos do movimento de reação à visão tradicional empreendido pelos estudos acadêmicos da tradução.

Esse movimento também ocorre na descrição sumária da família 2614 da CBO versão 2.4.4, como podemos ver abaixo:


**Família 2614**

**Descrição Sumária:** Traduzem, na forma escrita e/ou oral, *textos e imagens de qualquer natureza*, de um idioma para outro, *considerando as variáveis culturais*, bem como os aspectos terminológicos e estilísticos, *tendo em vista um público-alvo específico*. Interpretam oralmente e/ou na língua de sinais, de forma simultânea ou consecutiva, de um idioma para outro, discursos, debates, textos, formas de comunicação eletrônica, *respeitando o respectivo contexto e as características culturais das partes*. Tratam das características e do desenvolvimento de uma cultura, representados por sua linguagem; fazem a crítica dos textos. *Prestam assessoria a clientes*.

No texto da CBO atual comparecem inclusive as modalidades audiovisuais. Isso pode ser observado pela presença da possibilidade de se traduzir “imagens”. Além disso, em outros momentos é mencionada a audiodescrição. Uma vez que o texto da CBO versão 2.4.4 é repetido também nos editais estudados, podemos considerar que há um:

movimento discursivo no qual o discurso acadêmico da/sobre a tradução se interpenetra no discurso mercadológico da tradução (tanto na nova CBO, como nas sucessivas repetições nos vários editais), o que produz efeitos de sentidos diversos dos produzidos pela CBO de 1994 (a qual foi constituída por uma formação discursiva que desconsidera o contexto cultural na realização da tradução). A identificação dessa movência de sentidos representa uma transformação no modo de significação da tradução e de seu realizador, que é reverberada em suas repetições nos editais (CALDAS e MELLO, 2014: 191).

Porém, como é próprio do discurso, há tensões. Ainda que o novo texto da CBO e seu uso nos editais para tradutores possa representar um grande avanço para a área como campo de estudos e como profissão, uma vez que reconhece ser a tradução um processo cultural que envolve diversos fatores, como prazos, diferenças culturais, público-receptor, entre outros, ainda podemos encontrar marcas do funcionamento do discurso do senso comum. Quando é gerado o relatório das atividades, por exemplo, comparece a visão da tradução como ato de decodificação: uma das funções do tradutor é “decodificar textos, documentos e/ou imagens”. O verbo “decodificar” marca a circulação de saberes que consideram ser possível apreender significados de textos e imagens de forma automática e dissociada dos contextos que os cercam, ou seja, remetendo aos saberes do discurso do senso comum. Esse uso é reforçado mais adiante pelo enunciado “*descrever o conteúdo* dos textos, documentos e/ou imagens” (CBO, 2014, grifos nossos). O uso do termo “conteúdo” é geralmente evitado no discurso acadêmico da tradução por suscitar saberes que, novamente, consideram ser o texto um receptáculo de significados fixos, perfeitamente reconhecíveis (decodificáveis), os quais




podem ser completamente restituídos em outra língua. Nas competências necessárias, por exemplo, aparece a necessidade de o tradutor se manter neutro: o tradutor deve “demonstrar neutralidade”. De acordo com pesquisas recentes, a exigência da neutralidade está nos manuais sobre interpretação, nos sites de várias empresas que fornecem o serviço de interpretação e até mesmo nos sites das associações de intérpretes. Sendo assim, a “neutralidade” surge no texto tanto por meio do funcionamento do discurso do senso comum, quanto pelo funcionamento do próprio discurso mercadológico. Esses usos representam, a nosso ver, um retrocesso, pois demonstram o quanto o discurso sobre a tradução (e sobre língua) ainda está constituído por saberes que não acompanham as reflexões, descobertas e avanços da academia.

No que tange ao processo de recorte e colagem dos editais um funcionamento discursivo que, a nosso ver, novamente representa um retrocesso. Na CBO é mencionado que os tradutores, intérpretes, filólogos e afins devem “prestar assessoria a clientes”. No contexto da CBO versão 2.4.4, tal “assessoria” da parte de tradutores e intérpretes se refere, por exemplo, à produção de orçamentos e à verificação dos equipamentos para a realização do trabalho (como as cabines para a tradução simultânea). No caso dos editais, essa SDR é ressignificada como “assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão”. Analisando para além das evidências, observamos que é esperado do tradutor e intérprete das universidades a realização de tarefas para além da tradução propriamente dita, ou seja, cabe a ele/ela, além de traduzir e interpretar, realizar também todas as funções administrativas inerentes ao funcionamento de uma universidade (o que pode incluir o recebimento de chamadas telefônicas em português, tramitação de processos e atendimentos a discentes, docentes e colaboradores sem que tais tarefas tenham qualquer relação com a tradução). Em outras palavras, ainda prevalece uma noção de que a tradução é algo simples, tanto que o servidor, além de acumular funções específicas de modalidades distintas (tradução e interpretação), ainda precisa exercer todas as outras funções administrativas.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito há que ser investigado a respeito dos editais recolhidos e do texto da CBO. No entanto, acreditamos ter mostrado o quanto são relevantes estudos que busquem relacionar a tradução como objeto de reflexão e como atividade profissional. Ao mesmo tempo, acreditamos ter apontado o quanto as lutas do passado e do presente são importantes para a alteração do status da tradução no Brasil (e fora dele). Ainda que o discurso acadêmico não seja o hegemônico, o mesmo já se faz circular nos meios profissionais e isso, advogamos, é resultado das lutas empreendidas no Brasil em prol do reconhecimento do tradutor e de seu ofício.

Como acontece em momentos de tensão, o discurso acadêmico ainda não teve força suficiente para desconstruir saberes que há muito circulam no contexto mais geral da tradução. Cabe aos estudiosos e profissionais da tradução pensar em formas de ação para que os saberes/dizeres que significam a tradução como complexo processo cultural possam se fazer circular de modo efetivo não apenas no discurso acadêmico, mas, sobretudo, no discurso do senso comum, com o qual estão identificados os consumidores de tradução em geral. Investigar como são discursivamente construídos



os sentidos para a tradução nos vários âmbitos da sociedade também se configura uma forma de ação política, que pode contribuir para a circulação de efeitos de sentido que valorizem a tradução e o tradutor.

## 6. REFERÊNCIAS

ARROJO, R. *Oficina de tradução: a teoria na prática*. São Paulo: Ática, [1986] 2007.

BASSNETT, Susan. *Translation Studies*. Londres e NY: Routledge, [1980] 1991.

BATALHA, Maria Cristina; PONTES JR, Geraldo. *Tradução*. Petrópolis: Vozes, 2007.

BERMAN, A. *A prova do estrangeiro*. Trad. Maria E. Pereira. Bauru/SP:EDUSC, 2002.

BRASIL. Ministério do Trabalho e do Emprego. CBO — *Classificação Brasileira de Ocupações*. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/home.jsf>  
Acesso em: 20 dez 2014.

CALDAS, B.; MELLO, G. Vozes da tradução como profissão: movência de sentidos na Classificação Brasileira de Ocupações. In: *Vozes da tradução, éticas do traduzir*. São Paulo: Humanitas, 2014, p. 177-196.

CATFORD, J.C. *Uma teoria lingüística da tradução*. São Paulo: Cultrix, [1965] 1980.

FURLAN, Mauri. Brevíssima história da tradução no ocidente: os romanos. In: *Cadernos de Tradução* 8. Florianópolis: UFSC, p. 11-83, 2001.

FURLAN, Mauri. Brevíssima história da tradução no ocidente: Idade Média. In: *Cadernos de Tradução* 12. Florianópolis: UFSC, p. 9-28, 2003.

FURLAN, Mauri. Brevíssima história da tradução no ocidente: final da Idade Média e o Renascimento. In: *Cadernos de Tradução* 13. Florianópolis: UFSC, p. 9-25, 2004.

MELLO, Giovana Cordeiro Campos de. *Assimilação e resistência sob uma perspectiva discursiva: o caso de Monteiro Lobato*. 2010. 402 f. (Tese de Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

MELLO, Giovana Cordeiro Campos de. O tradutor e sua profissão: embates ideológico-discursivos em editais públicos. *Anais do IV CONALI*. Maringá: UEM, 2013.

MITTMANN, Solange. *Notas do Tradutor e Processo Tradutório: Análise e Reflexão sob uma Perspectiva Discursiva*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

MOUNIN, Georges. *Teoria e storia della traduzione* Torino: Einaudi, 1965.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2005.



PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Orlandi. Campinas: Ed. da Unicamp, [1975] 1988.

UFRJ. *Editais no. 28 de 22 de abril de 2008*. Concurso Público para provimento de vagas de cargos técnicos administrativos, 2008.

UFRJ. *Editais no. 70 de 31 de março de 2014*. Concurso Público para provimento de vagas de cargos técnicos administrativos, 2014.







## A RETEXTUALIZAÇÃO COMO METODOLOGIA PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS

Hilda Mendes da Silva  
Freitas<sup>124</sup>

Isabel Maria Soares da Costa Carvalho<sup>125</sup>

**RESUMO:** Neste artigo, relata-se a experiência de uma atividade de produção textual, tomando como metodologia a retextualização. A partir da apresentação de um texto em linguagem não verbal (história em quadrinhos, contendo apenas imagens), orientou-se a transposição da mesma narrativa do código não verbal para o código verbal. A atividade foi produzida por alunos de duas turmas de 7º ano do ensino fundamental em duas escolas públicas, sendo uma delas da rede estadual de São Francisco do Maranhão - MA (Escola A) e a outra da rede municipal de Teresina-PI (Escola B). As conceitualizações de Antunes (2007, 2009), Marcuschi (2008; 2010), Koch (2011), Cavalcante (2012), Dell’Isola (2007) foram tomadas como base para a fundamentação teórica. Os resultados obtidos confirmam a teoria de que em um processo de transposição de uma linguagem para outra, bem como de um gênero textual para outro são realizadas operações que envolvem um conjunto de habilidades cognitivas além de conhecimentos linguísticos, conhecimento de mundo e conhecimento de texto. Após a análise dos textos produzidos pelos alunos, os resultados apontam para a necessidade de elaboração de uma proposta de intervenção no sentido de que aprimorem a sua capacidade de produção escrita.

**PALAVRAS-CHAVE:** Texto. Linguagem. Linguagem. Retextualização.


### 1 INTRODUÇÃO

A retextualização é uma atividade de reformulação de textos comumente praticada pelos usuários da língua, embora estes nem sempre se deem conta de que a estão desenvolvendo, enquanto recontam uma história lida ou ouvida, socializam o conteúdo de uma aula a que assistiram, contem para alguém o conteúdo de um filme, de um livro ou escrevem um texto de qualquer que seja o gênero. É um trabalho que contribui para o desenvolvimento de várias habilidades cognitivas necessárias ao processamento dos textos, tanto na recepção quanto na produção.

---

<sup>1</sup> Aluna do Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI e docente da Rede Pública Estadual de Ensino Fundamental. (hilda\_mendes@hotmail.com )

<sup>2</sup> Aluna do Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI e docente da Rede Pública Estadual de Ensino Fundamental (isabel.piodacosta@gmail.com)



Ao retextualizar, o leitor/produtor adota, simultaneamente, dois comportamentos: decodificação e codificação, visto que precisa compreender o que ouviu, viu ou leu, para posterior reprodução, utilizando ou não o mesmo código. Tarefa para a qual, necessariamente, terá de recorrer ao acervo de conhecimentos linguísticos, de mundo e de texto, adquiridos dentro e fora da escola.

Nessa linha de pensamento, a atividade de retextualização aqui relatada envolve a transposição de um texto da linguagem não verbal para a linguagem verbal, o que exige do leitor/produtor de texto, conforme Goodman (1970) *apud* Cavalcante (2012), “um jogo psicolinguístico de adivinhação”. Processo esse que requer o uso de diferentes estratégias como a de hipótese e de antecipação, que contribuem para o desenvolvimento da competência leitora/escritora, o que justificou a sua aplicação em turmas de 7º ano do ensino fundamental, cujos alunos na sua maioria apresentam dificuldades de compreensão, interpretação e escrita de textos.

Nesta perspectiva, este escrito organiza-se em quatro seções, além da introdução e das considerações finais. Na primeira seção tece-se considerações sobre as concepções de texto a partir do entendimento do que vem a ser língua e sujeito. Na segunda seção aborda-se aspectos das linguagens verbal e não verbal no que se referem às semioses nas produções textuais. Na terceira, discute-se o conceito de retextualização com ênfase no trabalho de transposição de um texto em outro nas atividades de língua portuguesa no contexto da sala de aula.

Na quarta seção, descreve-se as atividades práticas realizadas, o caminho percorrido e apresenta-se a análise dos dados construídos, e ainda uma proposta de intervenção com sugestões de oficinas. Nas considerações finais, realça-se que retextualizar um texto, além de se constituir em um exercício de utilização da língua materna na modalidade escrita, conduz o aluno a reflexões críticas.


## **2 CONCEPÇÕES DE TEXTO: tecendo considerações**

O texto pode ser definido de diversas formas, dependendo do destaque que se queira dar, bem como do objetivo que se queira atingir.

Do ponto de vista lingüístico, texto pode ser definido como “[...] qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão”, conforme entendimento de Fávero e Koch (1986, p.25). Desse ponto de vista, compreende-se que a fala e a escrita precisam exprimir um significado, considerando que quando se fala ou se escreve é estabelecido um sentido, o contato com o outro e com nós mesmos.

Mas o texto também pode ser entendido como “[...] qualquer tipo de comunicação realizada através de um sistema de signos”. (FÁVERO e KOCH, 1986, p.25). Isso significa que a construção do texto não verbal, bem como do verbal, requer uma aprendizagem, pois seguem regras e normas com aspectos que são comuns e diferentes.

Para Koch “o conceito de texto depende das concepções de que se tenha de língua e de sujeito” (2011, p.16). A autora afirma que língua e sujeito são indissociáveis, pensar em um é pensar também no outro. A linguista apresenta três



posições com relação ao sujeito, à *língua, texto e sentido*, são elas: a língua como representação do pensamento, a língua como código e a língua como lugar de interação.

Na concepção de língua entendida como representação do pensamento, segundo a linguista, o texto é visto como representação mental do autor, o responsável pelo sentido é o emissor da enunciação que é um sujeito ativo, consciente, dono de sua vontade e de suas palavras. O leitor é passivo, cabe a este captar a mensagem, não exerce sobre ela qualquer influência.

Enquanto que na perspectiva de língua como código, “o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte” (KOCH, 2011, p.16). Dessa forma, os envolvidos no processo de produção recepção de texto somente precisam ter conhecimento do código, visto que o texto codificado já é claro, não exige, pois cooperação do leitor para a sua compreensão.


Na concepção de língua como lugar de interação, o produtor e o leitor do texto estabelecem entre si um acordo para a construção dos sentidos. Uma simples captação de uma representação mental ou decodificação de mensagem não conferem sentido ao texto. A compreensão é “[...] uma *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos [...] que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes [...] (KOCH, 2011, p.17). Tais saberes são encontrados em outros textos, no acervo de conhecimentos enciclopédicos e nos conhecimentos de mundo que cada usuário da língua detém.

Antunes, (2007), Koch e Elias (2009), entre outros, orientam que, ao escrever um texto há vários pontos a considerar, quais sejam: a escolha da sequência textual que orientará a construção do texto; o ajustamento do gênero textual à situação de interação, bem como saber como os gêneros se compõem; a identificação dos interlocutores; a modalidade (oral ou escrita) conveniente à situação; munir o escritor de informações para ter o que dizer (leituras, debates, consultas, discussões); adequar os graus do registro (formal ou informal); identificar os objetivos e propósitos comunicativos que estão sendo perseguidos; adotar um foco e uma postura; usar conscientemente os recursos coesivos.

### **3 MULTIPLICIDADE DE LINGUAGENS: Verbal e Não Verbal**

Desde os tempos primitivos o homem tem se utilizado de um conjunto de signos, isto é, da linguagem para se comunicar (ANDRADE e MEDEIROS, 2009). A mera existência da linguagem não é suficiente para o sucesso da comunicação, esta se efetiva quando ocorre a interação entre os interlocutores. Nesse sentido, o homem desenvolveu diferentes formas de linguagem, e em cada situação ele escolhe uma forma e usa de acordo com as condições e o momento de interação.

O uso da linguagem verbal apresenta-se de maneira constante e natural, que muitas vezes não dar-se conta do que ela representa na história do homem. No entanto, é ela que tem permitido ao ser humano criar e avançar, bem como transformar a sua história. Nesse entendimento, a vida humana, desde a experiência mais simples a mais plena, do plano individual ao coletivo, está imbricada à linguagem verbal. Portanto, é essencialmente a linguagem verbal que faz do homem um ser diferente dos outros



animais, pois detêm a capacidade de viver o tempo presente,retomar o tempo passado e ainda estender-se ao tempo futuro.

No entanto, as interações e informações sobre o mundo e seus interlocutores não acontecem somente por meio das palavras ouvidas ou lidas. Constantemente, usa-se o corpo para “falar”, fazem-se gestos e emitem-se sinais por ocasião do processo de interação. Isso fica evidente na frase de Freire (2003, p. 13): “A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]” e assim como o corpo, a natureza e os acontecimentos vivenciados podem revelar coisas significativas.

Nesse sentido, quando para a construção de um texto há a utilização de signos linguísticos, ou seja, da linguagem oral ou escrita, diz-se que está sendo utilizada a linguagem verbal, pois o código usado é a palavra. A linguagem verbal é a forma de comunicação mais presente nas atividades cotidianas. Já a linguagem não verbal é utilizada quando o código usado não são palavras, mas sim outros códigos, como: cores, pintura, sinais, desenhos, sons, gestos, entre outros.

As narrativas que se apresentam em sequências de desenhos ou figuras são denominadas histórias em quadrinhos (HQ). Sua origem remonta aos tempos pré-históricos, quando o homem se utilizava das pinturas rupestres para registrar *acontecimentos* e retratar suas atividades cotidianas como caça, pesca e rituais. Isso deixa claro que os eventos comunicativos não dependem especificamente de elementos linguísticos, mas neles está presentes uma multiplicidade de linguagens que possibilitam a compreensão de como um texto único se constitui.

Desse ponto de vista, percebe-se que as linguagens tornaram-se multimodais, tendo em vista que em um texto estão arranjos visualmente: escrita, diagramação, cores, sons, gráficos, desenhos, contornos, tipo de papel, que combinados representam a presença da multimodalidade nos eventos comunicativos (textos). Nessa linha de pensamento, Dionísio (2005), chama atenção para o fato de que a sociedade hodierna apresenta-se essencialmente visual, e esclarece que os textos multimodais são construídos com propósitos que revelam nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa.


#### **4 RETEXTUALIZAÇÃO: um Inserir de Autoria ao Texto**

“A retextualização não é um processo mecânico. [...]. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código quanto no sentido”. (MARCUSCHI, 2010, p.47). Desenvolvida na sala de aula, a retextualização é uma atividade que leva o educando a reconstruir um texto, inserindo sua marca individual, isto é, sua autoria.

O autor destaca quatro variáveis básicas no que diz respeito aos processos de retextualização: o propósito ou objetivo; a relação entre o produtor do texto original e o transformador; a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização; e os processos de formulação típicos de cada modalidade.

Essas variáveis, segundo o linguista, são indícios de que a retextualização se constitui numa alteração marcada pela intervenção estrutural sobre o texto “original”, vez que, após a retextualização este assume características diferentes dependendo dos





sujeitos envolvidos e em consonância com os objetivos que redirecionam a produção textual.

O trabalho da produção textual apoiado no processo de retextualização exige do usuário da língua um exercício cognitivo que envolve além da habilidade de utilização de diferentes códigos, a recuperação de informações que ele tem “armazenadas” na memória, com vista ao alargamento da compreensão do texto que deverá ser transformado.

Na retextualização em que se transpõe o conteúdo do texto expresso em linguagem não verbal para a linguagem verbal, é necessário “lançar mão de recursos linguísticos que permitam nomear os objetos elaborados durante o processo de escrita” (CAVALCANTE, 2012, p. 97), com vistas a situar os objetos do discurso.

A retextualização requer também a capacidade de fazer associações, um trabalho sociocognitivo que se apoia nas “pistas cotextuais [...] capacidade intelectual para estabelecer as relações textuais explícitas e implícitas” (CAVALCANTI, 2012, p. 112), ou seja, o produtor do texto apoia-se em informações observáveis na superfície do texto original e, a partir dos seus conhecimentos, faz as devidas adaptações e ampliações de sentido.


Para Dell’Isola (2007), a prática de produção textual orientada pela metodologia da retextualização-transformação do conteúdo de um gênero, mantendo as informações básicas do texto original- é uma atividade bastante produtiva e desafiadora. A autora adverte para a possibilidade de que na passagem de um texto de um gênero para outro haja, dependendo da organização que se dá ao gênero, interferências mais ou menos acentuadas, contanto que o conteúdo temático seja mantido.

Aponta a pesquisadora que num processo de retextualização há uma série de operações e de decisões a serem tomadas, as quais variam de acordo com as intenções, propósitos comunicativos, interlocutores, entre outros fatores. O propósito ou objetivo da retextualização é previamente definido pelo professor no ato da apresentação do texto de partida. A mudança de gênero textual e a alteração no nível da linguagem são alterações imprescindível em um processo de retextualização. Já a ideia básica do texto original deve ser mantida e o *valor- verdade* das informações, conforme Marcuschi (2010) deve se preservado.

## **5 A ATIVIDADE: Realização na Prática**

### **5.1 Caracterização dos Sujeitos**

A atividade foi aplicada em duas turmas de 7º ano. Uma delas da rede estadual de ensino do estado do Maranhão, doravante (TA). A turma é formada por 20 (vinte e um) alunos (dez homens e dez mulheres), na faixa etária de 11 a 16 anos, provenientes de famílias, cujos pais, na maioria, são semianalfabetos e analfabetos. Cinco dos alunos frequentaram os anos iniciais do ensino fundamental em turmas multisseriadas, em escolas da rede municipal de ensino, localizadas na zona rural, onde o contato com material de leitura se limitou, de forma precária, ao livro didático, pois este nem sempre



é distribuído naquelas escolas, o que justifica o baixo nível de letramento dos alunos e o pouco ou nenhum interesse pela leitura.

Apenas na casa de um dos alunos tem computador. Nenhum possui página em rede social; três deles possuem aparelho de celular; dois são repetentes. Três alunos não atingiram a habilidade mínima de decodificação da leitura e ao escreverem apresentam dificuldades na representação de palavras, fazem trocas e supressões de letras, com frequência incompatível com a escrita de alunos do ano que frequentam.

O outro grupo em que a atividade foi aplicada, é formado por 27 (vinte e sete) alunos (nove do sexo masculino e dezoito do feminino), com idade entre 10 e 14 anos, do 7º ano do ensino fundamental, no turno manhã, da rede estadual de Teresina Piauí (TB).

Muitos desses alunos estão fora da faixa escolar, idade/série recomendada. Alguns vêm de programas que objetivam sanar os déficits da educação, como os projetos *Se Liga e Acelera*, ambos desenvolvidos em outras instituições, onde cursaram os anos iniciais do Ensino Fundamental. À exceção de um aluno, os demais são oriundos de escolas públicas, em sua grande maioria, Escolas Municipais da cidade de Teresina-Pi. Desse universo, três são repetentes. Vale ressaltar, que boa parcela é criada por pais analfabetos ou semianalfabetos, todos, indiscriminadamente, desprovidos de uma cultura familiar de leitura e escrita. A escolha das turmas se justifica dado ao baixo desempenho ortográfico de grande parte dos alunos do referido ano, no que compete à leitura e a produção de texto. Muitos deles chegaram ao 7º ano podendo ser considerados analfabetos funcionais, mal sabendo codificar e decodificar as letras.

## 5.2 Procedimentos

Na TA, a atividade foi desenvolvida em 05 (cinco) aulas de 50 minutos e na TB em 4 (quatro) aulas de 60 minutos cada.

No primeiro momento os alunos foram levados, através do contato com textos, a compreender o conceito de linguagem, bem como a fazer a distinção entre linguagem verbal e linguagem não verbal. Em um segundo momento foi feita uma revisão sobre os elementos da narrativa, apoiada na leitura de textos com características predominantemente narrativas.

Feita a conceituação dos tipos de linguagem e revistas as características da sequência textual narrativa, apresentou-se aos alunos uma história em quadrinhos, de autoria de Calvin, constituída apenas de imagens (linguagem não verbal).



**Figura 1: História em Quadrinhos.**

**Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart (2012, p.178)**

Provocou-se uma discussão entre os alunos, visando a decodificação das imagens e a compreensão da sequência de fatos narrados. A discussão foi norteadada pelos seguintes questionamentos: Quem participa da história? Onde acontece a história? O que aconteceu na história? Considerando toda a sequência de quadrinhos, pode se dizer que houve comunicação entre as personagens? Explique. Como as pessoas costumam se comunicar em situações como essas? O que elas usam para isso? Explique como poderia ter sido o diálogo entre as personagens. O que você achou da situação representada nos quadrinhos?

Observou-se que responderam satisfatoriamente aos questionamentos propostos, fornecendo assim, elementos através dos quais foi possível perceber o nível de leitura dos alunos acerca das HQ em sala de aula, e ainda o exercício da oralidade, o que certamente influenciou no exercício de retextualização.

Em seguida, os alunos foram orientados a escrever a história, isto é, a retextualização, utilizando a linguagem verbal, fazendo as inferências e interferências necessárias, para a construção do sentido das sequências narrativas contidas no texto não verbal. Na aula subsequente foi feita a socialização das produções textuais, através de leitura e exposição em mural.

Foram tomados como critérios para avaliação das produções: i) a capacidade do aluno em estabelecer a devida relação entre as imagens e o texto, isto é, demonstrar que compreendeu o enredo da narrativa ii) fazer inferências pertinentes ao texto e extrapolar em relação às imagens; iii) obedecer a sequência textual de um texto narrativo; iv) escrever um texto coerente e coeso.

### **5.3 Discussão dos Resultados e Proposta de Intervenção**

O *corpus* para esta análise é formado por 41(quarenta e um) textos, sendo 17 (dezessete) alunos da Turma A e 24 (vinte e quatro) textos de alunos da Turma B. Com a finalidade de resguardar a identidade dos sujeitos envolvidos, as turmas serão nominadas, respectivamente TA e TB e os alunos A1, A2, A3. Todos os textos foram analisados. Para exemplificação das ocorrências mais pertinentes, transcreveu-se neste



relato dois textos de cada turma, cujos alunos atingiram satisfatoriamente as expectativas de retextualização, embora careçam de intervenções e um texto ilustrativo do baixo desempenho de alguns dos alunos.

Segundo Marcuschi (2010, p. 47), “antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada *compreensão*”, ou seja, compreender o que está dito no texto original é o primeiro passo da retextualização e é de fundamental importância porque reflete na produção final. Para Dell’Isola (2001, p.171):

A compreensão do texto é o nível primário do processo inferencial. Na verdade, não se trata propriamente de inferência. Compreender um texto é, em primeiro momento, ter acesso a uma das leituras possíveis oferecidas por ele. [...] depende do conhecimento compartilhado entre o leitor e o texto.

Dessa maneira, tanto a leitura quanto a produção textual são processos que pressupõem um conhecimento compartilhado entre o leitor, o escritor e o texto.

#### **QUADRO 1: A produção final dos alunos /nível satisfatório**

<i>Ô sorte</i>	<i>A confusão</i>
<p><i>Certo dia , quando Luna mãe de Lucas foi acordar ele no quarto, ele não queria acordar.</i></p> <p><i><b>Quando ele acordou estava atrasado, ele só se vestiu nem escovou os dentes e só deu um tchau pra mãe e saiu,</b> quando encontrou Kaik percebeu que estava sem o lanche, enquanto isso Luna tinha visto o lanche encima da escrivânia então ela o pegou e correu para encontrar com Lucas.</i></p> <p><i>Ele chegou em casa e não viu o lanche enquanto isso Luna encontrou Kaik e ele disse que Lucas havia voltado para pegar o lanche, ele saiu de casa e voltou, ela também voltou os dois se encontraram ela deu o lanche, então o ônibus passou, ela voltou com ele para casa e pegou o carro e levou Lucas pra escola, ele entrou na escola e ela voltou pra casa, quando ele entrou percebeu que estava sem seus livros..., e aconteceu tudo de novo. (A1 TA)</i></p>	<p><i>Um dia o Kelven acordou muito tarde e saiu correndo e quando chegou na escola viu o lanche de sua amiga e lembrou do seu lanche.</i></p> <p><i>Aconteceu uma confusão na rua a mãe dele foi pra casa e no meio do caminho eles se encontraram e o onibus passou.</i></p> <p><i>A mãe dele ficou com muita raiva mas foi deixa ele de carro na escola ele entrou no mil na sala guardou o lanche sua mãe estava irada e quando ele chegou na sala lebrou do livro que ele tinha esquecido.(A2,TA)</i></p>

**Fonte:** criado pelas autoras deste trabalho

#### **QUADRO 2: A produção final dos alunos/nível insatisfatório**





<p style="text-align: center;"><i>Hora da escola</i></p> <p><b>Primeiro dia de aula Zico acordou um pouco tarde, e saiu apressado para chegar á escola,</b> falou com o colega que perguntou cadê o seu lanche o menino Zico saiu correndo outra vez chegando em casa viu que o lanche não estava lá e voltou a escola no meio da rua encontrou sua mãe. Quando o caminhão do lixo passou e esmagou o lanche do menino e sua mãe levou ele de carro e comprou um lanche e foi para a escola</p> <p>A professora não deixou ele entrar, ele voltou pra casa e a mãe perguntou porque ele disse <b>a professora não deixou eu entrar e eu vim pra casa.</b></p> <p>(A1 TB)</p>	<p style="text-align: center;"><i>Maurício e Ana</i></p> <p>Um dia Maurício acordou muito atrasado e foi correndo para a escola, mas antes disso ele foi até a casa da sua colega para ir com ela para a escola mas a sua colega percebeu que ele não trouxe o lanche, e ele foi correndo para a sua casa de novo, mas só que a sua mãe Ana percebeu que ele não levou o seu lanche.</p> <p>Ela foi correndo para entregar para ele o seu lanche, ele também foi correndo para pegar mas ela estava muito mais apressada que chegou na casa da menina primeiro e ela disse que ele foi para a sua casa.</p> <p>O menino já percebeu que o lanche não estava mais lá, e correu procurando a sua mãe, para ver se ela estava com o seu saquinho de merenda, mais quando eles se encontraram a caminhão de lixo passou esmagou todo o seu lanche, e ele foi comprar outro com sua mãe e tudo correu bem.</p> <p>Até que quando sua mãe chegou em casa ela percebeu que o livro do seu filho estava na sala no mesmo lugar do lanche e começou tudo de novo.(A2,TB)</p>
--	---

**Fonte: criado pelas autoras deste trabalho**


A exemplo do que se observa em “Quando ele **acordou estava atrasado**, ele só se vestiu **nem escovou os dentes** e só deu um tchau pra mãe e saiu,[...] ” (A1,TA), e “**Primeiro dia de aula Zico acordou um pouco tarde, e saiu apressado para chegar á escola**”( A1, TB), a maioria dos alunos das duas turmas foi capaz de fazer inferências compatíveis com as “pistas contextuais [...] capacidade intelectual para estabelecer as relações textuais explícitas e implícitas” (CAVALCANTE, 2012, p. 97), ou seja, o produtor do texto apoia-se em informações observáveis na superfície do texto original e, a partir dos seus conhecimentos, faz as devidas adaptações e ampliações de sentido. Atentando para o que adverte Marcuschi (2010, p.62).

*As atividades de transformações, que constituem a retextualização em sentido estrito, dizem respeito a operações que [...] envolvem procedimentos de substituição, reordenação, ampliação/redução e mudanças de estilo, desde que não atinjam as informações como tal. Seguramente, haverá, em consequência, mudanças de conteúdo, mas estas não devem atingir pelo menos o *valor-verdade* dos enunciados. (grifos do autor).*

Constataram-se incoerências em algumas extrapolações: “a caminhão de lixo passou esmagou todo o seu lanche, e ele foi comprar outro com sua mãe” e “ a professora não deixou eu entrar e eu vim para casa”( A1, TB), pois não há no texto em processo de retextualização, pistas contextuais que suscitem tais inferências. Ao realizá-las, o aluno compromete o “*valor-verdade*” das informações contextuais.

Apenas a aluna A2, TA atentou para a reação da mãe do menino em meio à confusão do esquecimento do lanche pela personagem principal, quando assim se expressa “*A mãe dele ficou com muita raiva mas foi deixa ele de carro na escola*” ,





demonstrando assim capacidade observadora de detalhes, fundamental para a condução da sequência textual.

Quanto aos aspectos formais dos textos, verificam-se dificuldades relacionadas à translineação, pontuação, organização dos parágrafos, emprego da pontuação adequada, ausência de separação, através da pontuação, entre os relatos do narrador da fala das personagens.

Embora a maioria dos alunos das duas turmas tenham sido capazes de realizar a atividade de retextualização, produzindo textos com sentido e em consonância com o conteúdo do texto base para retextualização e alguns deles como se vê nos textos de A1TA e A2TB revelarem competência no emprego de conectores, constatou-se que alguns alunos ainda não atingiram o nível básico de domínio das convenções do sistema de escrita e não conseguem compreender o que está expresso nas imagens, conforme demonstrado no quadro a seguir:

### **QUADRO 3: Produção final dos alunos/não compreenderam as imagens**

*u pai deli coreu a tradeli mais não pega a i ele continuo corere a trais dumenino i a menina tava covisa como viso coele o ara quela viu u pai deli a vizo para ele e ele saiu correno mais ele aviso para u menino corer u menino saiu cari no masnafreti u pai daminino peguo o i en todindo carro i fora an dando cada xogo is que ceu dameredo”*  
(ALUNO 3, TURMA A)

**Fonte: criado pelas autoras deste trabalho**

De posse da análise dos dados, vê-se a necessidade de aprimoramento das capacidades dos alunos, no que diz respeito a adquirir as competências de ter o que dizer (escrever), como escrever e para quem escrever, pois conforme Antunes (2009, p. 45), “se faltam as ideias, se falta a informação, vão faltar palavras” e estas são adquiridas através do contato com textos e uma efetiva ação pedagógica, com vistas ao letramento.

“É importante que a orientação apresentada ao aluno para a produção de um texto vá muito além da apresentação descontextualizada de um tema ou título.” (COSTA e RIBEIRO, 2013, p.176). Nesse sentido, decidiu-se pela elaboração de uma proposta de intervenção, organizada em oficinas de leitura e produção de textos a partir de textos imagéticos, adotando entre outras metodologias a reescrita tendo como objetivo o melhoramento dos textos pelos próprios alunos.

### **1ª oficina – 2 aulas**

Observe a pintura de Vicente Van Gogh.



**Figura 2: O quarto- Van Gogh**  
**Fonte: Google imagens, 2014.**

Roteiro para compreensão e interpretação:

Você conhece esse quadro?

O que chamou sua atenção?

Dê sua opinião sobre esse quarto?

Quem você acha que dorme nesse quarto?

O que mudaria no quarto?

Faça uma descrição (oral) do quarto?

O que podemos encontrar ao abrir a janela do quarto?

Se você fosse desenhar um quarto, o que destacaria? Se você fosse pintar um quarto, que aspectos seriam realçados?

Orientação para uma pesquisa sobre Vicente Van Gogh, para socialização em sala de aula.

## **2ª oficina – 2 aulas**

Discussão sobre aspectos que chamam atenção na vida de Van Gogh; os valores retratados em suas telas. Após a discussão, orientar os alunos a anotarem o que julgar interessante.

Distribuição de material (cartolinas, tintas, lápis de cera, hidrocor e pincéis).

Orientação sobre técnicas de desenho e pintura.


Criação de um painel coletivo a partir da releitura de *O Quarto*

Socialização do painel

## **3ª oficina - 2 aulas**

Criação de uma história sobre *O Quarto*. Identificação dos elementos da sequência textual narrativa: personagens, espaço, tempo, ações, narrador.

Identificação de sequências descritivas e percepção da sua importância na construção de sentido do texto;



Indicação nos texto, dos momentos da narrativa: situação inicial, conflito, clímax e desfecho;

#### **4ª oficina - 3 aulas**

Identificação dos sinais de pontuação utilizados nos textos escritos pelos alunos e a sua importância na construção das sequências textuais narrativas e condução do discurso da narrativa.

Em grupos, com a ajuda do professor, fazer a reescrituração de partes dos textos escritos, fazendo a conversão do discurso direto para o discurso indireto e vice-versa.

#### **5ª oficina -2 aulas**

Proposta de produção de texto.

O aluno receberá a seguinte instrução: **Agora Você será o autor de um conto**, em que a personagem vivia em uma casa para idosos e recebia à noite uma visita surpresa em seu quarto. Imagine como você continuaria a história.

Pense em quem vai ler o seu texto.

Quem escreve tem sempre uma intenção. Qual será a sua intenção: emocionar, convencer, instruir, assombrar, divertir?

Não se esqueça de dar um título adequado ao seu texto.

Será feito o levantamento pelo professor dos principais problemas encontrados nos textos, tanto de ordem normativa quanto de ordem textual.

As observações serão registradas em papel, anexado aos textos que serão devolvidos aos respectivos autores.

#### **6ª oficina -2 aulas**

Cada aluno, de posse do seu texto será orientado, com base em codificação previamente estabelecida pelo professor no ato da análise dos textos, a revisá-lo e reescrevê-lo.


Após a reescrita, o aluno será orientado a fazer o confronto entre a primeira versão e a versão reescrita.

A socialização dos textos será feita através da leitura oral individual em sala de aula e da fixação em mural da escola.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Apoiando-se no pensamento majoritário dos teóricos da Linguística Textual, de que o texto é lugar de interação, podemos afirmar que a maioria das produções escritas analisadas neste trabalho são textos, uma vez que apresentam coerência e têm sentido,





atendem, pois, aos princípios básicos da textualidade, embora a escrita dos alunos careça de aprimoramento, no que concerne à aquisição de conhecimentos para ter o que escrever e ter como escrever.

Esse aprimoramento requer um trabalho criterioso que envolve leitura, com vistas à apropriação da linguagem e aquisição de informações para que sejam transformadas em conhecimentos linguísticos, conhecimentos de texto e conhecimento de mundo, sem os quais não é possível expressar ideias, envolve, também, empenho e ação pedagógica comprometida.

Encarada como uma metodologia apropriada para a produção textual na escola, uma vez que favorece ao aluno o desenvolvimento das habilidades de compreensão, associação, exploração e utilização adequada das linguagens disponíveis no seu cotidiano, a retextualização, além de se constituir em um exercício de utilização da língua materna na modalidade escrita, conduz, ainda, a reflexões críticas.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de, MEDEIROS, João Bosco. **Comunicação em Língua Portuguesa: normas para elaboração de trabalho de conclusão de curso- tcc.** São Paulo: Atlas, 2009

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola, 2009.

\_\_\_\_\_. **Muito além da Gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho.** São Paulo: Parábola, 2007.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2012.

COSTA, Iara Bemquerer e RIBEIRO, Josélia. **Avaliação.** In: COSTA, Iara Bemquerer e FOLTRAN, Maria José. **A tessitura da escrita.** São Paulo: Contexto, 2013.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

\_\_\_\_\_. **Leitura: inferências e contexto sociocultural.** Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. 2005. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

FÁVERO, Leonor L. KOCH, Ingedore G. Villaça. **Linguística textual: introdução.** São Paulo: Cortez, 1983.

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem- 6º ano.** São Paulo: Moderna, 2012



FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Moderna, 2003.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2011

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

**Quem inventou as histórias em quadrinhos?**

<http://mundoestranho.abril.com.br/materia/quem-inventou-a-historias-em-quadrinhos> Acesso em 09/06/2014



## ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DAS PRÁTICAS DE ESCRITA DE PORTFÓLIOS: POTENCIALIDADES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Isadora Valencise Gregolin

**RESUMO:** Apresentaremos resultados de pesquisa desenvolvida no âmbito do PIBID-UFSCar, com vistas a problematizar as potencialidades de práticas de escrita de portfólios para a construção de sentidos sobre a docência. Partimos do pressuposto de que a constituição da profissionalidade docente (BRONCKART, 2006) implica processos interpretativos sobre a própria prática, de forma colaborativa. Um dos instrumentos por meio do qual esses processos tem se materializado é o portfólio, produzido durante o desenvolvimento das atividades em um processo contínuo, de acordo com as vivências na escola. A prática de escrita de portfólio vem contribuir nesse processo por apresentar três características essenciais: “a natureza longitudinal, a diversidade de conteúdo e o caráter colaborativo e dialógico dos processos que subentende” (NUNES e MOREIRA, 2005, p.54). Nesse processo de construção de um portfólio (leitura, escrita e reescrita) são estabelecidos gestos de interpretação recorrentes a medida que os futuros professores vão tomando contato com prescrições de ensino e com o desenvolvimento de ações didáticas, em um movimento de compor elementos relevantes na constituição de sua identidade profissional. A sistematização das práticas, em formato de portfólio tem possibilitado aos futuros professores tomar consciência do conhecimento que emerge do cotidiano, ampliando seu quadro de referências e favorecendo a compreensão contextualizada dos eventos (SÁ-CHAVES, 2004). Por ser, ao mesmo tempo, um instrumento organizador e revelador das aprendizagens ocorridas, o portfólio constitui-se como um espaço de construção e configuração de identidades profissionais. Nesse sentido, a busca constante por construir seu próprio conhecimento, atribuindo significados àquilo que vivencia, possibilita apreender algumas das relações estabelecidas entre o trabalho docente prescrito, planejado, efetivamente realizado e representado (MACHADO, 2002; BRONCKART, 2006).

**PALAVRAS-CHAVE:** Docência. Portfólio. Línguas.

## 1. Práticas de formação de professores na contemporaneidade

Atualmente, é consenso entre pesquisadores na área de formação de professores a premissa de que vivemos em um contexto de mudanças e incertezas (VIEIRA, 2006; IMBERNÓN, 2009), o que impõe uma série de novas exigências profissionais aos docentes.

Gatti, Barretto e André (2011), ao discutirem o estado da arte de políticas docentes no Brasil, afirmam que:


Cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas. A nova situação solicita, cada vez mais, que esse(a) profissional esteja preparado(a) para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares. (GATTI, BARRETTO e ANDRÉ, 2011, p.25-26).

Nesse contexto de mudanças e incertezas, a formação de professores, inicial e contínua, deve levar em conta que o processo de ensino consiste de:

Uma prática que depende não apenas de conhecimentos e de competências cognitivas no ato de ensinar, mas também de valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam (TEDESCO, 1995; TEDESCO, 2006; TEDESCO; FANFANI, 2006; GATTI, 2007). São disposições subjetivas que, porém, se constroem nas experiências formativas e profissionais concretamente vivenciadas e interpretadas de forma representativa com base em um dado contexto socioprofissional significativo por cada educador(a). (GATTI, BARRETTO e ANDRÉ, 2011, p.25-26).

Cientes da importância do papel da linguagem nas formas de organização social e profissional, fundamentamos nosso trabalho em noções do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), especialmente nas contribuições de Bronckart (2006) e Machado (2002), para discutirmos as potencialidades das práticas de escrita de portfólios em um processo de formação inicial de professores de línguas no âmbito do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência).





Compartilhamos do pressuposto teórico de que a ação, mediada pela linguagem, é o resultado da apropriação das propriedades de atividade social humana, verbais ou não-verbais. Nesse sentido, o agir comunicativo mobiliza conhecimentos construídos historicamente e de forma coletiva nas interações entre grupos.

Ao situar o leitor no panorama de pesquisas recentes sobre o ensino de línguas e trabalho docente, Bronckart (2006) refere-se à realidade do trabalho educacional afirmando que:


(...) obviamente o interesse pelos processos desenvolvidos pelos alunos continua sendo indispensável, mas também é necessário compreender quais as capacidades e os conhecimentos necessários para que os professores possam ser bem-sucedidos naquilo que é a especificidade de seu ofício: a gestão de uma situação de aula e seu percurso, em função das expectativas e dos objetivos predefinidos pela instituição escolar e das características e das reações efetivas dos alunos. (BRONCKART, 2006, p.207).

Concordamos com Moreira (2001) quando este questiona se:

No caso particular da formação de professores cabe indagar: que professores estão sendo formados, por meio dos currículos atuais, tanto na formação inicial como na formação continuada? Que professores deveriam ser formados? Professores sintonizados com os padrões dominantes ou professores abertos tanto à pluralidade cultural da sociedade mais ampla como à pluralidade de identidades presente no contexto específico em que se desenvolve a prática pedagógica? Professores comprometidos com o arranjo social existente ou professores questionadores e críticos? Professores que aceitam o neoliberalismo como a única saída ou que se dispõem tanto a criticá-lo como a oferecer alternativas a ele? Professores capazes de uma ação pedagógica multiculturalmente orientada? (MOREIRA, 2001, p.5).

A formação de professores proposta pelo PIBID-UFSCar, que articula formação inicial e contínua a partir dos pressupostos da interdisciplinaridade e do trabalho colaborativo, sustenta-se pelo princípio de uma formação de professores construída dentro da profissão (NÓVOA, 1992).

Nesse sentido, a presença de licenciandos e docentes da universidade nas escolas, participando de reuniões de planejamento, elaborando e implementando atividades, avaliando e sugerindo ações possibilita novas compreensões sobre os aspectos envolvidos com a docência para o ensino de línguas.



Tais compreensões ultrapassam as preocupações tradicionalmente relacionadas com as formas de abordagem do conteúdo específico, em nosso caso, do ensino de línguas materna e estrangeiras e consideram outros fatores envolvidos na complexidade do trabalho docente.

Partimos em nossas discussões da classificação proposta por Machado (2002) de trabalho docente *prescrito, realizado e planejado*.


Machado (2002, p.40) define o trabalho docente *prescrito* composto por “um conjunto de normas e regras, textos, programas e procedimentos que regulam as ações”. São exemplos os textos legais, os programas de ensino, as normas e procedimentos prescritos aos docentes para a realização de seu trabalho. Com relação ao trabalho prescrito, Bronckart (2006, p.227) afirma que “o professor tem de se apropriar desses instrumentos que lhe são oferecidos e dominá-los”, sendo a instituição a única responsável pela definição de princípios e de sua elaboração.

Com relação ao trabalho *realizado*, Machado (2004, p.40) o define como o “conjunto de ações efetivamente realizadas” e, ainda, com relação ao trabalho *planejado*, Machado (2004, p.41) caracteriza como aquele que “explicita o conjunto de tarefas, seus objetivos, suas condições materiais e a forma de desenvolvimento das ações projetadas pelo próprio trabalhador”.

Nos ocupamos, em nossas análises, do trabalho *representado*, caracterizado e discutido por Bronckart (2006) nos seguintes termos:

De um lado, o que os professores expressam sobre seu trabalho parece depender mais da ideologia presente nos textos prescritivos do que de uma tomada de consciência sobre o que realmente acontece em sua aula; é o que mostram suas declarações de adesão aos princípios, à metodologia e aos modelos de agir propostos pelos livros didáticos. Mas, de outro lado, esses mesmos professores regularmente assinalam a insuficiência e a inadequação de suas próprias capacidades e, sobretudo, visivelmente, resistem a fazer a descrição do que efetivamente ocorre na aula, sem dúvida (ou talvez) para mascarar sua dificuldade real de pilotar suas aulas, ao mesmo tempo em que devem gerir a vida da classe e negociar as reações/intervenções dos alunos. (BRONCKART, 2006, p.227).

Em nosso contexto, buscamos identificar a forma como futuros professores, licenciandos em Letras em processo de formação inicial, textualizam sentidos sobre a docência, a partir do trabalho dialogado com portfólios. Na classificação proposta por Bronckart (2006), o portfólio é um texto de auto-interpretação, uma vez que é produzido



pelo próprio actante sobre seu trabalho. As práticas interpretativas em contexto de formação inicial têm sido defendidas como uma das possibilidades de desenvolvimento de capacidades profissionais na contemporaneidade.

## **2. Potencialidades do portfólio na formação de professores**

A textualização de atividades, no caso do PIBID-UFSCar, significa interpretações sobre o próprio processo de formação, cujo resultado - o portfólio - evidencia marcas do processo interpretativo e de teorização.

Partimos da concepção de portfólio defendida por Alarcão (2003) como:

um conjunto coerente de documentação refletidamente selecionada, significamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, que permite revelar o percurso profissional (ALARCÃO, 2003, p. 55).

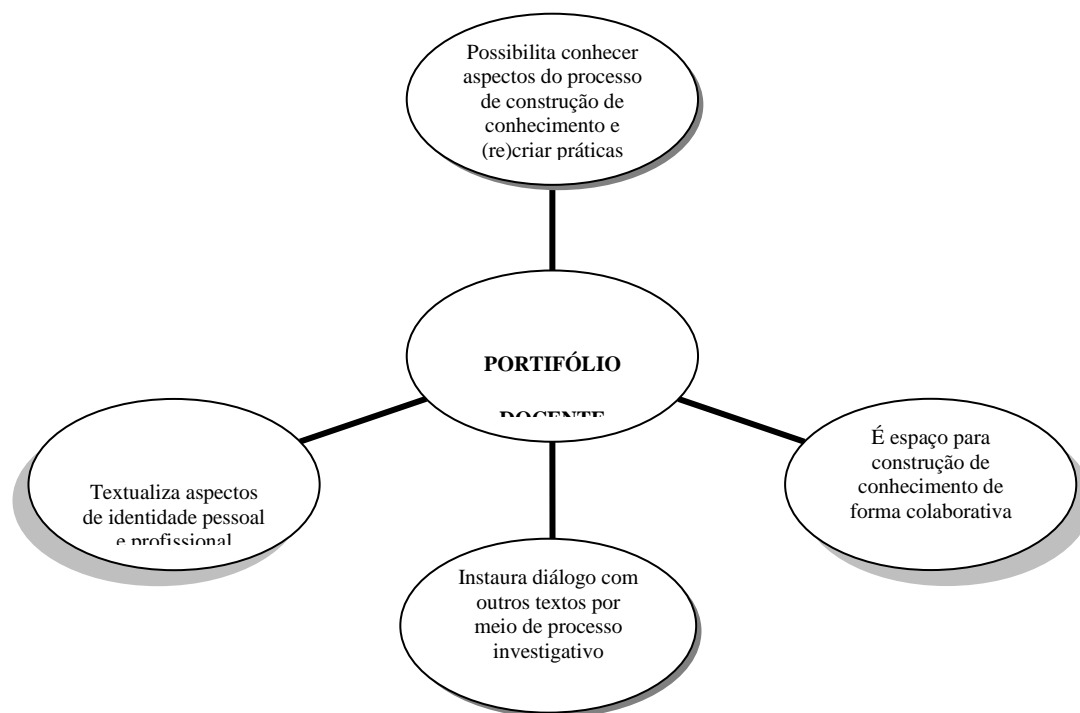
Em nosso contexto, apesar de consistir de aspectos descritivos, narrativos, interpretativos e de teorização, o portfólio não possui um formato específico em termos de gênero, uma vez que será composto por evidências selecionadas como relevantes pelos próprios licenciandos. Nesse sentido, o portfólio apresenta-se como instrumento formativo e organizador das aprendizagens ocorridas no desenvolvimento de atividades didáticas por professores de língua em formação.

A versão inicial do portfólio é elaborada pelo licenciando desde seu início no PIBID, a partir de orientações de professores da universidade e de professores das escolas parceiras. Os registros iniciais caracterizam-se pela descrição de fatos e problemas surgidos no desenvolvimento de ações e atividades.

O diálogo instaurado no portfólio entre professores da universidade, professores das escolas públicas e licenciandos possibilita conhecer aspectos do processo de forma retroativa e prospectiva, uma vez que ao remeter a acontecimentos passados as narrativas possibilitam projeções sobre futuras ações. A materialidade escrita permite que as experiências sejam revisitadas, em um movimento de interpretação constante.

O processo colaborativo e intertextual pode ser identificado nas sugestões de leituras teóricas e nas relações estabelecidas entre teorias e práticas, contribuindo para a constituição de identidades pessoais e profissionais.

Apresentamos, a seguir, figura anteriormente elaborada (GREGOLIN, ABREU e SALVADOR, 2013, p.269) que sintetiza as potencialidades do portfólio no movimento interpretativo instaurado na formação inicial na área de Letras pelo PIBID-UFSCar:




(GREGOLIN, ABREU e SALVADOR, 2013, p.269)

### 3. Construção da profissionalidade docente de professores de línguas no PIBID

Cortella (2008) esboça três concepções que permeiam as relações historicamente estabelecidas entre a sociedade, a escola e o conhecimento: a otimista ingênua, a pessimista ingênua e a otimista crítica.

Segundo o autor (op.cit.), a concepção otimista ingênua atribui à escola a missão de salvação, em uma perspectiva quase religiosa que considera os professores possuidores de dom e vocação para atuarem na formação de indivíduos, buscando extinguir a pobreza e as desigualdades. É otimista porque valoriza a escola e seu papel na sociedade, porém é ingênua por acreditar na autonomia absoluta da escola em relação à sociedade, desconsiderando as relações sociais que a permeiam.





Essa concepção ainda é muito presente no senso comum e aparece marcada, implícita ou explicitamente, em portfólios de licenciandos da área de Letras, especialmente no seu início no PIBID, em que há uma tendência de se chegar às escolas com “receitas e soluções” para os problemas de aprendizagem de língua dos alunos das escolas.

São comuns, nos portfólios, exemplos de propostas de atividades denominadas pelos licenciandos de língua estrangeira como interculturais, com clara fuga a qualquer tipo de sistematização gramatical, como resposta a uma *aparente ineficácia identificada* no ensino da língua estrangeira.

Essa visão é desconstruída por meio de um trabalho de formação colaborativo desenvolvido por docentes da universidade e professores das escolas parceiras, ambos especialistas em línguas, que busca estabelecer espaços de diálogo com as narrativas dos portfólios, problematizando a impossibilidade de que a Escola e os professores estejam neutramente situados, evidenciando que qualquer opção metodológica está marcada por opções políticas e ideológicas.


Outra concepção discutida por Cortella (2008) diz respeito à visão otimista ingênua, bastante presente nas escritas de licenciandos em um segundo momento nas escolas, geralmente no segundo ano de permanência no PIBID. Seguindo o autor, a visão pessimista ingênua atribui à escola a função de reproduzir desigualdades sociais, cabendo ao professor a função de inculcar ideologias dominantes.

Essa concepção é pessimista porque compreende apenas o papel discriminatório e determinado da Escola e ingênua porque não leva em conta o fato de que a Escola é permeável aos conflitos e mudanças sociais.

É possível verificar essa visão, nas escritas de licenciandos, após um período de permanência nas escolas, ao constatarem os efeitos de determinações legais e organizacionais no trabalho efetivo do professor, dentro e fora da sala de aula.

São comuns nessas situações, por exemplo, interpretações sobre o papel de regulação das avaliações externas sobre o trabalho docente, incidindo, inclusive, na remuneração recebida por estes, além de direcionar o trabalho pedagógico em busca da melhoria de índices e rendimentos.

No caso dos professores de língua materna, há atualmente muita expectativa no Estado de São Paulo para que haja melhoria no desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala (SARESP e ENEM), como resultado de políticas que vem sendo



implementadas nos últimos anos. Nesse contexto, as interpretações sobre as prescrições contribuem para a formação de futuros professores críticos, uma vez que:

É nessa tensão entre o prescrito e o realizado que o sujeito vai mobilizar e construir recursos que contribuirão para seu desenvolvimento profissional e pessoal (AMIGUES, 2004, p. 40).

Enquanto formadores de futuros professores de línguas, consideramos que não nos cabe avaliar negativa ou positivamente as políticas e programas, bem como as prescrições legais para o ensino, mas sim buscar compreender, colaborativamente com os professores das escolas e com os licenciandos, as políticas e ações empreendidas pelas equipes de gestão, considerando o cenário macro da Educação no país, recorrendo a textos teóricos e a documentos legais que nos auxiliam a reconstruir o panorama vivido pelas escolas e pelos professores atualmente. Concordamos com Amigues (2004) quando este afirma que:


O trabalho do professor inscreve-se em uma organização com prescrições vagas, que levam os professores a redefinir para si mesmos as tarefas que lhes são prescritas, de modo a definir as tarefas que eles vão, por sua vez, prescrever aos alunos (AMIGUES, 2004, p. 42).

As ações formativas, a partir do diálogo com os textos dos licenciandos, busca leva-los a construir conhecimento fundamentado em teorias sobre as situações vivenciadas nas escolas no âmbito do PIBID.

Nesse sentido, um de nossos principais objetivos é construir junto aos licenciandos uma visão denominada por Cortella (2008) de otimista crítica, que atribui à Escola o papel de transformação social, sem cair na crença de sua neutralidade, considerando-a um locus de produção de conhecimento.

Nesse sentido, buscamos compreender o papel do professor de línguas situando-o sócio-historicamente, com papel político e pedagógico, que não age de forma neutra. Essa visão é otimista porque valoriza o papel do professor e crítica porque supõe a reflexão sobre a prática.

Em nosso contexto, portanto, o portfólio pode ser considerado, ao mesmo tempo, enquanto um instrumento organizador e revelador das aprendizagens ocorridas, além de constituir-se como um espaço de construção e configuração de identidades



profissionais, pois possibilita apreender algumas das relações estabelecidas entre o trabalho docente prescrito, planejado, efetivamente realizado e representado.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CORTELLA, M.S. Conhecimento escolar: epistemologia e política. In: \_\_\_\_\_. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, 2008. p.107-130.

GATTI, B.A., BARRETTO, E.S.S. e ANDRÉ, M.E.D.A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GREGOLIN, I.V.; ABREU, A.S.C.; SALVADOR, J. Escrita de portfólios e reflexões sobre a docência na área de Letras do PIBID-UFSCar. In: MATEUS, E., EL KADRI, M.S., SILVA, K.A. (Orgs.) *Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID: contornos, cores e matizes*. Campinas: Pontes, 2013. p.253-270

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2009.

MACHADO, A.R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 39-53, 2º sem. 2002. Disponível em: [http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas\\_Scripta/Scripta11/Conteudo/N11\\_Parte01\\_art03.pdf](http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta11/Conteudo/N11_Parte01_art03.pdf) Acesso em: 18.12.2014.

MOREIRA, A.F.B. Currículo, cultura e formação de professores. *Educar*. Curitiba, n. 17, p. 39-52. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: [http://www.educaremvista.ufpr.br/arquivos\\_17/barbosa\\_moreira.pdf](http://www.educaremvista.ufpr.br/arquivos_17/barbosa_moreira.pdf) Acesso em: 10.12.2014.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

NUNES, A. e MOREIRA A. O Portfolio na Aula de Língua Estrangeira: uma forma de aprender a aprender e a ser (para alunos e professores). In: SÁ-CHAVES, I. (Org.) *Os "Portfolios" reflexivos (também) trazem gente dentro – Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora, 2005.



SÁ-CHAVES, I. (Org.) *Os “Portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro – Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora, 2005.

VIEIRA, S.L. Políticas de formação em cenários de reformas. In VEIGA, I P.A; AMARAL, A. L. (Orgs.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papyrus, 2006.

---







## AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ABORDAGEM REFLEXIVO-PRÁTICA NO RESGATE DE VALORES

Ivan Vale de Sousa<sup>126</sup>

**RESUMO:** O gênero histórias em quadrinhos (HQs) é um recurso que agrega conhecimentos aos estudantes a partir de uma prática reflexiva de leitura e escrita. A narrativa apresentada pelas HQs correlaciona imagem, formato dos balões e a escrita em uma proposta de comunicação visual como também de leitura imagética. Sintetizar a partir de um recorte a história do gênero no Brasil, evidenciar suas características e analisar as HQs produzidas pelos alunos do 6º ano do ensino fundamental foram objetivos deste trabalho. A metodologia teve por fundamentação o levantamento bibliográfico de autores, como: Cirne (1990), Eisner (1990), Eguti (2001), Ramos (2010), entre outros que contribuíram com as reflexões norteadoras desta proposta, assim como, a abordagem temática, a produção e a análise dos trabalhos discentes. Como resultados, trazem-se as reflexões sobre a utilização do gênero no contexto escolar, sobretudo, da sala de aula com base no resgate de valores éticos. Assim, espera-se que os apontamentos apresentados neste artigo sejam compreendidos como possibilidades de utilização das histórias em quadrinhos no processo ensino-aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Histórias em quadrinhos. Narrativa. Leitura.

### 1. Introdução


Nos últimos anos, as histórias em quadrinhos, conhecidas também como HQs, ganharam notoriedade e aos poucos veem sendo utilizadas no ambiente escolar. Elas abordam temas ligados aos diversos contextos sociais e por isso é comum serem inseridas na área da linguística, além do que são muito utilizadas nos meios impressos, como: jornais, revistas, livros e com a propagação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) passaram a ser mais divulgadas.

As HQs podem ser compreendidas como gêneros textuais comuns às diferentes fases da aprendizagem, porém são pouco utilizados na educação básica. Podem ainda ser entendidas como recursos pedagógicos de acesso e promoção às práticas de leitura e escrita a partir das abordagens que o professor pretende realizar. Elas despertam a criatividade, a sociabilidade e contextualizam os alunos sobre as mudanças nos diversos contextos, além de propor uma reflexão sobre sua produção.

Neste trabalho, o leitor, encontrará um recorte histórico sobre as histórias em quadrinhos no Brasil, no qual serão evidenciadas as primeiras produções do gênero. Serão apresentadas também as características das HQs por meio da produção de Maurício de Sousa, Turma da Mônica. E por fim, o relato da experiência coordenada pelo autor deste artigo, com os alunos do 6º ano do ensino fundamental da Escola

---

<sup>126</sup> Mestrando em Letras no Instituto de Linguística, Letras e Artes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). E-mail: ivan.valle.de.sousa@gmail.com.



Carlos Drummond de Andrade, localizada no município de Parauapebas, sudeste do Pará.

## 2. Recorte histórico das histórias em quadrinhos no Brasil

As histórias em quadrinhos são recursos de entretenimento, de ensino-aprendizagem e de incentivo à leitura. Elas agregam a linguagem verbal e não verbal e cumprem a função lúdica de ensinar ou transmitir uma mensagem correlacionando os elementos gráficos com a composição de suas narrativas.

A narrativa das HQs é apresentada em uma sequência que às vezes se alterna entre a linguagem verbal escrita e a não verbal, os elementos gráficos. A característica visual do enredo é desenvolvida a partir dos elementos que compõem essas histórias, tais como, a posição dos balões, a expressões dos personagens, a utilização das onomatopeias, etc.

Sobre a origem das histórias em quadrinhos, há estudiosos que asseguram que esta arte remonta à Pré-História, a partir das cenas de caças pintadas nas rochas em uma sequência, nas quais é possível criar e compreender a narrativa dos fatos. Outra hipótese está ligada aos registros encontrados na Idade Antiga, como papiros egípcios que relatam por meio do desenho sequenciado, as gigantescas realizações faraônicas, assim como da Idade Medieval, em que a história do Cristianismo é contada a partir de pinturas e gravuras em tapetes.

No Brasil, as histórias em quadrinhos tiveram origem em 1869 pelo ítalo-brasileiro Angelo Agostini. O capítulo inicial de **As aventuras de Nhô Quim** é considerado por muitos autores, a primeira história em quadrinhos brasileira. Isso se confirma nas palavras das autoras:

Pioneiro, Agostini trouxe em Nhô Quim as características das histórias em quadrinhos que se conhece ainda hoje. A ordenação sequenciada dos desenhos, seguindo o padrão ocidental de leitura; a quadrinização – a inserção em quadros fechados de alguns desenhos; e o uso do texto como referência para leitura. (SOUSA; FORTUNA, 2013, p. 362)

Ainda de acordo com Sousa e Fortuna (2013), foram publicadas em 1883, **As aventuras de Zé Caipora**, considerada como a grande obra em quadrinhos de Agostini. A obra possui características peculiares que a diferenciam da grande parte dos trabalhos com quadrinhos da atualidade, como o traço refinado dos desenhos, como a conotação realista, temática que se baseava na aventura e no drama – questões inovadoras para a época.

Em 1905, no Rio de Janeiro foi lançado o primeiro gibi chamado de **O Tico-tico**. Conforme aponta Penteadado (2008), entende-se que foi o principiar das histórias em quadrinhos infantis, uma vez que trazia no seu bojo contos, poesias, curiosidades, datas históricas e textos informativos. Para Magalhães (2005), as publicações não eram exclusividade de um personagem, como são as HQs atuais, porém reuniam diversas

expressões culturais, enfatizando a literatura e abrindo espaço para a arte que começa a se firmar no país.

A linguagem e a divulgação dos quadrinhos tiveram sua disseminação por meio do jornal impresso, uma vez entendido como entretenimento barato, contudo, ganhou destaque pelo mundo com a criação e a produção de super-heróis, com isso, tornou-se recurso de comunicação de massa, sendo cada vez mais rotineiro entre os leitores jovens.


Corroborando com a temática Cirne (1970 *apud* TANINO, 2011), assegura que os quadrinhos nasceram dentro do jornal que abalava e abala a mentalidade linear dos literatos, frutos da revolução industrial e da literatura, bem como seu relacionamento com a televisão seria posterior que o esquema literário que os alimentavam culturalmente seria modificado, mas não destruído. Acentua ainda, que em contradição dialética, os quadrinhos (e o cinema) apressariam o fim do romance, criando uma nova arte ou um novo tipo de literatura, tendo o consumo como fator determinante de sua permanência temporal.

O primeiro exemplar voltado ao público infantil foi publicado em 11 de outubro de 1905, **O Tico-tico**. A arte sequencial da narrativa não se fazia pela utilização dos elementos gráficos, como, os balões de fala, pensamento, uníssonos, cochicho, grito, etc., mas a partir da utilização do discurso direto, conforme se observa na imagem seguinte:

Figura 01: Primeiro exemplar de **O Tico-tico**







**Fonte:** Tanino (2011)

Alguns recursos utilizados na pós-modernidade, como as onomatopeias, requadros, balões, linhas cinéticas e a metáfora visual (que serão exemplificados posteriormente) não são notáveis no exemplar em análise. O fato é que com as facilidades possibilitadas pela utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação os traços puderam ser moldados e adaptados às realidades diversas.

Na década de 1940, os primeiros personagens e as histórias criadas por autores brasileiros começam a surgir, embora com influência americana em traços e temáticas. Cirne (1990) afirma, porém, que as obras como **Tarzan, Príncipe das Trevas, Dick Trace**, etc., são reconhecidas mundialmente como quadrinhos de alto valor estético e narrativo, e que ignorar estas realizações significa omitir importantes criações da história das histórias em quadrinhos mundiais.


As autoras Sousa e Fortuna (2013) em seu trabalho **Análise dos gibis da Turma da Mônica a partir do personagem Luca: a gênese de uma nova identidade** - apresentam uma síntese cronológica das HQs no Brasil, conforme se observa:

- Em 1939, Roberto Marinho lança **O Gibi**, para concorrer com **O Mirim** de Aizen.
- Em 1951 acontece a primeira Exposição Internacional das Histórias em Quadrinhos como fonte legítima de apreciação artística, por meio de exposições, palestras, intervenções na imprensa e da presença de desenhistas internacionais.
- Em 1954 foi instituída a censura aos *comics* norte-americanos através do *Comics Code Authority*.
- Em 1960, seguindo o modelo dos Estados Unidos, o Brasil cria um selo que seria estampado nas capas dos gibis, caso a publicação fosse aprovada pelo Código de Ética dos Quadrinhos.
- Em 1990, no Brasil, após avaliação do Ministério da Educação as histórias começam a ganhar maior destaque escolar e ter maior volume de participação nos livros didáticos.

A partir da síntese é possível compreender que as histórias em quadrinhos tiveram um processo de afirmação com base em diferentes eventos e contribuições de autores para que chegassem ao formato que as conhecemos atualmente. Com base na cronologia das HQs no Brasil, entende-se que elas se adequam às mudanças, tidas por muitos autores como um gênero de inserção de temáticas diversificadas.

Sobre as inovações nas HQs, Maurício de Sousa é o grande nome e representante na atualidade: cartunista, escritor e considerado à frente de seu tempo. A Turma da Mônica é sua principal obra e referência das histórias em quadrinhos no Brasil. A turma principal é composta por Mônica, Cebolinha, Magali e Cascão. Esses e outros personagens ultrapassaram gerações e uma das principais marcas das produções





mauricianas é a inovação nas narrativas a partir do olhar atento às transformações sociais, sobretudo, das ações de promoção à educação e inclusão social.

Maurício de Sousa e Produções, em 2008, lança a Turma da Mônica Jovem, nessa versão algumas mudanças são notáveis: Mônica não corre mais atrás dos meninos com o coelho, Cebolinha, agora, Cebolácio Júnior Menezes da Silva, popular “Cebola”, tem mais cabelos e não fala mais “errado”, uma vez que se tratou da dislalia com um fonoaudiólogo, às vezes troca as letras quando fica nervoso, Magali não é mais comilona e Cascão toma banho. Com essas mudanças, o autor objetiva atingir ao público jovem.

Os personagens mauricianos se modificam conforme as transformações sociais acontecem. Em a Turma da Mônica Jovem, o autor adapta a linguagem ao público inserindo o uso de gírias voltadas aos jovens, inclui também a temática sobre a utilização das redes sociais nas narrativas tentando recriar o cotidiano juvenil e atrair com isso a atenção desses leitores.

Assim, as histórias em quadrinhos são recursos visuais e gráficos que permitem aos leitores decodificarem a mensagem por meio da sequência narrativa criada pela imagem (leitura imagética) e pelo texto (produção escrita). Cabe, ainda, pontuar que uma das principais características das HQs é o predomínio da imagem sobre as palavras; em alguns casos essas figuras conseguem inferir ao leitor os pressupostos da temática evidenciada, em outros, é necessária a junção entre imagem e palavra (texto) e neste caso o uso do texto é de fato uma referência à leitura.

### **3. Características das histórias em quadrinhos**

A característica visual das HQs é uma função importante na compreensão da narrativa. Nesse gênero a associação entre as linguagens é notável; as falas e os pensamentos presentes nos balões, como também as legendas, onomatopeias e interjeições constituem a expressão verbal, enquanto que as imagens e os gestos representam a não verbal. Compõem-se de personagens, elementos, espaços-temporais e acontecimentos sequenciados.

A compreensão sobre as histórias em quadrinhos está além do jogo entre a palavra e imagem. Santos (2003) torna conhecido os elementos que compõem o repertório das HQs, como: balão, requadro, onomatopeias, linhas cinéticas, metáfora visual, e cores.

Cada elemento será apresentado neste trabalho de forma sucinta com a intenção de demonstrar as características do gênero em questão. Durante sua abordagem serão utilizados alguns quadrinhos do cartunista brasileiro Maurício de Sousa como forma de exemplificar o que está sendo evidenciado.

Requadro é o primeiro elemento a ser apresentado. É, portanto, a moldura que envolve os desenhos e textos de cada quadrinho ou vinheta. Nele é limitado o espaço no qual se colocam os objetos (imagens) e os balões das falas. Essas molduras podem

apresentar diferentes formatos e divisões, isso dependerá das possibilidades desenvolvidas pelo autor. Segundo Ramos (2010), o formato da vinheta pode assumir outros entornos menos convencionais como, circulares, formato de um labirinto e vinhetas onduladas entre outros, dependendo do autor ou do espaço físico utilizado para produzir a história.

**Figura 02:** Exemplos de requadros



**Fonte:** Tanino (2011)

Os balões nos quais são inseridos os pensamentos e as falas dos personagens são convenções gráficas e geralmente são indicados por um contorno-linha e pode haver variações dependendo do enredo da narrativa. Esses recursos se diferenciam pelas suas funções e recebem formas diferenciadas, por exemplo, o balão de fala se diferencia do balão de pensamento, do balão de grito, do balão de cochicho e assim por diante.

O segundo que caracteriza as histórias em quadrinhos é a utilização das onomatopeias, assim como os balões, elas dinamizam a narrativa. Embora, representem o sonoro na história, sua função é mais visual, conjugam as expressões gráficas com as dos personagens.

**Figura 03:** Onomatopeias nos quadrinhos



**Fonte:** Tanino (2011)

Os quadrinhos que apresentam as onomatopeias comunicam pelas ações dos personagens e pela produção sonoro-visual o efeito da história. Corroborando com os apontamentos, Ramos (2010) assegura que há uma variedade muito grande de onomatopeias e isso dependerá das abordagens autorais.

O terceiro elemento se refere às linhas cinéticas. São comuns autores se utilizarem desse recurso nas histórias visando permitir ao leitor compreender a

contextualização do enredo. Segundo Santos (2003), as linhas cinéticas indicam o movimento dos personagens ou a trajetória de objetos em plena ação, tais como automóveis e outros meios de locomoção, balas que saem de pistolas, pedras atiradas por alguém, etc.

**Figura 04:** Exemplo de linhas cinéticas



**Fonte:** Tanino (2011)

O recurso das linhas cinéticas nas HQs geralmente vem acompanhado das expressões faciais e dos movimentos corporais dos personagens. A utilização desses contornos muitas vezes requer deles uma reação para a compreensão da narrativa e seu uso se relaciona com a produção de uma ou mais onomatopeias.

O quarto recurso versa sobre a utilização da metáfora visual. Nela são usados recursos gráficos para demonstrar situações da história por meio da imagem. Este recurso, geralmente está mais associado a um tombo do personagem ou quando ele se utiliza do xingamento; essas metáforas se constituem a partir de um conjunto de desenhos os quais representam a fala ou o pensamento. Isso é perceptível na imagem abaixo, após apanhar da Mônica, é evidenciado por meio do balão de pensamento a agressão em relação ao personagem Cebolinha.

**Figura 05:** Exemplo de metáfora visual



**Fonte:** Tanino (2011)

Um ponto importante também para a linguagem dos quadrinhos é a utilização das cores, uma vez que grande parte das informações é transmitida por intermédio delas. Em alguns casos, como exemplo, o Incrível Huck, a cor verde é sua principal característica, tem-se, portanto, o apelo visual por meio da cor.

Além das características apresentadas com base em alguns autores, é importante enaltecer também a função do elemento tempo na compreensão da história. Nessa



perspectiva, segundo Ramos (2010), são recursos utilizados para movimento do personagem dentro dos quadrinhos, ideia de ação, tempo transcorrido e sucessões de acontecimentos.

**Figura 06:** Passagem de tempo



**Fonte:** Tanino

É perceptível a temporalidade no quadrinho acima, nele, Cebolinha tenta tirar uma foto de Mônica e até que a ação se concretize, acontece a passagem de tempo que pode ser compreendida pelos elementos, sol e lua. Esse fator permite ao leitor refletir sobre os elementos presentes na narrativa, como as ações dos personagens, a sucessão de ideia e a compreensão do contexto no qual o enredo foi construído.

As histórias em quadrinhos apresentam características bem singulares, uma delas é sua compreensão apenas com a utilização de figuras. Nesse sentido, cabe destacar ainda que é “possível contar histórias somente com as imagens, sem ajuda de palavras, mas é preciso ter uma lógica na sequência das imagens para alcançar sua finalidade” (EISNER, 1999, p. 16).

A leitura de imagem possibilita ao professor desenvolver diferentes habilidades com os alunos, mesmo aqueles em fase de alfabetização. Trabalhar com a leitura e a compreensão da narrativa por meio de imagens é tarefa que requer dos leitores análise e reflexão com base nas ações dos personagens e dos elementos gráficos que compõem a história.


**Figura 07:** Exemplos de quadrinhos apenas com imagens



**Fonte:** Tanino (2011)

Nas imagens acima é possível fazer algumas leituras sobre as ações dos personagens. Uma das compreensões que pode ser inferida é que cada protagonista tem um projeto futuro ao plantar sua árvore, essa suposição é feita a partir dos pensamentos





projetados nos balões e que essas árvores têm muito haver com cada um: Magali pensa na alimentação, Cebolinha em um momento de diversão e Cascão em protegê-la da chuva.

As leituras imagéticas podem ser compreendidas de diferentes formas, isso vai depender das concepções de leituras entendidas e vivenciadas pelo público leitor. Na sala de aula é importante que o professor possibilite também aos alunos o contato com essa maneira de compreender o enredo das narrativas, permitindo que acessem a informação também pelo uso das imagens, tendo sempre o cuidado de adaptar as atividades à diversidade dos estudantes.

As histórias em quadrinhos podem ser consideradas arte sequencial de imagens e textos que sugerem ao leitor um acontecimento, por isso, o principal objetivo do gênero é “reproduzir uma conversa natural, na qual os personagens interagem face a face, expressando-se por palavras e expressões faciais e corporais. Todo o conjunto do quadrinho é responsável pela transmissão do contexto enunciativo ao leitor” (EGUTI, 2001, p. 45).

#### **4. As histórias em quadrinhos no ensino fundamental: descrevendo a experiência**


As histórias em quadrinhos na ação pedagógica podem contribuir de diferentes maneiras no processo ensino-aprendizagem, desde que sejam utilizadas a partir de um planejamento flexível. Elas valorizam as diferentes culturas, ensinam, divertem e propõem reflexões a partir de uma abordagem contextualizada capaz de favorecer as aprendizagens.

Vários são os recursos estilísticos presentes na produção das HQs, um deles refere-se à linguagem associada ao uso da imagem. Os autores Araújo e Mercado apontam os elementos que consideram mais importantes no gênero.

Discurso: caráter bastante dialógico e narrativo, descrevendo situações segundo o figurino e as características dos personagens da história. Vocabulário: deve estar compatível com a personalidade do personagem, uma vez que dá maior veracidade as suas características; as onomatopeias tem a função de caracterizar as expressões e significações das imagens. Imagem: o desenho é de fundamental importância para relacionar os objetos e os personagens; a intenção é comunicar. Expressão: composta de elementos de diálogo que transmitem o desejo do falante, ou seja, intenção, entonação, ritmo, gestos, emoções e expressividade. (ARAÚJO; MERCADO, 2007, p. 82)

É válido considerar a utilização desses elementos com os alunos, principalmente, possibilitar-lhes a compreensão sobre a importância de observar e correlacionar o conjunto de recursos presente no gênero, assim como entenderem o contexto no qual o enredo foi construído.

A utilização das histórias em quadrinhos deu-se com quatro turmas de sexto ano do ensino fundamental da Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade, localizada



à Rua Santa Rita, nº 71, bairro Rio Verde, cidade de Parauapebas, sudeste do Pará. Este trabalho compreendeu quatro etapas que serão descritas a seguir.

As abordagens tiveram a duração de dois meses (outubro e novembro) de 2014. A primeira etapa deu-se por meio de estudo dos elementos das HQs como a utilização dos diferentes tipos de balões, as letras em maiúsculas, a diferença entre tirinhas e histórias em quadrinhos, a riqueza do uso das onomatopeias e a capacidade de compreensão dos alunos sobre o contexto do gênero. Após o estudo sobre esses elementos, propus aos estudantes a interpretação de algumas HQs, como também de tirinhas.

Na segunda etapa foram produzidos com os educandos dos sextos anos B, C e D os balões em cartolinas a partir da temática, **A escola dos sonhos**. A proposta era que eles refletissem sobre a função da educação no cotidiano e escrevessem em uma frase de como seria a escola almejada e o que poderia ser feito para que a atual melhorasse.

A terceira etapa se deu a partir da produção de uma revista em quadrinhos com a turma do 6º ano A, em ocasião de ser o professor coordenador da classe. Assim como nas turmas anteriores foram estudadas as características das HQs, a linguagem, o formato das letras e todos os pressupostos do gênero que contribuíssem na complementação das aprendizagens e no resgate de valores éticos entre os educandos. O trabalho foi realizado de forma colaborativa, a turma foi dividida em duplas e cada uma abordou uma das seguintes temáticas:

- Gentileza gera gentileza.
- Minha escola.
- Bons professores, ótimo alunos.
- O bom aluno da Escola Carlos Drummond de Andrade.
- Direitos e deveres do estudante.

Após a apresentação da temática, os alunos iniciaram as produções a partir de alguns quadros como esboço de uma primeira versão. Durante o processo de colaboração, fiz algumas inferências entre as duplas a fim de possibilitar-lhes a reflexão sobre a ação em produzir histórias que permitissem aos demais alunos da escola repensar sobre as boas atitudes na construção de um espaço melhor de aprendizagem. Alguns estudantes demonstraram preocupação em não saber desenhar, reforcei sobre a importância da produção do texto, pois as ilustrações seriam realizadas pelos alunos que tivessem aptidão pela arte do desenho, com isso fortalecia o trabalho colaborativo.

Depois de duas semanas de intensa produção das HQs, as duplas apresentaram para os colegas o resultado do trabalho. Iniciamos também a parte das ilustrações com o talento de sete alunos, os demais cumpriram a função de colorir as imagens. Com a finalização dessa etapa, os trabalhos passaram por uma correção ortográfica, de concordância e de digitalização dos desenhos.

Como produto final dos trabalhos, montamos uma revista, compilando todas as produções discentes. Dessa forma, como um exercício didático, alguns requadros com a temática: **minha escola, o bom aluno da Escola Carlos Drummond de Andrade e gentileza gera gentileza** serão apresentados respectivamente.

**Figura 08:** Hora do recreio



**Fonte:** Dados do Autor

É perceptível na imagem que as alunas-autoras retratam as ações que acontecem no intervalo, principalmente, no recreio. É possível, ainda, inferir por meio dos traços que há uma linguagem que torna as narrativas das HQs repletas de acontecimentos e por isso a ilustração atribui sentido ao texto sob a ótica da colaboração.

**Figura 09:** Conclusões finais



**Fonte:** Dados do Autor

Na imagem acima é perceptível compreender como os alunos-autores entendem o que é ser um bom estudante. Fica claro na ilustração que a figura do professor e neste caso, professora, é para alguns um modelo de inteligência, inspiração e exemplo a ser seguido. Compreende-se ainda que os incentivos docentes impulsionam os discentes a fortalecer as aprendizagens.

**Figura 10:** Conversas no refeitório







**Fonte:** Dados do Autor

E no último *corpus* acima é possível entender que o refeitório da Escola Carlos Drummond de Andrade é um local de socialização, de conversar sobre as boas maneiras, sobre as práticas de cortesia e de valores éticos. No desenho é perceptível também que o diálogo é o caminho a ser percorrido e que os anseios e medos estudantis precisam ter atenção dos agentes escolares (gestores, professores e funcionários).

As histórias em quadrinhos no contexto escolar podem ser utilizadas com diferentes objetivos, como foi o caso desta intervenção, trabalhar com o resgate e a prática de valores éticos como, por exemplo, a gentileza que está sendo esquecida nas relações entre as pessoas. Por meio do gênero foram trabalhados os temas transversais vinculados ao ambiente da escola, a partir das visões e abordagens estudantis.

Considerando a faixa etária dos alunos do 6º ano A, as temáticas abordadas foram encaradas de forma descontraída e lúdica. Nessa perspectiva, a minha função como mediador do processo foi imprescindível para o sucesso da atividade, uma vez que inferia questionamentos às aprendizagens, permitindo aos discentes refletirem na ação e sobre a ação. Assim, reafirmo que as HQs podem ser utilizadas em todas as etapas da educação básica: infantil, fundamental e média. Por isso, compartilho com Vergueiro (2010) sobre sua abordagem na etapa fundamental.


Nível Fundamental (5ª a 8ª séries): os alunos têm mais consciência da sociedade que os rodeiam. Têm a capacidade de identificar detalhes das obras de quadrinhos e conseguem fazer correlações entre eles e sua realidade social. As produções próprias incorporam a sensação de profundidade, a superposição de elementos e a linha do horizonte, fruto de sua maior familiaridade com a linguagem dos quadrinhos. (VERGUEIRO, 2010, *apud* TANINO, 2011, p. 24)

Ao trabalhar com as HQs é importante que o professor leve em consideração o contexto social no qual a instituição escolar está inserida, valorizar o conhecimento que o aluno traz e não desconsiderar as diferentes realidades que compõem a escola. Cabe, ainda, reforçar que todos aqueles que formam o público da sala de aula devem ser envolvidos: opinando, desenhando, discordando e solucionando.

E, por fim, na quarta etapa, realizamos a culminância do trabalho, na qual cada aluno recebera uma versão impressa da revista. Durante a confraternização alguns estudantes falaram da importância da atividade e como esta iria contribuir com as aprendizagens, vale ressaltar também que alguns pais solicitaram uma versão da produção (revista). Isso reforça a importância de trabalhar e correlacionar imagem, texto e funcionalidade nas produções linguísticas.

O trabalho das histórias em quadrinhos com os alunos do 6º ano possibilitou a reflexão sobre as boas práticas que devem ser vivenciadas na escola e fora dela. Cumpriu também a função de permitir o acesso à leitura das próprias produções e o compromisso assumido em concluir a etapa, ressalta-se, ainda que a realização dessa





atividade não foi compreendida pelos discentes como uma imposição, mas como um processo construído colaborativamente.

Como isso, entende-se que todos os gêneros textuais devem ser oferecidos aos alunos com a intenção de permitir que realizem leituras diversas. Com as HQs isso não é diferente, elas são de fato, formas de incentivo à leitura, por isso, a abordagem do professor é imprescindível para o sucesso e o envolvimento dos estudantes.

A escola é prioritariamente o local de vivência das boas práticas. Sobre isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa asseguram que o processo de formar leitores,

[...] impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor readaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais. (BRASIL, 1997, p. 70)

Nesse sentido, a escola precisa oferecer aos alunos os estilos de leitura disponíveis (as impressas e as digitais), entretanto, cabe ao professor conhecer essas formas e fazer uso delas na sala de aula. Assim, as histórias em quadrinhos no contexto escolar não devem ser compreendidas apenas como recurso de entretenimento, mas como possibilidades de metodologias atrativas de leitura e escrita.


## 5. Considerações finais

Durante este trabalho as histórias em quadrinhos foram apresentadas a partir de um recorte histórico no Brasil. Esse resgate teve a intenção de propor uma reflexão sobre os primeiros exemplares das HQs no nosso país, como também comparar essas produções com as atuais compreendendo como as mudanças sociais inferem nas produções formas novas de pensar e produzir.

Foram evidenciadas também as características do gênero utilizando como exemplo os personagens de Maurício de Sousa, assim como da sua importância no ambiente escolar como forma de promover a formação de leitores emergidos nas práticas sociais tecnológicas e digitais.

Coube, ainda, a este artigo descrever a intervenção pedagógica com a utilização das HQs nas turmas de 6º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade, principalmente, com os estudantes da turma A. O trabalho realizado (produção) foi colaborativo, isso fortaleceu o companheirismo entre eles, o respeito pela opinião do próximo e permitiu que dialogassem sobre as temáticas propostas e chegassem a uma conclusão: ler, compreender e produzir textos no formato das HQs.

A atividade com a utilização do gênero permitiu aos alunos associarem conhecimento e prática, ao professor, compreender que as fontes de leitura podem ser



diversificadas desde que sejam oferecidas de forma coordenada e planejada aos leitores com fins lúdicos e pedagógicos, pois transformar uma atividade lúdica em pedagógica não significa omitir o encantamento, mas saber direcioná-la aos objetivos propostos.

Assim, espera-se que as reflexões incitadas durante esta produção sejam norteadoras de acaloradas discussões e de boas práticas com as histórias em quadrinhos no ambiente da sala de aula, promovendo ações de leitura e de produções textuais considerando a realidade na qual os alunos estão inseridos.

## 6. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. J. S. C.; MERCADO, E. L. O. Reinventando a história em quadrinhos na sala de aula por meio da ferramenta tecnológica. In: MERCADO, L. P. L. *Percursos na formação de professores com tecnologias da informação e comunicação na educação*. Maceió: EDUFAL, 2007.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: Ministério da Educação, 1997.

CIRNE, M. *História e crítica dos quadrinhos brasileiros*. Rio de Janeiro: Europa & Funarte, 1990.

EGUTI, C. A. *A Representatividade da oralidade nas Histórias em Quadrinhos*. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/ Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://caph.fflch.usp.br/node/43270>.> Acesso em 20 out. 2014.

EISNER, W. *Quadrinhos e arte sequencial*. (Tradução: Luís Carlos Borges). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MAGALHÃES, H. *O Tico-tico: 100 anos de encantamento*. 2005. Disponível em <<http://www.universohq.com/quadrinhos/2005/ticotico.cfm>.> Acesso em 20 out. 2014.

PENTEADO, M. A. *Desvelando o universo das histórias em quadrinhos: uma proposta de ação*. 2008. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1167-4.pdf>.> Acesso em 20 out. 2014.

RAMOS, P. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTOS, R. E. A história em quadrinhos na sala de aula. In: *CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO*. Belo Horizonte – MG, *Anais...* São Paulo: Intercom, 2003. Disponível em <[http://www.galaxy.intercon.org.br:81880/dspace/bitstream/1904/4905/1/NP11SANTO\\_S\\_ROBERTO.pdf](http://www.galaxy.intercon.org.br:81880/dspace/bitstream/1904/4905/1/NP11SANTO_S_ROBERTO.pdf).> Acesso em 20 out. 2014.

SOUSA, V. N. M.; FORTUNA, D. R. Análise dos gibis da Turma da Mônica a partir do personagem Luca: a gênese de uma nova identidade. In: *Círculo Fluminense de Estudos*



*Filológicos e Linguísticos. Cadernos do CNLF*. Vol. XVII, nº 05. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/xvii\\_cnlf/cnlf/05/27.pdf](http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/cnlf/05/27.pdf)> Acesso em 20 out. 2014.

TANINO, S. *Histórias em quadrinhos como recurso metodológico para os processos de ensinar*. (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina: Londrina, 2011. Disponível em: <[www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/SONIA%20TANINO.pdf](http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/SONIA%20TANINO.pdf)> Acesso em 20 out. 2014.





## ANÁLISE DO DISCURSO DA MÍDIA: ENTRE A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL


Ivandilson Costa<sup>127</sup>

**RESUMO:** Ao propor metas para uma análise crítica do discurso da mídia, Fairclough (1995) preconiza que a relação entre textos e sociedade deva ser vista dialeticamente. Nesse âmbito, um foco de análise deve ser mais amplo sobre a forma como mudanças na sociedade são manifestos na mudança de práticas de discurso midiático, para o que a seleção de dados deve refletir proporcionalmente áreas de instabilidade e variabilidade a par das de estabilidade. A presente proposta busca evidenciar, o intercâmbio entre os aportes da ACD e da Linguística Sistêmico-Funcional, mais especificamente a derivação que desta se opera pela concepção da Gramática do Design Visual (KRESS; van LEEUWEN, 2006). Para tanto, se propõe a investigar como gêneros midiáticos capitulares – capa de revista, primeira página de jornal e escalada de telejornal, pertencente a uma ordem não necessariamente mercadológica, a do discurso jornalístico, passam a incorporar caracteres de gêneros promocionais, mais especialmente o da publicidade. O fenômeno da comodificação (FAIRCLOUGH, 2001 [1992]), assim, passa a ser revisto, evidenciando-se a noção de recontextualização (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003; FAIRCLOUGH, 2006): entidades externas são recontextualizadas, relocadas dentro de um novo contexto, em uma relação dialética, ao mesmo tempo de colonização e de apropriação. O material delimitado para esta abordagem consta de dez exemplares de cada um dos gêneros em estudo, coletados da revista semanal de informação Veja, do jornal diário Folha de S. Paulo e do programa jornalístico televisivo Jornal Nacional. O período destacado é o de campanha ao cargo político majoritário do país, a fim de resguardar uma unidade temática, bem como contrapor a pesquisa-piloto já implementada (COSTA; BEZERRA, 2013; COSTA, 2014). A análise aponta para insidioso movimento de recontextualização dos gêneros em foco, na direção de uma configuração do discurso mercadológico, destacadamente a instauração e manutenção da marca publicitária. Pela pesquisa, pretendemos, ainda, fomentar a formação do processo de

---

<sup>127</sup> Professor da UERN. Doutorando em Linguística pela UFPE.  
ivandilsoncosta@uern.br





aprendizagem, pelo incremento da prática de leitura crítica de textos efetivos que se produzem, circulam e são consumidos em nossa sociedade.


**PALAVRAS-CHAVE:** Análise Crítica do Discurso. Linguística Sistêmico-Funcional. Gramática do Design Visual. Discurso midiático

## **1. Introdução**

A prática publicitária se constitui primeiramente do supérfluo e em segundo lugar da existência de um mercado de massa. A superprodução e subdemanda tornam necessário estimular o mercado, de modo que a técnica publicitária mudou da proclamação para a persuasão (VESTERGAARD; SCHRØDER, 1988). Sob essa perspectiva, o conjunto de necessidades sociais dá a tônica da relação informação/persuasão na publicidade: aquilo que consumimos deixa de ser meramente objetos e passa a se transformar em veículos de informação sobre o tipo de pessoa que somos ou gostaríamos de ser. A publicidade desloca, portanto, o objeto de sua função de uso para uma função de signo, promovendo a acumulação e proliferação dos objetos, numa política do supérfluo, numa extinção planejada daqueles, através de sua reciclagem/percibilidade, gerando necessidades e desejos que levam a um consumo recorrente e praticamente forçado.

Relevante nesse contexto é o conceito de comodificação, processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda, vêm não obstante a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias. Em termos de ordens de discurso, podemos entender a comodificação, junto com Fairclough (1990; 2001 [1992]; 2003), como a colonização de ordens de discurso institucionais e mais largamente da ordem de discurso societária por tipos associados à produção de mercadoria.

A presente proposta de investigação focaliza, nessa perspectiva, o processo de reestruturação da ordem do discurso jornalístico, recontextualizada em função do caráter mercadológico do discurso publicitário. O conceito de recontextualização aponta para uma relação dialética simultaneamente de colonização e de apropriação. Trata-se de um processo pelo qual, em sentido amplo, práticas sociais, seletivamente, incorporam outras práticas e, mais especificamente, textos particulares incorporam outros textos (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 2001; FAIRCLOUGH, 2006).



Em nossa pesquisa, tratamos de três gêneros textuais da ordem do discurso midiático jornalístico para exame do processo de recontextualização pelo movimento colonizador da publicidade: as escaladas de telejornal, a capa de revista semanal de informação e a primeira página de jornal diário.

## 2. Análise Crítica do Discurso: aspectos gerais e conceitos básicos

A ACD considera o contexto de uso da linguagem como um elemento crucial, propondo pesquisas voltadas mais para relações sociais não tão estabilizadas de luta e conflito, materializadas por discursos como o institucional, político, de gênero (gender), da mídia. Com isso, os conceitos de ideologia, poder e hierarquia vêm a ser fundamentais para a interpretação ou explicação do texto. A ACD leva em conta, ainda, os pressupostos de que: (a) o discurso é estruturado pela dominação; (b) cada discurso é historicamente produzido e interpretado, isto é, está situado no tempo e no espaço; (c) as estruturas de dominação são legitimadas pelas ideologias dos grupos que detêm o poder (cf. WODAK, 2004 [2001]).

Para a ACD, o discurso é tido como uma forma de prática social, realizada por intermédio de gêneros textuais. Isto tem as seguintes implicações (FAIRCLOUGH, 2001 [1992]): (a) os indivíduos realizam ações por meio da linguagem; (b) há uma relação bidirecional entre o discurso e as estruturas sociais, na exata medida em que o discurso é simultaneamente influenciado pelas estruturas sociais e as influencia; (c) há uma preocupação com os recursos empregados na produção, distribuição e consumo dos textos, recursos sociocomunicativos, porquanto perpassados por discursos e ideologias.

Numa primeira fase dos estudos em ACD, Fairclough (1990; 2001 [1992]), ao conceber sua Teoria Social do Discurso, elaborou um modelo que considera três dimensões passíveis de serem analisadas: a do texto, a da prática discursiva e a da prática social.

Figura 1: Modelo tridimensional do discurso



Fonte: Fairclough (2001 [1992])

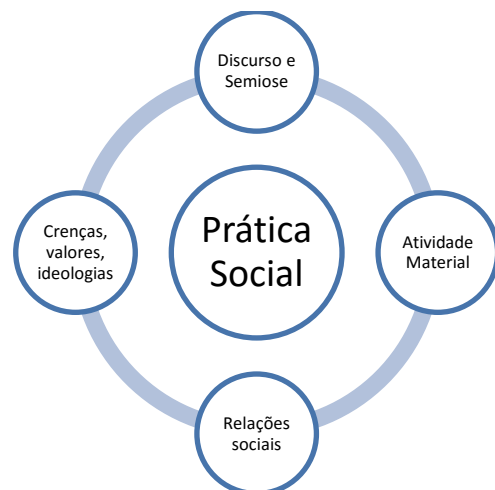
Diferentes categorias analíticas se enquadram em cada uma das dimensões. Na dimensão do texto devem ser observadas as categorias de vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual, a fim de se observar a organização textual; na dimensão da prática discursiva devem ser examinadas as categorias de produção, distribuição e consumo de textos, bem como noções como contexto, força ilocucionária, coerência e intertextualidade, a fim de verificar o modo como o discurso é distribuído e consumido pela sociedade ou por grupos sociais específicos; na dimensão da prática social devem ser observadas as categorias de ideologia, sentidos, pressuposições, metáforas, hegemonia, orientações econômicas, políticas, culturais e ideológicas, a fim de se observar a manutenção ou a mudança que o discurso produziu na sociedade ou em grupos sociais particulares.

Mais recentemente, especialmente a partir dos estudos expostos em Chouliaraki e Fairclough (1999), a teoria caminhou para uma consideração mais enfática do papel crucial da prática social. Passou a ser posta em xeque a centralidade do discurso como foco dominante na análise, passando a ser visto como tão somente um dos momentos das práticas sociais. Foi nesse contexto que tomaram assento novos aportes, que se agregaram para reconstruir o arcabouço teórico da ACD: o Realismo Crítico, de Baskhar; a teoria crítica da racionalidade comunicativa, de Habermas; a teoria da estruturação, de Giddens; o materialismo histórico-geográfico, de Harvey; o tratamento da ideologia, de Thompson.

A abordagem, assim, passa a ser tomada como relacional, não apenas concernente a discurso e texto, mas na relação do discurso com outros elementos da vida social. Como aponta o próprio Fairclough (2006, p. 29): “a mudança social pode ser concebida como mudança nas relações entre os elementos sociais de todos os tipos, como uma ‘rearticulação’ de elementos sociais que os põe em novas relações”. Assim, o

discurso é tomado como um elemento da prática social que tanto constitui outros elementos como é constituído por eles, em uma relação dialética de articulação e internalização:

Figura 2: Momentos das práticas sociais



Fonte: Resende; Ramalho (2006); Resende (2009)

O discurso é considerado, portanto, como um momento integrante e irreduzível das práticas sociais que, como tal, envolve a linguagem em articulação com os demais momentos das práticas: a atividade material, as relações sociais, o fenômeno mental. É possível ainda enxergar o discurso, enquanto linguagem, como um momento crucial da vida social e, de um modo mais concreto, como um modo particular de representar parte do mundo.

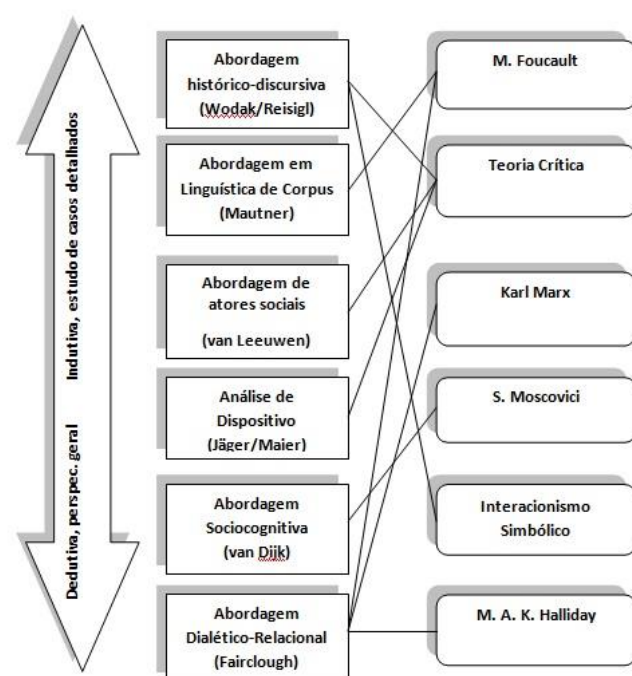
Uma característica notável nos estudos críticos do discurso é a multiplicidade de abordagens, ancoradas em uma diversidade de métodos e objetos de investigação, partes integrantes de novos campos disciplinares da semiótica, pragmática, psicolinguística, sociolinguística, etnografia da fala, análise da conversação.

A despeito disso, podemos, na esteira de Wodak (2008, p. 3; 2009, p. 2; 2011, p.39), elencar pelo menos sete dimensões em comum entre tais estudos, cujas teias de filiações e vieses metodológicos podemos visualizar mais abaixo (fig. 3): um interesse pelas propriedades do uso ‘natural’ da língua por usuários reais (em vez de um estudo de sistemas abstratos de linguagem abstrata e exemplos inventados); um foco em unidades maiores do que palavras e frases isoladas e, portanto, novas unidades básicas de análise – textos, discursos, conversações, atos de fala, eventos comunicativos; a extensão, para além da sentença gramatical, a um estudo da ação e da interação; a



extensão aos aspectos não-verbais (visuais, semióticos, multimodais,) da interação e comunicação – gestos, imagens, filmes, internet, multimídia; o foco em dinâmicos movimentos e estratégias (sócio)-cognitivas ou interacionais; o estudo das funções dos contextos (sociais, culturais, situacionais e cognitivos) de uso da linguagem; uma análise de um grande número de fenômenos da gramática de texto e uso da linguagem – coerência, anáfora, tópicos, macroestruturas, atos de fala, interações, trocas de turno, sinais, polidez, argumentação, retórica, modelos mentais, dentre outros aspectos do texto e do discurso.


Figura 3: Estratégias globais de pesquisa e aportes teóricos em ACD



Fonte: Wodak (2009, p. 20)

Não é, por conseguinte, interesse da ACD investigar uma unidade linguística de per si, mas estudar os fenômenos sociais que são necessariamente complexos e, portanto, exigem uma equipe multidisciplinar, bem como uma abordagem multimetódica. A ACD, assim, não se apresenta como uma teoria simples, nem tampouco abraça uma metodologia específica. Ao contrário, estudos em ACD são variados, derivados de diferentes bases teóricas e voltados para uma multiplicidade de dados.

Uma das características volitivas do ACD é, nessa perspectiva, a sua diversidade. No entanto, alguns pilares podem ser notados dentro desta diversidade, tal como aponta



Wodak (2009, p. 32): no que diz respeito a sua base teórica, a ACD trabalha ecleticamente em muitos aspectos, característica pela qual toda uma gama entre grandes teorias e teorias linguísticas é levada em conta, embora cada abordagem seja capaz de enfatizar diferentes níveis; não há cânon definido para coleta de dados, mas muitas abordagens em CDA trabalham com dados reais existentes, isto é, textos não especificamente produzidos para os respectivos projetos de pesquisa; operacionalização e análise são orientados para o problema, o que implica conhecimento linguístico perito.

### **3. A linguagem publicitária**

São as condições sociais que tornam a publicidade um construto possível e nelas se efetua seu elemento motriz, o consumo. Assim, são condições imprescindíveis à matraca publicitária primeiramente o supérfluo e em segundo lugar a existência de um mercado de massa. A esse respeito Vestergaard e Schrøder (1988, p. 3-4) lembram que a superprodução e subdemanda tornam necessário estimular o mercado, de modo que a técnica publicitária mudou da proclamação para a persuasão”.

A rigor, podem ser apontadas como cinco as tarefas básicas do publicitário (VESTERGAARD; SCHRØDER, 1988, p. 47): “chamar a atenção; despertar o interesse; estimular o desejo; criar convicção; induzir a ação”. Imagem e texto estão dispostos articuladamente sob determinada organização que passa a ser um importante componente para o conjunto da peça publicitária. A organização pode sugerir coerência, algum modo de ordem em que as partes são interpretadas e a relevância que determina o modo particular de sentido que a publicidade possui.

A par disso, o discurso publicitário, segundo Carvalho (1998, p. 59), “tem as características específicas da sociedade na qual se insere e é o testemunho autorizado dos imaginários sociais do contexto envolvente, revelando o funcionamento cultural”, ajudando a configurar a publicidade como um grande instrumento da sociedade de consumo no sentido de tornar imóveis os códigos sociais existentes, colocando cada um dos indivíduos em seu devido lugar.

Bhatia (2004) faz uma abordagem detalhada sobre características formais e funcionais dos gêneros promocionais, dando destaque para o anúncio publicitário, do qual explana a estrutura dos movimentos retóricos. Nesse ponto, o autor ressalta que “um dos mais importantes movimentos no discurso da publicidade é ‘oferecer uma descrição do produto’ como bom, positivo e favorável” (BHATIA, 2004, p. 59). E

aponta a publicitária como uma das mais dinâmicas e inovadoras formas de discurso hoje em dia, tendo influência na construção, interpretação, uso e exploração de muitas outras formas de gêneros acadêmicos, profissionais e institucionais.

O conjunto destes postulados põe, portanto, o próprio fazer publicitário como aquilo que nos confere o poder de dar um certo conteúdo representativo ao mundo dos produtos: como quis Péninou (1974), muitos não têm conteúdo para nós, não nos dizem nada e continuariam nada significando, a não ser pela promoção publicitária.

#### 4. Um aparato para a análise do design visual

Faz-se necessário compreender de que forma os diferentes modos de representação visual e de relações entre si se tornam padrões. Kress e van Leeuwen (2006) propõem uma gramática do design visual, que é hoje um dos estudos mais importantes na descrição da estrutura que organiza a informação visual nos textos. A gramática do design visual, de Kress e van Leeuwen (2006), faz uso de uma organização metafuncional, construindo seus significados a partir das funções propostas por Halliday (HALLIDAY; MATTIESSEN, 2004):

Quadro 1: correlação Linguística Sistêmico-Funcional/Gramática do Design Visual

Halliday	Krees; van Leeuwen	
Ideacional	Representacional	Responsável pelas estruturas que compõem visualmente a natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos, e as circunstâncias em que ocorrem. Indica em outras palavras o que nos está sendo mostrado, o que se supõe esteja “ali”, o que está acontecendo, ou quais relações estão sendo construídas entre os elementos apresentados.
Interpessoal	Interativa	Responsável pela relação entre os participantes, é analisada dentro da função denominada de função interativa (KREES; VAN LEEUWEN, 2006), onde os recursos visuais constroem “a natureza das relações de quem vê e o que é visto”.
Textual	Composicional	Responsável pela estrutura e o formato do texto, é realizada na função composicional na proposição para a análise de imagens de Krees; van Leeuwen, e se refere aos significados obtidos por meio da “distribuição do valor da informação ou ênfase relativa entre os elementos da imagem”.

Fonte: Almeida (2008, p. 12).

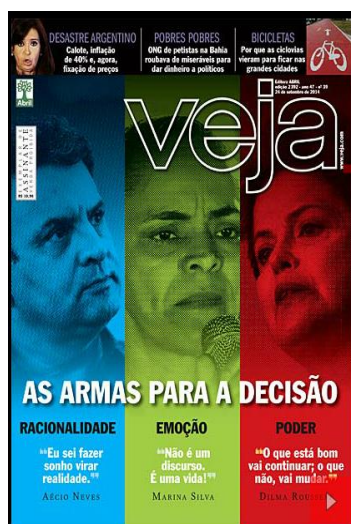
Kress e van Leeuwen, (2006) apontam, com base em análise de materiais impressos, que: (i) os dois modos de comunicação verbal e visual não são e não fazem as mesmas coisas, uma vez que uma mensagem sendo expressa pela linguagem visual

não comunica exatamente a mesma coisa quando expressa pela linguagem verbal; (ii) verbal e visual não meramente coexistem, pois por meio impresso a função da linguagem visual mudou, passando de mero apoio comunicativo a veículo da informação mais importante; (iii) A forte interação entre esses modos pode causar efeitos de sentido no modo escrito, ou seja, a relação entre ambas às linguagens, a maneira como elas coexistem podem afetar a forma e a leitura da mensagem veiculada.

## 5. Materiais, métodos e demonstração dos objetos

Tratando-se de uma proposta de pesquisa documental, para a concepção do universo da pesquisa, consideramos gêneros diretamente relacionados à ordem do discurso jornalístico: capa de revista, primeira página de jornal e escalada de telejornal. O material delimitado para a abordagem consta de exemplares de cada um dos gêneros em estudo, coletados da revista semanal de informação *Veja*, do jornal diário *Folha de S. Paulo* e do programa televisivo *Jornal Nacional*. A escolha dos três veículos se deve à representatividade enquanto instanciadores midiáticos no cenário nacional, valor agregado como tiragem e índice de audiência, e fatores de organização textual – projeto gráfico, diagramação (HERNANDES, 2006).

Figura 4: Gênero capa de revista



Fonte: Revista Veja. Editora Abril.

Foi considerado para coleta o período de 19 de agosto a 24 de outubro do ano civil de 2014, fase dedicada ao período de propaganda gratuita em que se intensifica um



período sócio-historicamente relevante, o da campanha eleitoral para cargos parlamentares e majoritários no Brasil. Foram levados em conta para a composição do corpus todos e somente os gêneros produzidos e veiculados em mídia específica no referente período. Destes exemplares, foi tomado um número não superior a dez, como representativos para fins de geração, tratamento, codificação e análise dos dados. Tomando o texto como unidade mínima de análise em ACD (FAIRCLOUGH, 2003), pretendeu-se operar com o procedimento de recortes, considerando que estes não são constituídos de enunciados isolados, mas de trechos significativos em seu conjunto (RAMALHO; RESENDE, 2011).

Figura 5: Gênero primeira página de jornal diário



Fonte: Jornal Folha de S. Paulo

Para tratamento do corpus consideramos algumas categorias analíticas, compreendidas aqui como “formas e significados textuais associados a maneiras particulares de representar, de (inter)agir e de identificar(-se) em práticas sociais situadas” (FAIRCLOUGH, 2003; RAMALHO; RESENDE, 2011). Assim, foram tomadas as seguintes categorias: *estrutura genérica*, para procurar examinar se o texto se situa em uma cadeia de gêneros, se é caracterizado por uma mistura de gêneros ou que gêneros o texto articula em termos de atividade, relações sociais, tecnologia de comunicação; *interdiscursividade*, fundamental para a compreensão de que discursos são articulados no texto e como são articulados, se há uma mistura significativa de discursos e quais são os traços que caracterizam os discursos articulados; *representação*

*de eventos/atores sociais*, para ver que elementos dos eventos sociais representados são incluídos/excluídos, como processos são representados, como tempo/espaço são representados.


Figura 6: Gênero escalada de telejornal



Fonte: Jornal Nacional. Rede Globo de Televisão

A natureza do corpus, especialmente quanto a seu caráter de constituição de aparato de multimodalidade, ‘reclamou’ procedimentos analíticos da Gramática do Design Visual, em seus significados acionais representacional, interativo e composicional. Como já se expôs, esses significados são contrapartes teóricas das metafunções hallidayanas ideacional, interpessoal e textual, para o que o significado linguístico, em sua interface com o aparato lexicogramatical, não se apresenta em uma relação especular com a realidade. O que temos são dimensões da estrutura semântica que se organizam para a construção em três dimensões: como representação, como intercâmbio, como texto (HALLIDAY; MATHIESSEN, p. 20).

Assim, a exemplo do que já produzimos em pesquisa anterior (COSTA, 2014), é considerada, por exemplo, a função representacional, obtida nas imagens através dos participantes representados, que se engajam em eventos e ações, podendo estabelecer uma relação entre si. Nesse âmbito, o traço distintivo de uma proposição visual narrativa é a presença de uma ação, desempenhada por um vetor. De acordo com o tipo de vetor e número de participantes envolvidos, é possível perceber alguns processos narrativos: ação (ator, meta, interatores), reação (reator, fenômeno), processo verbal



(dizente, enunciado), processo mental (experenciador). Tal recurso teórico, pode ser empregado na análise principalmente do gênero escalada de telejornal, dada a sua natureza de uso de imagem em movimento.

Por outro lado, recorrendo-se ao exame do significado composicional, pudemos nos deter, a par do que foi abordado em COSTA; BEZERRA (2003), em elementos como o valor de informação, saliência e estruturação, destacadamente a composição de superfície em áreas (esquerda/direita; topo/base; centro/margem) e os constituintes dado/novo, ideal/real.


Além disso, procedimentos de transcrição de dados multimodais (FLEWITT et. al. 2009; O'HALLORAN, 2011; BATEMAN, 2008), foram, ainda, evocados, com atenção, quando necessário, a elementos micro-analíticos como tempo, imagem visual, enquadre, ação cinésica, som, interpretação metafuncional. Para o caso específico do gênero escalada de telejornal, foram ainda mobilizados os pressupostos metodológicos da análise telefílmica (IEDEMA, 2001), em suas categorias analíticas de cena, fotografia, sequência, estágio genérico, totalidade.

## **6. Balanço e considerações finais**

A presente proposta põs primordialmente uma possibilidade de desenvolverem-se, no âmbito de nosso contexto, estudos de análise crítica, cujos estudiosos têm sido cada vez mais motivados a examinar como o funcionamento da língua, a constituição dos atores humanos e a produção discursiva são expressões de contextos e situações sociais, históricas e culturais, que tomam por base formações ideológicas dadas, conflitos/desigualdades sociais e a manutenção das relações sociais de poder.

Nesse âmbito, há um interesse bastante acentuado por parte das teorias sociais amplamente centradas no papel da linguagem na sociedade moderna atual: a vida social é cada vez mais mediada por textos e o papel de textos na vida social é cada vez mais saliente em todos os campos da atividade humana (FAIRCLOUGH, 2001; 2006; RESENDE, 2009). Há, por conseguinte, uma urgência de estudos que revelem o modo como essa relação discurso/sociedade se concretiza na prática social.

Em acréscimo, uma pesquisa como a apresentada aqui pode fornecer subsídios ao próprio processo de ensino de linguagem, o qual tem sido cada vez mais motivado a levar para a sala de aula toda uma gama de gêneros de texto, já devidamente inseridos no trabalho escolar e nos livros didáticos e analisá-los à luz de suas implicações



sociodiscursivas. A proposta aponta, portanto, para aquilo a que alude Motta-Roth (2008) quando, ao defender uma análise crítica de gênero, traz para a abordagem de textos uma consideração de elementos linguísticos e retóricos a par de aspectos ideológicos do contexto, procurando esclarecer o papel estruturador dos gêneros pela análise dos valores sociais, bem como promovendo uma percepção mais acurada entre elementos de linguagem e prática social.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Danielle (Org.). *Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog*. João Pessoa, Ed. da UFPB, 2008.

BATEMAN, John. *Multimodality and genre: a foundation for the systematic analysis of multimodal documents*. New York: Palgrave, 2008.

BHATIA, Vijay. *Worlds of written discourse: a genre-based view*. London: Continuum, 2004.

CARVALHO, Nelly. O batistério publicitário. Alfa – Revista de Linguística, São Paulo, v. 42. n. esp., 1998, p. 57-70.


CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

COSTA, Ivandilson. Recontextualização publicitária de práticas discursivas: o caso do guia eleitoral. *Revista Escrita (PUCRJ. Online)*, v. 1, n. 19, p. 17-30, 2014.

COSTA, Ivandilson; BEZERRA, Benedito. Análise crítica de gêneros textuais: o guia eleitoral recontextualizado. *Intersecções: revista de estudos sobre práticas discursivas e textuais*. Jundiaí, v. 6, n. 2, nov. 2013.

FAIRCLOUGH, Norman. *Language and Globalization*. London; New York: Routledge, 2006.





FAIRCLOUGH, Norman. *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. London/New York: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UnB, 2001 [1992].

FAIRCLOUGH, Norman. *Language and power*. 2. ed. London: Longman, 1990.

FLEWITT, Rosie et al. What are multimodal data and transcription? In: JEWITT, C. *The Routledge handbook of multimodal analysis*. London: Routledge, 2009.

HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C.M.I.M. *An introduction to functional grammar*. London: Arnold, 2004.

HERNANDES, Nilton. *A mídia e seus truques: o que jornal, revista, TV, rádio e internet fazem para captar e manter a atenção do público*. São Paulo: Contexto, 2006.


IEDEMA, Rick. Analysing film and television: a Social Semiotic account of hospital an unhealthy business. In: LEEUWEN, T. van; JEWITT, C. *Handbook of visual analysis*. London: Sage, 2001.

KRESS, G.; LEEUWEN, T. van. *Reading images: the grammar of visual design*. London/New York: Routledge, 1996.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. *D.E.L.T.A.* São Paulo, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008.

O'HALLORAN, Kay. Multimodal Discourse Analysis. In: HYLAND, K.; PALTRIDGE, B. (Ed.) *The Continuum companion to discourse analysis*. London: Continuum, 2011.

PÉNINOU, Georges. O sim, o nome e o caráter. In: \_\_\_\_\_. et al. *Os mitos da publicidade: seleção de ensaios da revista "Communications"*. Petrópolis: Vozes, 1974.



RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. São Paulo: Pontes, 2011.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. *Análise do Discurso Crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

RESENDE, Viviane . *Análise de Discurso Crítica e Realismo Crítico*. São Paulo: Pontes, 2009.


VESTERGAARD, Kim; SCHRØDER, Torben. *A linguagem da propaganda*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WODAK, Ruth. Critical Discourse Analysis. In: HYLAND, K.; PALTRIDGE, B. (Ed.) *The Continuum companion to discourse analysis*. London: Continuum, 2011.

WODAK, Ruth. Critical discourse analysis: history, agenda, theory and methodology. In: WODAK, R.; MEYER, M. (Ed.) *Methods of Critical Discourse Analysis*. 2. ed. London: Sage, 2009.

WODAK, Ruth. Introduction: Discourse studies – important concepts and terms. In: WODAK, R.; KRYŽANOWSKY, M. (Ed.) *Qualitative discourse analysis in the social sciences*. London: Palgrave, 2008.

WODAK, Ruth. Do que trata a ACD: um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. esp., p. 233-243, 2004 [2001].



**O POSICIONAMENTO DO PERSONAGEM HANSEN DE ‘CRASH - NO LIMITE’:  
UMA ANÁLISE SOB AS PERSPECTIVAS DE SUJEITO PARA A ADF E ATOR  
SOCIAL PARA A ACD**

Ivanilson José da Silva<sup>128</sup>,

Thaís Ludmila da Silva Ranieri<sup>129</sup>.

**RESUMO:** Mesmo com o advento da globalização e o rompimento de certas fronteiras de comunicação, aproximando vários povos e culturas, é fato que a distinção e o preconceito entre raças ainda é muito forte, principalmente quando incluímos o fator econômico. Na arte cinematográfica, o filme norte-americano “*Crash: no limite*”, produzido em 2004 sob a direção e produção de Paul Haggis e Don Cheadle, apresenta muitas marcas dessa segregação. Com base nisso, o objetivo desse estudo é fazer um recorte no enredo do filme e falar sobre o posicionamento ideológico do personagem denominado policial *Hansen* (Ryan Phillippe), com foco no momento em que ele assassina o personagem *Peter* (Larenz Tate), apresentando as noções de *sujeito*, para a Análise do Discurso Francesa (ADF), e *ator social*, para a Análise Crítica do Discurso (ACD). Para tanto, nos apoiamos em pressupostos estabelecidos por pelo menos dois dos principais nomes da AD: Althusser (1985), forte influenciador da ADF, e Van Dijk (2012), voltado à perspectiva da ACD. Com esse trabalho procuramos verificar no enredo do filme o comportamento do policial *Hansen*; em seguida trazemos alguns apontamentos sobre a ADF e a ACD, entendendo o que é *sujeito* e *ator social*, e traçando um paralelo entre tais conceitos aplicados a atitude de *Hansen*. Por último, confirmamos a possibilidade de análise do fragmento sob ambas as concepções apresentadas. Concluímos também que, embora inicialmente ele não tenha demonstrado uma má conduta e um preconceito exposto, como praticamente todos os personagens, e após o crime tenha evidenciado certo arrependimento, o comportamento do policial antes de sacar a arma e disparar foi de uma pessoa que compartilha de uma ideologia preconceituosa e autoritária. Este último comportamento, se pensarmos no que prega Althusser (op. cit.), estaria ligado à sua profissão, que está inserida no meio de um dos Aparelhos Repressores de Estado (ARE).


**PALAVRAS-CHAVE:** Análise do Discurso Francesa. Análise Crítica do Discurso. Ideologia. Sujeito. Ator social.

## 1. INTRODUÇÃO

---

<sup>128</sup> Graduando do curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco/ Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE/UAST). E-mail: ivanilsonslive.com.

<sup>129</sup> Orientadora. Professora Assistente do curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco/ Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE/UAST). E-mail: thaisranieri@yahoo.com.br.



O filme “*Crash: no limite*” tem como foco principal a apresentação de uma sociedade preconceituosa e racista, mesmo na contemporaneidade. Os preconceitos racistas dos interlocutores vão além da distinção entre classes sociais mais ou menos favorecidas economicamente, aparecendo fortemente a visão de segregação entre brancos, orientais, mulçumanos e, principalmente, entre negros.

Além disso, verificando o enredo do filme podemos perceber um vasto leque de temas que poderiam ser analisados tanto sob a ótica da Análise do Discurso Francesa (ADF), que tem como destaque, entre outros, os estudos do filósofo francês Louis Althusser, mais voltados à ideologia, e do também filósofo Michel Pêcheux, considerados mais rendosos, quanto sob a visão da Análise Crítica do Discurso (ACF), com grandes direcionamentos para os estudos dos linguistas Norman Fairclough e T. A. Van Dijk. Diante das várias possibilidades de análise e sabendo que se torna inviável tentar dar conta de todas neste trabalho, fizemos um pequeno recorte do enredo e nosso objetivo é apresentar sucintamente o personagem do policial *Hansen* (Ryan Phillippe), e dissertar alguns comentários analisando seu posicionamento ideológico com foco no momento que ele dispara sua arma contra outro personagem da trama cujo nome é *Peter* (Larenz Tate), apresentando a noção de *sujeito*, para a ADF, e *ator social*, para a ACD, e mostrando a possibilidade de análise à luz de ambas as perspectivas teóricas.

Para isso, tendo também como suporte a obra “Introdução à Análise do Discurso” de Helena H. Nagamine Brandão, na sua segunda edição publicada em 2004, pela Editora da Unicamp, inicialmente, refletimos sobre o surgimento de ambas as vertentes da Análise do Discurso (AD) e procuramos mostrar as formas de como cada uma delas apresenta a manifestação da *Ideologia* no ser humano; uma acreditando que somos *sujeitos* e outra que somos *atores sociais* de uma *Ideologia*. Dessa forma, fazendo um paralelo entre as duas e apresentando, evidentemente, o que as distancia. Na sequência, expomos os métodos de observação que nos levaram à análise do recorte do filme e, por último, expomos algumas considerações acerca do trabalho como um todo.


## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Análise do Discurso, considerada uma das vertentes da Linguística Moderna, tem ganhando grande dimensão dentro dos muros acadêmicos de várias universidades mundo afora. É essa expansão que tem possibilitado que ela ganhe cada vez mais adeptos e que pesquisas nessa linha possam ser desenvolvidas tendo como objeto de estudo os mais diversos “discursos” construídos e propagados na e pela sociedade.

As pesquisas feitas tendo como base teórica a AD vão buscar além de tudo mostrar que os textos que se constroem socialmente não são meras estruturas e que por trás de cada construção existe alguma ideologia arraigada. É papel também dos analistas do discurso mostrar o que não necessariamente está na superfície do texto, mas o que fica nas suas entrelinhas e que são necessárias reflexões mais aprofundadas para que se possa percebê-lo.

Para tanto, obedecendo a uma ordem cronológica e tentando dar certo aspecto didático a este trabalho, vamos refletir, brevemente, sobre duas vertentes consideradas muito importantes na AD: a ADF e ACD. Primeiro falamos sobre os pressupostos da





ADF e alguns nomes que fazem parte de sua base de desenvolvimento e depois sobre os da ACD, suas bases de fundação e seus principais teóricos, apresentando também o que seria a *Ideologia* em cada concepção e a posição do ser humano inserido numa ideologia, em cada uma das perspectivas. Em seguida falamos sobre qual seria o principal ponto que põe contraste entre ambas as vertentes apresentadas.

## 2.1. A Análise do Discurso Francesa e a ideia de *sujeito*

A Análise do Discurso Francesa (doravante ADF) tem seus pressupostos calcados a partir na década de 1960, evidentemente em território francês, e assim como esclarece Brandão (2004, p. 16), essa corrente teórica surge “[...] em torno de uma reflexão sobre a ‘escritura [...]’” e propiciou “[...] uma articulação entre a linguística, o marxismo e a psicanálise. A AD<sup>[130]</sup> nasceu tendo como base a interdisciplinaridade, pois ela era preocupação não só de linguistas como de historiadores e de alguns psicólogos”. A preocupação com o textual e extratextual, pensando nas relações sociais, e não mais apenas o estudo da estrutura pela estrutura textual, ganham dimensões concretas dentro dos muros acadêmicos, então, a partir da segunda metade do século XX.


Entre os vários nomes de destaque na ADF, vale lembrarmos de pelo menos três: Louis Althusser, Michel Foucault e Michel Pêcheux. E, voltando ao que afirma Brandão (cf. 2004), na AD os conceitos de *Ideologia* e *Discurso* tornam-se uma espécie de núcleo para os estudos dessa vertente. Ainda de acordo com a autora, os conceitos de ideologia trabalhados por Althusser e os estudos de Foucault sobre *Discurso* representam grande influência sobre a ADF, não podendo esquecer a grande representatividade dos estudos pecheutianos. Aqui nos deteremos a pensar sobre os trabalhos de Althusser, já que falaremos sobre o que ele caracteriza como *sujeito de uma Ideologia*.

Althusser propõe a discussão sobre *Ideologia* através do que ele denomina por Aparelhos Repressivos de Estado (ARE), que por sua vez compreenderiam o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões etc., (entende-se por *repressivos* inclusive com a ação de reprimir fisicamente), e Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), nos quais estariam inseridas: a religião, a escola, a família, o direito, a política, o sindicato, a cultura etc.

Embora funcionem com atuações distintas, “[...] o Aparelho repressivo do Estado ‘funciona pela violência’, enquanto os Aparelhos Ideológicos de Estado *funcionam ‘pela ideologia’*” (ALTHUSSER, 1985, p. 46), por sua vez estes últimos atuariam em consonância com os primeiros. Desta forma, os AIE atuariam de forma a evitar que os ARE entrassem em ação, ou seja, o uso da ideologia para evitar a repressão ou o uso da repressão para inserir o indivíduo numa ideologia.

---

<sup>130</sup> Entende-se por AD o que hoje chamamos de ADF, como foi a primeira vertente fundada ela recebeu primeiramente o nome de Análise do Discurso. A *posteriori* deu-se a característica de “francesa” passando a ser ADF.



Após fazer a problematização entre ARE e AIE, que diz respeito à “*ideologia dominante*”, o filósofo francês conceitua o que para ele seria uma “*ideologia geral*”, que o próprio termo explica que seria o conjunto de todas as ideologias, no qual o indivíduo está inserido, mas que não necessariamente compartilha de tudo o que existe nelas. Para explicar melhor tal conceito, Brandão (Ibid., p. 24-26) apresenta três hipóteses formuladas por Althusser. A primeira delas diz que “[...] a ideologia representa a relação imaginária de indivíduos com suas reais condições de existência”; a segunda entende que a “ideologia tem uma existência porque existe sempre num aparelho e na sua prática ou práticas”; e a terceira afirma que a “ideologia interpela indivíduos como sujeitos”. Não interessa nos aprofundarmos em todas, mas exclusivamente na última delas. Para tanto, vamos tentar entendê-la melhor.

Qualquer ideologia, como assinala Brandão (Ibid., p. 26), tem “por função construir indivíduos em sujeitos”, isto é, antes de ser inserida em uma ideologia, qualquer pessoa seria *indivíduo*, possuiria características singulares, seria individual no sentido mais restrito da palavra. E, ao ser exposto a uma ideologia, esse ser passaria de *indivíduo* para *sujeito*, dessa forma, para Althusser, há um processo que ele denomina por “assujeitamento”, onde o *sujeito* seria mais coletivo, plural, em outros termos, ele obedeceria a regras de uma nova ideologia, seria *sujeito* da mesma e de suas práticas; e, a partir de agora, teria como regulamentação esse aparelho ideológico (a escola, a igreja que frequenta, o grupo político do qual faz parte, entre outros). Aceitar, sem questionar, as regras de determinados AIE seria ser *sujeito* deles.


É importante mencionar que esse “assujeitamento” se daria de forma inconsciente e provocaria o que alguns teóricos tratam por esquecimento, isto é, o agora *sujeito* de tal ideologia não teria consciência dessa condição, para ele suas práticas e seu discurso seriam novos. Este não reconheceria que o discurso que passa a reproduzir é preexistente a ele, como demonstra Gonçalves (2002, p. 5):

[...] o sujeito vive a ilusão de ser a fonte do sentido ou a origem do dizer. Diz-se que ele esquece que seus sentidos provêm de um outro lugar, do interdiscurso, uma memória do dizer historicamente constituída, justamente porque precisa encobrir seu assujeitamento, porque precisa da ilusão de que é livre. (GONÇALVES, 2002, p. 5).

Com a tomada da ideologia sobre o sujeito, o esquecimento torna-se parte natural desse ser. Seu discurso passa a ser construído ou reproduzido tendo como fonte e base fiel, nos termos de Althusser, a ideologia que o interpelou.

Como a partir da fundação de toda teoria surgem novas ramificações, e algumas, que muitas vezes vão negar a sua antecessora, adiante falaremos sobre a corrente denominada por Análise Crítica do Discurso (doravante ACD) que tem como principal distinção da que acabamos de falar o aspecto de não considerar que haja o processo de interpelação do sujeito por uma ideologia, como se prega na ADF.

## 2.2. A Análise Crítica do Discurso e a ideia de *ator social*



Na década seguinte ao surgimento das primeiras discussões sobre a chamada ADF, mais precisamente em 1979 com um trabalho teórico chamado *Language and Control*, dos britânicos Fowler, Hodge & Kress (cf. Melo, 2009) aparecem os primeiros trabalhos na vertente nomeada por Norman Fairclough, da Universidade de Lancaster, por *Critical Discourse Analysis*, que traduzimos no Brasil para Análise Crítica do Discurso (ACD).

As publicações nesta linha se desenvolvem durante a década de 1980, no entanto a ACD só passou a ser considerada linha de pesquisa a partir de 1990, conforme Guimarães (2012, p. 439), após a publicação da revista *Discourse and Society*, por Van Dijk.

As bases epistemológicas da ACD, segundo Melo (2009), seriam:

- os estudos anglo-saxões sobre discurso na década de 70 – Linguística Crítica – principalmente a Linguística Sistemico-funcional de Halliday;
- as teorias neomarxistas, especialmente as de Gramsci;
- estudos da Escola de Frankfurt.  
(MELO, 2009, p. 9).


A nova vertente denominada por ACD nasce, acrescenta Melo (Ibid.), “[...] preocupada com o trabalho do discurso como prática social, mas com bases e conceitos extremamente diferenciados dos envolvidos pela AD.” E se denomina por ACD “[...] porque tenta revestir-se de uma prática social transformadora da sociedade”. Nesse sentido, no viés do trabalho com o discurso observando a prática social, a ACD procura representar estudos que propõem uma oposição às estruturas e estratégias do discurso das classes dominantes.

Atualmente, tem grande destaque nesse cenário os estudos de Van Dijk, Gunter Kress e Norman Fairclough. Sobre *Ideologia*, Van Dijk (*In*: Melo, 2012) afirma que ela é

[...] a base das representações sociais compartilhadas por um grupo social. Dependendo da perspectiva, pertencimento de grupo ou ética, essas ideias podem ganhar valor ‘positivo’, ‘negativo’ ou não ganhar valor nenhum. [...]. Ideologias são associadas, geralmente, com grupos sociais, classes, castas ou comunidades que representam seus interesses fundamentais. (VAN DIJK, *In*: MELO, 2012, p. 17, grifos do autor).

Dentro dessa mesma perspectiva, a ACD propõe a noção de *indivíduo* de uma ideologia como *ator social*, ou seja, aquele que atua sobre sua *Ideologia*, questiona, e nem tudo que acontece foi a ele imposto inconscientemente. Melo (2009, p. 16) procura esclarecer que o agente-sujeito, ou *ator social*, para Fairclough, “[...] é uma posição intermediária, situada entre a determinação estrutural e a agência consciente. Ao mesmo tempo em que sofre uma determinação inconsciente, ele trabalha sobre ambas as estruturas, a fim de modificá-las conscientemente”. A partir dessa premissa, vejamos, no sub-tópico seguinte, qual seria a principal distinção entre *sujeito* da ADF e *ator social* da ACD.

### 2.3. A principal distinção entre ADF e ACD: *sujeito* x *ator social*



Uma das principais distinções entre ambas as vertentes da Análise do Discurso apresentadas, está na divergência para saber como se dá a manifestação de uma ideologia em um indivíduo. É neste momento que entram em embate as concepções que definem o que seria *sujeito* do que seria *ator social*.

Enquanto a ADF trabalha com a ideia de que somos sujeitos que obedecemos inconscientemente à ideologia da qual fazemos parte, reproduzindo seus discursos e suas práticas, a ACD vai na contramão dessa visão e prega que somos agentes de nossa ideologia, que há em nossos posicionamentos uma representação e agimos com papéis de atores que podem questionar seu “texto ideológico”.

Entre o ser passivo de uma ideologia ou agir sobre ela de forma consciente busca-se fundamentar cada uma dessas concepções de modo que possamos perceber que ambas possuem suas peculiaridades que nos levam a crer no que elas defendem e pontos que deixam a desejar de alguma forma.

Por outro lado, apesar da distinção visivelmente clara entre o que se pensa na ADF sobre *sujeito* e na ACD sobre *ator social*, ambas com tentativas de definir um indivíduo inserido numa ideologia, e dos possíveis embates entre teóricos que contrapõem uma linha de pesquisa à outra, entendemos que é possível trabalhar de forma equilibrada com ambas as ideias. Na mesma linha de pensamento, Melo (2012, p. 17) reconhece que pode existir um projeto em comum entre a ADF e a ACD ao afirmar que:

As duas correntes não estão eximidas de possibilidades de intersecções, haja vista que sua tradição histórica em afirmarem-se abertamente políticas e, portanto, potencialmente polêmicas, sendo seus papéis analisar e revelar a função do discurso na (re)produção da dominação social. (MELO, 2012, p. 17).

Nessa perspectiva, no recorte que fizemos do filme, vamos mostrar que, diferente de alguns casos que são passíveis de análise apenas sob uma dessas óticas, o posicionamento do policial *Hansen* é passível de análise sob ambas as vertentes teóricas descritas. Vejamos adiante quais pontos foram analisados e após essa análise a quais resultados chegamos.


### 3. METODOLOGIA E ANÁLISE

Para a análise fizemos um recorte no enredo do filme observando e descrevendo os posicionamentos de *Hansen* em pelo menos três momentos distintos, nos quais consideramos que este demonstra indícios de uma ideologia que o mesmo faz parte. Os momentos vão desde suas aparições no início da trama até o momento que ele aparece em sua última cena: quando incendeia seu carro, após ter assassinado *Peter*, comportamento este que vai totalmente de encontro com suas aparições iniciais.

Observemos a descrição, a seguir, de três cenas com aparição/atuação de Hansen:

**1ª cena:**





O policial *Hansen* e seu companheiro de trabalho são convocados a irem em busca de dois suspeitos de terem roubado um carro, ao saírem em busca, encontram um carro com as mesmas características e o policial motorista começa a persegui-lo, mesmo sendo alertado por *Hansen* de que as características do casal que está dentro do veículo e da placa do carro não condizem com as descrições do comando de polícia. Após abordar o casal do carro perseguido o parceiro de *Hansen* mostra-se preconceituoso e corrupto à medida que verifica que o homem do casal é negro e ao abusar de sua autoridade para apalpar, de forma exagerada, partes íntimas da esposa do motorista, o que deveria ser apenas uma averiguação se ela portava alguma arma. Por conta disso, o primeiro tenta denunciar seu colega, e não conseguindo, pede para mudar de companheiro de guarnição.

**2ª cena:**

Juntamente com outros colegas de profissão, em outra perseguição suspeita aborda o mesmo cidadão que havia abordado antes e, para defendê-lo, pede aos seus colegas que o liberem e apliquem apenas uma multa.

**3ª cena:**

Na intenção de ajudar uma pessoa que parece estar precisando de uma carona para deslocar-se a outro lugar e por o tempo estar muito frio, o policial decide dar-lhe carona. Após alguma conversa com o veículo em movimento, onde o policial não acredita em absolutamente nada do que o passageiro fala, *Peter* ri de *Hansen* por este carregar em seu carro uma pequena estátua de São Cristóvão, o santo que supostamente protege os motoristas. Em seguida, *Peter* tenta retirar uma cópia idêntica que tem em seu bolso, mas por se tratar de um momento de discussão em que o policial já havia exigido para que o rapaz saísse de seu carro, por supor que ele estivesse retirando sua autoridade de agente de polícia e, mesmo assim o rapaz insiste em permanecer no veículo com uma atitude suspeita, o policial saca uma arma pensando que o rapaz também estava fazendo a mesma coisa e dispara, matando-o. Por fim, certamente para não ser identificado e aparentando estar arrependido do que havia feito, o policial incendeia seu carro em um terreno baldio.

Além da descrição da 3ª cena, vejamos o trecho das falas da atuação de *Hansen* e *Peter* segundos antes do primeiro disparar a arma e logo após o policial perceber que havia feito algo de errado ao atirar no rapaz. O fragmento está entre 1º:28'':19' e 1º:30'':37' do longa-metragem e tem início quando o rapaz, com tom de ironia, ri da estátua de São Cristóvão que o agente de polícia leva junto ao para-brisa do seu veículo, por ter uma idêntica consigo em seu bolso:

Hansen: – Mais alguma coisa?

Peter: – *Haram...* (sorri).

Hansen: – É? E o que é?

Peter: – As pessoas, as pessoas... (sorri).


Hansen: – Pessoas como eu?  
Peter: – Não, não. Eu não *tô* rindo de você não... (sorri).  
Hansen: – É, eu *tô* vendo! Por que não vai rir lá fora?!  
Peter: – Por que você *tá* ficando irritado?!  
Hansen: – Eu *tô* ficando irritado?! Eu só vou parar! (e para o veículo).  
Peter: – *Peraí* cara! Continua andando. Eu disse que não *tava* rindo de você.  
Hansen: – Eu não estou mandando você descer do carro! (em tom de ironia).  
Peter: – Por que você *tá* sendo tão idiota, hein? Vai, anda com esse carro!  
Hansen: – Eu tenho uma ideia melhor: sai desse carro agora! (em tom de autoridade).  
Peter: – Beleza, você quer que eu te mostre?! Então eu te mostro! (com tom de voz alterado).  
Hansen: – Tire suas mãos do bolso! Ponha suas mãos onde eu possa ver! (com tom de voz alterado).  
Peter: – Com quem você pensa que *tá* falando?!  
Hansen: – Ponha suas mãos onde eu possa ver!!! (gritando).  
Peter: – Quer ver o que tem na minha mão?! Eu vou te mostrar o que tem na minha mão, então! (gritando).  
Nesse momento Hansen saca sua arma e atira a queima roupa. Segundos depois o policial percebe que na verdade o que tinha no bolso do rapaz era uma estatueta igual a que havia no seu carro:  
Hansen: – Droga! Meu Deus... (em tom de arrependimento).  
O policial abre a porta do veículo e deixa o rapaz, aparentemente sem vida, cair. Sai do carro e o observa à margem do asfalto...  
(CRASH: NO LIMITE, 2004, de 1º:28'':19" à 1º:30'':37").

Com esse recorte é possível perceber que o personagem em estudo passa por comportamentos totalmente distintos. Se nas primeiras cenas ele aparenta não fazer distinção preconceituosa entre raças, por exemplo, no início da terceira cena que ele se propõe a dar carona a um desconhecido, de pele negra, do momento que ele começa a discordar e gozar da fala de *Peter* até quando ele dispara a arma, seu comportamento apresenta marcas fortes de preconceito, senso de superioridade e autoritarismo. Em termos literários, poderíamos dizer que *Hansen* passa de um personagem na forma plana para a forma redonda, por ter comportamentos psicológicos e sociais amplamente distintos.

Pensando mais sobre o recorte feito do enredo do longa, o agente de polícia, que no momento do crime não estava em horário de serviço, pode ter atirado por pelo menos dois motivos:

- 1) por se tratar de um homem negro e pobre com “aparência estranha”, que se vestia mal e aos olhos da maioria dos seus colegas de profissão seria identificado como o perfil de um criminoso e, no mínimo, um usuário de drogas;
- 2) por aquele jovem estar desautorizando uma ordem de alguém que para a sociedade tem mais poder do que um cidadão comum. Desobedecer a ordens de um policial, para a sociedade, pode acarretar graves consequências, muitas vezes trágicas.

Dessa forma, analisando pela ótica da ADF, percebemos que o policial Hansen aparece como um *assujeitado* a uma ideologia – e nesse caso já sendo *sujeito* dela –, que seria a ideia de que um policial em momento algum deve ser contestado por um cidadão comum. *Hansen* estaria ligado a um Aparelho Repressivo de Estado (ARE) (cf.



Althusser, 1985) e seria *sujeito* dele, cumprindo com as regras estabelecidas por este aparelho, que não deixa de ser ideológico por si só para os que trabalham para esta instituição, e cumpriria as regras determinadas por esta ideologia mesmo sem saber que estava sendo “interpelado” por ela, isto é, sem ter noção de que seu posicionamento seria fruto não de suas decisões enquanto indivíduo, mas duma ideologia da qual ele faz parte.

Assim sendo, o fato dele ter atirado em seu carona estaria explicado através do que foi apresentado acima, onde o policial estaria agindo com seu senso de “autoridade e autodefesa” diante do “risco”, a ideologia a qual ele faz parte interpretaria de tal forma.

Já na perspectiva da ACD, o policial não passa de um *ator social* (cf. Van Dijk, *In: Melo, 2012*) onde ele apenas representa um papel social. Nessa visão, *Hansen* agiu com o disparo contra *Peter* não somente porque estaria “assujeitado” por uma ideologia, mas porque as causas do momento e as circunstâncias a que ele estava exposto o fizeram tomar tal atitude, ou seja, fizeram agir sobre o meio para transformar o momento em seu favor e esta ação seria atirar contra *Peter* antes que este o fizesse.

Na mesma perspectiva, também podemos atentar para a ideia de que *Hansen*, apesar de anteriormente ser considerado um “bom homem”, por agir socialmente sempre de acordo com seus preceitos de uma ideologia que “prega o bem”, no momento de risco ele agiu de forma a defender-se do perigo, ele agiu com preconceito e autoritarismo, frutos de uma ideologia que anteriormente não aparecia visivelmente em suas atitudes, isso fica mais claro à medida que nota-se um arrependimento do policial ao perceber que o rapaz tinha não uma arma, mas apenas uma estátua em seu bolso que era idêntica a que havia no seu carro.


#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve início em sala de aula durante a disciplina de Português IV: Análise do Discurso, no semestre 2013.1 (5º período), ministrada pela então professora Ma. Thaís Ludmila da Silva Ranieri, que se interessou pelos primeiros comentários redigidos sobre o fragmento ao qual nos referimos do filme e ao final da disciplina aceitou ser orientadora do mesmo. A maioria do seu desenvolvimento ocorreu fora de sala de aula, mas através das discussões realizadas no contexto de sala de aula e o aprofundamento das leituras fora dela, foi possível perceber nessa simples análise quão vasto é o campo de possibilidades da AD<sup>131</sup>.

Por fim, chegamos à conclusão que de acordo com cada uma das perspectivas temos modos de análises diferentes, seja colocando *Hansen* como *sujeito* de sua ideologia, na qual sua prática foi realizada exclusivamente por conta da sua ideologia o

---

<sup>131</sup> O uso da sigla AD acima refere-se à disciplina que abrange ambas as vertentes da ADF e da ACD, diferente do primeiro caso citado nesse mesmo texto.



ter “mandado” fazer, inconscientemente, ou ainda como *ator* de sua ideologia, onde ele praticou sua representação de modo consciente. Ficam abertas ambas as possibilidades.

Podemos constatar que, seja qual for a perspectiva de análise, nas duas formas de interpretação fica clara a ideia de que o policial agiu com preconceito e senso de autoritarismo, por mais que momentaneamente. E, as ações dele não tentar socorrer a vítima e ainda ter incinerado seu veículo para fugir da culpa mostram que seu posicionamento não pode ser considerado apenas como sendo de autodefesa.

Faz-se necessário também esclarecer que não há teoria boa ou ruim, mas sim pontos teóricos diferentes (que podem muitas vezes se complementar). Ambas as vertentes teóricas, seja ADF ou ACD, dão conta do objeto analisado dentro das suas possibilidades. Dessa forma, cabe ao analista escolher sob qual perspectiva melhor se analisa o fenômeno que se pretende estudar.

## 5. REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos do Estado*. 2. ed. Trad. Walter J. Evangelista e Maria Laura V. de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985. p. 41-52. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/95798450/Althusser-Louis-Ideologia-e-Aparelhos-Ideologicos-de-Estado>>. Acesso em: 10 jul. 13.

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2004. 117 p.

FIORIN, J. L. *Linguagem e ideologia*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 26-34.

GONÇALVES, R. R. F. A interface análise do discurso - psicanálise: determinações estruturais do sujeito. In: *Revista Ao Pé da Letra*. vol. 4.2, UFPE: dez. 2002. p.1-8. Disponível em: <[http://www.revistaaopedaletra.net/volumes/vol%204.2/Renata\\_Rocha-A\\_interface\\_analise\\_do\\_discurso-psicanalise-determinacoes\\_estruturais\\_do\\_sujeito.pdf](http://www.revistaaopedaletra.net/volumes/vol%204.2/Renata_Rocha-A_interface_analise_do_discurso-psicanalise-determinacoes_estruturais_do_sujeito.pdf)>. Acesso em: 19 dez.14.

GUIMARÃES, C. P. Análise Crítica do Discurso: reflexões sobre contexto em Van Dijk e Fairclough. In: *EUTOMIA: Revista de Literatura e Linguística*. ano V. ed. 5, UFPE: jul. 2012. p. 438-437. Disponível em: <[http://www.revistaeutomia.com.br/v2/wp-content/uploads/2012/08/ACD-reflexoes-sobre-contexto-em-van-Dijk-e-Fairclough\\_p.438-457.pdf](http://www.revistaeutomia.com.br/v2/wp-content/uploads/2012/08/ACD-reflexoes-sobre-contexto-em-van-Dijk-e-Fairclough_p.438-457.pdf)>. Acesso em: 20 dez.14.

HAGGIS, P.; CHEADLE, D. *Crash: no limite*. [Filme-vídeo]. Produção de Paul Haggis e Don Cheadle, direção de Paul Haggis. Estados Unidos. Distribuidor: Imagem Filmes, 2004. Arquivo digital em pendrive. 1h 52 min. Drama.

MELO, I. F. Análise do Discurso e Análise Crítica do Discurso: desdobramentos e intersecções. In: *Revista Eletrônica Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*. Ano 05, nº. 11, 2º semestre de 2009. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/adeacd.pdf>>. Acesso em: 07 set. 13.





VAN DIJK, T. A. Política, ideologia e discurso (trad. BARROS, I.). In: MELO, I. F. (Org.). *Introdução aos estudos críticos do discurso: teoria e prática*. Campinas – SP: Pontes Editores, 2012. p.15-51.



## O GÊNERO FANFIC: UMA ANÁLISE ENUNCIATIVA<sup>132</sup>

Jéssyca Bruna dos Santos Pereira

**RESUMO:** Neste trabalho, analisaremos o gênero fanfic, entendido como um sistema multimodal de leitura, a partir de um viés enunciativo. Entendemos, portanto, o processo de leitura como a colocação da língua em uso por um *eu*, isto é, a leitura como um ato enunciativo e, conforme Benveniste, este é sempre irrepetível, em decorrência, dentre outros fatores, das categorias de pessoa, espaço e tempo. A linguagem, na concepção do linguista, torna-se possível no momento em que “haja um outro a quem eu falo e que é ele próprio falante/respondente; também não há linguagem sem a possibilidade de falar do que um outro disse” (Amorim, 2004). No caso do gênero eleito para este estudo, este *eu*, além de ocupar a posição de leitor passa comumente a ocupar também posições de crítico e escritor. Por outro lado, como as impressões são socializadas em tempo real, apesar de virtual, os participantes destas comunidades “transformam o ato de ler numa espécie de jogo, onde a principal regra é a interatividade” (Miranda, 2009). Dessa forma, ao ingressar em um fandom, há uma troca de lugares – entre *eu* e *tu* – com o propósito de comentar/recriar/desconstruir o livro em discussão – o *ele* – sem uma suposta supervisão acadêmica. Nossa proposta reside, por um lado, em entender este gênero emergente; por outro, analisar as condições que revelam a intersubjetividade na linguagem através das relações entre pessoa, tempo e espaço.

**PALAVRAS-CHAVE:** Enunciação. Leitor. Fanfic.


### Considerações iniciais

O surgimento da internet possibilitou um aumento nas interações entre as pessoas e também novas modalidades de leitura em diversos suportes como notebook, tablets e smartphones. Os livros digitais, chamados ebooks, tornam-se cada vez mais populares e acessíveis juntamente com aplicativos que possibilitam que a leitura torne-se cada vez mais uma atividade interativa.

Se pensarmos na história das práticas leitoras do século XVIII, temos, por exemplo, a presença/o surgimento de “uma história da liberdade na leitura”, evidenciada pelos locais escolhidos para a prática leitora. Anteriormente, o leitor restringia suas leituras ao “interior de um gabinete, de um espaço retirado e privado, sentados e imóveis” (CHARTIER, 1998, p. 78-79). Os leitores da era digital, para além de

---

<sup>132</sup> Trabalho desenvolvida em projeto de iniciação científica, “A figura do leitor”, sob orientação da professora Doutora Juciane Cavalheiro.



escolherem o local da realização das leituras, também se posicionam de modo crítico e escolhem sua própria percepção e interpretação, socializando-a aos grupos desta comunidade de leitores, situados no espaço da internet, dentro de portais criados com essa finalidade, que podem ser acessados pelo endereço virtual, os chamados *fandons*. Este novo leitor

não é mais constrangido a intervir na margem, no sentido literal ou no sentido figurado. Ele pode intervir no coração, no centro. Que resta então da definição do sagrado, que supunha uma autoridade impondo uma atitude feita de reverência, de obediência ou de meditação, quando o suporte material confunde a distinção entre o autor e o leitor, entre a autoridade e a apropriação? (CHARTIER, 1998, p. 91).

A proposta deste trabalho é entender o gênero *fanfic* e as características que o compõe, visto o crescimento e o destaque que esse gênero tem apresentado no cenário virtual e fora dele, em seguida analisá-lo na perspectiva da teoria da enunciação de Émile Benveniste.

## 1 Fandom e as *fanfics*

A leitura, por um longo período, foi uma atividade individual e solitária, agora, no ciberespaço, resulta de um ato coletivo, em que os participantes, além de leitores, podem atuar também como autores e críticos. Um exemplo dessa nova prática leitora pode ser encontrado nas comunidades *fandons*. As produções publicadas no portal *Fandom* geralmente são feitas a partir de obras existentes fora do mundo virtual, do ciberespaço, e que carregam um grande número de admiradores, daí o nome do sistema, *Fandom* – domínio dos fãs – essas obras podem ser livros, filmes, séries, mangás, animes, bandas, entre outros.

As produções feitas a partir das obras pelos membros da comunidade, as *fanfics* – ficção criada por fãs – possuem variados temas, tamanhos e classificações definidas e nomeadas pelos próprios participantes, podendo seguir o enredo da obra original ou dar um novo direcionamento, uma releitura. Alguns dos elementos que costumam ser modificados são o ambiente onde acontecem as histórias, as ações da história e, sobretudo, as personagens, às quais, muitas vezes, são atribuídas novas personalidades diferentes das criadas pelo autor ou são combinados com pares românticos diferentes ao original. Sobre a compreensão das *fanfiction*, Black (apud Cavalcanti 2006, p. 3) as define como uma escrita, em que



os fãs usam narrativas midiáticas ou ícones culturais como inspiração para criar seus próprios textos. Em tais textos, os fãs autores imaginativamente estendem o enredo ou a cronologia original (...), criam novos personagens (...), e/ou desenvolvem novos relacionamentos entre personagens já presentes na fonte original.

Esses fãs optam por utilizar histórias já existentes, por criarem, de certa forma, laços afetivos com a história e seus personagens. Assim, escrevem de modo a continuar uma saga que acabou ou a criar histórias paralelas que gostariam de terem lido no original. Sobre o surgimento da prática da *fanfiction*, esta remonta aos séculos

XVII e XVIII, com a publicação de outras versões de *Orgulho e Preconceito* (de Jane Austen) e *Dom Quixote de la Mancha* (de Miguel de Cervantes). Se, nesse tempo, ela era feita no meio impresso, hoje os criadores de fanfics (ou apenas fics, duas abreviações de *fanfiction*) encontram na internet o ambiente perfeito para a publicação de suas histórias e formação de comunidades com outros fãs (os chamados *fandons*). (FELIX, 2008, p. 4)


Com o advento da internet, a *fanfic* encontra um solo fértil, na medida em que os leitores atuam ativamente como escritores, leitores e críticos. O *fandom* seria, portanto, um portal digital de leitura multimodal que pode ser acessado por um endereço digital onde os participantes, cadastrados ou não, podem exercer a tripla função mencionada acima. Neste portal, são armazenadas as produções dos usuários, dispendo classificações, disputas e jogos entre os escritores e leitores.

Escrever fanfics e publicá-las dentro de um *fandom* é um jogo interativo, pois é preciso conquistar fãs-leitores e ainda mais, ter suas histórias comentadas, escolhidas como favoritas e recomendadas. Dentro do *fandom* também costumam ser lançados desafios para os leitores/escritores/críticos, como escrever uma *fanfic* com o tema de determinada data comemorativa.

Os integrantes do *fandom* transformam o ato de ler numa espécie de jogo, onde a principal regra é a interatividade. [...] Pode-se dizer que na era da (re)apropriação textual, o livro ganhou um novo lugar na mentalidade de muitos: tanto o livro-objeto quanto as ideias nele contidas tornam-se alvos de uma atividade eminentemente divertida e criativa, como a que Walter Benjamin previa em suas reflexões, pois só o texto entendido como um jogo e o próprio livro, em sua dimensão lúdica, entendido como um brinquedo, poderiam ter criado o *fandom* e garantido sua dimensão no ciberespaço (MIRANDA, 2009, p. 2)







Outro modo de incentivar os leitores a escrever é mostrar aos leitores passagens destacadas da obra lida, bem como marcar os melhores comentários postados. Há, também, uma parte dedicada com dicas de português, que podem auxiliar no momento da escrita.

Os escritores/leitores/críticos, muitas vezes, usam nomes fictícios para escrever suas histórias, mais uma das possibilidades que o fandom proporciona aos seus participantes. Contudo, neste caso, precisam cadastrar-se no site para que tenham acesso completo a todos os comentários.


Outra característica desta comunidade, a exemplo de outras existentes, virtuais ou não, é a criação de termos próprios do fandom criados por seus usuários. Lady Salieri, uma das colaboradoras do site Nyah fanfiction – um dos maiores portais fandom –, busca definir o que é fanfic:

Posso perceber que essas histórias, escritas por um público heterogêneo, foram se estruturando e se subdividindo de maneira quase empírica, grosso modo, distantes das classificações tradicionais. Dessa forma, a classificação das fanfics segue uma lógica diferente, misturando conceitos tirados do universo mangá/anime, da cinematografia e das classificações norte-americanas de cunho indefinido.

Um dos termos criados é o próprio nome das histórias: fanfiction, fanfic ou apenas fic, que, como foi dito anteriormente, vem da junção de fã e ficção em inglês. Além destas, temos também o termo ficwriters, usado para nomear os escritores de fanfics. Outros termos estão relacionados às diversas classificações de fanfics, que serão apresentados a seguir.

## **2 Fanfic como gênero discursivo**

O gênero discursivo, conforme Bakhtin (2003) é caracterizado por apresentar uma estrutura composicional, um estilo, um conteúdo e uma finalidade, que definem os “*tipos relativamente estáveis* de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262, grifos do autor). Enunciados entendidos como uma unidade real de comunicação discursiva, apresentando existência num determinado momento histórico, o que implica referência ao sujeito, ao tempo e ao espaço.




O enunciado, para Bakhtin, constitui-se de três particularidades: a alternância dos sujeitos no discurso, a conclusividade específica do enunciado e a relação do enunciado com o próprio falante e com os participantes da comunicação discursiva. A primeira diz respeito à troca de posições entre eu-outro, no caso do fanfic, entre os sujeitos envolvidos na comunidade, leitor, autor e crítico. A segunda particularidade, relativa ao término do enunciado, seria composta por três fatores para sua realização: a primeira com relação ao padrão formal que o gênero do discurso apresenta para promover uma atitude responsiva, a segunda com relação à intenção discursiva do falante e a terceira com relação à função da situação da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os falantes. Já a terceira peculiaridade, refere-se à parte constitutiva do enunciado, aos aspectos estilísticos que compõem esse enunciado e o gênero discursivo com relação ao estilo e à composição.

A partir dessas características podemos entender que existe entre os enunciados características que permanecem em sua composição mesmo que o gênero apresente algum tipo de mudança, que permitem os indivíduos identificarem sua função enunciativa.

O portal fandom e seus usuários/escritores/autores e críticos costumam organizar as fanfics quanto à extensão, à estrutura, à temática, aos avisos, aos estilos e aos gêneros. Há, ainda, outra sessão, denominada de *originais*, que não se caracterizam por ser uma fanfic propriamente, visto que não partem de uma história já existente, são criadas sem utilizar elementos de outra narrativa, isto é, são criações sem menção a nenhuma obra lida.

Quanto à primeira organização, no que se refere à extensão das fanfics, são utilizados dentro do portal, e em outros sites fandom, os termos: *Drabble*, que seria uma fanfic que apresenta 100 palavras; *Double Drabble*, uma fanfic que tem no máximo 200 palavras; a *Oneshot*, que apresenta apenas capítulo – one-shot do inglês, um-tiro, por ser uma leitura rápida, termo retirado dos quadrinhos japoneses mangá –; há também as *Shortfics*, que são fanfics de poucos capítulos e as *Longfic* ou *Saga*, as fanfics longas, com muitos capítulos.

Quanto à segunda organização de fanfic, que corresponde à estrutura do enredo, podem-se observar as seguintes classificações: *Canon*, Fanfics que seguem as histórias originais, principalmente a respeito de personagens e casais (ou shippings), ou seja, seguem o "cânone"; as *CrossOver*, que são Fanfics em que se misturam universos/histórias diferentes, como, por exemplo, Pokémon/Digimon, Harry Potter/Star Wars; as *PWP*, do inglês *Plot? What plot?* Estas não apresentam muito enredo, dando prioridade às cenas de sexo, assunto bastante explorado nas fanfics, talvez pela liberdade oferecida pela internet. Temos também as *Side Story*, que são capítulos extras de fanfics para explicar fatos que ocorreram dentro da história; as *Songfic*, fanfics com trilha sonora ou escrita a partir da letra de uma música.




Quanta à extensão, temos as *Oneshots* ou *Shortfics*, as *TWT -Time? What time?*, que são fanfics que não seguem nenhuma cronologia, e finalmente as *Darkfic* ou *Angst*, que são fanfics com cenas depressivas, atmosferas sombrias e angustiantes.

Quanto à temática das fanfics, ou seja, o tema que permeia a história da fanfic, são apresentados termos geralmente retirados de mangás e *animes* com a mesma temática da fanfic, podem ser eles: *amizade*, *Citrus*, termo usado para um romance adulto no qual pode ou não conter cenas de sexo, *Femslash* ou *Yuri*, termo presente também em mangás e *animes* contendo relacionamento homossexual feminino, *Shonen-ai* fanfics, em que existem relacionamento entre homens, que pode ser uma amizade muito forte ou romance, sem ter nada explícito, *Shoujo-ai*, o mesmo que o *Shounen-ai*, porém entre mulheres, *Lolicon*, que é um romance entre uma mulher mais nova e uma mulher ou homem mais velho(a). O termo se origina do romance "Lolita", de Vladimir Nabokov, *Slash* ou *Yaoi*, um romance entre dois homens. Geralmente mais explícito que o *shounen-ai* e *Shotacon*, que é o mesmo que o *Lolicon*, mas o romance é entre um homem/mulher mais velho(a) e um menino(a).

Há uma questão acerca das temáticas *shotacon/lolicon* que merece destaque. Pela atual lei brasileira, a posse de material *shotacon* ou *lolicon* de conotação sexual explícita, pode constituir crime de pedofilia (Arts. 241-A e 241-C, ECA - Lei 8.069/90), tornando-se em crime mais grave caso seja feita a divulgação ou venda de tais materiais. Há de destacar que algumas dessas temáticas são oriundas de mangás e *animes* da cultura japonesa, que tem liberdade para esse tipo de material.

Quanto aos avisos, geralmente fanfics com essas temáticas não aparecem nas primeiras páginas dos fandonos por seus conteúdos mais explícitos e considerados pesados. Para ter acesso a eles o leitor tem que concordar com termos de uso do site e assumir responsabilidade pelo que vai ler além de garantir que é maior de idade para acessar tais conteúdos. As temáticas relacionadas a esses avisos são: *Deathfic*, na qual ocorre a morte de personagem(s) principal(is) da história; *OC – Original Character* – fanfic com personagem criado pelo autor da fanfic e introduzido na história; *Hentai* ou *Restrita*, fanfics com cenas de sexo explícito, muitas vezes, de casais hétero; *Lemon*, fanfics com cenas de sexo homossexual explícito que tem grande popularidade entre leitoras mulheres; *Orange*, são fanfic com cenas de sexo explícito entre mulheres; *Lime* ou *Ecchi*, fanfics com cenas de sexo explícito de casais tanto hétero quanto homossexuais; *SM* são fanfics com características de sadomasoquismo; também nessa linha temos *Bondage*, que são as fanfics nas quais um parceiro imobiliza o outro para satisfação sexual; *Threesome*, com cenas de sexo entre três pessoas; *NCS-Non Consensual Sex* – sexo não consensual –, fanfic com histórias nas quais acontecem cenas de relações sexuais sem o consentimento total de um dos parceiros. Essas fanfics tem o acesso restrito a maiores de dezoito anos e também avisos sobre a sua temática para os usuários que fazem o acesso.

Quanto ao estilo das fanfics temos o *Fluffy* ou *waffy* e *Mary Sue*, que são histórias com romance exagerado entre as personagens; o *Doujinshi*, termo usado por



artistas não profissionalizados para se referir a mangás e fanzines podendo ser histórias originais ou fanfics, são ilustrações; os R.A. (Realidade Alternativa), mais comum entre as fanfics, nas quais existem os mesmos personagens da história original, mas com enredo diferente; *Self Insertion*, quando o *ficwriter* (escritor) interage com os personagens participando da história. Quanto ao estilo de escrita, é bastante amplo: ação, aventura, comédia, drama, fantasia, ficção científica, mistério, suspense, terror, romance. Há, dentro das fanfics, outras subcategorias, porém, estas são as mais conhecidas dentro do universo fandom.

### 3 A enunciação


Émile Benveniste escreveu vários artigos que compõem juntos a sua teoria enunciativa. Apresentaremos, nesta parte do trabalho, alguns conceitos, presentes em *Problemas de linguística geral I e II*, referentes às categorias de pessoa, tempo e espaço, e que serão abordados posteriormente dentro do gênero fanfic. Há, entre outras questões em seus estudos, a discussão da subjetividade na linguagem, a distinção pessoa e não-pessoa, a diferença de cada um dos termos da tríade eu/tu/ele. No que se refere ao campo de sua abordagem enunciativa, esta pode ser assim sintetizada:

O discurso – vai dizer –, que é produzido a cada vez que se fala, essa manifestação da enunciação, não é simplesmente a "fala"? Temos de abordar a condição específica da enunciação: o ato de produzir um enunciado e não o texto da declaração que é o nosso objeto (PLG II, p. 83).

A enunciação, portanto, segundo Benveniste, é o ato de dizer, a apropriação da língua por um ato individual por quem toma a palavra, uma vez que com isso enunciar é então dizer e o enunciado é o que está sendo dito. A enunciação, ou seja, o ato de dizer, seria a instância, um conjunto de categorias, entre a língua e a fala, estudada por Saussure. Essas categorias são chamadas por Benveniste de Ego-Hic-Nunc, e estão presentes em todas as línguas, cada uma a sua maneira, esses elementos são chamados dêiticos, palavra que significa indicadores, tem esse nome por indicarem a pessoa o espaço e o tempo do enunciado, dando as coordenadas da situação em que ele acontece.

Assim, com relação à categoria de pessoa, o autor apresenta em “O homem na língua”, presente em um dos volumes de *Problemas de linguística geral*, sua visão da representação do sujeito nos estudos linguísticos, bem como sua relação com o tempo e com o espaço. Para ele, a subjetividade na língua se mostra a partir de marcas específicas, como nos pronomes pessoais, mas que é necessário estabelecer uma diferença entre eles, que gramaticalmente se mostram como iguais. Com relação à distinção de pessoa e não-pessoa, no artigo “Estrutura das relações de pessoas no verbo”, o autor leva em conta a definição feita pelos árabes com relação aos pronomes:






a primeira pessoa é aquela que fala, a segunda aquela a quem nos dirigimos e a terceira não é apenas a de quem se fala, mas também a pessoa ausente.

Nas duas primeiras pessoas, há ao mesmo tempo uma pessoa implicada e um discurso sobre essa pessoa. Eu designa aquele que fala e implica ao mesmo tempo um enunciado sobre o “eu”: dizendo eu, não posso deixar de falar de mim. Na segunda pessoa, “tu” é necessariamente designado por eu e não pode ser pensado fora de uma situação proposta a partir do “eu”; e, ao mesmo tempo, eu enuncia algo como predicado de “tu”. Da terceira pessoa, porém, um predicado é bem enunciado somente fora do eu-tu; essa forma é assim excetuada da relação pela qual “eu” e “tu” se especificam. Daí, ser questionável a legitimidade dessa forma como “pessoa” (PLG I, p. 250).

Benveniste propõe considerar como pessoas da enunciação apenas o “eu” e o “tu”, enquanto a terceira pessoa, o “ele”, não seria uma pessoa, por não carregar legitimidade para receber tal classificação. Assim, dentro da enunciação, o “eu” será a pessoa que fala, o que enuncia, e esse “eu” vai estar sempre ligado e se dirigindo a um “tu”. A terceira pessoa, o “ele”, não é, portanto, considerada pessoa, pois não enuncia, apenas é enunciada. Assim, o “ele” se opõe diretamente a “eu-tu”, enquanto esses dois mantêm oposição entre eles mesmos.

Deve considerar-se, em primeiro lugar, a situação dos pronomes pessoais. Não é suficiente distingui-los dos outros pronomes por uma denominação que os separe. É preciso ver que a definição comum dos pronomes pessoais como contendo os três termos eu, tu, ele, abole justamente a noção de “pessoa”. Esta é própria somente de eu/tu e falta em ele. Essa diferença natural sobressairá da análise de eu. (PLG I, p. 277-278)

Uma vez entendida a oposição com relação à personalidade, é apresentada outra diferença entre os três. A oposição entre “eu-tu” é marcada pela subjetividade, uma vez que o sujeito se apropria da palavra “eu”, carrega a subjetividade, enquanto o “tu”, não apresenta tal característica dentro do discurso. Com isso, o “eu” sempre se refere a um “tu”, sendo assim o “eu” a pessoa subjetiva que mantém com esse “tu” uma relação interpessoal e oposta. Quanto à terceira pessoa, uma vez que não especifica de quem se trata, logo é considerada uma não-pessoa. Assim, como já foi dito, o “eu” apresenta uma oposição a “tu”; e o “ele” apresenta uma oposição aos dois anteriores, mas que são necessários para que este “eu” se constitua enquanto sujeito do discurso.



Uma observação a ser feita é que estes elementos apresentados, os pronomes, só farão sentido quando se constituírem dentro da enunciação, no ato de dizer, fora dele são vazios de sentido. Existem ainda dentro da enunciação as outras categorias fundamentais no discurso: o tempo e o espaço.

A categoria tempo carrega também subjetividade e tem relação com o tempo presente, o tempo da fala, a instância do discurso. Esse tempo é indicado pela pessoa que fala, o “eu”, e é marcado dentro do discurso por palavras específicas que tem referência somente dentro do próprio discurso.

A categoria tempo é, segundo Benveniste, a mais difícil de ser explicitada:

Tem seu centro – um centro ao mesmo tempo gerador e axial – no presente da instância da fala. Cada vez que um locutor emprega a forma gramatical do presente (ou uma forma equivalente), ele situa o acontecimento como contemporâneo da instância do discurso que o menciona (PLG II, p. 76).

O tempo enunciativo não pode ser confundido com o tempo cronológico, uma vez que ele se apresenta dentro do discurso e é subjetivo com relação a quem está enunciando, é a partir dele que é situado o tempo falado e referido pelo “eu”:

O locutor situa como “presente” tudo que aí está implicado em virtude da forma linguística que ele emprega. Este presente é reinventado a cada vez que um homem fala porque é, literalmente, um momento novo, ainda não vivido [...] Estamos falando de um tempo linguístico. [...] A língua deve por necessidade ordenar o tempo a partir de um eixo, e este é sempre e somente a instância do discurso. (PLG II, p. 77, grifo do autor)

Com isso é tomando como referência o tempo indicado pelo locutor, ou seja, ao “eu” que se dirige a um “tu”, pois “é sempre ao ato de fala no processo de troca que remete a experiência humana inscrita na linguagem” (PGLA II, 2006, p. 80).

Da mesma forma que a temporalidade, o espaço enunciativo também é marcado a partir do locutor, é ele quem será o ponto de referência do espaço. Portanto, o lugar do enunciador “eu” é o “aqui”, e tudo se ordena em função desse aqui do enunciador. Esse espaço é marcado por pronomes demonstrativos, advérbio de lugar e adjunto adverbial de lugar. Com relação ao espaço e o tempo Benveniste:

Fora dessa classe, mas no mesmo plano e associados à mesma referência, encontramos os advérbios *aqui* e *agora*, Poremos em evidência a sua relação com o *eu* definindo-os; *aqui e agora* delimitamos a instância espacial e temporal coextensiva e contemporânea da presente instância de discurso que contém *eu*. (PLG I, p. 279, grifos do autor)

O pronome demonstrativo que se refere ao espaço do “eu” é o “este” ou “esse” e o advérbio de lugar o “aqui”, já o adjunto adverbial de lugar muitas vezes deixa o espaço do “eu” implícito, isto é, não conseguimos localizar onde se encontra o enunciador no discurso, isso dependerá do contexto.

É por meio desses elementos que podemos medir o espaço referente ao enunciador, já que é ele quem dará novamente as coordenadas para que seja possível o conhecimento do espaço proposto no discurso. A pessoa “tu” e a não-pessoa “ele” também apresentam elementos pelos quais é possível sua referência, porém isso só será indicado pelo enunciador.

#### 4 As relações entre pessoa, tempo e espaço no gênero fanfic

De acordo com a teoria enunciativa de Benveniste, com relação à categoria de pessoa, pode-se depreender, ao analisarmos o gênero *fanfic*, que os leitores/escritores/críticos do portal fandom alternam a posição de um tu, um leitor passivo, e passam a exercer a posição de um eu, escritor e construtor de sentidos no momento em que eles assumem a posição de eu e constroem um diálogo com seus leitores dentro dos portais fandon. Mais especificamente, fora do mundo virtual, o “eu”, ao exercer a função do autor, escreve para um “tu”, um leitor em potencial; agora, dentro do portal *fandom*, começa a escrever histórias, alternando, ele próprio, as posições de “eu” e “tu”. Ou seja, dentro do portal fandom, lê e atua, alternando, ele próprio, as posições de “eu” e “tu”.

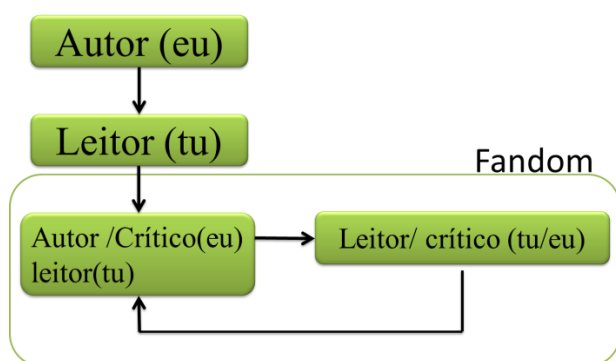



Figura 6. Esquema de produção das fanfics



Entretanto, para além desta reversibilidade entre “eu” e “tu”, por um mesmo sujeito no ato da enunciação, dentro do portal, o autor vai assumir um papel tríplice que é oferecido no site, ele, ao mesmo tempo, publica suas histórias, lê as criações de outros autores e escreve críticas e comentários para essas histórias, daí a interatividade entre os membros da comunidade fandom.

O tempo da enunciação é diferente do cronológico e mais difícil de ser explicado. Em relação ao tempo virtual, esse é quase impossível de ser medido, já que no ciberespaço este é praticamente inexistente:

É, pois, justamente com o maior desenvolvimento do software que notamos a passagem do moderno para o pós-moderno, visto que o conhecimento passou a ser liberado das limitações físicas do espaço. Atualmente o espaço torna-se irrelevante e o tempo aniquila-se, dissolve-se. No universo da informática e da internet as viagens acontecem à velocidade da luz e os espaços são atravessados sem tempo. A velocidade e a mobilidade tornam-se o novo mecanismo do poder. As pessoas que agem com maior rapidez, que mais se aproximam do momentâneo do movimento, são as pessoas que agora mandam. Surge o espaço virtual. (CAMPOS, 2011, p.2)

Porém, podemos entender que a análise de tempo pode ser feita a partir da enunciação, ou seja, dentro das próprias fanfics, seguindo uma análise enunciativa em que levamos em conta os elementos dados no discurso do enunciador para localizar o tempo a que ele se refere. Como dito anteriormente, o tempo dentro da internet é complexo, mas o próprio portal registra datas de postagens, auxiliando alguns comentários nos quais são usados “ontem”, “hoje” e “amanhã” no discurso, o que ocorre com pouca frequência.

Ainda considerando o tempo do enunciador, o agora, podemos analisar alguns dados sobre as produções feitas, com base em livros atuais e clássicos. Há uma menor produção utilizando livros clássicos, enquanto os livros mais atuais apresentam um grande número de produções sobre eles. Esses leitores podem até ler os clássicos, mas por apresentarem um número menor de fãs, não os mobiliza para compartilharem e interagirem dentro do espaço fandom. Já os textos mais contemporâneos, geralmente best-sellers, talvez pelo modismo e pelo imediatismo, têm maior destaque e arrecadam um número maior de fãs que procuram socializar suas preferências dentro do portal, dialogando a sua obra eleita com outros membros.



O cortiço	1
Morro dos Ventos Uivantes	7
O retrato de Dorian Gray	13
Orgulho e preconceito	17
Dom Casmurro	3


Tabela 1. Livros clássicos

Saga Crepúsculo	10010
Batalha do Apocalipse	41
Saga Instrumentos Mortais	357
Trilogia Cinquenta tons de cinza	281

Tabela 2. Livros atuais

É claro que o tempo enunciativo não pode ser confundido com o tempo cronológico, porém, é de se levar em conta o diálogo que os livros estabelecem com o leitor de cada tempo. Assim, nesse caso, o leitor quando se coloca na posição de enunciador acaba por preferir ler e comentar obras que se destacam no agora, que mantém esse diálogo com ele próprio e com outros discursos ao seu redor, mídias e outros leitores.

Levando em conta a categoria de espaço e visto que os usuários do portal atuam como “eu” quando escrevem suas histórias e que podem fazer isso simultaneamente, tomam, inicialmente, como espaço o próprio portal fandom. Notamos, assim, a referência ao fandom pelos próprios usuários e administradores como “aqui”. Conforme podemos verificar abaixo:



Todas as histórias são de responsabilidade de seus respectivos autores. Não nos responsabilizamos pelo material aqui contido.

Figura 7. Aviso no site

*Nas minhas fics, eu costumo mesclar muita coisa, então o romance sempre fica em segundo plano. Para falar a verdade eu resolvi fazer essa fic com algumas ideias que tive para melhorar o filme, então irei implanta-las aqui.*

Figura 8. Comentário feito pelo autor


Na figura 2. Podemos perceber que o enunciador usou “aqui” para se referir ao próprio portal fandom, uma vez que também fica evidente que ele é o eu que fala e que o espaço em que está é o “aqui” fandom. Assim como também o autor na figura 3, que, antes de iniciar a história, faz uma breve introdução em um espaço destinado para isso dentro de uma página no portal e se refere à página em que está como aqui. Ele também exercendo a posição de “eu” que está enunciando.

O “aqui”, sendo segundo Benveniste, é o espaço do “eu” e é a partir dele que usamos referências para os outros:

O essencial é, portanto, a relação entre o indicador (de pessoa, de tempo, de lugar, de objeto mostrado, etc.) e a presente instância de discurso. De fato, desde que não se visa mais, pela própria expressão, essa relação do indicador à instância única que o manifesta, a língua recorre a uma série de termos distintos que correspondem m a um aos primeiros, e que se referem não mais à instância de discurso, mas a objetos “reais”, aos tempos e lugares “históricos”. Daí as correlações como *eu: ele – aqui : lá – agora [...]*(PLG I, p. 280)

Neste caso, tomamos esse espaço dentro do enunciado feito pelos autores/leitores e críticos, já que não se trata de um espaço físico, mas de um lugar ao qual eles se referem em seu discurso.

## Considerações finais



Neste trabalho, elegemos, a partir da teoria da enunciação de Benveniste, três categorias estudadas pela linguística, a saber: a de pessoa, espaço e tempo. Embora este estudo ainda esteja em construção, pudemos observar que o sistema pronominal, assim como a temporalidade e a espacialidade, tais como trazidas em sua teoria, são-nos úteis para verificar a figura do leitor presente no gênero discursivo fanfics.

No caso do gênero eleito para este estudo, pudemos observar que no ato da apropriação da língua, instaura-se imediatamente um *eu*, que, além de ocupar a posição de crítico e autor de comentários, no momento da reversibilidade, passa a ser um *tu*-leitor. Da mesma forma, como as impressões são socializadas em tempo real, apesar de virtual, os participantes destas comunidades, cientes de que a interatividade é o essencial, transformam o ato de ler numa espécie de jogo. Assim, uma vez dentro do sistema, os sujeitos envolvidos alternam as posições de *eu* e *tu*, com o fito de fazer-se ouvir e receber críticas, preferencialmente com teor positivo, acerca de suas impressões leitoras. Ao ingressar em um fandom (o aqui), os sujeitos envolvidos, inseridos num agora que se renova a cada nova postagem, garantem suas presenças, inscritas nas pessoas *eu* e *tu*, a propósito de comentar/recriar/desconstruir o livro em discussão – o *ele*.

## REFERÊNCIAS

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral**. São Paulo: Nacional, 1976.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística general II**. 10. ed. México: Siglo Veintiuno, 1999.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.

CAMPOS, Magna. Diálogo entre pós-modernidade, sujeito e leitura: o Processo discursivo e o virtual. In: **Hipertextus** Revista Digital, n. 6. Recife: UFPE, Ago. 2011.

CAVALCANTI, Larissa. Leitura nos gêneros digitais: abordando as fanfics. In: **3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: redes sociais e aprendizagem**, 2010, Pernambuco. Anais. Pernambuco: UFPE, 2010.

CAVALHEIRO, Juciane. **Literatura e Enunciação**. Manaus: UEA Edições, 2010.

FELIX, Tamires Catarina. Dialogismo no universo fanfiction uma análise da criação de fã a partir do dialogismo bakhtiniano. In: **Ao pé da letra**. v.10. Recife: UFPE, 2008.

MIRANDA, Fabiana Mões. Fandom: um novo sistema literário digital. **Hipertextus** Revista digital, n.3. Recife: UFPE, jun. 2009.



NAUJORKS, Jane da Costa. *Leitura e enunciação: princípios para uma análise do sentido da linguagem*. 2011. 152p. **Tese** (Doutorado em estudos da linguagem, teorias do texto e do discurso, Universidade Federal do Rio Grande do sul, Porto Alegre, 2011).

**Nyah! Fanfiction – liga dos betas**. Disponível em:

<<http://www.ligadosbetas.blogspot.com.br/2013/01/o-que-e-fanfic.html>> Acesso em: 11 nov. 2014.

---







## EFEITOS DE SENTIDO DO TEXTO ACADÊMICO: DOS IMPASSES DE LEITURA À PRODUÇÃO ESCRITA

José Antônio Vieira (UFRN)<sup>133</sup>

**RESUMO:** Este trabalho tem como objeto de pesquisa a relação entre os efeitos de sentido produzidos pela utilização de conceitos teóricos na escrita de teses e a aceitabilidade de um trabalho acadêmico por uma comunidade científica. Partimos do pressuposto de que uma pesquisa pode ser aceita em razão dos conceitos teóricos empregados ou pela repetição de discursos já consolidados na academia, mesmo que não desenvolva uma articulação do seu referencial teórico com uma análise de dados. Norteamos-nos pelo seguinte questionamento: Como os sentidos produzidos na produção escrita de teses podem contribuir com a inserção de quem a escreve numa comunidade científica? Nossos objetivos são: 1) identificar as formas de utilização de conceitos na escrita de teses; 2) Verificar a relação das práticas de leitura com as formas de referenciação do outro; e 3) analisar os efeitos de sentidos produzidos a partir das formas de marcação de outros discursos. Selecionamos como *corpus* deste trabalho 02 (duas) teses de doutorado defendidas nos últimos 03 (três) anos. Fundamentamos esta pesquisa nos conceitos de práticas de leitura, de Chartier (2002); e heterogeneidade constitutiva e mostrada, de Authier-Revuz (2004). O primeiro nos auxilia a entender e analisar as relações existentes entre os impasses de leitura e a produção escrita acadêmica e o segundo possibilita verificar a materialização da presença de outros discursos na escrita de trabalhos acadêmicos. Para isso, recortamos excertos do capítulo de análise das teses que selecionamos com o intuito de observar a constituição da produção escrita que analisamos. As análises preliminares dos textos nos possibilita compreender o processo de constituição da escrita acadêmica, questionar o modelo de produção vigente e refletir sobre uma escrita que implica a produção de conhecimento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Impasses de leitura; Teses; Produção escrita.

---

<sup>133</sup> Aluno do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – Doutorado, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN.

## I - INTRODUÇÃO

Em nossa investigação desenvolvida no mestrado, Vieira (2013), analisamos, por meio da descrição do funcionamento da ciência normal<sup>134</sup> de Kuhn (1992) e da perspectiva sobre escrita apresentada por Coracini (2002), 23 monografias produzidas nos últimos seis anos (2006-2012) por alunos do curso de Letras de uma universidade pública. As análises dos dados nos possibilitaram perceber que a repetição de uma teoria, de um autor ou de conceitos teóricos pode configurar a produção de um efeito de sentido em que se passa a ideia de promoção do outro, seja a teoria, o autor ou o conceito teórico, garantindo a inserção do jovem pesquisador<sup>135</sup> em uma comunidade científica.

Vimos que esses efeitos de sentido<sup>136</sup> de promoção se materializam de 03 formas diferentes: 1-) exaltam uma teoria, quando não vemos a aplicação dos pressupostos teóricos com a proposta de investigação; 2-) promovem o autor citado; e 3-) utilizam conceitos teóricos, sem que estes tenham funcionalidade no texto acadêmico em que são utilizados.

Ao tratarmos da funcionalidade da teoria em produções escritas, vimos que os modos de utilização da fundamentação teórica em textos acadêmicos podem representar mecanismos de suporte para o dizer de quem escreve um texto científico.


Apoiados nos estudos de Authier-Revuz(2004), vimos a existência de trabalhos acadêmicos com teorias, conceitos e até mesmo citações explícitas que não desempenham função na produção escrita construída. Muitas vezes, são feitas referências a outros discursos que não funcionam nem como mecanismo de análise nem para confirmar o dizer de quem escreve. Assim, a participação do autor referenciado é considerada válida apenas pelo reconhecimento do nome ou conceito, sem contribuir para a produção realizada. Existem situações em que a teoria utilizada como

---

<sup>134</sup> Kuhn (1992) define ciência normal como toda ciência vigente nos períodos desprovidos de uma revolução científica.

<sup>135</sup> Nomeamos de “jovens pesquisadores” os alunos cujas monografias analisamos por estarem matriculados em uma disciplina que prevê o desenvolvimento de uma pesquisa de iniciação científica, que será tema da monografia.

<sup>136</sup> Para a Análise do Discurso, o sentido não está diretamente ligado ao significante, pois uma produção escrita pode evidenciar vários sentidos. O sentido pode ser considerado um produto, resultado de um processo, uma produção cujos efeitos são efeitos de sentido. Conforme afirma Possenti (1997, p. 4): “O fundamental é enfatizar que, no que se refere ao sentido, não se trata mais de concebê-lo como uma mensagem codificada num texto, numa língua, como um conteúdo embutido num código. O que não significa, no entanto, excluir do discurso o material linguístico, verbal, como já se insistiu acima.”




fundamentação não se articula com a proposta de investigação do trabalho, ou ainda, textos que utilizam a Análise do Discurso de linha francesa como fundamentação teórica de disciplinas específicas de prática de ensino, ou mesmo de políticas públicas, sem a devida contextualização ou relação com teorias específicas desta área.

O efeito de sentido de promoção pode ocorrer quando uma produção escrita ativa a percepção de que o discurso construído tem como objetivo prestigiar e dar visibilidade à voz citada. Acreditamos que trata-se de um recurso para o aluno se inserir em uma comunidade científica, sem necessariamente demonstrar uma análise de dados articulada com os conceitos teóricos. O efeito de promoção, que ora tratamos, pode ser verificado quando temos uma escrita caracterizada pela menção excessiva de uma teoria já conhecida na academia. Trata-se de uma situação em que o trabalho não se consolida, necessariamente, como produção científica, visto que se limita a repetir conceitos produzidos por outros autores.

Para esta pesquisa, compreendemos que este efeito de sentido de promoção, dentre tantos outros que podem ser produzidos, possui relação com a formação e a concepção de leitura daquele que escreve o trabalho, como também, do leitor que analisa a produção escrita, observando os diferentes modos de escrita caracterizados pelas formas de uso do discurso de outros autores. Entendemos que a leitura do texto aponta para diferentes formas de representações, sejam do trabalho científico, sejam dos conceitos teóricos que fundamentam o trabalho ou mesmo dos autores reconhecidos na área de estudo que o trabalho se filia.

Este trabalho é parte da investigação que desenvolvemos no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – PPGEL, em nível de doutorado, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN. Para o desenvolvimento desta investigação, pressupomos que os sentidos produzidos na leitura de um texto científico possuem relação com as formas que demarcamos outros discursos no texto que produzimos. E que esta relação entre a leitura, aqui entendida como representação cultural, e a produção escrita produzem efeitos de sentidos que garantem a aceitabilidade de um trabalho científico, independentemente de sua proposta, estrutura ou qualidade.

Nosso objeto de pesquisa nesta investigação é a relação entre os efeitos de sentido produzidos pela utilização de conceitos teóricos na escrita de teses e a aceitabilidade de um trabalho acadêmico por uma comunidade científica. Temos como norte para esta pesquisa, o seguinte questionamento: Como os sentidos produzidos na produção escrita de teses podem contribuir com a inserção de quem a escreve numa comunidade científica? Nossos objetivos são: 1) identificar as formas de utilização de conceitos na escrita de teses; 2) Verificar a relação das práticas de leitura com as formas de referência do outro; e 3) analisar os efeitos de sentidos produzidos a partir das formas de marcação de outros discursos.



Selecionamos como *corpus* deste trabalho 02 (duas) teses de doutorado, uma defendida em 2006 e outra em 2012. Fundamentamos esta pesquisa nos conceitos de práticas de leitura de Chartier (2002), que nos possibilita analisar a relação entre a prática de leitura de quem escreve e de quem é leitor do texto científico, observando as diferentes representações sobre os conceitos, autores e teorias utilizados como fundamentação teórica de um trabalho acadêmico; e as não coincidências do dizer, de Authier-Revuz (2004), que nos auxilia a perceber a construção e materialização dos processos de referenciação e citação do discurso de outros autores na escrita de trabalhos acadêmicos.

## II - PRÁTICA DE LEITURA E REPRESENTAÇÃO CULTURAL


Chartier (2002), ao apresentar sua proposta de investigação que defende a leitura como uma prática de representação cultural, afirma que pretende a partir de seus estudos “traçar um projeto intelectual e um espaço de investigação” (p.121). Para tanto, ele afirma que:

O fundamento comum a ambos decorre da aparente contradição em que se encontra envolvida toda a história, ou toda a sociologia da leitura: quer se considere o carácter todo-poderoso do texto, e o seu poder de condicionamento sobre o leitor – o que significa fazer desaparecer a leitura enquanto prática autônoma -; quer se considere como primordial a liberdade do leitor, produtor inventivo de sentidos não pretendidos singulares- o que significa encarar os actos de leitura como uma coleção indefinida de experiências irreduzíveis umas às outras. Transformar em tensão operatória aquilo que poderia surgir como uma aporia inultrapassável é o desígnio, a aposta, de uma sociologia histórica das práticas de leitura que tem por objetivo identificar, para cada época e para cada meio, as modalidades partilhadas do ler – as quais dão formas e sentidos aos gestos individuais -, e que coloca no centro da sua interrogação os processos pelos quais, face a um texto, é historicamente produzido um sentido e diferenciadamente construída uma significação. (p. 121).

O historiador afirma que não podemos desconsiderar os fatores e aspectos internos do texto e da leitura, como também aqueles externos, que podem condicionar a leitura e assim, condicionar a produção de sentidos e determinar as características que constituem a formação leitora daquele que produz um novo discurso.

São diversos condicionamentos que podem determinar o ato de leitura. Tratando da leitura de textos científicos, podemos dizer que os condicionantes da formação leitora de quem escreve uma tese de doutorado influenciará a forma de compreensão e entendimento da teoria que estudou, o que, conseqüentemente,





influenciará na produção do seu texto, por meio da sua relação com o discurso de outros autores conhecidos em seu percurso de leitura.

Segundo Charthier (2002), é preciso estabelecer “um contraste entre disciplina e invenção, apresentando essas categorias não como antagônicas, mas como uma parte inter-relacionada” (p. 236). Para o autor, qualquer tentativa de “criar mecanismos de controle e coerção sempre segrega táticas que o subjagam ou subvertem”, e por outro lado, “não existe produção ou prática cultural, que não se fundamente em materiais impostos [...], e não esteja à supervisão e à censura por parte daqueles que detêm o poder”. (p.236)


Podemos dizer que a disciplina e a invenção podem ser consideradas categorias que convivem e até se completam ao dar sentido uma à outra. O processo de leitura de qualquer tipo de texto é o processo de utilização do seu conteúdo para si, no qual leitor reconhece o resultado diferente da proposta original lida. Por esta razão, consideramos que as relações que aquele que escreve estabelece durante sua formação acadêmica (aulas teóricas, orientação e participação em grupos de pesquisa) contribuem com a forma de representação sobre determinados conceitos, teorias e autores. Por isso, compreendemos que a formação do sujeito como leitor será refletida na forma de tratamento das imagens produzidas no ato de produzir um texto científico, neste caso, de uma tese de doutoramento.

### **III - HETEROGENEIDADE ENUNCIATIVA: AS NÃO COINCIDÊNCIAS DO DIZER**

Os estudos enunciativos de Authier-Revuz (2004) apresentam de forma objetiva e radical a existência de marcas linguísticas que evidenciam a participação de outros discursos além daquele de quem escreve na constituição de um dizer. Para a autora, a heterogeneidade enunciativa é constitutiva do discurso, isto é, sempre e em qualquer momento, a produção discursiva é habitada por outros discursos, podendo estes participarem de formas marcadas e explícitas ou como parte constitutiva do discurso que é produzido.

Compreendemos que podemos tratar a heterogeneidade mostrada e constitutiva, de Authier-Revuz (2004), como as não-coincidências do dizer. Vemos este segundo conceito como uma forma de discutir seu ponto de vista sobre as heterogeneidades, pontuando que não tratamos de duas formas diferentes de se produzir enunciados, mas da ideia da enunciação como meio constitutivo da heterogeneidade como um todo.

Teixeira (2005) auxilia ao retomar a divisão de Authier-Revuz (2004), nos possibilitando observar a organização das marcações do outro em diferentes formas de escrita, ao descrever os tipos de não-coincidências do dizer.



A não-coincidência interlocutiva se fundamenta no sujeito da psicanálise, dividido em consciente e inconsciente. Esta separação também pode ser explicada formalmente como interlocutor e coenunciador. Para isso, temos duas formas de representação;

- a) como a tentativa de se restaurar o UM;
- b) quando marcamos o NÃO-UM.

A primeira podemos considerar como ação de empregar, atribuir sentido ou consentimento específico do outro, desenvolvendo uma prevenção da não coenunicação. O que evita o risco do sentido não ser transmitido.

A segunda representação, o NÃO-UM é considerada diferente porque o locutor percebe a diferença do seu dizer e o que o outro diz. É a diferença entre as palavras de quem escreve com as palavras dos outros que constituem seu discurso.

Uma outra classificação da não-coincidência é do discurso consigo mesmo. Neste exemplo, temos um caso que se fundamenta no dialogismo de Bakhtin e na ideia de que toda palavra tem marcas em razão de ser habitada e habitar outros discursos, aproximando-se do conceito de interdiscurso de Pêcheux (1969). É como uma forma de explicar a interdiscursividade, que reafirma a existência de várias maneiras de o locutor reagir, pois as palavras que pronuncia são de outro discurso.

O terceiro tipo de não-coincidência se desenvolve na relação das palavras e as coisas. São formas de romper a relação biunívoca, isto é, pensar que para um mesmo referente podemos atribuir mais de um sentido, ou seja, a palavra nem sempre se refere a uma única coisa.

Por fim, temos a não-coincidência das palavras consigo mesmas, que pode ser explicada através do conceito de linguagem da psicanálise lacaniana. Nesta perspectiva, é essencial as ideias de sistema linguístico como unidade distinta e de enunciados como reflexos da imagem de um locutor que percebe contrastes e contradições em seu próprio discurso.

#### **IV - METODOLOGIA**

Para o desenvolvimento de nossa investigação, nos filiamos ao método teórico quantitativo-qualitativo. Especificamente, como ponto de partida, nos apoiamos na ideia de método apresentada por Pêcheux (1969), na parte dedicada a Análise de conteúdo e teoria do discurso. Inicialmente, desenvolvemos o método de dedução frequencial que se configura a partir do recenseamento de ocorrências de um mesmo signo, neste caso, conceitos teóricos, nomes de autores e áreas de estudo, dentro de uma sequência de dimensão fixada, com intuito de auxiliar-nos na comparação dos modelos de produção científica que analisamos.

Após a utilização do método de dedução frequencial, realizaremos uma análise linguístico-discursiva dos efeitos de sentido do uso de uma teoria em teses de doutorado.

## V - ANÁLISES DOS DADOS

A tese 01 foi defendida no ano de 2012 numa universidade pública do estado de São Paulo. A pesquisa desenvolvida é apresentada como um trabalho inscrito na área da Análise de Discurso materialista, com o objetivo de compreender o funcionamento do infográfico impresso e eletrônico. Tem a seguinte pergunta de pesquisa: como a leitura se organiza na textualidade espaço-temporal do discurso do infográfico?

A investigação se propõe a desenvolver uma discussão sobre o discurso da informação e o modo como estes se constituem. Temos como palavras chaves: Infográfico; Discurso; Informação; Movimento; e Esquematização. O recorte que realizamos no trabalho foi retirado de um dos capítulos de contextualização do trabalho.

### *EXCERTO 01 – TESE 2012 – INFORMANTE A*

1.	Pêcheux (1981[2011]) passa a descrever os procedimentos informáticos, que pen-
2.	sados heurísticamente, foram a mola propulsora nesse processo de deslocar o mo-
3.	do de compreensão do estatuto da leitura. Em tal empreendimento, o autor tam-
4.	bém aponta a existência de uma relação produtiva com o procedimento harrisiano,
5.	uma vez que se:
6.	(...) o sentido de uma superfície textual existe no jogo das relações (de equi-
7.	valência, comutação, paráfrase...) que se
8.	estabelecem necessariamente entre ela e outras superfícies
9.	textuais específicas, ocorre que o estudo dos processos
10.	discursivos (inerentes à estrutura subjacente a estudar)
11.	supõe a referência aos conjuntos de superfícies (ou “corpora
12.	discursivos”) que o dispositivo informático terá por efeito
13.	de colocar em estado de auto-paráfrase potencial, para
14.	interrogá-lo sobre a estrutura, generalizando os corpora
15.	assim encontrados por suas “condições (sócio-históricas) de
16.	produção”. (p.278).
17.	A leitura é um acontecimento que demanda questionamentos por seu
18.	funcionamento fluido, inapreensível em sua totalidade. A pergunta de Pêcheux
19.	ressoa, incontornavelmente, ainda após mais de três décadas: o que é ler? Isto quer
20.	dizer que, mesmo nas condições de produção da vida digital, mesmo com a
21.	emergência das atuais tecnologias de linguagem, as quais modificam a relação do
22.	sujeito com suas condições histórico-sociais de existência, uma questão que
23.	permanece sempre em aberto. E por quê? Porque ler é interpretar, e o sujeito não
24.	tem como não significar. Face a um objeto simbólico, o sujeito é levado a dizer o
25.	que ele significa havendo "assim injunção à interpretação" (ORLANDI, 2001,
26.	p.22). E essa injunção é nossa ferida narcísica, aquela que lateja constantemente

27.	nos impelindo sempre em direção aos sentidos, a atribuir sentidos. É no
28.	movimento de pensar o que é ler-interpretar que observamos o funcionamento do
29.	infográfico na mídia impressa e eletrônica: sua constituição, sua formulação e sua
30.	circulação (ORLANDI, 2005) e os efeitos desse processo em relação às práticas
31.	contemporâneas de leitura na sociedade. P. 83-84

No início do excerto, na linha 01, identificamos uma marcação direta, desenvolvida por uma paráfrase reformulada. É um exemplo da não-coincidência interlocutiva, sua forma de representação que busca resgatar o UM, já que não temos a participação de um coenunciador, já que não temos diferença entre o dizer de quem é citado e daquele que escreve.


Neste exemplo, quem escreve repete o discurso de outro autor, ao descrever ações do autor fundador do conceito que faz alusão no desenvolvimento do seu trabalho. Interessante que menciona o conceito de procedimentos informáticos sem apresentar uma explicação. Trata o conceito como algo do senso comum para o leitor do trabalho. O ato de não desenvolver explicações é uma “falha” da não coincidência das palavras e as coisas, pois aquele que escreve ao não desenvolver o conceito dos termos que faz remissão, aponta para uma ideia de que essas palavras possuem apenas um sentido, o que contraria a ideia apresentada por Authier-Revuz (2014).

Entre as linhas 01 e 05, temos uma descrição do trabalho desenvolvido pelo autor fundador. Um autor reconhecido e consolidado na área da análise do discurso. Neste trecho, temos a menção de conceitos que não são explicados. Além daquele mencionado anteriormente na linha 01, temos "estatuto da leitura", na linha 03, "relação produtiva" e "procedimento harrisiano" na linha 04.

Posteriormente, há a descrição de ações de um autor fundador da teoria que utiliza como fundamentação de sua investigação. Temos entre as linhas 06 e 16 uma citação direta e recuada. Esta marcação explica o pensamento do autor fundador, isto é, marca a explicação sobre o que aquele que escreve está mencionando em sua produção. Novamente, podemos classificar esta situação com o contrário de uma não coincidência das palavras e as coisas, pois é como se os conceitos referentes às palavras marcadas fossem exclusivos do significado que aquele que escreve possui, mas não expressa em seu texto.

Vemos que temos uma relação de alusão, em que aquele que escreve remete ao dizer de outro autor para desenvolver a ideia que defende. É interessante que neste momento a relação de leitura sobre a teoria que utiliza no trabalho é com o autor fundador do conceito que é referenciado diretamente, sem desenvolvimento de comentários, julgamentos ou posicionamento de quem escreve sobre o porquê de fazer a alusão.





Na linha 17, a palavra "leitura" é marcada e podemos entendê-la como um exemplo de não coincidência do dizer da palavra com as coisas, pois o sentido é referido ao conceito e posicionamento do autor citado sobre a ideia de leitura.

Na linha 18, temos uma nova marcação do autor referenciado para apresentá-lo como autor da pergunta que irá apresentar logo abaixo na linha 19. Entendemos que continuamos com um exemplo de escrita, no qual aquele que escreve retoma constantemente o autor do discurso e conceitos que referencia, fazendo um jogo com os dizeres deste autor, sem demarcar uma contrariedade ou mesmo concordância do seu dizer e posicionamento sobre as afirmações do autor fundador.


Na linha 20, temos a apresentação do conceito de "condições de produção", que também é um conceito apresentado pelo autor referenciado diversas vezes no dado que analisamos. Novamente, percebemos a remissão a um conceito sem uma apresentação devida, isto é, que oriente seu leitor sobre do que se trata e o porquê discute sobre este conceito em seu trabalho.

Estas situações voltam acontecer ao marcar "sujeito" e "condições histórico-sociais de existência", na linha 22, "sujeito", na 23, "significar" e "simbólico" na 24, "injunção à interpretação" na 25, narcísica na 26, sentidos na 27, "ler-interpretar" na 28, "constituição" e "formulação" na 29 e "efeitos na 30. Nestes casos, vemos que ao tratarmos das não coincidências do dizer, as formas de marcação que caracterizam esta produção mantem uma tendência em fazer uma restauração do UM, isto é, não há participação de quem escreve como coenunciador, configurando como um exemplo da primeira representação da não coincidência interlocutiva. Nos casos das marcações de conceitos sem explicação, um exemplo corriqueiro que encontramos no trabalho analisado, entendemos como a não constituição de não coincidências, pois o modo de escrita analisado contraria a ideia da não coincidência da palavra com as coisas.

Dentre as linhas 18 e 31, temos uma tentativa de paráfrase de reformulação auxiliada por marcações de outro autor, não fundador da teoria, nas linhas 25 e 30. Neste percurso foi possível observar que, em grande parte do texto analisado, há a referência a autores, seja o fundador ou comentador, sem demarcar em algum momento seu posicionamento, ou mesmo o porquê de mencionar diversos conceitos em um trabalho acadêmico. Não temos a construção de uma não coincidência interlocutiva que represente a marcação de um Não –UM, o que seria a presença da voz de quem escreve como coenunciador do dizer que é referido. O texto limita novamente a resgatar o UM construído por outro autor.

Ao analisarmos o referido dado, percebemos que aquele que escreve faz uso de diversas formas de marcar os outros discursos presentes em sua escrita, porém, conforme vimos em Authier- Revuz (2004), por vezes, a voz daquele que escreve apresenta-se como um transporte "porta voz" de quem é referenciado.

Relacionando este modo de escrita com as ideias de Chartier (2002), podemos fazer algumas considerações importantes. Ao produzirmos um texto escrito, a forma de



fazermos remissão e alusão a outros discursos, mesmo que constitutivas, demarcam uma relação com a representação cultural que temos sobre os autores dos discursos que utilizamos como referência em nossa produção. O que nos faz entender que os autores citados (fundador ou comentador) possuem uma forte representação cultural para com aquele que escreve, caracterizando o seu modo de escrita e possibilitando o desenvolvimento de um dizer que não diz o que o locutor se propõe a dizer.

Também verificamos que a forma de representação do outro que citamos evidencia uma representação (leitura) sobre o dizer do outro diferente do que podemos entender da relação daquele que escreve com o seu texto.

Concordamos que a leitura é sim uma representação cultural e que é nela que está contida a produção de sentidos diversos. As formas de representação sobre um mesmo discurso e/ou autor se diferenciam, pois ao produzir um texto acadêmico, entendemos que nossa representação cultural funciona como forma de sustentar e argumentar nosso dizer, diferentemente de funcionar como o que é para ser dito naquele momento.

Acreditamos que o momento da escrita do texto acadêmico é daquele que escreve e não do autor (que utilizamos para fundamentar nosso texto) que desenvolvemos uma representação cultural. Assim, o papel que os autores referenciados fazem no dado que analisamos extrapola a relação de marcação, pois funde-se ao texto com o próprio dizer.

Aqui temos a confirmação da existência de comunidades leitoras (Chartier, 2002). No caso, trata-se de uma que possui a representação de que ao escrever uma tese, precisa inscrever-se como sujeito do seu dizer e outra que em razão da forma que aquele que cita é representado, o repete e não demarca sua implicação no trabalho.

A tese referente ao excerto 02 foi defendida no ano de 2012 num programa de pós-graduação em linguística de uma dada universidade pública do interior do estado de São Paulo. O trabalho tem como objeto de pesquisa a relação constitutiva entre língua e literatura presente em folhetins produzidos em mato grosso em meados do século XIV. O trabalho visa compreender os modos pelos quais a língua brasileira se dá enquanto materialidade simbólica à produção literária do folhetim e como a literatura (folhetim) produz conhecimento sobre a língua. As palavras chaves apresentadas são 1- Análise de Discurso; 2- Gramatização brasileira; 3- Escrita; 4- Folhetim; 5- Crônica; 6- Escrita/oralidade. Dado retirado do capítulo: VII- Folhetim: outras cenas da oralidade.

***EXCERTO 02 - TESE 2006 – INFORMANTE B***

1-	A preservação dessa forma linguística nos folhetins de Mato Grosso –
2-	inscrição ideológica no discurso da tradição clássica – significa os sentidos de
3-	pertencimento da região ao conjunto dos demais estados da Federação, visto

4-	que o efeito de unidade lingüística constitui-se condição ao estatuto de
5-	nacionalidade. Escrever na fronteira como se escreve no Rio, em São Paulo
6-	significa manter vínculos de identidade e unidade com esses outros estados
7-	brasileiros.
8-	A FD [2] materializa o funcionamento ideológico de tensão, de contradição,
9-	de embate dos sentidos entre o discurso da escrita e o discurso da oralidade.
10-	Estabelece-se uma disputa de sentidos, em que a oralidade ameaça a ordem
11-	do discurso da escrita e o discurso da escrita resiste. A predominância do
12-	discurso da escrita, que se folga no conforto acomodado das regras,
13-	representa não apenas a oralidade, mas a si mesma, na crônica 1ª Quinzena
14-	de Setembro: “Estimabilíssimos leitores!”. É a escritura literária da crônica
15-	representando uma oralidade pelo discurso da escrita.
16-	A FD [1] mostra o efeito de unidade lingüística, conferindo ao país o estatuto
17-	de nação e a FD [2] mostra o funcionamento discursivo da diferença
18-	lingüística configurada no sistema da língua escrita, numa sua parte de
19-	fora, fosse o sistema a-histórico e sem fendas. Nesses espaços nos quais se
20-	esbarram escrita e oralidade a escritura literária do folhetim mobiliza os
21-	sentidos de unidade e diversidade lingüísticas.
22-	Quanto ao que afirma Orlandi (1999) da relação lingüística entre Brasil e
23-	Portugal falamos a mesma língua, mas falamos diferente, diríamos da
24-	relação lingüística entre Mato Grosso e outras regiões brasileiras falamos
25-	diferente, mas falamos a mesma língua, significam o desejo da unidade e
26-	identidade com os grandes centros culturais brasileiros. Nessa relação, o
27-	outro é o outro.
28-	As reflexões de Pfeiffer (2001:167) sobre o discurso das polêmicas entre
29-	Brasil e Portugal apontam 4 (eixos) coexistentes que significam diferentes
30-	relações de confronto dos sentidos sobre a língua, os quais podem ser
31-	pensados na relação Mato Grosso e demais regiões brasileiras: 1- O lugar
32-	discursivo da nacionalização, pondo em oposição os sentidos da língua
33-	quinhentista (Portugal) e a língua moderna (Brasil); 2- O lugar de dizer do
34-	português sobre a língua do Brasil; 3- A posição do sujeito-brasileiro que
35-	reivindica o Português de Portugal; 4- A posição discursiva a partir da qual
36-	se pode enunciar “dentro do país se faz a língua portuguesa em vários
37-	‘Brasis’ diferentes”.
38-	A tensão, a contradição de sentidos da/sobre a língua são constitutivas da
39-	língua pelo próprio processo de gramatização, segundo Pfeiffer (2001:168):
40-	O processo de gramatização, funcionando como instrumento de estabilização,
41-	pressupõe o estancamento da língua a ser gramatizada, apagando outras línguas
42-	que produzem as instabilidades e polêmicas em torno da língua que falamos. [...]
43-	Este processo é marcado por um deslocamento de uma escrita oficial para uma
44-	língua oficial (em que se apagam outras línguas que só se apresentam sob a forma
45-	do discurso da oralidade (Gallo, 1993) se dar. O fato desta estruturação se dar

46-	fortemente pela escrita trabalha em seu imaginário sua função de cercear, impedir
47-	a “corrupção” da oralidade.
48-	Essa convivialidade discursiva da relação unidade/diversidade linguística
49-	materializada na escritura do folhetim permite questionar que se já é tempo
50-	do brasileiro escrever como se fala no Brasil, por que as crônicas, os
51-	contos, enfim, os folhetins de autores mato-grossenses não apresentam
52-	vestígios lingüísticos de uma oralidade mato-grossense? Diríamos que é
53-	porque a ordem do discurso da escrita resiste na sua materialidade, dando à
54-	oralidade apenas o espaço de enunciar sua existência, um seu
55-	avizinhamo, uma sua presença. O sistema lingüístico institui à
56-	materialidade simbólica da língua oral um seu representante. P. 78-79


Neste segundo excerto, entre as linhas 1 e 7, aquele que escreve faz uma contextualização sobre a produção dos folhetins no país, diferenciando a produção da fronteira com os estados do sudeste. Neste trecho, vemos que há diversos conceitos teóricos da área da análise do discurso que são mencionados sem conceituação ou explicação de sua relação com a contextualização que é realizada.

Na linha 2, temos a marcação da ideia de “inscrição ideológica”, que não é desenvolvida. Logo após, ainda na mesma linha é marcado o termo "discurso da tradição clássica", porém, não há menção sobre como este termo é compreendido por quem escreve. Ao final da linha 2 e início da linha 3, observamos a utilização da expressão "sentidos de pertencimento". Neste caso, compreendemos que é possível fazer inferências que nos levem a pensar o que seja a ideia de posse e pertencer. Mas, isso evidencia uma característica daquele que escreve em não desenvolver explicações das expressões e conceitos utilizados em seu texto, deixando a cargo do leitor fazer as inferências.

Também não é possível verificar uma explicação sobre a aproximação das ideias de inscrição ideológica e discurso da tradição clássica. Essas ocorrências demonstram que um texto produzido 10 (dez) anos antes do trabalho referente ao primeiro excerto também evidencia a característica de contrariar a ideia da não coincidência das palavras e as coisas, apresentada por Authier-Revuz (2004). No caso das palavras demarcadas na linha 02, o processo de inferência que citamos é a comprovação de que a palavra não pode se referir a um único sentido, o que pode desconstruir e mesmo contrariar a ideia de quem produz o trabalho.

Como vimos anteriormente, o texto produzido aponta para a possibilidade dos conceitos teóricos mencionados no texto referirem-se há apenas um significado, pois ao não desenvolver comentários e explicações, aquele que escreve passa a ideia de que o leitor já reconhece e compreende o sentido dos conceitos demarcados no texto, como também entende a relação e função deles em seu trabalho. Compreendemos que esses fatos produzem a ideia de que a menção aos conceitos é suficiente e qualquer leitor poderá compreender o objetivo daquele que escreve ao utilizá-los.





Na linha 04, novamente um conceito é utilizado sem explicar sua funcionalidade para a investigação, como é o caso do uso da expressão "unidade linguística" e identidade na linha 06.

Partindo da perspectiva de leitura como representação cultural, uma prática como essa parece mostrar diferenças entre as representações daquele que escreve e de seus possíveis leitores sobre os conceitos que são marcados. A forma de representação de quem escreve sobre os conceitos que utiliza pode se diferenciar das do leitor, pois podemos ter leitores que esperam uma articulação e explicação dos referenciais teóricos, demonstrando a funcionalidade da fundamentação utilizada na produção escrita que analisamos. Assim, o seu texto pode ser entendido da forma que o leitor faz remissão e como ele compreende a relação da área com os conceitos que são utilizados.

Na linha 8, é feita a remissão ao conceito de formação discursiva estabelecida pelo esquecimento 2. Neste caso, além de não explicar na linha o que compreende e como os conceitos de "funcionamento ideológico" podem auxiliar sua investigação, não temos uma referência há qual perspectiva teórica aquele que escreve faz uso do conceito de formação discursiva.


Compreendemos que para quem escreve a ideia de formação discursiva é apenas uma e de conhecimento de todos leitores de trabalhos na área de linguística, especialmente, na análise do discurso, porém é importante ressaltar a possibilidade de termos interpretações diferentes, que não possam necessariamente remeter ao discurso do outro que aquele que escreve faz uso.

Na linha 16, temos novamente a alusão ao conceito de formação discursiva, desta vez, relacionado a ideia de esquecimento 1. Salientamos que esses conceitos são elementos complexos que necessariamente prevê uma explicação e diferenciação, o que em nenhum momento é realizada.

Na linha 22, há a utilização da locução "quanto ao que afirma" para demarcar uma remissão a voz da autora Orlandi, porém, em nenhum momento anterior, é apresentada afirmação realizada por Orlandi. Isso constrói a ideia de que, para aquele que escreve, o dizer da autora citada sobre as relações linguísticas do Brasil com Portugal é comum a todos, como se todos estudiosos e pesquisadores da área possuíssem conhecimento sobre as afirmações de Orlandi.

Ao fazer referência a autora Pfeiffer na linha 28, aquele que escreve realiza uma paráfrase de reformulação, faz alusão ao discurso de outro autor e desenvolve com suas palavras a ideia defendida pela autora que cita. É interessante observar que, ao final da reformulação do dizer da autora na linha 37, temos uma citação direta apresentada nas linhas 38 e 39 e marcada entre as linhas 39 e 47.

Neste momento, após redizer o discurso de outro autor, aquele que escreve explica sua reformulação por meio do dizer de outro autor. Não há indicação de um comentário e dizer daquele que escreve a responsabilidade sobre o dizer é repassada



para o outro, seja por meio da reformulação do que outro autor produziu ou pela citação direta. Neste caso, também vemos que os autores marcados e citados são leitores dos autores fontes que apresentaram os conceitos de formação discursiva mencionados no texto, porém não citados. Vemos que aquele que escreve, ao remeter a conceitos teóricos de autores fundadores não faz referência, e, no momento de comentar sobre sua investigação e demarcar o seu dizer, reformula e faz marcação autores que não evidenciam uma discursividade.

Nos casos que apontamos acima, tanto a marcação dos conceitos de formação discursiva como o caso de remeterem a um dizer de outros autores que não são demarcados no texto, aponta para a característica do texto em fazer resgate do UM pertencente a outros discursos e, assim, da não constituição do papel de quem escreve o texto como enunciador ou mesmo coenunciador do que escreve. Vemos uma certa necessidade em resgatar o dizer de outros autores que culmina na referenciação de um dizer que não foi marcado em seu texto. Considerando a perspectiva da heterogeneidade enunciativa proposta por Authier-Revuz (2004), é como se o discurso produzido no trabalho acadêmico que analisamos funcionasse como porta voz do dizer do autor que é utilizado como fundamentação teórica.


Vemos esta situação com um certo cuidado, pois partindo da ideia de representação cultural, é como se o processo de leitura dos textos teóricos produzisse representações diferentes sobre aqueles que são pares na comunidade científica. O que queremos dizer é que aquele que escreve possui uma maior representação daqueles autores marcados, do que dos autores que apresentaram os conceitos que menciona em sua investigação.

Ao final do excerto que analisamos, na linha 48, vemos novamente a remissão a conceitos sem explicação. Desta vez, o pesquisador não descreve o que é a relação "unidade/diversidade linguística", como também, não aponta a materialização desta nos folhetins, que são mencionados na linha 49, porém não demonstrados ou analisados neste momento.

Entre as linhas 51 e 52 é construído um questionamento, respondido entre as linhas 53 e 56, a partir de novas menções a conceitos que não são desenvolvidos, como no caso de ordem do discurso e materialidade na linha 53, sistema linguístico na linha 55 e materialidade simbólica na linha 56. Essas situações nos possibilitam compreender que as formas de marcação de outros discursos, sejam por meio de menção a conceitos de outros autores ou pela marcação direta de outro autor reconhecido na academia, podem apontar para a construção de diferentes sentidos sobre o trabalho por seu leitor.

## **VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesta investigação, ao identificar as formas de utilização de conceitos na escrita de teses, foi possível perceber a utilização de conectores, locuções e mesmo a remissão a conceitos de outros autores no processo de escrita das teses que analisamos. A partir da localização, seja de elementos linguísticos como citações e conectores,




verificamos a possibilidade da prática de leitura de quem escreve um texto científico ser refletida em sua produção escrita, seja pela referência de um autor ou conceito. Percebemos, a partir das análises, que existe uma relação entre os efeitos de sentidos produzidos pelas formas de utilização da voz do outro e a formação leitora de quem escreve o trabalho, pois foi possível analisar que efeitos de sentido como o de promoção que citamos ao início do trabalho, é caracterizado na relação entre a forma de escrita e a representação cultural do leitor e de quem escreve

Respondendo a pergunta que nos guiou durante esta investigação, compreendemos que a forma com a qual constituímos uma representação sobre um autor, uma teoria e um conceito teórico estará refletida na forma que desenvolvermos uma produção escrita que configure um trabalho científico e que, a partir desta relação, mesmo que o trabalho não atenda requisitos de análise de inscrição daquele que escreve, a representação de seus pares e da comunidade científica que irá determinar a aceitabilidade do trabalho.

Partimos da ideia que o trabalho baseado no resgate do dizer de outros autores pode sim ser aceito não pela qualidade científica, relevância social ou mesmo a pertinência da análise realizada, mas por ao repetir o discurso de autores reconhecidos, apontando para sentidos como o da promoção de um autor, demonstrará uma mesma representação (leitura) cultural sobre o fazer científico e sobre a forma de se relacionar com o discurso do outro.

Podemos dizer que existem ao menos 03 (três) relações de impasses de leitura entre o leitor do texto e aquele que escreve, que contribuem com a produção de sentidos que questionam ou garantem a inserção e aceitabilidade de um trabalho na comunidade científica: 1-) a representação e tratamento dado a fundamentação teórica do trabalho; 2-) a representação sobre o texto que foi produzido; e 3-) a representação dos autores fundadores e comentadores de conceitos e teorias fundamentais da área que o trabalho se inscreve.

Acreditamos que ambos efeitos são produzidos pela leitura de um mesmo modo de utilização do discurso de outros autores. Aquele que repete, não mobiliza e não articula conceitos teóricos com uma análise de dados e não demonstra uma implicação de quem escreve. Pois, é a formação enquanto pesquisador, a prática de leitura e posição em relação ao que lê que gera o sentido sobre a produção. Porque aquele que parte de uma formação baseada na hierarquização de um conceito, autor e teoria, vai reconhecer como produção científica a produção escrita que constrói um efeito de sentido de que a função do texto é promover o conceito ou o autor. Já quem postula que a prática de leitura prevê uma relação com a escrita que desenvolva mecanismos de cotejamento entre a teoria e os dados que são analisados a fim de resolver um problema e investigar um objeto de pesquisa não reconhecerá a produção que não faz isso como exemplo de trabalho científico.



Consideramos que os impasses de leitura caracterizam o uso de outros discursos na produção escrita. E esta forma de utilização do outro pode desenvolver efeitos de sentidos por parte do leitor do trabalho que analisamos. Assim, dependendo do leitor que avalia a produção escrita, o trabalho será aceito ou não pela comunidade científica. Ou seja, os pares que o aceitam, baseiam-se na repetição do outro, que constrói um efeito de sentido de promoção, aqueles que questionam a aceitação do trabalho como produção científica são contrários a produção escrita que repete e não mobiliza por não atender procedimentos de cotejamento e análise de dados, por não demarcar um posicionamento próprio que caracterize uma implicação de quem escreve com sua produção.

## VII - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Tradução de Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

CORACINI, M. J. R. F. *Discurso e Escrit(ur)a: entre a necessidade e a (im)possibilidade de ensinar*. In: Coracini, Maria José Rodrigues Faria; Eckert Hoff, Beatriz. (Org.). *Escrit(ur)a de si e Alteridade no espaço papel-tela (formação de professores, línguas materna e estrangeira)*. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010, v. , p. 17-50

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 10. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

PÊCHEUX, M. *Análise automática do discurso (1969)*. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. In: GADET, F & HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso – uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Tradução: Maria Manuela Galhardo. 2ªed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: Difel. 2002.

TEIXEIRA, M. *Análise do Discurso e psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido no discurso*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.



## PORTUGUÊS EUROPEU E PORTUGUÊS BRASILEIRO: DUAS LÍNGUAS DE FATO?

Katarina Queiroga Duarte<sup>137</sup>

Resumo: As diferenças existentes entre o português europeu e o português brasileiro há tempos suscitam discussões. O Acordo Ortográfico pode ser considerado um fruto dos recorrentes debates sobre o tema. O tratado, assinado pelos países de língua portuguesa com o intuito de unificar a ortografia em todas as nações que têm o português como língua oficial, data de 1990, no entanto, só durante os anos 2000 passa a vigorar. Marcos Bagno trata do polêmico tema em uma de suas obras, *Português ou Brasileiro? Não Eis a Questão* (2013). O site português “ILC contra o Acordo ortográfico” traz um trecho do livro do linguista brasileiro e abre espaço para que os leitores deem sua opinião sobre o tema. Bagno, professor da Universidade de Brasília, mantém um *blog online* “Preconceito Linguístico” no qual publica textos que tratam de questões sobre a língua e também abre espaço para que os seus leitores comentem sobre os temas que escreve. Minha proposta para este estudo é focar nos comentários anônimos feitos no site português e no ao texto “Vamos Largar as Muletas e Andar Livremente pela Escrita!” de setembro de 2013 presente no *blog* do linguista brasileiro com o intuito de verificar se é realmente possível identificar as nacionalidades, portuguesa ou brasileira, dos leitores que compartilharam suas opiniões no espaço destinado para os comentários. Este estudo também se propõe a tentar identificar o sexo e faixa etária dos autores das explicações. Para tal feito, será essencial contar com estudiosos que tratam da análise de autoria, como por exemplo, Coulthard (2004). Pretendo utilizar a análise de autoria para identificar marcas que confirmem ou não diferenças nos discursos de portugueses e de brasileiros e diante dos resultados, analisar se os dois países possuem realmente “idiomas” distintos como asseguram estudos sobre o tema.


PALAVRAS-CHAVE: Português. Português brasileiro. Análise de autoria.

### 1. Considerações Iniciais

Com este estudo, pretendemos utilizar a análise de autoria para identificar possíveis marcas que confirmem ou não eventuais diferenças nos discursos entre o português europeu e brasileiro. Diante dos resultados obtidos almejamos analisar se os dois países (Brasil e Portugal) possuem de fato “idiomas” distintos, conforme especulam alguns estudiosos sobre o tema. Este é o caso de Bagno, o qual, já na primeira página da obra anteriormente mencionada, afirma que, no Brasil, o português e o seu ensino nos dias de hoje se encontram vinculados a uma língua que só existe nas

---

<sup>137</sup> Faculdade de Letras – Universidade do Porto – katarinaduarte@hotmail.com.



gramáticas, e que qualquer variação que se desvie da “norma” é considerada incorreta e, por vezes, “língua de índio” (BAGNO, 2001, p. 9).

## 2. Metodologia

Em seu artigo “Author Identification, Idiolect and Linguistic Uniqueness”, Coulthard afirma que todo falante nativo de um idioma possui a própria versão da língua que fala, denominada *idioleto*, e este irá se manifestar mediante escolhas textuais. Para produzir o discurso, cada indivíduo emprega particularidades tais como a seleção de vocabulário e construção frásica; isto implica que é possível identificar em qualquer texto características próprias de seu autor, as quais constituem a sua “impressão digital” ou assinatura. Segundo Coulthard, não se pode considerar que a totalidade de dados constitua um *idioleto*, nem apontar como os dados coletados seriam analisados. O autor afirma que a tarefa de identificar as impressões digitais de um produtor textual ainda se encontra numa fase prematura.

...cada falante nativo tem sua própria versão distinta e individual da língua que fala e escreve, ou seja, o seu próprio *idioleto*, e no pressuposto de que o *idioleto* se manifesta mediante escolhas distintas e peculiares nos textos (ver Bloch 1948, Halliday et al 1964, Abercrombie 1969). Cada falante tem um amplo vocabulário ativo construído ao longo de muitos anos, diferente do vocabulário que outros falantes construíram de maneira similar, não só em termos dos próprios itens, mas também nas preferências por certos itens, em detrimento de outros. Portanto, embora, em princípio, qualquer falante / escritor possa usar qualquer palavra, em algum momento, ele tende a fazer co-seleções típicas e individualizantes de palavras preferidas. Isto implica que deveria ser possível conceber um método de *impressão digital linguística*.


(COULTHARD, 2004, p. 431-447)

Diante de tal afirmação, o presente trabalho propõe-se identificar as marcas que podem caracterizar o português, nos comentários compartilhados no *blog* “ILC contra o Acordo ortográfico”, como um idioma europeu, bem como detectar sinais presentes nas opiniões dos leitores – escritas no diário virtual de Bagno, Preconceito Linguístico – que denunciem o seu uso do português brasileiro.

De acordo com o professor de linguística da Universidade da Pensilvânia, Labov, em seu artigo “Driving Forces in Linguistic Change”, as variações sociolinguísticas fornecem oportunidades para reforçar distinções sociais: “A variação sociolinguística é parasita de tal variação linguística. É um processo oportunista que reforça as distinções sociais, associando-as a certas variantes linguísticas” (LABOV, 2002).

Desta forma, procuraremos também destacar as diferenças sociais, com o intuito de traçar um perfil sociolinguístico daqueles que escreveram os já referidos comentários nos sítios da internet.

Trudgill, em sua obra *Sociolinguistic Typology. Social determinants of linguistic complexity*, aborda as mudanças que as línguas sofrem, e afirma que estas afetam todas as variedades de línguas vivas, no entanto, mais umas do que outras: “... Embora a mudança linguística, obviamente, afete todas as variedades da língua viva, parece afetar algumas variedades mais do que outras: a variação não é constante em todos os idiomas



e dialetos” (TRUDGILL, 2011, p. 3). A afirmação de Trudgill é relevante para esta pesquisa, pois, desde logo, estamos a estudar um único idioma, o português; no entanto, o fato de as duas variantes apresentarem particularidades específicas suscita alegações de que, na verdade, se tratam de dois idiomas diferentes.

Para além das diferenças entre o português europeu e brasileiro, cada uma das variantes possui suas particularidades dentro do próprio país. O português falado no Brasil, por exemplo, apresenta diferenças significantes quanto à forma como é utilizado nas diferentes regiões. Daí surge a curiosidade de tentar identificar as origens dos comentários brasileiros: Será que os autores deixam marcas de sua região de origem em seus textos? Com o intuito de responder a esta questão os comentários serão analisados estrutural e sintaticamente, ou seja, estudaremos a ordem de palavras, a estrutura e os tipos de frases, se são coordenadas ou subordinadas, e a utilização de construções nominais. As mensagens também serão comparadas, com o fito de se encontrar padrões de ordem de palavras e estrutura frásica (SVO, entre outras)<sup>138</sup>.

### 3. Análise

#### 3.1 Identificação dos marcadores – Brasil.

Iniciaremos a análise identificando as marcas que caracterizam o português dos comentários tecidos no *blog* brasileiro. De acordo com McManamin, durante o processo de escrita, ao fazer suas escolhas, um autor deixa marcas inconscientes no seu texto: “(...) Resultado observável das escolhas habituais e geralmente inconscientes que um autor faz no processo da escrita” (McMenamin, 2010: 488). Ainda segundo o mesmo estudioso, estruturas linguísticas isoladas possuem significado quando relacionadas com o estilo individual ou de um grupo: “isolamento de unidades linguísticas estruturais que carregam significado em relação ao grupo ou estilo de escrita individual.” (McMenamin, 2010: 491).

A partir das afirmações anteriores, pretende-se destacar as variáveis linguísticas que surgem com frequência elevada, e que são facilmente identificáveis nos comentários em questão. Pretendemos classificá-las em termos sintáticos e morfológicos, sem ignorar o contexto (o sentido), e talvez identificar algumas marcas fonológicas que, em um meio de comunicação informal, como é o caso dos *blogs*, não nos causaria estranhamento se as encontrássemos.

Vale esclarecer que os comentários foram copiados da página da internet e colados neste documento, como forma de garantir que não apresentariam nenhuma variação em relação ao texto publicado no *blog*. Todos os sublinhados nos comentários são meus. Não analisaremos todas as opiniões partilhadas, selecionando as que consideramos mais relevantes para o desenvolvimento desta pesquisa:

Por **Matheus Roedel**

02/09/2013 às 10:02

---

<sup>138</sup> Modelo de análise proposto por Rui Sousa (Apresentação feita durante as aulas de Linguística Forense na Faculdade de Letras da Universidade do Porto).

excelente texto, utilíssimo pra quem escreve ou ensina a escrever! parabens Marcos Bagno!, por sua constante ajuda, e pelos preciosos esclarecimentos.

Adjetivos (4)	excelente / utilíssimo / constante / preciosos
Substantivos (3)	texto / parabens / esclarecimentos
Verbos (3)	escreve / ensina / escrever
Preposições (3)	pra / por / pelos (per + lo)
Pronomes (1)	Sua (É de conhecimento comum que o pronome “tua” é característico do português falado no continente europeu, dependendo do grau de intimidade/formalidade com a pessoa, sendo “sua” utilizado em situações menos íntimas ou mais formais e “tua” em situações mais íntimas ou mais informais)
Conjunção (1)	Ou
Frases coordenadas (1)	excelente texto, utilíssimo pra quem escreve ou ensina a escrever!
Frases subordinadas	
Construções nominais (3)	excelente texto / parabens Marcos Bagno! / por sua constante ajuda, e pelos preciosos esclarecimentos.
Ordem frásica (SVO)	O comentário não apresenta uma ordem direta Sujeito – Verbo – Objeto.
Ortografia	O autor deste comentário apresenta certas particularidades em seu texto, como por exemplo, o fato de só utilizar letras maiúsculas ao referir-se ao autor do documento, Marcos Bagno. Com relação à acentuação gráfica, por um lado, o autor não acentua a palavra “parabens”, no entanto, acentua corretamente “utilíssimo”. Considerando a pontuação, percebemos que o autor do comentário não se preocupa em respeitar as normas gramaticais, por vezes cometendo alguns erros, seja por excesso ou por falta de pontuação.
Comentários	O articulador desta explanação faz uso de adjetivos que apresentam um grau de formalidade relativamente alto, entre os quais: excelente, utilíssimo e preciosos. Como falante nativa do português do Brasil, sinto liberdade para afirmar que estes não são adjetivos utilizados correntemente; por esta razão, deduzo que “Matheus Roedel” possui um grau de escolaridade razoável, apesar de a palavra “parabéns” não se encontrar acentuada, e de utilizar a preposição “pra” (forma contraída da preposição “para”, comumente reproduzida no registro oral). Parece-me que estas “falhas” ocorrem devido à informalidade conferida pelo meio utilizado. Considero o agradecimento feito ao autor textual mais uma pista do possível elevado grau de escolaridade, pois o leitor julga esclarecedor um texto sobre práticas pedagógicas para o ensino do português. Desta forma, parece-me que o autor se encontrará profissionalmente envolvido com a língua portuguesa e com o seu ensino.

Por Igor Neves

02/09/2013 às 10:44



Parabéns pelo excelente texto e trabalho, Marcos. É uma pena que, numa educação que está mais preocupada em preparar o aluno para passar no vestibular, não exista espaço para aulas com esse tipo de conteúdo "libertador".

Adjetivos (4)	excelente / pena / preocupada / libertador
Substantivos (11)	parabéns / texto / trabalho / Marcos / educação / aluno / vestibular / espaço / aulas / tipo / conteúdo.
Verbos (5)	é / está / preparar / passar / existia
Preposições (7)	pelo (per + lo) / numa (em + uma) / em / para / com / no (em + o) / de
Pronomes (3)	que / que / esse
Conjunções (1)	e
Artigos (3)	numa (uma) / o / no (o)
Advérbios (2)	mais / não
Frases coordenadas	
Frases subordinadas (1)	É uma pena que, numa educação que está mais preocupada em preparar o aluno para passar no vestibular, não exista espaço para aulas com esse tipo de conteúdo "libertador".
Construções nominais (3)	Parabéns pelo excelente texto e trabalho, Marcos.
Ordem frásica (SVO)	O comentário não apresenta ordem direta, Sujeito – Verbo – Objeto, das frases.
Ortografia	O comentário de Igor Neves chama a atenção correção na escrita. O autor apresenta um texto que pode ser considerado formal para o meio onde escreve. Está bem escrito, e de acordo com as regras de pontuação, acentuação e ortografia.
Comentários	Igor Neves, como ele se denomina, demonstra ideias coerentes, articuladas e relacionadas com o tema abordado por Marcos Bagno. Por esta razão, também acredito que o autor deste comentário possui um nível de escolaridade elevado. A escolha lexical também corrobora este pensamento, pois o autor opta por termos não corriqueiros, e que são específicos do tema tratado por Bagno em sua publicação, como é o caso de <u>educação</u> . No que diz respeito à reprodução de características do português falado no Brasil podemos destacar a expressão <u>“é uma pena...”</u> . Considero uma expressão tipicamente brasileira pela presença do artigo indefinido uma; ao questionar alguns cidadãos portugueses sobre se reproduziriam esta expressão desta forma, a resposta foi unânime: a expressão que mais se aproximaria do português europeu seria <u>“é pena...”</u> .

Por **Rebeca Melo**

02/09/2013 às 11:30

Olá Marcos, linkei o seu blog no meu, para divulgação. Um dia peço a vc pra colaborar lá no meu também, que está começando. Obrigada.

<http://revisaoetraducaoatextual.blogspot.com.br/>

Adjetivos	
Substantivos (5)	Marcos / blog / divulgação / dia / Obrigada
Verbos (4)	linkei / peço / colaborar / está começando

Preposições (2)	no (em + o) / no (em + o)
Pronomes (3)	seu / meu / pra / meu / que
Conjunções	
Artigos (2)	no (o) / um
Advérbios (1)	também
Frases coordenadas	
Frases subordinadas (1)	Um dia peço a <u>vc</u> pra colaborar lá no meu também, que <u>está começando</u> .
Construções nominais (2)	<u>Olá Marcos / Obrigada</u>
Ordem frásica (SVO)	As frases, de forma geral, apresentam a estrutura: Sujeito – Verbo – Objeto.
Ortografia	Em comparação aos comentários anteriormente estudados podemos afirmar que a linguagem que Rebeca Melo reproduz é mais informal. A autora cria um novo verbo em língua portuguesa <u>linkei</u> , derivada da palavra inglesa <i>link</i> , que já é comumente utilizada no Brasil. No entanto, a autora do comentário poderia ter utilizado a expressão: “criei um link”. Rebeca Melo também reproduz em seu texto a abreviação do pronome de tratamento você – <u>vc</u> , que é habitualmente utilizada no mundo virtual por falantes da variante brasileira do português.
Comentários	A utilização do gerúndio é mais uma marca característica do idioma falado no Brasil, diferentemente de Portugal, onde o mais comum é a reprodução do infinitivo para representar o tempo progressivo, ou seja, uma ação de longa duração no momento presente.

Por **Lídia Maria**

02/09/2013 às 12:25

Obrigada, Marcos Bagno, <br /> Bora levar pra sala de aula. Já copiei todos os exemplos.<br />Um abraço.

Adjetivos	
Substantivos (6)	Obrigada / Marcos Bagno / sala / aula / exemplos / abraço
Verbos (4)	Bora levar / copiei / colaborar / está começando
Preposições (1)	Pra
Pronomes (1)	Todos
Conjunções	
Artigos (2)	Os / um
Advérbios	
Frases coordenadas	
Frases subordinadas	
Construções nominais (2)	Obrigada, Marcos Bagno / Um abraço
Ordem frásica (SVO)	De forma geral, as frases apresentam a estrutura: Sujeito – Verbo – Objeto.
Ortografia	Como no comentário anterior, aqui também podemos identificar que Lídia Maria utiliza uma linguagem mais informal. A autora traz para seu texto abreviações, como por exemplo, “bora” - vamos embora; a junção do verbo com a preposição é comumente utilizada na linguagem falada por brasileiros de diversas faixas etárias e posições sociais no dia a dia e em meios informais, portanto, o

	termo não indicia que a autora possua baixo grau de escolaridade.
Comentários	Mais uma vez, como no comentário de Rebeca Melo, a autora se despede do escritor Marcos Bagno com um abraço, maneira informal e largamente utilizada por brasileiros e muito comumente reproduzida em meios virtuais. Para finalizar, o emprego de “bora”, forma reduzida de “vamos embora” também reflete, para além da informalidade, o “tom” do português brasileiro e, como dito antes, termo que é característico da linguagem oral do Brasil.

Por **Victor Macedo**

10/09/2013 às 16:18

Marcos, sobre a classificação "conjunção", realmente seu texto é esclarecedor, mas creio que fica obscuro quanto ao caráter adverbial. Acredito que o fato de uma palavra poder ser substituída por um advérbio não é suficiente para torná-la um advérbio. Inclusive reitera a tendência que têm os gramáticos brasileiros de chamar advérbio tudo quanto não tem classificação clara.

Adjetivos (6)	Esclarecedor / obscuro / adverbial / suficiente / brasileiros / clara
Substantivos (13)	Marcos / classificação / conjunção / texto / caráter / fato / palavra / advérbio / advérbio / tendência / gramáticos / advérbio / classificação
Verbos (11)	é / creio / obscuro / Acredito / poder ser substituída / é / torná-la / reitera / têm / chamar / tem
Preposições (6)	sobre / ao (a + o) / de / por / para / de
Pronomes (6)	seu / que / que / que / tudo / quanto
Conjunções	mas /
Artigos (8)	a / ao (a + o) / o / uma / um / um / a / os
Advérbios (3)	quanto / não / não
Frases coordenadas (1)	seu texto é esclarecedor, mas creio que fica obscuro quanto ao caráter adverbial.
Frases subordinadas (2)	Acredito que o <u>fato</u> de uma palavra poder ser substituída por um advérbio não é suficiente para torná-la um advérbio. / Inclusive reitera a tendência que têm os gramáticos brasileiros de chamar advérbio tudo quanto não tem classificação clara.
Construções nominais (1)	sobre a classificação "conjunção"
Ordem frásica (SVO)	De forma geral, as frases apresentam a estrutura: Sujeito – Verbo – Objeto.
Ortografia	O comentário está muito bem escrito e apresenta grafia, pontuação e acentuação de acordo com o que a gramática da língua portuguesa considera correto.
Comentários	O autor do comentário conhece bem o tema tratado por Marcos Bagno em seu texto, e discorda do autor quanto a alguns aspectos, justifica-se e expõe seu ponto de vista. Por esta razão, e pelo fato de o texto apresentar um grau de formalidade relativamente alto para o meio que utiliza, com uma estrutura coesa e coerente, creio que quem



	<p>produziu este comentário apresenta um grau elevado de escolaridade.</p> <p>Vale chamar a atenção para a grafia da palavra “fato” própria do português reproduzido no Brasil.</p>
--	---

### 3.2 Identificação dos marcadores – Portugal.

Nesta seção, o primeiro aspecto que destacamos consiste na diferença da extensão entre os comentários escritos em português europeu e brasileiro. Os comentários tecidos ao *blog* português são notoriamente mais extensos do que os publicados no diário eletrônico do linguista brasileiro. Em seu artigo “Riqueza lexical como critério de detecção de autoria”, Rui Sousa Silva reflete sobre alguns estudos realizados quanto ao tamanho de palavras e comprimento de frases, os quais afirmam que estas variáveis mudam de autor para autor, o que nos leva a refletir que talvez a produção de comentários mais longos seja uma característica própria dos falantes do português europeu:

Estudos de alguns autores (Coulthard & Johnson, 2007; Woolls & Coulthard, 1998) mostram que o comprimento médio das palavras utilizadas (isto é, o número médio de caracteres por palavra) e o comprimento médio das frases utilizadas (que consiste no número de palavras por frase) são elementos linguísticos muito variáveis de autor para autor, ou de acordo com o tipo de escrita. (Silva, 2008)

Vamos ao primeiro comentário:

1 | Escrito por SH há 7 meses.

Não tenho bem a certeza do intuito deste post, mas sempre achei piada a este sonho de muitos brasileiros em um dia poderem dizer que têm uma língua própria, numa de dar um ar de seriedade e antiguidade enquanto nação. É triste, e é triste a comparação com o latim. Eu percebi 100% do que o senhor escreveu, e tenho a certeza que entenderia 100% se o dissesse. Se me colocarem um texto em latim sou capaz de entender algumas palavras por associação, mas daí a entender um texto vai um longo passo. Está na hora de perceber que a língua é a mesma, mas não há necessidade de se standardizar seja o que for a uma escala global, é insano. Se são línguas diferentes, o que dizer do alemão suíço e do alemão da Alemanha? O que dizer das enormes variedades de formas de se falar árabe? Enfim, uns sonham com a uniformização utópica com o falso argumento de que sem ela tornar-se-ão línguas distintas, mas outros caem no ridículo oposto, dizendo que já o são. Haja moderação. Cumps

Adjetivos (14)	própria / triste / triste / capaz / longo / mesma / global / insano / diferentes / enormes / utópica / falso / distintas / ridículo oposto
Substantivos (34)	Certeza / post / sonho / brasileiros / língua / ar / seriedade / antiguidade / nação / comparação / latim / senhor / certeza / texto / latim / palavras / associação / texto / passo / hora / língua / necessidade / escala / línguas / alemão / suíço / Alemanha / variedades / formas / árabe / uniformização / argumento / línguas / moderação.
Verbos (30)	Tenho / achei piada / poderem dizer / têm / É / é / percebi / escreveu / tenho / entenderia / dissesse / colocarem / sou capaz / entender / entender / vai / perceber / há / standalizar / seja /é / são / dizer / sonham / tornar-se-ão / caem / dizendo / são / haja





Preposições (22)	do / de / em / numa / de / de / com / do / em / de / por / de / de / do / do / da / das / de / com / com / de / no
Pronomes (15)	deste / este / que / eu / que / que / o / algumas / que / que / que / que / outros / que / o
Conjunções (11)	mas / e / e / se / se / mas / mas / se / se / se / mas
Artigos (17)	a / um / uma / numa (uma) / a / o / do (o) / o / um / a / a / o / o / o / uns / a / o
Advérbios (5)	não / bem / muitos / não / já
Frases coordenadas (5)	Não tenho bem a certeza do intuito deste post, mas sempre <u>achei piada</u> a este sonho de muitos brasileiros em um dia poderem dizer que têm uma língua própria / Eu <u>percebi</u> 100% do que o senhor escreveu, e tenho a certeza que entenderia 100% se <u>o dissesse</u> . / Se me colocarem um texto em latim sou capaz de entender algumas palavras por associação, mas daí a entender um texto vai um longo passo. / . Está na hora de <u>perceber</u> que a língua é a mesma, mas não há necessidade de se standardizar / uns sonham com a uniformização utópica com o falso argumento de que sem ela <u>tornar-se-ão</u> línguas distintas, mas outros caem no ridículo oposto, dizendo que <u>já o são</u> .
Frases subordinadas (1)	Se são línguas diferentes, o que dizer do alemão suíço e do alemão da Alemanha?
Construções nominais (1)	Cumps
Ordem frásica (SVO)	De forma geral, o comentário apresenta a ordem sujeito – verbo – objeto.
Ortografia	O texto é coerente e coeso, a pontuação e a ortografia adequam-se às regras da gramática portuguesa. O autor não parece se interessar em utilizar a linguagem informal, tão característica dos usuários de <i>blogs</i> . A única abreviação presente no texto é a da palavra cumprimentos “cumps”
Comentários	No comentário percebemos a utilização de expressões tipicamente portuguesas, como é o caso de “achei piada” e “percebi”. Vale destacar as próclises e a mesóclise que são utilizadas de maneira bem mais reduzida pelos brasileiros. A saudação utilizada pelo autor também é tipicamente portuguesa: “cumps”, abreviação de cumprimentos.

2 | Escrito por SH há 7 meses.

Adição: Ele realmente falou do árabe, mas deve ser tão conhecedor da língua como eu da fisiologia de bivalves.

Também reparei que esse é o senhor de há uns tempos, o tal que quer é vender os seus livros.

Enfim, pelo menos há brasileiros lúcidos.

“Algumas

questões.

1. Não sabia da diversidade interna da “língua árabe”. Mas a extensão geográfica, sozinha, não a explica. Fala-se inglês (ou “norte-americano”, quem sabe) da Flórida ao Alasca. O Brasil também é um bom exemplo.

2. Português e brasileiro são línguas distintas? Você diz que sim, mas não explica por quê. Fato é que nos compreendemos mutuamente, às vezes com certa dificuldade, mas bem melhor do que com os italianos, para usar o exemplo que você aplicou à “língua árabe”. Além disso, as eventuais dificuldades parecem ser mais de sotaque – se aplicariam, talvez, ao diálogo de um peão gaúcho com um boiadeiro nordestino.

3. Enfim, a distinção entre “línguas” parece ser não apenas “política”, mas um tanto arbitrária. Questão de demarcar a linha divisória em um continuum. O que se fala em Santana do Livramento é português, espanhol ou uruguaio? Ou será “santanês”? Abraço.”

De acordo com o autor deste comentário, o mesmo trecho é composto por duas partes, a primeira delas escrita em português europeu e a segunda em português brasileiro. Por esta razão trataremos do comentário em duas tabelas: na primeira delas, analisaremos o português dito europeu, e na segunda o brasileiro.

Adjetivos (1)	Bilvalves
Substantivos (9)	adição / árabe / conhecedor / língua / filologia / senhor / tempos / tal / livros
Verbos (3)	falou / deve ser / conhecedor
Preposições (4)	do / da / da / de
Pronomes (4)	ele / eu / esse / seus
Conjunções (1)	Mas
Artigos (7)	do (o) / da (a) / da (a) / o / o / os
Advérbios (1)	tão / também / enfim
Frases coordenadas (1)	Ele realmente falou do árabe, mas deve ser tão conhecedor da língua como eu da fisiologia de bivalves
Frases subordinadas (1)	Também reparei que esse é o senhor de há uns tempos, o tal que quer é vender os seus livros.
Construções nominais	
Ordem frásica (SVO)	De forma geral, o comentário apresenta a ordem sujeito – verbo – objeto.
Ortografia	O autor deste comentário afirma o mesmo que analisamos antes, da mesma forma sobre a qual discutimos quanto ao o texto anterior. Este comentário é coerente e coeso, a pontuação e a ortografia se adequam às regras da gramática da língua portuguesa. O autor continua sem utilizar uma linguagem informal, característica dos usuários de <i>blogs</i> .
Comentários	A principal característica que atribuímos ao português europeu neste excerto fica por conta do verbo haver. No Brasil seria mais comum se dizer: “pelo menos existem / têm brasileiros lúcidos.”

Como dito antes, prossigamos para a parte do comentário cuja autoria é atribuída a alguém de origem brasileira:

Adjetivos (15)	Interna / árabe / geográfica / sozinha / bom / distintas / mutuamente / certa dificuldade / melhor / árabe / eventuais / nordestino / política / tanto arbitrária / divisória
Substantivos (34)	questões / diversidade / língua / extensão / inglês / norte-americano / Florida / Alasca / Brasil / exemplo / português / brasileiro / língua / fato / italianos / exemplo / língua / dificuldades / sotaque / diálogo / gaúcho /boiadeiro / distinção / línguas / questão / linha / continuum / Santana do Livramento / português / espanhol / uruguaio /

	santanês / abraço
Verbos (20)	sabia / explica / fala-se / sabe / é / são / diz / explica / é / compreendemos / usar / aplicou / parecem ser / aplicaram / parece / ser / demarcar / fala / é / será
Preposições (20)	da / da / da / ao / com / do / com / para / você / à / de / ao / de / ao / de / com / entre / de / em / em
Pronomes (10)	algumas / a / quem / você / que / que / nos / que / que / que / que
Conjunções (9)	mas / ou / e / mas / por quê / mas / mas / ou / ou
Artigos (22)	a (da) / a (da) / a / a (da) / o (ao) / o / um / o / do / os / o / à / as / o / o (ao) / um / um / a / um / a / um / o
Advérbios (14)	não / não / também / sim / não / às vezes / bem / além disso / mais / talvez / enfim / não / apenas
Frases coordenadas (1)	nos compreendemos mutuamente, às vezes com certa dificuldade, mas bem melhor do que com os italianos /
Frases subordinadas	
Construções nominais (3)	a extensão geográfica / um tanto arbitrária / abraço
Ordem frásica (SVO)	A maior parte das sentenças apresentam a ordem S – V – O.
Ortografia	Como na primeira parte analisada, este trecho apresenta uma estrutura relativamente formal para o meio no qual é disponibilizado. O autor não utiliza abreviaturas, e parece fazer uso de certa formalidade para conferir ao seu texto mais fiabilidade. No que diz respeito à pontuação, o autor se diferencia da primeira parte do comentário, ao acrescentar aspas para destacar algumas informações que considera relevante, mas assemelha-se por apresentar um texto com uma pontuação e acentuação conformes às regras gramaticais.
Comentários	Como característica típica do português brasileiro podemos destacar a utilização do saudação final “abraço” em substituição de “cumprimentos”. Também vale chamar a atenção para a grafia brasileira da palavra “fato”.

4 | Escrito por Maria Miguel há 7 meses.

A publicação deste texto revela a-personagem-tipo que o escreve: ausência de conhecimento (desesperado interesse material) disfarçado de uma introdução, cuja intenção é baralhar o sentido crítico de quem aqui navega em defesa da Pátria.

É com exposições deste calibre, baseadas em “realidades” longínquas, que só podem ser argumentadas por especialistas de gema, que se vai mentindo aos brasileiros e aos portugueses.

Só falta este “tipo” propor a criação de mais umas tantas línguas como o angolano, o maçambicanês, etc.

Que dizer do Francês de França, da Bélgica e do Quebec? (exemplos que acrescento aos registados por SH. Cumprimentos


Adjetivos (7)	desesperado / material / crítico / longínquas / só / registados / disfarçados
Substantivos (29)	publicação / a-personagem-tipo / ausência / conhecimento / interesse / introdução / intenção / sentido / defesa / pátria

	/ exposição / calibre / realidades / especialistas da gema / brasileiros / portugueses / tipo / criação / tantas / línguas / angolano / moçambicanês / francês / França / Belgica / Quebec / exemplos / SH / cumprimentos
Verbos (13)	revela / escreve / é / baralhar / navega / é / baseadas / podem ser argumentados / vai mentindo / falta / propor / dizer / acrescento
Preposições (18)	de / de / de / em / da / com / deste / em / por / aos / aos / de / do / de / da / do / aos / por
Pronomes (10)	deste / que / cuja / quem / aqui / que / este / que / que / que
Conjunções (2)	como / e
Artigos (15)	a / o / uma / o / o / os (aos) / os (aos) / a / umas / o / o / o (do) / a (da) / o (do) / os (aos)
Advérbios (2)	só / só
Frases coordenadas	
Frases subordinadas (1)	É com exposições deste calibre, baseadas em “realidades” longínquas, que só podem ser argumentadas por especialistas de gema, que se vai mentindo aos brasileiros e aos portugueses.
Construções nominais (2)	ausência de conhecimento / (desesperado interesse material) / cumprimentos
Ordem frásica (SVO)	A maioria das sentenças apresenta a ordem Sujeito - Verbo – Objeto.
Ortografia	Como os anteriores, este comentário apresenta um certo grau de formalidade em sua estrutura. Exibe um vocabulário com certo grau de formalidade, com a exceção das expressões relativamente populares “especialistas de gema” e “este tipo”. O autor faz corretamente uso da pontuação, e também utiliza aspas para destacar informação que considera relevante para seu texto.
Comentários	Neste comentário, as características típicas do português europeu ficam por conta, principalmente, das expressões: “baralhar”, “especialistas de gema”, “este tipo”, “de França” e “registados”; sobre essas expressões vale mencionar que, no Brasil, ou possuem outra grafia, como é caso “registados” (registrados no português brasileiro) ou seriam ditas de outra forma, por exemplo, “de França” soaria mais brasileiro “da França” e, em vez de “baralhar” poderíamos utilizar “confundir”

#### 4. Discussão

Sobre os textos brasileiros consideramos relevante assinalar que os autores dos comentários 1, 2 e 5 utilizaram substantivos, verbos e adjetivos de maneira equilibrada, e, com exceção do primeiro comentário, todos os demais analisados recorrem a artigos. Ainda sobre as classes gramaticais empregadas, pudemos perceber que os autores dos comentários 3 e 4 não utilizaram adjetivos.





No que concerne à estrutura frásica, todos os comentários apresentam construções nominais, e alternam entre orações coordenadas e subordinadas, portanto, não percebemos nenhum padrão neste sentido, enumeramos 2 frases coordenadas e 4 subordinadas. Quanto à disposição dos termos sintáticos (Sujeito – Verbo - Objeto), os comentários não apresentam um padrão que se repeta; nos parece, portanto, que neste aspecto não podemos destacar características específicas do português europeu ou brasileiro.

Os comentários brasileiros também se destacam por apresentarem construções elaboradas e com certo grau de formalidade, como por exemplo, a utilização das expressões “reitera a tendência”, “obscuro quanto ao caráter adverbial” e “preciosos esclarecimentos.”

Ressaltamos ainda que as saudações finais demonstram aproximação de quem escreve os comentários para com o autor do texto, Marcos Bagno. Normalmente, nos despedimos com abraços apenas de alguém com quem possuímos um certo grau de intimidade. Os *blogs* podem contribuir para que as pessoas que comentam nestes espaços se sintam próximas, e, quem sabe, até acreditem possuir liberdade para tratar os autores dos textos como amigos.

Ao analisar as questões ortográficas, e como discutido individualmente em cada comentário, encontramos exemplos representativos e típicos da ortografia do português brasileiro, como é o caso de “fato”.

Após as análises individuais, foi possível concluir que os autores dos comentários devem possuir ensino superior, com idade acima de 25 anos, e são falantes nativos do português brasileiro. No entanto, não nos foi possível identificar a origem geográfica dos autores dos comentários brasileiros; na tentativa de detectar a sua proveniência procuramos destacar padrões ou modelos em outros textos autênticos produzidos nas diferentes regiões do Brasil<sup>139</sup>. Apesar de analisarmos<sup>140</sup> diferentes textos disponíveis nos blogs não conseguimos identificar a origem geográfica dos comentários.

MacLeod e Grant afirmam que por vezes existe a possibilidade que nenhum dos candidatos tenha sido o autor do texto: “(...) muitas vezes nos deparamos com milhares de candidatos a autores, a possibilidade de que nenhum dos candidatos deles seja o autor do texto (MACLEOD e GRANT, 211). Na nossa análise, talvez o elevado nível linguístico utilizado pelos autores dos comentários tenha impedido que as marcas individuais e características de cada região do português falado no Brasil se revelassem.


Sobre os comentários tecidos ao blog português podemos ponderar que todos os textos analisados utilizam adjetivos, substantivos e verbos de forma equilibrada, e apresentam artigos.

No que diz respeito à estrutura, na maior parte das frases, os autores fizeram uso da ordem direta Sujeito – Verbo – Objeto, sendo que também constatamos a utilização

---

<sup>139</sup> O blogs visitados e estudados em busca de modelos que determinassem a proveniência dos autores dos comentários foram acedidos por diversas vezes em diferentes datas; desta forma, não analisamos um único texto em cada um dos seguintes blogs: <http://abecedario.blogfolha.uol.com.br/>; <http://diversidadelinguisticabrasil.blogspot.pt/2012/09/tema-diversidade-linguistica-do-povo.html>; <http://culturadigital.br/brasil/tag/melhores-blogs-de-brasil/>; <http://destemperados.com.br/tag/gramado/>; <http://manauspramim.com.br/>; <http://diariodonordeste.globo.com/blogs.asp>.

<sup>140</sup> Corpora analisado em [www.linguateca.pt/copografo](http://www.linguateca.pt/copografo).



de construções nominais. Os autores alternam entre frases coordenadas e subordinadas, no entanto, no português europeu, enumeramos uma maior incidência das coordenadas, 7 contra 3 subordinadas. Conforme percebemos nos comentários redigidos em português brasileiro, nos escritos em português europeu também notamos a utilização de construções mais formais e elaboradas, como por exemplo, “ausência de conhecimento” e “particionar o português”.

Também identificamos algumas palavras que apresentam a ortografia portuguesa, como é o caso de “facto”. As saudações finais não revelam tanta proximidade como nos comentários em português brasileiro. Os comentários analisados utilizam “cumprimentos” ou sua forma abreviada “cumps”, o que de certa forma distancia um pouco o autor do comentário em relação ao proprietário do diário virtual.

Pelas razões já ponderadas acreditamos que os autores dos comentários em português europeu também são pessoas com ensino superior, com idade superior a 25 anos e falantes nativos do idioma.


## 5. Considerações Finais

Considerando os comentários em sua totalidade somos levados a acreditar que, apesar de algumas diferenças, como por exemplo, expressões específicas e palavras com grafia diferentes, o português europeu e o brasileiro exibidos nos *blogs* aqui estudados não apresentam tantas dissonâncias a ponto de poderem ser consideradas duas línguas distintas. Acredito que qualquer leitor brasileiro ou português seria capaz de ler e compreender todos os comentários analisados neste estudo.

Bagno discute sobre as diferenças entre as duas línguas e justifica sua opinião acerca do português falado no Brasil e em Portugal. Segundo o autor, os dois países possuem duas gramáticas distintas, e que só são denominadas da mesma forma por razões históricas e comodismo.

O brasileiro sabe português, sim. O que acontece é que nosso português é diferente do português falado em Portugal. Quando dizemos que no Brasil se fala português, usamos esse nome simplesmente por comodidade, e por uma razão histórica, justamente a de termos sido uma colônia de Portugal. Do ponto de vista lingüístico, porém, a língua falada no Brasil já tem uma gramática — isto é, tem regras de funcionamento — que cada vez mais se diferencia da gramática da língua falada em Portugal. Por isso os lingüistas (os cientistas da linguagem) preferem usar o termo português brasileiro, por ser mais claro e marcar bem essa diferença (Bagno, 1999, p. 23).

Apesar de respeitar e concordar com a opinião e com as palavras de Bagno, após a análise destes comentários, concluímos que as diferenças encontradas entre os textos escritos e compartilhado nos dois *blogs* não são grandes o suficiente para que possamos afirmar que são oriundas de duas gramáticas distintas ou de dois idiomas diferentes. Uma possível razão para tal fato pode residir no já referido grau de formalidade conferido à maioria dos comentários, em que os autores dos textos compartilharam suas opiniões sobre questões linguísticas e, por isso, nos deparamos com termos e expressões mais rebuscadas, e que não são frequentemente utilizadas no dia a dia. Se tivéssemos escolhido *blogs* que discutissem temas mais corriqueiros, como por exemplo, futebol ou programas de televisão, talvez a nossa conclusão fosse outra.



Permanece, portanto, o desejo de prosseguir esta análise de comentários anônimos feitos em *blogs*; no entanto, com temas de outra natureza que discutam assuntos menos formais, para ponderarmos se, ainda assim, o português e o português brasileiro poderiam ser compreendidos pelos falantes de ambas as nacionalidades sem maiores problemas.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, M. *Português ou Brasileiro? um convite a pesquisa*. São Paulo. Parábola Editorial, 2001.

BAGNO, M. *Preconceito Linguístico. o que é, como se faz*. São Paulo: EDIÇÕES LOYOLA, 1999.

COULTHARD, M. “Author Identification, Idiolect and Linguistic Uniqueness.” *Applied Linguistics* 25: 431-447, 2004.

LABOV, W. “Driving Forces in Linguistic Change”. in *International Conference on Korean Linguistics*. Seoul National University, 2002.

ILC contra o Acordo ortográfico. Disponível em: <http://ilcao.cedilha.net/?p=11212#more-11212>. Acesso em: 14/01/2014.

MACLEOD, N. e GRANT, T. “*Whose Tweet? Authorship analysis of micro-blogs and other short-form messages*.” in: *Proceedings of the International Association of Forensic Linguists’ tenth biennial conference*. Tomblin, Samuel; MacLeod, Nicci; Sousa-Silva, Rui and Coulthard, Malcolm (eds) Aston University, 2012.

MCMENAMIN, G.R. “Theory and practice of forensic stylistics”. in M. Coulthard & A. Johnson (eds) *The Routledge Handbook of Forensic Linguistics*: 487—507, London: Routledge, 2010.

Preconceito Linguístico. Disponível em: <http://e-proinfo.mec.gov.br/e-proinfo/blog/preconceito/vamos-largar-as-muletas-e-andar-livremente-pela-escrita.html>. Acesso em: 14/01/2014.

TRUDGILL, P. *Sociolinguistic Typology. Social determinants of linguistic complexity*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SOUSA-SILVA, R. “Riqueza lexical como critério de detecção de autoria” in *XXIV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Braga. Universidade do Minho, 2008.



## NOMEANDO OS IMPERDOADOS: ANÁLISE ENUNCIATIVA DE “THE UNFORGIVEN”

Larissa de Pinho Cavalcanti

**RESUMO:** A teoria da enunciação de Benveniste (1976, 1999, 2012) implica conceber o funcionamento da língua por um “ato individual de utilização”. De fato é esse o grande ponto de seu trabalho: articular o homem e a língua em uso. O homem se define na e pela linguagem e para estudar essa inserção constitutiva, Benveniste parte da relação entre enunciador e enunciatário como fundadora de relações de (inter)subjetividade e pessoalidade, e instauradores da referência de tempo e espaço no enunciado. Como salientam Flores e Teixeira (2008), Benveniste aborda a questão da intersubjetividade na linguagem sem, contudo, limitar-se a uma visão idealista do sujeito. Fiorin (1995), por sua vez, analisa a inserção do sujeito e seu interlocutor no enunciado e explora os processo de embreagem e debreagem. A debreagem referencializa a instância a partir da qual ela se efetua, criando, no enunciado, um simulacro da realidade exterior a ele, ao passo que a embreagem é o efeito de retorno à enunciação, produzido pela neutralização das categorias de pessoa e/ou espaço e/ou tempo. Esse trabalho toma como objeto de estudo um exemplar do gênero discursivo canção a partir do qual se realiza uma análise enunciativa. A canção escolhida denomina-se “*The Unforgiven*” (os imperdoados), da norte-americana *Metallica*. A escolha tem por base a possibilidade de estudar descritiva e interpretativamente os mecanismos formais da enunciação, bem como as operações de embreagem e debreagem apontados anteriormente. Consideramos, ainda que brevemente, a própria melodia como um ato de enunciação produtor de sentidos, em particular, por aliar-se aos recursos verbais do gênero discursivo canção. Com nossa análise, desvendamos como as relações intersubjetivas e de pessoalidade, articuladas por operações embreagem e debreagem, se articulam para a construção progressiva de efeitos de sentido que evidenciam a submissão duradoura do sujeito e seu grito íntimo de liberdade.


**PALAVRAS CHAVE:** Enunciação. Intersubjetividade. Letra de música. Metallica.

### 1. A Teoria Da Enunciação

Benveniste é considerado o pai da linguística da enunciação, mas foi também linguista de notório reconhecimento durante seu tempo por sua dedicação aos mais diversos assuntos, de fato, alguns o propoariam mais como filósofo e menos como linguista. No campo da enunciação, o reconhecimento de Benveniste se dá com a publicação dos dois tomos dos *Problemas de linguística geral*, em 1966 e 1974.

Para entender a proposta benvenistiana dedicada à enunciação Flores e Endruweit (2012, p.197-198) defendem ser necessário reconhecer que ela se organiza sobre uma relação entre um axioma e um operador da teoria. O axioma é definido pelo próprio Benveniste com: *o homem está na língua*. A teoria da enunciação de Benveniste implica conceber o funcionamento da língua por um “ato individual de utilização”. O





homem se define na e pela linguagem - não se trata aqui, evidentemente, do sujeito empírico, mas aquele construído tão na chamada instância do discurso.

Já o operador da teoria, isto é, o dispositivo pelo qual o axioma atua é a *enunciação*. Nossa proposta é, portanto, uma análise que considere a enunciação e noções que dela emergem e nela se constituem, como intersubjetividade em relação à música *The Unforgiven*, do Metallica.


## 2. Enunciação e subjetividade

Para uma análise enunciativa, como a que nos propomos, devemos entender, primeiramente, o que significa enunciação para Benveniste. Em *O aparelho formal da enunciação*, Benveniste (1999) usa repetidamente o termo *enunciação* e, nem sempre, relacionado a um mesmo pressuposto, de modo que o mesmo pode ser compreendido como um ato, possuidor de natureza fônica ou gráfica etc. Todavia, existem noções que se superpõem as demais e podem ser consideradas basilares, tais como “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1989, p.83). Com essa definição temos a relação de enunciação como ato e de enunciado como algo que deriva desse ato, uma consequência ou, mesmo, um seu produto.

A enunciação, porém, não faz sentido no contexto dos estudos benvenisteanos a menos que se faça menção aos participantes do ato enunciativo (o axioma acima mencionado). O homem se define na e pela linguagem. Essa é a noção básica defendida por Benveniste (1976) em *A subjetividade na linguagem*. Para articular seu ponto de vista, o autor (BENVENISTE, 1976, p.285) parte da impossibilidade de se entender a linguagem como um instrumento de comunicação, isto é, um artefato produzido pelo homem e, portanto, externo a ele próprio.

Como observa FLORES (2009, p.158), linguagem é a capacidade de simbolizar inerente à condição humana, ao passo que língua é um sistema que inter-relaciona as formas e seu valor na enunciação – o que expõe a relação intrínseca entre tais noções: o exercício da capacidade de simbolização só se dá via língua, a qual em sua condição pressupõe a linguagem. Justifica-se, então, a impossibilidade de se atribuir caráter instrumental à linguagem, para Benveniste: tal seria contradizer não somente a natureza da própria linguagem, como do próprio homem. Afinal, tanto não podemos desconsiderar a natureza imaterial, o funcionamento simbólico, a organização articulada e o conteúdo da linguagem, como “não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a” (BENVENISTE, 1976, p.285).

O que encontramos, então, é o homem no mundo falando: fala com o outro, põe em uso a língua e a partir desse uso, ensina a própria definição do homem. Como já antecipado, é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*, pois somente ela fundamenta o conceito de “ego”. Não se trata aqui, pois, do sujeito empírico, mas de um sujeito que é fundado linguisticamente, é “ego” que *diz ego*. Essa subjetividade, porém, só é experimentada por contraste, ou seja, não há um “eu” sem que se proponha o “tu” – o que não é uma colocação tão simples como possa, em primeira instância parecer.



De fato, desenvolvendo a noção de “eu-tu”, Benveniste explica que a linguagem só é possível, pois há um locutor que se coloca como “eu” na enunciação, isto é, assume função de sujeito e, portanto possui subjetividade e, assim, ativa um “tu”, o qual torna-se eco do *eu*, isto é, diz “tu” aquele *eu*. Assegurar o eu como sujeito em oposição ao ‘tu’ evoca, por consequência, a natureza intersubjetiva da subjetividade (JUNIOR, 20014, p.74). Essa polaridade não é nem simétrica, nem igual: ego transcende o tu, porém, um não existe sem o outro, sendo, portanto, complementares e reversíveis.

Vale salientar que a relação “eu-tu” é instaurada e recriada no âmbito da enunciação, sendo indissociável o ato enunciativo e propriedade de subjetividade, através dos índices/indicadores de subjetividade. Esses índices, ao contrário da noção pragmática de dêixis não fazem referência a algo externo à enunciação, pelo contrário, sendo formas que convertem língua em discurso, os indicadores de subjetividade remetem à própria enunciação. Dentre esses indicadores estão as categorias de pessoalidade, temporalidade e espacialidade.


Retomando o que Júnior (2014, p.79) apresenta, a categoria de pessoalidade envolve os pronomes pessoais “eu”, “tu” e “ele”, sendo os dois primeiros, de fato, pertencentes à categoria de pessoa e o “ele” representante da categoria da não pessoa. Como explica Benveniste (1976, p.289):

A linguagem é, pois, a possibilidade de subjetividade, pelo fato de conter sempre as formas linguísticas apropriadas à sua expressão, e o discurso provoca a emergência da subjetividade, pelo fato de consistir de instâncias discretas. A linguagem de algum modo propõe formas “vazias” das quais cada locutor em exercício de discurso se apropria e as quais refere a sua “pessoa”, definindo-se ao mesmo tempo a si mesmo como *eu* e a um parceiro como *tu*.

Deve-se pontuar, também, que o distanciamento que Benveniste opera em relação à classificação tradicional de três pessoas participantes do uso da língua: a primeira pessoa (aquela que fala), a segunda pessoa (aquela com que se fala) e a terceira pessoa (aquela de quem se fala). Para o autor, apenas os participantes do ato enunciativo, reais ou pressupostos, podem ser considerados como integrantes da categoria de pessoa. Daí, serem postuladas duas correlações na categoria de pessoa: pessoalidade e subjetividade.

Para entender o que de fato significa a marcação de “eu-tu” na enunciação, Benveniste declara que tais pronomes não se referem nem a um conceito, nem a um indivíduo. De fato, quando se diz eu, não englobamos todos os “eus” do mundo, enunciados na boca de todos os locutores, e, de outro modo, também não nos referimos a nenhum sujeito em particular. Essa categoria, o pronome pessoal, propõe algo de natureza exclusivamente linguística: “o eu se refere ao ato de discurso individual no qual é pronunciado, e lhe designa o locutor” (BENVENISTE, 1976, p.288). Por isso dizer-se do “eu” a pessoa subjetiva, e de seu par, receptor do ato enunciativo e pelo “eu” instaurado (o “tu”) a pessoa não subjetiva.

A relação de subjetividade (ou intersubjetividade), entre “eu-tu”, não atinge jamais a terceira pessoa, ou, como Benveniste (1976, p.250-251) denomina, a não-



peessoa. A natureza de reversibilidade presente em “eu-tu”, isto é, ao passo que “eu” pode se tornar um “tu” e vice-versa, não se faz possível com “ele”, pois será sempre “ele”, inserido na enunciação pelo “eu”, mas sem participar efetivamente do ato enunciativo.

Essa impossibilidade de reversão irá implicar em ainda outra distinção entre as pessoas e a não pessoa: o número e gênero. Como explicado acima, o “eu” é um fenômeno linguístico, desprovido de um referente geral ou particular, materializa-se no enunciado; o “ele”, todavia pode se referir a um homem, mulher, menino, menina, macho ou fêmea ou elementos neutros (no caso de línguas que não o português). De modo similar, essa não pessoa pode implicar multiplicidade de elementos, ao passo que o “eu” não pode ser nunca plural: o nós é, na verdade “eu+tu” ou “eu+ele”, uma expansão do “eu”, mas não sua pluralização.

Tendo em vista a análise que realizaremos, devemos comentar ainda em detalhes a noção da temporalidade e da pessoalidade. Para tal, deixamos de lado os pronomes pessoais e consideramos novas categorias da língua, em particular aquelas com propriedade dêitica, como os demonstrativos, e advérbios.


## **2.1 Espacialidade e temporalidade na enunciação**

Dentre as formas linguísticas reveladoras da experiência humana, nenhuma é tão rica e difícil de explorar como o tempo, tanto que para Benveniste (1999), a palavra “tempo” abrange representações muito diferentes e que, sobretudo a língua conceitualiza o tempo de modo muito diverso da reflexão. A distinção de um tempo linguístico é operada por Benveniste (1999, p. 72), em oposição aos tempos crônico e físico.

O tempo físico tem ordem contínua, linear e infinita, segmentável à vontade, possuindo duração variável de acordo com o indivíduo, que o mede de acordo com suas emoções e com o ritmo de sua vida interior. Ao passo que o tempo crônico é o tempo dos acontecimentos, engloba tanto nossa vida quanto uma sucessão de eventos. O tempo crônico é forjado na história, é a continuidade onde se dispõem em série os diversos acontecimentos, para Benveniste, o tempo crônico é uma condição necessária à vida das sociedades, dos indivíduos em sociedade: é o seu calendário.

O tempo linguístico, por sua vez, irá requerer uma nova série de distinções e nomeações, afinal, uma coisa é situar eventos no tempo crônico e outra é inseri-los no tempo da língua. O que há de único no tempo linguístico é que ele se liga organicamente “ao exercício da palavra, que se define e ordena como função do discurso” (BENVENISTE, 1999, p.76). Esse exercício, como dito anteriormente, se dá no presente da instância da palavra, situa o acontecimento como contemporâneo da instância de discurso que o menciona e é a partir dele que são instauradas as noções de passado ou futuro. Esse presente, que não pode ser localizado em divisão do tempo crônico, como concluem Freitas e Facin (2012, p.578), o “diz respeito ao fato de que, cada vez que o locutor enuncia, ele atualiza o acontecimento, ou seja, o discurso é reinventado a cada momento de fala”.





Para Benveniste (1999, p.79), o tempo linguístico é responsável, também, por tornar a temporalidade do discurso do “eu” aceitável pelo “tu”, assim, o que é da natureza do locutor passa a ser aceita como “sua” pelo interlocutor: meu “hoje” se converte em seu “hoje”, ainda que não o tenha instaurado em seu próprio discurso. O tempo do discurso, não submetido às divisões do tempo crônico, funciona como um fator de intersubjetividade, o qual, de unipessoal se torna onipessoal.

Benveniste (1999, p.80) relaciona ainda as diferentes categorias de temporalidade ao declarar que, quando, por razões pragmáticas, o locutor tem que levar seu alcance temporal além dos limites de “ontem” ou “amanhã”, o discurso sai de seu plano e utiliza a graduação do tempo crônico e suas unidades (faz oito dias ou dentro de três meses). Opera-se, assim, o distanciamento subjetivo e a passagem de uma instância de temporalidade a outra. Por fim, a espacialidade é expressa pelos demonstrativos e advérbios, criando um sistema de coordenadas organizado em torno da instância de discurso empregada pelo locutor.

Fiorin (1995) salienta que os mecanismos de instauração de pessoas, espaços e tempos no enunciado se dividem em debreagem e embreagem. Com base em Greimas e Courtés, Fiorin (1995, p.26), é através da debreagem que a instância de enunciação “disjunge de si” e projeta no enunciado termos que propõem a constituição dos elementos fundadores do próprio enunciado, ao que chama debreagem actancial, temporal e espacial. Existem, logo, dois tipos de debreagem: a enunciativa e a enunciva.


A debreagem enunciativa cuida da presença, no enunciado, dos actantes da enunciação (eu/tu), o espaço da enunciação (aqui) e o tempo da enunciação (agora), ou seja, aquela em que o não eu, o não aqui e o não agora são enunciados como eu, aqui, agora. Fiorin (1995, p.28) toma a debreagem enunciativa como característica das narrativas em primeira pessoa, as quais instalam um “eu-tu”, e espaços e tempos que são inteiramente enunciativos. De acordo com o autor (idem): “considerando-se o momento da enunciação um tempo zero e aplicando-se a ele a categoria topológica concomitância/não concomitância (anterioridade/posterioridade), obtém-se o conjunto dos tempos enunciativos”.

De outra maneira, a debreagem enunciva é aquela em que se instauram no enunciado os actantes do enunciado (ele), o espaço do enunciado (algures) e o tempo do enunciado (então) – e, aqui, do enunciado significa inscrito no enunciado, isto é, não é aquele da enunciação, mas um ponto explicitado no texto. Ao contrário da debreagem enunciativa, a debreagem enunciva é típica das narrativas de terceira pessoa, provocando o efeito de sentido da objetividade, em oposição à subjetividade daquela.

A embreagem, por fim, é o processo oposto à debreagem. Nela, há a neutralização das categorias de pessoa e/ou espaço e/ou tempo (denominadas debreagem actancial, temporal e espacial). Quando se opera uma embreagem, na verdade se realiza uma identificação entre o sujeito, o tempo e o espaço da enunciação ao do enunciado. Vejamos como isso ocorre:

Quando o presidente diz "O presidente da República julga que o Congresso Nacional deve estar afinado com o plano de estabilização econômica", formalmente temos uma debreagem enunciva (um ele). No entanto, esse ele significa eu. Assim, uma debreagem enunciativa (instalação de um eu)





precede à embreagem, a saber, a neutralização da oposição categórica eu/ele em benefício do segundo membro do par; o que denega o enunciado (FIORIN, 1995, p.29)

Como dito, a noção de embreagem e debreagem é discutida por Fiorin (1995) com base nos estudos de Greimas e Courtés, os quais se dedicaram somente à instância da enunciação. Desse modo, o autor (FIORIN, 1995, p.35) desenvolve, por sua vez, a noção de debreagem voltada também para o próprio enunciado, seus actantes, tempo e espaço. Com isso passa-se a ter: a) debreagem enunciativa da enunciação, e b) debreagem enunciativa do enunciado; e c) debreagem enunciativa da enunciação e d) debreagem enunciativa do enunciado.

A debreagem enunciativa da enunciação instaura os actantes da enunciação no enunciado, a partir de um “eu” (que pode, ou não, posicionar um “tu”), ao passo que a debreagem enunciativa do enunciado, o “eu” é actante da ação do enunciado. Com os casos de debreagem enunciativa, tem-se, no caso da enunciação, a não projeção dos actantes da enunciação no enunciado (seria a terceira pessoa), enquanto que no nível do enunciado, se faz referência a qualquer actante (o que pode ser feito pelo narrador em primeira ou terceira pessoa) que não o “eu”.


Com a inserção do nível do enunciado, também a embreagem actancial precisa ser reconsiderada. E, assim, passamos a ter a) “ele” que significa “eu”; b) “eu” que significa “ele”; e, em casos raros, c) “tu” com valor de “eu” (FIORIN, 1995, p.38-40).

A partir do que discutimos, diz-se que a intersubjetividade tem sua temporalidade dimensões e nelas se refletem experiências primordiais, constantes e reversíveis entre falante e seu interlocutor. Falar em enunciação implica a referência ao eu, tu/aqui/agora. As palavras na língua só se tornam plenas quando tomadas por um locutor que se apropria do aparelho formal da enunciação para se enunciar. Em seguida, procederemos a análise de um caso particular de enunciação e a construção da intersubjetividade e suas dimensões.

### **3. Nomeando os imperdoados: análise enunciativa**

Antes de apresentarmos o objeto de nossa análise, Benveniste, em sua concepção intersubjetiva, destaca a subjetividade como condição intrínseca à intersubjetividade. Fica claro aqui que o objetivo é uma investigação enunciativa da letra da música e não da letra da música em si. Concentramo-nos, portanto, em como as marcas linguísticas revelam a relação “eu-tu”, “eles-ele” é construída na enunciação/no enunciado. Cabe, todavia, uma leitura compreensiva da música, para que se compreendam as relações entre os envolvidos na enunciação e aqueles presentes no enunciado. Para isso, consideremos as três estrofes que não compõem o refrão.

A letra da música “*The Unforgiven*” é uma narrativa predominantemente em terceira pessoa, mas com momentos de revelação de um narrador em primeira pessoa, que trata da vida de um homem. Essa vida, desde seu princípio é marcada pela submissão a um grupo de autoridade apenas referido como “eles”, que se dedica a privar esse sujeito de seus pensamentos e da liberdade de ação. Logo na primeira estrofe temos a apresentação da categoria de não pessoa, o “ele” em oposição de poder e tempo



existencial a “eles”: quando o “ele”, novo sangue chega ao planeta é rapidamente subjugado e, através de constantes sofrimentos, aprende as regras criadas e impostas por esse grupo de autoridade.

Na segunda estrofe, a passagem do tempo apenas intensifica os sofrimentos do “jovem menino” já transformado em “jovem rapaz”, desprovido de seus próprios pensamentos, mas não, ainda, de sua vontade, a qual pretende proteger e manter ao fazer uma promessa a si mesmo.

Na terceira e última estrofe, o que se percebe é o “jovem rapaz” foi transformado em um homem amargo, que tendo toda sua vida controlada por “eles”, os tenta agradar a todos. Todavia, com o chegar da velhice, esse “velho homem”, já cansado, desiste de se importar com essa batalha impossível de vencer e se prepara para morrer em arrependimento. É nessa última estrofe que se revela a relação entre o enunciador e o “ele” sobre quem se narra na durante toda a música: o homem velho é o enunciador.

Analisamos em separado o refrão por não ser narrado em terceira pessoa, de fato, passa-se, nessa instância, a narração em primeira pessoa. Para o enunciador, então posto no enunciado, tem-se uma atitude de reclusão, no sentido que nada do que o enunciador sentiu ou conheceu transpareceu em sua expressão e, de outro modo, há menção a uma impossibilidade de ser e ver, de se conhecer outras possibilidades de vida. Considerando que a letra acompanha uma melodia, a mudança de foco narrativo envolve, também, uma mudança melódica, com sons mais suaves sendo usados para a narrativa em primeira pessoa e a melodia mais agressiva para a narrativa em terceira pessoa.

<i>New blood joins this earth</i>	Novo sangue se une a essa terra
<i>And quickly he's subdued</i>	E rapidamente ele é subjugado
<i>Through constant pained disgrace</i>	Através de constantes desgraças dolorosas
<i>The young boy learns their rules</i>	O jovem menino aprende as regras deles

Com a primeira estrofe, inicia-se o ato enunciativo propriamente dito. Nele, não há manifestação do enunciador ou enunciatário no enunciado. Sabe-se, por haver um ato enunciativo que põe em funcionamento a língua, que estes são presentes e, assim, a enunciação instaura a subjetividade no discurso. Isso se dá mesmo quando a relação “eu-tu” não se faz explícita através de pronomes pessoais marcados na enunciação e permanece no plano do pressuposto.

Retomando o enunciado, fica evidente que o enunciador situa, no mesmo, duas entidades em assimetria de poder. A primeira, o “ele” é o objeto submisso ao poder de “eles”. Observa-se, em paralelo, que enquanto o “eles” é sempre referido pelo pronome, o “ele” – explícito apenas no segundo verso – é reconstruído por diferentes expressões no decorrer da estrofe e da letra da música. A primeira dessas expressões é responsável por trazer o “ele” ao enunciado, e o caracteriza como “novo sangue”; em seguida, “ele” é subjugado e posteriormente reconstruído como “jovem menino”.

Nota-se que, com a série de referências feitas ao “ele”, ocorre, também, a marcação da temporalidade, não em função do enunciador, mas em distanciamento subjetivo e associado ao “ele”. Essa inserção da temporalidade na ordem do enunciado

(e não da enunciação) marca o tempo passado, o nascimento e infância do “ele” e, para isso, recorre-se ao presente narrativo – o que não significa dizer que há igualdade temporal entre enunciação e enunciado em termos de temporalidade, a temporalidade é construída a partir dos parâmetros do enunciado.

Nas palavras de Fiorin (1995, p.28), os processos que descrevemos acima constituem uma debreagem enunciativa actancial e temporal no nível do enunciado. Um efeito de sentido derivado da debreagem enunciativa é a objetividade, isto é, narra-se um evento, em referência a terceira pessoa, e propõe, assim, um afastamento subjetivo gerador de suposta imparcialidade. Fiorin (idem) oferece, ainda, que debreagens enunciativas são do âmbito de enunciado enunciado, não da enunciação enunciada. E, assim, estabelecem um efeito de sentido de objetividade.

Quando se trata da instauração da espacialidade no enunciado, todavia, temos um processo diverso. Na música lê-se “new blood joins this earth” (novo sangue junta-se a esta terra), isto é, o local está próximo ao enunciador e ao mesmo tempo é também inscrito no enunciado. Opera-se, portanto, a identificação entre a espacialidade do enunciado e da enunciação, ou seja, uma embreagem espacial, a qual gera o efeito de sentido de aproximar a realidade do “ele” da realidade do “eu”, fragmentando a objetividade proposta anteriormente.

<i>With time the child draws in</i>	Com tempo, a criança se retira
<i>This whipping boy done wrong</i>	Esse menino chorão foi trapaceado
<i>Deprived of all his thoughts</i>	Privado de todos os seus pensamentos
<i>The young man struggles on and on</i>	O jovem homem batalha e batalha
<i>He's known a vow unto his own</i>	Ele fez um voto a si mesmo
<i>That never from this day</i>	Que nunca a partir desse dia
<i>His will they'll take away</i>	Sua vontade eles roubarão

Na segunda estrofe, há uma contínua revelação de quem é o “ele”: uma criança, um menino chorão, um jovem rapaz. Tais reconstruções operam distinções importantes para o “ele”: enquanto criança, há a marca da introspecção, já enquanto menino, marca-se o choro (e, seguindo o pensamento tradicionalista, meninos não choram, logo que esse menino chore enfatiza a fraqueza do mesmo); para a juventude, há uma expressão de otimismo, com a luta para continuar e pela realização de um voto íntimo, uma decisão do “ele” que determina sua atitude para com o “eles”.

Vê-se que predomina, novamente, a debreagem enunciativa actancial, dessa vez concentrada no “ele”. Isso não implica na exclusão de “eles” do enunciado, pelo contrário, sua presença se faz notar (antes do último verso) pelos verbos das ações realizadas contra o “ele”. Retomando a relação de poder de “eles” sobre o “ele”, exposta já na primeira estrofe, temos nessa segunda: *done wrong, deprived, struggle, take away*, que se traduzem por trapaceado, privado, batalhar e roubar.

Nota-se, por outro lado, a constituição de um tempo passado do enunciado, em oposição ao tempo presente, na transição da infância para a juventude do actante do enunciado. O tempo presente, por sua vez, apresenta concorrência do tempo do enunciado com o da enunciação. No voto do rapaz estão presentes as palavras “*never from this day/His will they'll take away*” (nunca, a partir desse dia/sua vontade eles



roubarão), onde se vê que o limite temporal para a finalização de um padrão de comportamento para o surgimento de outro é explícito. A expressão “desse dia”, resultante do presente narrativo, também posiciona o enunciador em relação à sequência de eventos até então narrada. Essa ambiguidade sugere uma embreagem temporal enunciativa na qual a juventude do actante concorre com o enunciador, a qual é desfeita com a estrofe que segue o refrão.

<i>(chorus)</i>	<i>(refrão)</i>
<i>What I've felt</i>	O que eu senti
<i>What I've known</i>	O que eu soube
<i>Never shined through what I've shown</i>	Nunca brilhou pelo que mostrei
<i>Never be</i>	Nunca ser
<i>Never see</i>	Nunca ver
<i>Won't see what might have been</i>	Não ver o que poderia ter sido
<i>What I've felt</i>	O que eu senti
<i>What I've known</i>	O que eu soube
<i>Never shined through what I've shown</i>	Nunca brilhou pelo que mostrei
<i>Never free</i>	Nunca livre
<i>Never me</i>	Nunca eu
<i>So I dub thee unforgiven.</i>	Então os nomeio imperdoados.

No refrão ocorre uma reconfiguração da cena enunciativa de uma narrativa em terceira pessoa, para uma narrativa em primeira pessoa. Isto é, passa-se da debreagem enunciativa para a debreagem enunciativa da enunciação (há uma “primeira pessoa” no nível da enunciação enunciada), e, portanto, para o estabelecimento da relação “eu-tu”, de pessoalidade e intersubjetividade, expressa no enunciado. A relevância dessa transição de terceira para primeira pessoa está no fato que “no momento em que o locutor (eu) se apropria do aparelho formal da língua e instaura o interlocutor (tu), a referência constrói-se tão somente no discurso” (FREITAS e FACIN, 2012, p.584). O efeito de sentido passar a ser, portanto, o da subjetividade, isto é, uma espécie de “janela” para se compreender a perspectiva do sujeito da enunciação.

O que diz então, esse “eu” que se apresenta? Nos três primeiros versos, o enunciador caracteriza-se como um sujeito introspectivo, cujos sentimentos e conhecimentos não brilham em sua expressão. É curioso, ainda nessa estrofe, o uso do infinitivo em “never be/never see” (nunca ser/nunca ver) antecedendo “won’t see what might have been”, afinal, não há indicação de pertencimento daqueles versos aos actantes do enunciado das estrofes anteriores. Isso nos faz perguntar ‘quem nunca será? Quem nunca verá? Quem nunca verá o que poderia ter sido?’.

A dúvida permanece, pois, no trecho seguinte, quando o enunciador diz nos três últimos “*never free/never me/so i dub thee the unforgiven*” (nunca livre/ nunca eu/eu os nomeio os imperdoados). Evidencia-se, com isso, não somente um estado de falta de liberdade, mas de falta de si, o qual – se retomamos o que havia sido narrado em terceira pessoa anteriormente – aproxima o processo de apagamento do “eu” àquele imposto ao “ele”. Outra possibilidade de leitura associa os versos iniciados pelo advérbio da primeira à segunda estrofe do refrão: “*never be*” e “*never free*”; “*never see*”



e “*never me*”, de modo que o enunciador atesta a impossibilidade de qualquer liberdade e qualquer visão de si mesmo.


O último verso da estrofe traz a marca explícita do enunciatário, com o pronome “*thee*”. “*Thee*” e “*thou*” são pronomes pessoais de segunda pessoa da língua inglesa, no plural e no singular, respectivamente, que, hoje, encontram usos muito restritos. Durante o Inglês Moderno indicavam intimidade, familiaridade ou, até mesmo, desrespeito entre os falantes – ao passo que “*you/ye*” seriam usados para situações formais de endereçamento.

No século XVII, quando caíram em desuso, *thou* e *thee* foram mantidos em dialetos regionais e na linguagem religiosa, contexto no qual adquiriram um ar de solenidade para se referir a Deus. De outro modo, seu uso era frequente, também, na poesia e, hoje, quando usado na literatura procura reproduzir a linguagem arcaica ou integra expressões formulaicas. Na canção, vemos que a marca explícita dos enunciatários (o “*tu*” permite formação de plural que corresponde a múltiplos “*tu*”) está justamente em seu uso formulaico: a nomeação de um cargo ou posto – típico da cavalaria – entretanto, o gesto é responsável por atribuir uma carga semântica negativa aos nomeados, com o acréscimo da alcunha “imperdoados” ou “não perdoados”. Como veremos mais adiante, essa nomeação é uma subversão da assimetria entre actantes de enunciado, realizada pelo íntimo do enunciador no momento que esse se posiciona na enunciação. Nessa realidade, o enunciador se dá o poder para nomear alguém – ato que não poderia concretizar em sua posição de subjulgado – e fazê-lo com sentido negativo para os nomeados, que se tornam “imperdoados”.

<i>They dedicate their lives</i>	Eles dedicam suas vidas
<i>To running all of his</i>	A controlar toda (a vida) dele
<i>He tries to please them all</i>	Ele tenta agradar a todos eles
<i>This bitter man he is</i>	Esse homem amargo que ele é
<i>Throughout his life the same</i>	Por toda sua vida a mesma coisa
<i>He's battled constantly</i>	Ele batalhou constantemente
<i>This fight he cannot win</i>	Essa luta ele não pode ganhar
<i>A tired man they see no longer cares</i>	Um homem cansado eles veem não mais se importa
<i>The old man then prepares</i>	O homem velho então se prepara
<i>To die regretfully</i>	Para morrer em arrependimento
<i>That old man here is me</i>	Aquele velho homem aqui sou eu

Na terceira estrofe, retoma-se a narrativa em terceira pessoa, mas dessa vez, inicia-se com a perspectiva do grupo de poder na relação “ele-eles”. Com esse ponto de vista, o efeito de objetividade não é inteiramente atingido e, na verdade, se assume a posição de superioridade e controle de “eles” sobre “ele”: eles dedicam suas vidas/ a controlar toda a (vida) dele. Essa revelação é mantida, também, no oitavo verso da estrofe, quando à distância, “eles” apenas veem os efeitos de suas ações sobre o “ele” (um homem cansado, eles veem, que não mais se importa).

Em idade adulta, vemos que a constante batalha travada contra aquele grupo superior afeta a estabilidade do “ele”, o qual após tentar agradar a todos (*please them*



*all*), se torna amargo (*bitter*) e cansado (*tired*). Por fim, ao chegar à velhice, temos um sujeito desprovido da capacidade de se importar e que se prepara para morrer em arrependimento.

A conclusão da letra se dá com o verso “*That old man here is me*” (aquele velho homem aqui sou eu) no qual é operacionalizada uma embreagem actancial. Nesse processo, como explicado em nossa fundamentação, há uma correspondência entre o actante do enunciado e da enunciação, que é de fato o que ocorre quando o “eu” ressurge ao final da música. Como Fiorin (1995, p.38) explica, o que está em questão quando isso ocorre “não são pontos localizados do texto, mas a globalidade do discurso”.

Salienta-se, nessa estrofe, um jogo importante com os dêiticos: o enunciador se refere ao “ele” como “*the old man*” (o homem velho), mas ao realizar a embreagem actancial, este se torna “*that old man*” (aquele homem velho). Isto é, marca-se a distância espacial entre o enunciador e o “ele” através do artigo definido e do adjetivo demonstrativo. Isso nos leva a pensar que, ao enunciar o “aqui” em função de si, o enunciador promove, também, uma embreagem espacial, identificando o local do enunciado ao da enunciação.

*Chorus 2x*

Refrão 2x

*You labeled me*

Você me rotulou

*I'll label you*

Eu rotularei você


*So I dub thee unforgiven*

Então os nomeio imperdoados.

Naquela que é, verdadeiramente, a última estrofe da canção, observamos o último jogo enunciativo da canção. Nele, o “eu” emergido e fundido com o “ele”, propõe explicitamente um “tu” plural a quem se dirige, isto é, fecha-se a cena enunciativa com a relação “eu-tu”, quando se abriu a mesma com a polaridade “ele-eles”. Em particular, o posicionamento da intersubjetividade ao final empodera o “ele” subjulgado durante toda a música: é a voz do fraco na relação de poder que permanece e ecoa pela repetição do refrão e pela nomeação do último verso. Ainda, esse narrador actante predomina nas ações dos últimos versos, e estabelece uma relação de reciprocidade impossível no quadro das estrofes anteriores, e que, de fato, se mostra irrealizável em decorrência da sequência na qual as ações ocorrem: a ação do “tu/eles” precede a do “eu/ele”, o que faz com que esse segundo ato de rotulação seja uma reação tardia sem valor, pois está restrita ao âmbito do “eu”.

#### 4. Considerações Finais

A enunciação articula homem e língua. Com o uso da língua, a mesma é atualizada em linguagem e o sujeito constitui-se. Através da análise dessas projeções constitutivas é possível compreender os procedimentos e elementos utilizados para produzir efeito de sentido em discursos diversos. A rigor, o presente estudo apenas objetivou descrever e analisar como as categorias de pessoa (e não pessoa), discutidas



por Benveniste (1976, 1999) estabelecem a relação de intersubjetividade e instauram a referência na enunciação. De outro modo, investigamos também como os mecanismos de debreagem e embreagem actanciais são articulados na canção “*The Unforgiven*”, da banda norte-americana Metallica para a promoção dos efeitos de sentido de submissão e subversão.

Na canção, a não-pessoa predomina, em processo de debreagem enunciativa do enunciado, cedendo espaço à primeira e segunda pessoas (“eu”/”tu”) em debreagem enunciativa da enunciação. Esses dois processos são distintos no nível que ocorrem e, por isso, criam instâncias de referência diferentes, bem como transitam da objetividade para a subjetividade. A canção termina com um último processo: a embreagem actancial, no qual aqueles dois níveis passam a corresponder, ou seja, fundem-se os actantes do enunciado e da enunciação.

É possível ver, então, que a relação do “eu” com o “outro” é criada a princípio com afastamento subjetivo, isto é, apresenta-se “ele-eles”, para através das reconstruções em diferentes versos, do refrão, e, principalmente, com o último verso da terceira estrofe, eliminar esse afastamento a ponto de fundirem-se “eu” e “ele”. Nesse processo, constrói-se a história de submissão e sujeição do “ele/eu”, diante de um grupo contra o qual não tem forças para lutar.

## REFERÊNCIAS

BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. In: **Problemas de linguística geral I**. São Paulo: Editora da USP, 1976, p.284-293.

\_\_\_\_\_. El lenguaje y La experiência humana. In: **Problemas de linguística geral II**. São Paulo: Editora da USP, 1999, p.70-81.

\_\_\_\_\_. El aparato formal de la enunciación. In: **Problemas de linguística geral II**. São Paulo: Editora da USP, 1999, p.82-94.

FREITAS, Ernani Cesar de e FACIN, Débora. Análise Enunciativa De Canto Para Minha Morte, De Raul Seixas. In: **Linguagem em (Dis)curso**, Santa Catarina, v. 12, n. 2, 2012. pp. 573-593.

FIORIN, José Luiz. **A Pessoa Desdobrada**. In: Alfa, São Paulo, vol.39, 1995. pp. 23-44.

FLORES, Valdir do Nascimento. Por que gosto de Benveniste? In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, vol.1, n.2, 2005. pp.127-138.

FLORES, Valdir do Nascimento e ENDRUWEIT, Magali Lopes. **A noção de discurso na teoria enunciativa de Émile Benveniste**. In: Revista MOARA n.38, 2012. p.196-208.

FLORES, Valdir do Nascimento. TEIXEIRA, Marlene. Enunciação, dialogismo, intersubjetividade: um estudo sobre Bakhtin e Benveniste. In: **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 2, 2009. pp. 143-164.



JUNIOR, José Temístocles Ferreira. **A Criança Autista Na/Pela Linguagem: Da Categoria De Pessoa À Singularidade Do Sujeito No Processo De Enunciação.** 2014. 176f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, 2014.







## CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E PRÁTICA DOCENTE: UMA REFLEXÃO ACERCA DO ENSINO DE LP A PARTIR DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NA EJA

Leicijane da Silva BARROS<sup>141</sup>

Maria José de PINHO<sup>142</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho é um recorte de minha dissertação de mestrado, que tem por objeto de pesquisa as contribuições das sequências didáticas para o ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos – EJA. O propósito dessa pesquisa foi, inicialmente, compreender as concepções de linguagem que norteiam a prática dos educadores da rede municipal de ensino de Araguaína – TO, que atuam em turmas de EJA e, posteriormente, através de projeto de intervenção, investigar como as sequências didáticas podem contribuir para o ensino de LP nessa modalidade de ensino. O aporte teórico parte dos estudos sobre as concepções de linguagem, gramática e ensino (TRAVAGLIA, 1997; CARDOSO, 1999; GERALDI, 2004), alfabetização e letramento (SOARES, 2004; KLEIMAN, 2005), gêneros discursivos (MARCUSCHI, 2002) e sequências didáticas (ZABALA, 1998; DOLZ & SCHNEUWLY, 2004; BARROS-MENDES, CUNHA E TELES 2012). Trata-se de uma pesquisa-ação, com abordagem qualitativa, em que foram analisados questionários aplicados a professores de EJA dessa rede de ensino e roteiro de atividades a serem aplicados nas turmas dessa modalidade. A relevância desse trabalho reside em reflexões que redimensionarão nossas práticas, através de encaminhamentos que canalizem o ensino de LP segundo um viés que priorize o desenvolvimento de habilidades de leitura, oralidade, produção de textos e análise linguística, de modo sistematizado, articulado, contextualizado e integrado, em que a sequência didática se apresenta como articuladora de velhos e novos saberes, além de se constituir em uma ferramenta didática capaz de promover um espaço de interação e construção de um conhecimento significativo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Concepções de Linguagem. Ensino de Língua na EJA: Sequências Didáticas.


### 1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o ensino de Língua Portuguesa tem sido objeto de pesquisa de muitos estudiosos da área da Linguística e ao longo desse período, várias concepções de língua e linguagem foram surgindo, coexistindo ou se sobrepondo às existentes, consideradas por muitos especialistas, inapropriadas ou pouco eficientes.

---

<sup>141</sup> Mestranda em Letras pela Universidade Federal do Tocantins – UFT, Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional - PROFLETRAS. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Araguaína - TO. E-mail: leicijane@hotmail.com.

<sup>142</sup> Professora Orientadora - Universidade Federal do Tocantins – UFT. E-mail: mjpgon@mail.uft.edu.br.



Sob essa perspectiva, a Linguística tem destinado parte dos seus estudos à implementação de teorias e práticas que contribuam de modo mais eficaz com a aprendizagem de língua materna. Contudo, esses avanços, principalmente na área da Sociolinguística e Linguística Aplicada, têm provocado uma inquietação nos educadores pela sensação de insegurança, incapacidade de transpor didaticamente essas novas teorias linguísticas ao trabalho docente ou pela resistência em redimensionar a ação didática, através de um trabalho com ênfase na diversidade textual, nos gêneros e na gramática reflexiva ou de uso, por ainda preservarem a eles arraigadas, as tradicionais concepções de ensino.

Contudo, o que se percebe é que o ensino defendido por esses docentes, que afirmam que “no passado aprendia-se português e hoje não se aprende mais”, não atende às atuais demandas de uma sociedade que evolui a passos gigantescos.

Desse modo, é imprescindível uma reestruturação no ensino de Língua Portuguesa, de modo que esse promova um espaço de interação do sujeito aprendiz na construção do conhecimento, fazendo-o refletir sobre os usos e funcionamentos da língua nas mais diversas situações do cotidiano, numa perspectiva de letramento, que segundo Magda Soares (2004, p.18), é “entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”.


Segundo Geraldi (1986), as mudanças nas concepções de ensino de língua vêm incentivando, entre outros aspectos, novas políticas de formação de professores, redefinição dos materiais didáticos e também conflitos conceituais sobre como ensinar a língua materna nas diferentes modalidades de ensino.

Embora no âmbito municipal, essas políticas de formação são em grande parte destinadas aos anos iniciais, procuramos investigar, inicialmente, quais as concepções de ensino de língua e as metodologias que norteiam a prática tanto dos professores de 1º ao 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, quanto dos educadores da Educação de Jovens e Adultos - EJA, da rede municipal de ensino de Araguaína – TO, a fim de que pudéssemos refletir sobre a relevância de tais práticas e apontarmos encaminhamentos que conseguissem transpor didaticamente para as aulas de LP as atuais teorias linguísticas e redimensionar nossas próprias práticas. Apenas em um segundo momento, definimos a EJA como o público alvo da pesquisa.

É importante ressaltar que o trabalho aqui apresentado é um recorte de uma pesquisa maior, a dissertação de mestrado da pesquisadora, que se encontra em fase de elaboração e que tem como finalidade apresentar uma proposta de organização de ensino de LP para a Educação de Jovens e Adultos - EJA a partir da utilização de **sequências didáticas**<sup>143</sup> como ferramentas metodológicas, capazes de promover uma

---

<sup>143</sup> “As sequências didáticas são um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa. Organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para a aprendizagem de seus alunos,



articulação entre os eixos que estruturam a LP, de modo que haja uma interação entre leitura, oralidade, produção textual e análise linguística, reorientando a prática docente e contribuindo para um processo de ensino-aprendizagem reflexivo e significativo.

## **2. CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, LETRAMENTO E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**

O aporte teórico parte dos estudos sobre as concepções de linguagem, gramática e ensino (TRAVAGLIA, 1997; CARDOSO, 1999; GERALDI, 2004), alfabetização e letramento (SOARES, 2004; KLEIMAN, 2005), gêneros discursivos (MARCUSCHI, 2002) e sequências didáticas (ZABALA, 1998; DOLZ & SCHNEUWLY, 2004; BARROS-MENDES, CUNHA E TELES 2012).

Nos itens a seguir, traçaremos os seguintes caminhos: iniciaremos nossa fundamentação discorrendo acerca das concepções de linguagem que prevaleceram nos últimos anos, relacionando-as ao ensino de língua e gramática; além disso, exporemos uma breve apresentação sobre as relações entre alfabetização e letramento; e em seguida, apresentaremos um breve histórico sobre as sequências didáticas e os gêneros discursivos.

### **2.1 Concepções de linguagem**

As concepções de linguagem têm influenciado o ensino de língua materna ao longo dos anos, sendo, portanto, necessário compreendermos quais são essas concepções e o que as norteiam.


Travaglia (1997), Cardoso (1999) e Geraldi (2004) nos apresentam essencialmente três concepções: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação.

Por muito tempo, o ensino de Língua Portuguesa teve uma visão de que a linguagem era a expressão do pensamento, partindo do pressuposto de que a “natureza da linguagem é racional, porque os homens pensam conforme as mesmas leis e que a linguagem expressa esse pensamento” (CARDOSO, 1999, p. 16).

Nessa concepção, a linguagem estava vinculada aos estudos tradicionais, que privilegiavam as normas gramaticais. Acreditava-se que embora as línguas fossem diferentes, se apoiavam em estudos gramaticais que vem, segundo Cardoso (1999, p. 16), “desde os gregos, passando para os latinos e os medievais”, constituindo a corrente de estudos linguísticos da tradição da gramática normativa.

---

elas envolvem atividades de aprendizagem e de avaliação” (AMARAL, Heloísa. In: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=212:sequencia-didatica-e-ensino-de-generos-textuais&catid=23:colegao&Itemid=33](https://www.escrevendoofuturo.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=212:sequencia-didatica-e-ensino-de-generos-textuais&catid=23:colegao&Itemid=33)).



Segundo Travaglia (1997), em uma segunda concepção de linguagem, a língua é vista como um código e seu objetivo é transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Nela, a linguagem é um meio de comunicação, sem interação e com privilégio do ensino da gramática. A essa concepção de linguagem corresponde a corrente de estudos linguísticos do estruturalismo, tendo como um dos seus representantes Ferdinand Saussure.

Na terceira concepção, a linguagem é compreendida como uma forma de interação humana. Dessa forma, o indivíduo deixa de simplesmente expressar um pensamento como na primeira concepção e de transmitir informações como na segunda, para possibilitar que os falantes da língua ou interlocutores interajam como sujeitos “que ocupam lugares sociais e falam” (TRAVAGLIA, 1997, p. 23).

Bakhtin (1986), principal representante dessa concepção, cuja corrente de estudo corresponde à Linguística da Enunciação, concebe essa linguagem de forma dinâmica, pressupondo um homem real que produz uma linguagem real no processo de interação com seus semelhantes.

Tomando por base essa última concepção, percebemos que o objeto de ensino que outrora era a gramática normativa passa a dar lugar aos gêneros discursivos, numa perspectiva que possibilita ao aluno conhecer a língua sob uma visão mais ampla em relações aos aspectos sociais, culturais e históricos.

Desse modo, a linguagem passou a ser vista como uma “atividade constitutiva, cujo lócus de realização é a interação verbal” (GERALDI, 1986, p. 67), possibilitando que os educandos pudessem participar ativamente do processo de construção do conhecimento como sujeitos de sua própria fala e escrita.

Além disso, ao optar por essa visão de ensino da língua, o educador demonstra entender que “dominar a linguagem significa saber produzir e compreender textos de modo funcional e ter consciência do funcionamento da linguagem” (FREGONEZI, 1997, p. 139). Dessa forma, permitirá que o aluno, interaja com a língua de modo natural, participando ativamente do processo de construção de significado.


No entanto, essa concepção de linguagem exige mudanças radicais no processo de ensino, pois implica um ambiente aberto para a heterogeneidade linguística, para valorização do sujeito do discurso e para compreensão da linguagem como fator social. Em função disso, é que dedicamos o subtópico a seguir para tratarmos das questões do letramento.

## **2.2 Alfabetização e Letramento na EJA**

As mudanças de concepções no ensino de língua materna ao longo dos anos resultaram em um repensar de práticas que o redimensionaram aos usos sociais da linguagem, levando em consideração as interações entre os falantes nas mais diversas situações do cotidiano.

Diante do exposto, é imprescindível pensar em um ensino, principalmente no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos – EJA, em que a maioria dos





educandos, embora presumidamente já “alfabetizados”, apresentam muitas dificuldades em relação à leitura e escrita, que promova um espaço de interação do sujeito aprendiz na construção do conhecimento, fazendo-o refletir sobre os usos e funcionamento da língua nas mais diversas situações do cotidiano, numa perspectiva de alfabetização e letramento.

Segundo Magda Soares (2013, p.15), a alfabetização é “o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” e o letramento, por sua vez, é “entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (2004, p 18). A esse respeito, Albuquerque, Moraes e Ferreira (2013) afirmam que,

Nas práticas de ensino da leitura e da escrita desenvolvidas em diferentes níveis de ensino – Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA – torna-se essencial, hoje, considerarmos esses dois fenômenos como processos que têm suas especificidades, mas que são indissociáveis. (2013, p.19)

Ainda segundo Magda Soares (1998),


Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (1998, p.47).

Somando-se a isso, Kleiman (2005, p. 06) afirma que, “quando se ensina uma criança, um jovem ou um adulto a ler e a escrever, esse aprendiz está conhecendo as práticas de letramento da sociedade; está ‘em processo’ de letramento”, que ainda conforme a autora, “é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados”.

Desse modo, percebemos a importância de que as propostas a serem apresentadas para essa modalidade sejam construídas sob uma perspectiva de letramento, visto que promove a inserção do indivíduo num espaço de construção de conhecimento significativo, voltado para as práticas sociais de seu cotidiano.

Em virtude do exposto, no subtópico a seguir buscaremos apresentar encaminhamentos que canalizem o ensino de LP segundo esse viés e que priorize o desenvolvimento de habilidades de leitura, oralidade, produção de textos e análise linguística, de modo sistematizado, articulado, contextualizado e integrado. E sob essa perspectiva é que apresentamos a sequência didática como articuladora de velhos e novos saberes, por acreditarmos que essa ferramenta didática poderá promover um espaço de interação e construção de um conhecimento significativo.

### **2.3 Sequência Didática: articulando os eixos que integram a LP**



As atuais teorias linguísticas não concebem hoje o ensino de Língua Portuguesa sem a presença dos gêneros discursivos, uma vez que esses possibilitaram através de textos orais e escritos, a materialização das situações reais de uso da língua. Desse modo, os gêneros têm assumido importante papel, visto que são parte da atividade humana e, portanto, organizados estruturalmente com o fim de cumprir objetivos comunicativos em determinadas interações sociais (MARCUSCHI, 2002).

Em função disso, tem ocorrido um redirecionamento nas políticas de formação de professores, adequação de materiais didáticos e reestruturação de avaliações externas, fazendo com que os gêneros tenham estado cada vez mais presentes nos manuais pedagógicos e no interior das salas de aulas.

Através dos gêneros discursivos ou por meio deles são estabelecidos eixos que estruturam o ensino da Língua Portuguesa: “oralidade, leitura, produção de texto escrito e análise linguística” (BRASIL, 2012, p. 40). Segundo Schneuwly & Dolz (2004, p. 144), “os gêneros constituem um ponto de referência concreto para os alunos”, por isso têm se constituído cada vez mais em objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa.

Contudo, o ensino com ênfase nos gêneros textuais pressupõe que pensemos na utilização de uma metodologia diferenciada, centrada em atividades interligadas e planejadas de modo a possibilitar a apropriação gradual de um gênero. A essa metodologia ou procedimento didático chamamos de sequência didática, a qual permite integrar as práticas sociais de linguagem - escrita, leitura e oralidade -, guiando as intervenções do professor.

Embora as sequências didáticas apareçam quase sempre vinculadas ao estudo de um gênero textual, esse procedimento pode ser utilizado por diferentes áreas do conhecimento e é um rico recurso metodológico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que é um mesmo docente que, geralmente, ministra todas as disciplinas.

O termo Sequência Didática surgiu, no Brasil, nos documentos oficiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.41) como "projetos" e "atividades sequenciadas", mas foi pelo grupo de pesquisa de Genebra sobre a relação entre linguagem, interação e sociedade que seu conceito tornou-se conhecido. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013, p. 82), “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, tendo como propósito o aprimoramento de práticas de produção escrita e oral, a partir de determinados procedimentos e ações.

No mesmo sentido, Zabala (1998, p.18) reafirma que as sequências didáticas são “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais”. Portanto, permitem refletir o fazer pedagógico de modo articulado, sistematizado e contextualizado. Além de possibilitarem uma variedade de atividades que propiciam a articulação entre os eixos que a LP. A respeito disso, Barros-Mendes, Cunha e Teles afirmam que:

Ao organizar a sequência didática, o professor poderá incluir atividades diversas como leitura, pesquisa individual ou coletiva, aula dialogada, produções textuais, aulas práticas, etc., pois a sequência de atividades visa trabalhar um conteúdo específico, um tema ou um gênero textual da exploração inicial até a formação de um conceito, uma ideia, uma elaboração prática, uma produção escrita (2012, p.21).

De acordo com os pesquisadores do grupo de Genebra, a estrutura básica de uma sequência didática pode ser representada pelo seguinte esquema:

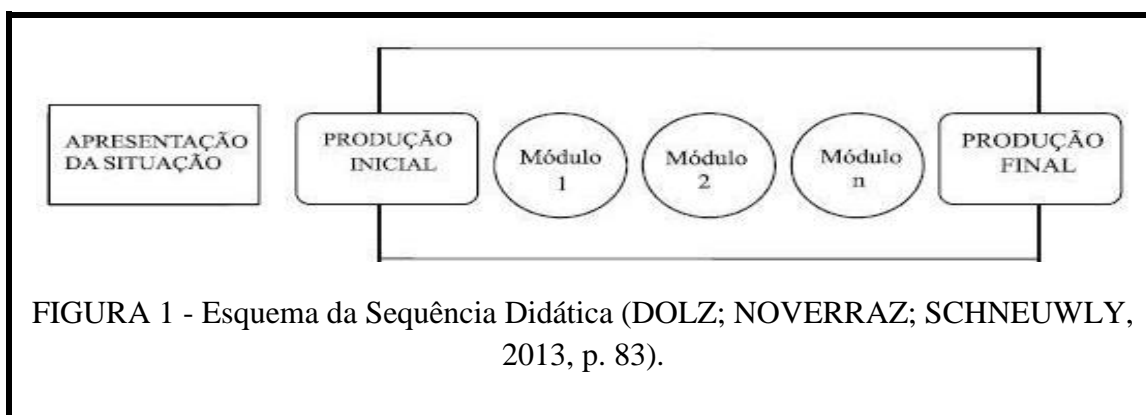



FIGURA 1 - Esquema da Sequência Didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p. 83).

Segundo os autores, no esquema apresentado acima, inicia-se a sequência a partir da *apresentação da situação* que busca socializar com o educando a proposta da atividade a ser realizada; logo após, eles elaborarão uma *primeira produção* oral ou escrita, a fim de que o professor possa diagnosticar o que o aluno já sabe a respeito do gênero a ser estudado e quais atividades ele deverá elaborar, para que as capacidades que possibilitarão o domínio do gênero sejam desenvolvidas. Em seguida, aparecem os *módulos*, que são as atividades realizadas de modo organizado e sistematizado para que o aluno se aproprie do gênero. E, por último, a *produção final*, fase em que os educandos poderão exercitar os conhecimentos adquiridos e o professor poderá avaliar os progressos alcançados por eles.

A respeito disso, Barros-Mendes, Cunha e Teles (2012), elencam três modalidades de atividades que possibilitam uma diversidade de ações didáticas que culminem em uma aprendizagem significativa:

“atividades exploratórias, que possibilitam novas aprendizagens através do levantamento dos conhecimentos prévios; de sistematização, direcionadas ao aprofundamento dos conhecimentos a serem adquiridos; e avaliativas, possibilitam a mobilização de vários saberes construídos e estão presentes em diferentes atividades no decorrer e no final da sequência didática” (2012, p.22).

Portanto, as sequências didáticas promovem a integração de saberes e habilidades e, desse modo, proporcionam uma aprendizagem significativa e contextualizada, aproximando os alunos de situações reais de aprendizagem e usos da língua. Segundo



Barros-Mendes, Cunha e Teles (2012, p.20), “a aprendizagem significativa supõe um ensino sistemático que permite o aluno explorar, experimentar, reorganizar informações e conceitos, com vistas a conquistas de novas aquisições”.

Contudo, o que se tem verificado, é que as sequências didáticas ainda não se tornaram procedimentos metodológicos constantes no espaço escolar, principalmente nas turmas de Educação de Jovens e Adultos, em que poderiam contribuir sobremaneira para minimizar os grandes déficits de aprendizagem que vão se acumulando na trajetória escolar desses educandos, talvez pelas condições precárias de muitas escolas, mas principalmente, pelas lacunas deixadas na formação de muitos educadores.

Dessa forma, entendemos que um ensino de língua organizado de modo sistematizado e articulado como preconizam as sequências didáticas, que além de integrarem os eixos que estruturam a LP, são constituídas de inúmeras atividades que favorecem as práticas de letramentos e que promovem o desenvolvimento e apropriação dos gêneros discursivos, poderão corroborar para um redirecionamento de práticas e contribuir para um processo de ensino-aprendizagem significativo na Educação de Jovens e Adultos, público alvo dessa pesquisa.

No item a seguir, apresentaremos mais detalhadamente os procedimentos metodológicos escolhidos pelos pesquisadores.


### **3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O estudo aqui apresentado é parte de uma pesquisa maior de dissertação de mestrado que está em andamento e que se originou a partir de inquietações e indagações que se constituíram ao longo de minha experiência como professora de Língua Portuguesa, acerca das concepções de linguagem que surgiram nas últimas décadas e das mudanças nos objetos de ensino.

Essa pesquisa maior se constitui de três etapas: na primeira etapa da pesquisa foram aplicados questionários aos professores que atuam em turmas de 1º ao 5º ano e na Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino de Araguaína – TO, a fim de que compreendêssemos as concepções e práticas que norteavam esses professores; na segunda etapa, serão propostas a aplicação de roteiros de atividades (sequências didáticas), de modo a verificarmos a relevância desse procedimento metodológico no processo de ensino aprendizagem da EJA; e na terceira etapa, será produzido um material didático, elaborado a partir de sequências didáticas para serem trabalhadas na EJA.

Quanto à abordagem, a pesquisa é qualitativa, pois requer a interpretação e atribuição de significados no processo de pesquisa, não requerendo o uso de métodos e técnicas estatísticas. Já em relação aos instrumentos de coleta de dados, nos valem de questionários fechados, de múltipla escolha, aplicados aos educadores e roteiros de atividades (sequências didáticas) que serão aplicadas em turmas da EJA, por ser o público escolhido para o desenvolvimento da segunda e terceira etapa da pesquisa.





No tópico a seguir, apresentaremos os resultados parciais dessa pesquisa, expondo a análise dos questionários aplicados aos professores, cuja observação e reflexão acerca da relevância das práticas empregadas por esses educadores e pelos pesquisadores desse trabalho, permitiram pensar nas sequências didáticas como possíveis encaminhamentos a serem apresentados como proposta de ensino que pudessem corroborar para uma articulação entre as atuais teorias linguísticas e a prática docente, favorecendo a construção de um conhecimento significativo.


#### **4. CONCEPÇÕES DE ENSINO: DISCURSO X PRÁTICA**

As novas propostas de ensino de LP priorizam o estudo das habilidades de leitura, oralidade, produção de textos e análise linguística, opondo-se as concepções tradicionais que se pautavam, e que, em muitas instituições, ainda se pautam, no estudo quase que exclusivo das normas gramaticais. Em virtude disso, procuramos investigar quais as concepções que norteiam a prática dos educadores da Rede Municipal de Ensino de Araguaína – TO, através da aplicação de um questionário composto por seis questões fechadas, de múltipla escolha.

A esse respeito, quando questionados sobre quais metodologias eram empregadas por seus professores de LP, durante o seu processo de escolarização, dentre os 120 professores que atuam de 1º ao 5º ano e em turmas de EJA participantes da pesquisa, 106 afirmaram que as aulas de LP eram quase que exclusivas de gramática normativa, acompanhadas de cópias de regras e exaustivas atividades a fim de memorizarem tais normas. Quando questionados sobre a reprodução de tais práticas, 88 dos professores relataram que a realizavam apenas parcialmente, pois têm procurado inserir novas práticas.

Todavia, mesmo que parcialmente, os educadores afirmam que as reproduzem, o que nos remete ao pressuposto de que aquilo que o docente ensina e o modo como ele o faz têm relação com a sua própria formação e experiências. Bolzan (2002, p.23) sustenta essa afirmação ao mencionar que “o que os docentes pensam sobre ensinar e aprender está relacionado às suas experiências e a sua formação profissional, o que exige que pensemos sobre quem ensina e quem aprende no processo de escolarização”.

Quando analisamos os dois últimos questionamentos direcionados aos educadores, verificamos que, de certo modo, contradizem as respostas anteriores, pois quando indagados sobre como organizam o tempo pedagógico em suas aulas de LP, 98 docentes afirmaram que desenvolvem atividades de leitura e escrita diariamente, planejadas sob a perspectiva do letramento e que a gramática é trabalhada de forma contextualizada. Soma-se a isso, o fato de que 88 dos participantes consideraram



adequadas as metodologias por eles empregadas, embora percebam que não resolvam plenamente as dificuldades apresentadas por seus alunos.


Embora as duas últimas respostas apresentadas pelos docentes apontem para um ensino concatenado com as atuais teorias linguísticas, como essas afirmações poderiam ser totalmente verdadeiras se nas questões iniciais, os mesmos educadores afirmam reproduzir parcialmente as tradicionais práticas de ensino. Em quais pontos ou aspectos eles as reproduzem? Soma-se a isso o fato de que, ao passar por várias instituições de ensino e observar a metodologia empregada por alguns colegas, ao começar pelo planejamento, percebemos ainda a presença marcante da gramática normativa como foco das aulas de Língua Portuguesa e o texto sendo utilizado como pretexto para o ensino da gramática.

Por isso é que buscamos, através da elaboração de uma proposta de intervenção, que será posteriormente aplicada, apresentar encaminhamentos que canalizassem o ensino de LP segundo um viés que priorizasse o desenvolvimento de habilidades de leitura, oralidade, produção de textos e análise linguística, de modo sistematizado, articulado, contextualizado e integrado. E sob essa perspectiva é que apresentamos a sequência didática como articuladora de velhos e novos saberes, por acreditarmos que essa ferramenta didática poderá promover um espaço de interação e construção, de fato, de um conhecimento significativo, em que todos os eixos e, não apenas a análise linguística, sejam contemplados.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com o desenvolvimento desse trabalho, pudemos refletir sobre as atuais teorias linguísticas e sua influência na prática docente, além de compreendermos que, como define Travaglia (1997, p.23), “a linguagem é lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico”. A língua é viva, é um ato social e tem se transformado ao longo da história para atender às mais diversas demandas de interação comunicativa que foram surgindo.

É importante ressaltar que, ao realizarmos essa pesquisa, não pretendíamos aqui criticar a prática dos educadores da rede de ensino pesquisada, pois, ao fazermos isso, estaríamos criticando nossas próprias práticas, nem apresentar receitas de procedimentos metodológicos mágicos, mas investigar quais concepções, metodologias e inquietações norteiam a prática desses professores, constatar em que pontos se assemelham e se distinguem das dos pesquisadores e através de uma reflexão acerca das atuais teorias linguísticas, buscar apontar encaminhamentos que possam promover um redirecionamento de práticas, de modo a possibilitar uma articulação dessas com os pressupostos teóricos linguísticos da atualidade.



Os resultados dessa etapa inicial da pesquisa apontaram para a apresentação de uma proposta metodológica que busca reorientar o ensino de LP na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Araguaína/TO - a sequência didática - de modo que os alunos dessa modalidade sintam-se aptos a agir nas diversas situações do cotidiano e possam desenvolver habilidades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, de forma significativa, contextualizada e articulada.

Os frutos dessa pesquisa constituirão o *corpus* da pesquisa de mestrado da pesquisadora e poderão contribuir significativamente para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem nas instituições dessa rede de ensino.

## 6. REFERÊNCIAS:

ALBUQUERQUE, E. B. C. de; FERREIRA, A. T. B.; MORAIS, A. G. de. A relação entre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos: questões conceituais e seus reflexos nas práticas de ensino e nos livros didáticos. In: *Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas.*/ Organização Eliana B. C. de Albuquerque; Artur G. de Moraes; Telma F. Leal. – 1. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.


AMARAL, H. *Sequência Didática e ensino de gêneros textuais*. Disponível em: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=212:sequencia-didatica-e-ensino-degenerostextuais&catid=23:colecacao&Itemid=33](https://www.escrevendoofuturo.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=212:sequencia-didatica-e-ensino-degenerostextuais&catid=23:colecacao&Itemid=33). Acessado em 20 de julho de 2014.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. Tradução por M. Lahud e Y. F. Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BARROS-MENDES, A.; CUNHA, D. A.; TELES, R. Organização do trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas. In: *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares: ano 03, unidade 06* /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. 47 p.

BOLZAN, D. P. V. *Formação de professores: compartilhando e construindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa* /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1997,144 p.



CARDOSO, S. H. B. *Linguagem e Ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola* / tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. – 3.ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81 – 108.

FREGONEZI, D. E. Livro Didático de Língua Portuguesa: Liberdade ou opressão? In GREGOLIN, M. do R. V.; LEONEL, M. C. M. *O que quer o que pode esta língua? Brasil/Portugal: O ensino de língua portuguesa e de suas literaturas*. Araraquara, SP: Cursos de Pós-Graduação em Letras, FCL. UNESP-Ar, 1997.

GERALDI, J. W. *Concepções de linguagem e ensino de português*. São Paulo: Ática, 1986.

\_\_\_\_\_. *O texto em sala de aula*. In: CRUZ, Luciana Cristina Vargas da. *Grupo de estudo: em busca de formação continuada*. São Paulo: Ática, 2004 [1984].

KLEIMAN, A. B. *Preciso ensinar o 'letramento'?* Não basta ensinar a ler e escrever? *Linguagem e letramento em foco*. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos*. Revista Pátio n.29 fev/abr 2004, p.18. Disponível in: <http://pt.scribd.com/doc/18892732/Artigo-Alfabetizacao-e-Letramento-Magda-Soares1>. Acesso em 08 de março de 2014.


\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed. B. H.: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e Letramento*. 6. Ed., 5ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Trad. Ernani F. da Rosa – Porto Alegre: ArtMed, 1998.





**OS DISCURSOS DAS MANIFESTAÇÕES DE VIOLÊNCIA NAS MÍDIAS IMPRESSAS DE BELÉM SOB O OLHAR DA ANÁLISE DO DISCURSO: BIOPOLÍTICAS E RESISTÊNCIA COMO PRÁTICAS INTERPRETATIVAS NA IMPOSIÇÃO DAS IDENTIDADES**

Liliane Afonso de Oliveira<sup>144</sup>

Cintia Maria Cardoso<sup>145</sup>

Ivânia dos Santos Neves<sup>146</sup>

**RESUMO:** Belém é, hoje, uma típica cidade latino-americana que possui níveis de violência tão alarmantes quanto os do sudeste do estado e de outras regiões brasileiras. A cidade exibe uma paisagem marcada pela desigualdade social. A ideia de que o papel do Estado na Capital é cumprir com obrigações básicas como investir em saúde, saneamento e educação, vitalidade ou mortalidade de sua população, é recorrente para a existência de políticas públicas específicas, voltadas não apenas ao controle, mas também para a administração destes processos. Todavia, este exercício – como qualquer outro – não pode ser percebido como natural, a-histórico ou oriundo de uma necessidade supostamente evidente de promoção do bem-estar. A percepção de que é extremamente importante gerir os processos biológicos das classes surge num contexto específico, em que se desenvolve esta forma de normalização que Foucault denomina de biopoder, que é exatamente um aparelho de poder voltado para a gestão desses processos biológicos coletivos e que engendram para um novo formato de governamentalidade. O caso em discussão, que buscaremos analisar sob o olhar foucaultiano da biopolítica e relações de poder que a mídia impressa exerce na difusão e composição do fenômeno da violência em diferentes contextos, na Região Metropolitana de Belém (RMB), é um estudo realizado pelo Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime (UNODC), que apontou Belém como a 23ª cidade mais violenta do mundo no ano de 2012; cenário que contribui para disseminar o medo e o pânico moral na Capital e constrói uma visão de caos e desordem através de textos escritos por jornais, formadores de opinião e conceituados na RMB. Pretende-se analisar a influência que a mídia exerce na difusão e composição do fenômeno da violência em diferentes contextos dentro da RMB e a resistência da população que nunca está em uma posição de exterioridade em relação ao poder.

**PALAVRAS-CHAVE:** Discursos. Identidade. Biopolítica. Violência. Mídias impressas.

## **1 OS ATRAVESSAMENTOS DOS DISCURSOS NAS MÍDIAS IMPRESSAS**

---

<sup>144</sup> Mestre em Comunicação, Linguagens e Cultura (UNAMA), docente da Universidade Federal Rural da Amazônia, email: liliane\_afonso@yahoo.com.br

<sup>145</sup> Mestre em Linguística Aplicada (UNITAU), docente da Universidade Federal Rural da Amazônia, email: cintia.cardoso@ufra.edu.br

<sup>146</sup> Doutora em Linguística (UNICAMP), docente da Universidade Federal do Pará, email: ivanian@uol.com.br

*“Se você não cuidar, os jornais farão você odiar as pessoas que estão sendo oprimidas, e amar as pessoas que estão oprimindo.”*

MALCOLM X

O objeto do estudo em questão trata-se dos jornais impressos *O Liberal* e *Diário do Pará*, que circulam na cidade de Belém e em grande parte do Estado do Pará. Como se trata de jornais diários, o corpus da pesquisa analisou a capa das edições, dos referidos jornais, do dia 14 de janeiro de 2012, um dia após o lançamento do Relatório Anual do Escritório sobre Drogas e Crime das Nações Unidas com base em assassinatos ocorridos em 2011, que apontou Belém como a décima cidade mais violenta do mundo.

O Relatório apontou que cinco das 10 cidades mais violentas do mundo no ano de 2011 foram mexicanas. 45 das 50 cidades mais violentas estão localizadas nas Américas e 40 na América Latina. Com uma taxa de 159 homicídios dolosos por 100 mil habitantes, San Pedro Sula em Honduras foi considerada a mais violenta do mundo.

Realizar a análise do discurso em uma mídia impressa nunca é uma tarefa simples, pois, o campo do jornalismo é atravessado por vários discursos que se entrecruzam. As enunciações são variadas e complexas, e cada enunciatário compreende de forma peculiar o que lê ou vê. Dessa forma, a enunciação editorial em uma mídia impressa constrói a imagem daquele a quem o discurso é endereçado, ou seja, o público, daquele que fala, e a relação entre o enunciador e o enunciatário que é proposta dentro e para o discurso. Os diversos modos de se dirigir ao leitor criam um efeito de relação interpessoal entre o jornal e o leitor, ou seja, um acordo de leitura.

Segundo Gomes (2000, p. 24), referência nos estudos acerca do Jornalismo:

a análise do discurso de um texto jornalístico se baseia principalmente na linguagem utilizada, nos títulos, nos subtítulos, na página e na localização dessa matéria, no uso de “aspas” ou entrevistas, nas fotografias, nas citações, nos gráficos, nas tabelas e nos infográficos, ou seja, “do recurso aos sinais de marcação da remitência ao real”.


O discurso é sempre atravessado por vários discursos. Nesse contexto, a formação discursiva jornalística será a capa dos Jornais, que ultrapassa o discurso da mídia impressa, o jornal, e considera-se, porém, por um lado, que o jornalismo cria um discurso e um saber específicos, destacáveis pela formas enunciativas recorrentes, por outro lado, é o produto de múltiplos discursos que o elaboram e o estruturam.

## 2 IMPRESSÕES PRIMÁRIAS

*“A imprensa é a arma mais poderosa no nosso Partido.”*

JOSEPH STALIN

Em 22 de maio de 1822, surge a mídia impressa em Belém, com a publicação da primeira edição do jornal *O Paraense*, fundado por Filipe Patroni. A partir de então, outras mídias impressas e revistas foram sendo espalhadas, registrando-se mudanças no aspecto gráfico e nos tipos de informação veiculados. De uma produção de caráter mais



artesanal, pouco a pouco, a imprensa foi se profissionalizando, até se tornar uma empresa organizada e complexa. Surgem então, os jornais *Diário do Pará* e *O Liberal* de convicções políticas partidárias opostas.

*O Liberal* surgiu em 1945 e em 1966 foi adquirido por Romulo Maiorana e passou a integrar as Organizações Romulo Maiorana (ORM), uma das afiliadas da Rede Globo. É considerado um dos veículos de maior circulação no Estado. A tiragem média do jornal é de 40 mil exemplares semanalmente, batendo o número de 87 mil aos domingos. Além da edição impressa, *O Liberal* atualmente conta com uma versão digital, disponível somente a assinantes do Portal ORM. Já o *Diário do Pará* surge em 1982 em Belém pertencente ao Grupo RBA de Comunicação, de propriedade do político local Jader Barbalho e também conta com uma versão digital que é gratuita para todos, diferentemente da de *O Liberal*.

Os Jornais *O Liberal* e *Diário do Pará* informam o que querem e como querem, desde que isso não vá contra o pensamento oficial desses veículos de comunicação. Existe um poder soberano no Estado, que são os dois jornais, e o mais importante, é que eles exercem esse poder graças aos embates entre si de posições e ao povo que alimenta suas vendas, sem terem sido eleitos como melhores como por pessoa alguma, praticando assim biopoderes locais, tendo como alvo, governar a opinião do conjunto dos indivíduos, a população.

### 3 OS EFEITOS DISCURSIVOS DA VIOLÊNCIA NA MÍDIA


*Na mídia, a violência torna-se igualmente entretenimento.*  
(Ramos, 2011)

Estudar o discurso é caracterizar as inscrições ideológicas contraditórias que coexistem nas diferenças sociais, inscritas na produção discursiva dos sujeitos, na materialidade discursiva. A Análise do Discurso (AD) desenvolve seus estudos sobre as visões de mundo inscritas no discurso, ou seja, a identificação do sujeito a partir da sua história no lugar complexo de determinações (não apenas econômica) em que atua.

Uma das primeiras coisas a compreender é que o poder não está localizado no aparelho de Estado e que nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo, ao lado dos aparelhos de Estado a um nível muito mais elementar, cotidiano, não forem modificados. (FOUCAULT, 2006, p. 85).

Em *Arqueologia do Saber*, livro publicado em 1969 por Michael Foucault, com ideias determinantes para a construção da AD, o autor reflete sobre os seus trabalhos anteriores e sistematiza uma série de conceitos determinantes para a abordagem do discurso. Para Foucault (2000, p. 136): “os dizeres e fazeres inserem-se em *formações discursivas*, cujos elementos são regidos por determinadas regras de formação”. Complementando suas reflexões, Foucault nos diz que o “discurso é o espaço em que saber e poder se articulam”.

Foucault estabelece explicitamente as relações entre os dizeres e os fazeres, isto é, as práticas discursivas materializam as ações dos sujeitos na história. A



discursividade tem, pois, uma *espessura histórica*, e analisar discursos significa tentar compreender a maneira como as verdades são produzidas e enunciadas. Assim, buscando as articulações entre a materialidade e a historicidade dos enunciados, em vez de sujeitos fundadores, continuidade, totalidade, buscam-se *efeitos discursivos*. (GREGOLIN, 2007, p.15).

Assim, o estudo do discurso considera em suas análises não apenas o que é dito, mas as relações que esse dito estabelece com o que já foi dito antes e, até mesmo, com o não-dito, atentando, também, para a posição social e histórica dos sujeitos e para as formações discursivas às quais se filiam os discursos, ou seja, em um momento histórico, há algumas ideias que devem ser enunciadas e outras que precisam ser caladas. Segundo Gregolin (2007, p. 15): “silenciamento e exposição são duas estratégias que controlam os sentidos e as verdades”.

Estas condições de possibilidade de discurso são formações discursivas que sustentam os saberes em circulação numa determinada época. Por meio da análise do discurso foucaultiano, estabelecem-se as relações entre os dizeres e os fazeres, isto é, as práticas discursivas materializam as ações dos sujeitos na história. O discurso possui uma profundidade histórica, e realizar suas análises significa tentar compreender a maneira como as verdades são produzidas e enunciadas.

Além de nos manter informados sobre o que nos circunda - os acontecimentos do mundo econômico, político, social, cultural etc. -, os jornais concedem cada vez mais espaço a outras situações, como por exemplo, os cuidados que se deve ter com a saúde e a doença, oferecendo informações sobre as condições da vida e da morte de cada um, ou entretenimento, influenciando o público a pensar na mesma linha a qual impõem. São diversas informações que soam como mágicas, mas que, no entanto, é necessário que sejam considerados os sujeitos que a produzem, suas inscrições na história e as condições de produção da linguagem. O analista do discurso investiga, portanto, certas regularidades no uso da língua em sua relação com a exterioridade.


Para Foucault (2006), essas práticas disciplinares utilizadas pelos jornais impressos, utilizadas para governar a população são denominadas como biopolítica, termo utilizado para marcar as formas nas quais o poder tende a se modificar no final do século XIX e início do século XX, em que as práticas disciplinares utilizadas pretendiam governar o indivíduo e, passa a possuir como alvo a população, o conjunto dos indivíduos, ou seja, a população passa a ser tanto alvo como instrumento em uma relação de poder.

O discurso deve ser tomado como ponto de articulação entre os fenômenos linguísticos e os sócio-históricos. Para Fernandes (2005, p. 24):

[...] o discurso não é a língua e nem a fala, mas, como uma exterioridade, implica as duas para a sua existência material; realiza-se, então, por meio de uma materialidade linguística, cuja possibilidade firma-se em um, ou vários sistemas (linguísticos e/ou semióticos) estruturalmente elaborados.

Compreender o discurso é passar para este “segundo nível”, ou seja, é passar da funcionalidade da língua para a sua intencionalidade; é *des-cobrir*, como na língua podem estar acumulados, ou traçados, significados e intenção de outrem, e tentar delinear o discurso com outros significados que não aqueles do seu enunciador; é despir





a língua de um vestuário e lhe dar outro. É praticamente fazer uma *arqueologia* do significado presente na língua.

De acordo com Pêcheux (1990, p. 53): “todo enunciado é linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possível oferecendo lugar a interpretação [...] sempre suscetível de ser/tornar-se outro”. Esse lugar a que Pêcheux refere-se é o do outro enunciado que dá lugar à interpretação, manifestação do inconsciente e da ideologia na produção dos sentidos e na constituição dos sujeitos. Também para este autor, não há sujeitos individuais no discurso, há “formas-sujeito”, ou seja, um ajustamento do sujeito à ideologia. Nos seus estudos sobre Pêcheux, Gregolin (2003, p. 27), afirma que:

O sujeito não é considerado como um ser individual, que produz discursos com liberdade: ele tem a ilusão de ser o dono de seu discurso, mas é apenas um efeito do ajustamento ideológico. O discurso é construído sobre um inasserido, um pré-construído (um já-lá), que remete ao que todos sabem, aos conteúdos já colocados para o sujeito universal, aos conteúdos estabelecidos para a memória discursiva.


O indivíduo, ao produzir seu discurso, não expressa a sua consciência livre de interferências. Ao contrário, aquilo que ele enuncia pode ser resultado de memórias discursivas que lhe são anteriores e que foram por ele internalizados em função da questão sócio-histórica a que estamos todos submetidos, a partir da qual são constituídas nossas representações sobre o mundo.

Hall (1997, p.17), um dos principais teóricos do multiculturalismo, que defendeu que cultura é mais do que um conjunto de referências estéticas ou históricas de determinado grupo humano, era “ponto crítico de ação e intervenção social, no qual relações de poder são estabelecidas e potencialmente desestabilizadas” nos diz que: “somente as relações econômicas não são suficientes para explicar e justificar tamanhas alterações”, uma das maiores modificações que essa apropriação dos estudos sobre a cultura traz. A posição de Hall é justificada quando relaciona a distinção marxista entre superestrutura e base econômica e insere a presença da mídia, que “é, ao mesmo tempo, uma parte crítica da infraestrutura material das sociedades modernas, e, também, um dos principais meios de circulação das ideias e imagens vigentes nestas sociedades”.

Um exemplo dessa revolução nos espaços destinados à cultura tem sido o grande crescimento de empresas relacionadas à comunicação, como por exemplo, os jornais impressos. Esses jornais acabam por ocupar o papel de grandes responsáveis pela produção do capital regional e formam o que Moreira (2003, p. 1205) denomina de “oligopólios midiáticos”.

Nos estudos de Moreira (2003, p. 1207), a grande influência e o domínio desses oligopólios midiáticos constituem o que o estudioso denomina de um “sistema midiático-cultural”, aparelho esse que evoca transformações profundas às configurações culturais, ou seja, a formação da chamada “cultura midiática”.

Essa “cultura midiática”, denominada por Moreira (2003, p. 1208), faz relação com as determinadas visões de mundo que os sujeitos têm, com valores e comportamentos, com a absorção de padrões de gosto e de consumo, com a



internalização de “imagens” (de felicidade, tragédia, tristeza, etc.) e promessas de realização para o ser humano.

Os efeitos e relações de poder da cultura midiática na sociedade contemporânea, justificam-se pela apropriação do sistema midiático como uma representação da cultura moderna. Sabemos que a linguagem, está cada vez mais se consolidando como significante componente da prática social moderna, em diferentes áreas. Por isso, é de fundamental relevância dentro desta discussão a relação discurso e cultura midiática ao pensarmos esta como sendo formada ao longo do tempo e por meio de processos inconscientes em andamento, e que estão em constante evolução.

E o estudo em questão está justamente ligado a essa compreensão, de que é possível interpretar novos sentidos a partir do exposto pela mídia impressa. Por exemplo, a instauração de uma luta de vozes que não poderia ser interpretada se cada discurso fosse interpretado isoladamente, estabelecendo relações implícitas entre textos que, para muitos leitores, passarão despercebidas ou serão interpretadas como naturais.

Essas “verdades” apresentadas nas mídias impressas são observadas a partir de diferentes prismas. Vivemos um tempo de sujeitos com identidades fragmentadas e múltiplas que põe em questão uma série de certezas firmadas. Essa identidade é uma tentativa de generalizar processos de formação de grupos ou ações políticas relacionando situações com o tempo, a história e espaços específicos.


Para a compreensão das outras faces da mídia impressa em nossa cultura, é necessário entendermos as relações estabelecidas entre a mídia impressa e a formação dos sujeitos contemporâneos. É possível encontrarmos importantes justificativas para a compreensão do papel que o jornal assume, não apenas como meio de comunicação e entretenimento, mas também enquanto construtor de significados e sentidos, de noções de consumo como base na formação das identidades e subjetividades.

#### **4 EXTRA! EXTRA! EXTRA! BELÉM É A 10ª CIDADE MAIS VIOLENTA DO MUNDO**

*Quando a imprensa não fala, o povo é que não fala. Não se cala a imprensa. Cala-se o povo.*  
William Blake

Nas últimas décadas, a preservação da Amazônia passou a ser uma das maiores preocupações ambientais do planeta. E, em função desta imensa reserva florestal, ainda hoje, alimentam-se fantasias de que se trata de um paraíso edênico, onde existem populações nativas isoladas dos problemas da globalização da economia e dos processos de mediação. É como se nesta região, não houvesse o movimento da história.

Também alimenta o imaginário internacional, um outro discurso sobre a região, este mais especificamente relacionado à Amazônia Paraense, que está profundamente atravessado pela violência. No Pará, houve o massacre de El Dourado dos Carajás, em 17 de abril de 1996, quando 19 sem-terra foram mortos pela polícia; em 2005, aconteceu o assassinato da missionária Doroty Stang e, ao longo da história paraense um número incontável de sindicalistas já foi assassinado. Isso sem contar os líderes de



trabalhadores rurais, que neste momento, encontram-se jurados de morte. Por este cenário, o sudeste do estado apresenta um nível de violência semelhante à Faixa de Gasa. Neste sentido, o sudeste paraense seria o lugar da barbárie.

Em Belém, os níveis de violência não são tão diferentes, nem menos alarmantes que os do sudeste do estado. Belém é uma típica cidade latino-americana e exibe uma paisagem marcada pela desigualdade social. E, este cenário de violência no estado do Pará não deve criar um discurso generalizante em relação à população. Assim como acontece nos morros do Rio de Janeiro, nas favelas de São Paulo, nos subúrbios de Buenos Aires ou na Cidade do México, a violência advinda da desigualdade econômica e do crime organizado não pode definir a identidade de pessoas, que vivem nestas regiões violentas, mas que são trabalhadores e constroem suas histórias, paralelamente, a esta condição.

Outro aspecto que não pode ser ignorado, quando se fala em violência é que não se deve supor que os atos de violência estão relacionados apenas às questões econômicas. A violência não tem classe social, mas está submetida às relações de poder que organizam a sociedade. Segundo Foucault (2006, p. 42):

Existe atualmente um grande desconhecido: quem exerce o poder? Onde o exerce? Atualmente se sabe, mais ou menos, quem explora, para onde vai o lucro, por que mãos ele passa e onde ele se reinveste, mas o poder... Sabe-se muito bem que não são os governantes que o detêm. Mas a noção de “classe dirigente” nem é muito clara nem muito elaborada. “Dominar”, “dirigir”, “governar”, “grupo no poder”, “aparelho de Estado”, etc.. É todo um conjunto de noções que exige análise. Além disso, seria necessário saber até onde se exerce o poder, através de que revezamentos e até que instâncias, frequentemente ínfimas, de controle, de vigilância, de proibições, de coerções.

Como a violência não está restrita a classes sociais, ela acontece em todos os espaços, quer seja num bairro de periferia, na escola de classe média alta, ou mesmo no espaço doméstico, onde as famílias organizam suas práticas cotidianas. A violência chega a estes menores lugares, onde os micropoderes se estabelecem distantes das políticas do Estado, ainda que bastante atravessados por elas. A violência é um fenômeno multi-determinado e não pode ser circunscrita a determinados segmentos sociais, já que atinge a sociedade como um todo. Ela pode ser fomentada pela família desagregada, que está presente em todas as classes sociais, pelo crescente processo de exclusão social e econômica de grande parcela da população e, naturalmente, pelos discursos colocados em circulação naquela que nas últimas seis décadas tem sido uma das principais formadoras das verdades sociais: a mídia.

O evento que motivou a construção de um acontecimento discursivo jornalístico foi a conclusão do estudo feito pela organização não governamental (ONG) mexicana Conselho Cidadão para a Segurança Pública e Justiça Penal, divulgado no dia 13 de janeiro de 2012, em que especialistas da entidade listaram as 50 cidades mais violentas em todo mundo. O topo da lista é ocupado pela cidade de San Pedro Sula, em Honduras, com uma taxa de 158,87 homicídios para um grupo de 100 mil habitantes e a cidade de Belém, ficou em 10º lugar no ranking, com uma taxa de 78,08 homicídios para cada 100



mil habitantes. Esses resultados foram divulgados no dia 13 de janeiro de 2012 e tiveram grande repercussão nacional e internacional.

No dia da divulgação dos dados, 13/01/2012, o **Jornal Diário do Pará**, foi o primeiro a publicar em sua página on line de notícias, disponível para assinantes e não assinantes o resultado do estudo. Segue sequência discursiva para análise:



#### **Belém é a 10ª cidade mais violenta do mundo**

Sexta-Feira, 13/01/2012, 12:50:41 - Atualizado em 13/01/2012, 14:13:01

Pelo menos 14 cidades brasileiras estão entre as mais violentas do mundo. A conclusão é do estudo feito pela organização não governamental (ONG) mexicana Conselho Cidadão para a Segurança Pública e Justiça Penal divulgado hoje (13). Especialistas da entidade listaram as 50 cidades mais violentas em todo mundo. O topo da lista é ocupado pela cidade de San Pedro Sula, em Honduras, com uma taxa de 158.87 homicídios para um grupo de 100 mil habitantes. Em segundo lugar, está Juárez, no México, com uma taxa de 147.77.

No Brasil, Maceió, capital alagoana, aparece como a mais violenta ocupando o terceiro lugar no ranking – com uma taxa de 135.26 homicídios para cada 100 mil habitantes.

Depois da capital alagoana estão Belém (PA) – em 10º lugar no ranking, com uma taxa de 78.08 homicídios para cada 100 mil habitantes; Vitória (ES), em 17º lugar, com taxa de 67.82; Salvador (BA), em 22º na lista, com 56.98 e Manaus (AM), em 26º, com 51.21.

Também são definidas como violentas as cidades de São Luís (MA), em 27º lugar no estudo, com taxa de 50.85 mortes violentas para cada 100 mil habitantes, João Pessoa (PB), em 29º, com 48.64; Cuiabá (MT), em 31º na lista, com taxa de 48.32; Recife (PE), em 32º lugar, com taxa de 48.23, Macapá (AP), em 36º, com 45.08; Fortaleza (CE), em 37º, com 42.90; Curitiba (PR), em 39º na lista, com 38.09; Goiânia (GO), 40º, com 37.17 e Belo Horizonte (MG), em 45º no ranking das cidades mais violentas, com taxa de 34.40 homicídios para cada 100 mil habitantes.

Das 50 cidades apontadas como as mais violentas do mundo, além das 14 brasileiras, 12 estão no México e cinco na Colômbia. O estudo analisou todas as cidades do mundo com mais de 300 mil habitantes que possuam informações estatísticas sobre homicídios.

A análise também informa que das 50 cidades, 40 estão na América Latina. Além disso, a organização alerta para o fato de que no México, as autoridades estão falsificando dados e escondendo o verdadeiro número de homicídios. A ONG diz que elas “não inspiram confiança em seus dados oficiais”, pois “há evidências de falsificação” para fazer com que a violência pareça menor do que ela realmente é.

Como exemplo, o estudo cita o caso da cidade mexicana de Juárez, que, segundo as autoridades, registrou 1.974 homicídios em 2011. Porém, o relatório da organização indica que o governo oculta pelo menos 150 homicídios. A entidade informa ainda que nesta cidade houve uma redução da violência, mas os números ainda são elevados. (Agência Brasil)

Confira a lista das cidades mais violentas do mundo, segundo a ONG Conselho Cidadão:

#### **Ranking [Número de homicídios para cada 100 mil habitantes]**

- 1º) San Pedro Sula - Honduras [159 homicídios]
- 2º) Ciudad Juárez - México [148 homicídios]
- 3º) Maceió - Brasil [135 homicídios]
- 4º) Acapulco - México [128 homicídios]
- 5º) Distrito Central - Honduras [99 homicídios]
- 6º) Caracas - venezuelana [98 homicídios]
- 7º) Torreón - México [88 homicídios]
- 8º) Chihuahua - México [83 homicídios]
- 9º) Durango - México [80 homicídios]
- 10º) Belém - Brasil [78 homicídios]

Fonte: DiárioOnLine. Disponível em: <http://www.diarioonline.com.br/imprimir.php?nIdNoticia=183306>. Acesso em: 22 out. 2014.

No primeiro parágrafo do texto, o jornal apresenta dados indicando que, pelo menos 14 cidades brasileiras estão entre as mais violentas do mundo. Ainda no primeiro parágrafo, o Jornal informa que especialistas da organização não governamental (ONG) mexicana Conselho Cidadão para a Segurança Pública e Justiça Penal, listaram as 50 cidades mais violentas em todo mundo, porém o Jornal só expõe até a 10ª, Belém, que é de interesse do Jornal.

No dia 13 de janeiro de 2012, não há informações de publicação *on line*, nem impressa no Jornal O Liberal.



Posteriormente, no dia 14 de janeiro de 2014, ambos os jornais, Diário do Pará e O Liberal publicam os resultados do Estudo. Seleccionamos os dois textos jornalísticos para análise (figuras 1 e 2):

Figura 1 - Capa de O Liberal



Fonte: Jornal O Liberal, de 14/01/2012.

Figura 2 - Capa do Diário do Pará




Fonte: Jornal Diário do Pará, de 14/01/2012.

As manchetes colocam em circulação uma série de discursos que deixam evidências sobre o lugar social de onde falam e sobre suas práticas discursivas em relação à violência. É possível observar, a partir das imagens e da Chamada, como o discurso sobre a violência em Belém dialoga com a mídia impressa, atravessa os corpos destes sujeitos inseridos na Capital.

O discurso é uma construção social de enunciados que caracterizam o modo de agir ou de pensar de alguém ou de um grupo específico. Assim, é de extrema importância perceber o que essas falas silenciam, quais são as interdições sobre o tema e como funcionam as estratégias do Estado que procuram, ou não, evitar as situações de violência, ou que atuam no sentido de puni-las. Segundo Milanez (2006, p. 13), o corpo está no

[...] centro das relações que envolvem o sujeito, o discurso e as instituições, fazendo a história do cotidiano por meio das posições que ocupa, dos desejos que suscita, do imaginário que dá os contornos do homem de hoje em dia, seja na rua, seja na escola, seja em casa, seja na mídia.

Dividindo espaço com uma fotografia de um momento de confronto entre a Polícia Militar e usuários de drogas; com uma referência ao aumento que o Estado irá promover a 27 mil servidores; a Concursos que a Prefeitura Municipal de Belém irá



promover; uma fotografia do “xerife e a muralha” representando o zagueiro e o goleiro do Remo e Paysandu; adolescente é executado com 2 tiros no Bairro de Canudos; em meio a essas chamadas, a capa do jornal O Liberal, de 14 de janeiro de 2012 (Figura 1) trouxe, aos leitores, o resultado de uma pesquisa internacional que aponta a cidade de Belém como a 10ª mais violenta do mundo. A matéria, narra o resultado de uma pesquisa realizada pela ONU, um levantamento do Escritório sobre Drogas e Crime das Nações Unidas com base em assassinatos ocorridos no ano de 2011 e que apontou Belém como a décima cidade em homicídios por cada 100 mil habitantes. Abaixo do enunciado, o Jornal afirma que “o levantamento é da ONG mexicana Conselho Cidadão para a Segurança Pública e Justiça Penal” e informa que o Sindicato dos Delegados do Pará contesta o estudo.

Ao mesmo tempo em que espetaculariza a violência, a mídia também a banaliza. Os efeitos de sentidos produzidos por esta capa de jornal remontam a uma memória cada vez mais institucionalizada sobre a violência.


Devemos olhar essas materialidades como *um nó em uma rede*, que faz da leitura um campo complexo de discursos, de vidas passadas e contos que ainda estão por vir, num entrecruzamento de tempo presente, passado e futuro. Mas para que assim o seja, a obra não pode ser considerada como uma unidade imediata nem como unidade certa ou homogênea. (MILANEZ, 2006, p. 22)

Percebe-se que a situação narrada pelos jornais mostra de que lugar social eles falam. A seleção dos acontecimentos para a Chamada da matéria na Capa de O Liberal contém a imagem de um confronto entre a Polícia Militar após emissoras de televisão mostrar imagens de dependentes consumindo crack diante de policiais, o que nos remete ao que Courtine (1981) expõe que:

Toda produção discursiva se efetua em determinadas condições conjunturais de produção e remete, põe em movimento e faz circular formulações anteriormente já enunciadas, como um efeito de memória na atualidade de um acontecimento.

A partir das imagens da Capa do Jornal de 14 de janeiro de 2012, nos remetemos à temática do poder, que, segundo Foucault (1997, p. 110), é tomada como análise das formas de governamentalidade, questionando o poder como uma noção centralizadora e devendo este ser analisado, ao contrário, como um domínio de relações estratégicas entre indivíduos ou grupos – relações que têm como questão central a conduta do outro ou dos outros, e que podem recorrer a técnicas e procedimentos diversos, dependendo dos casos, dos quadros institucionais em que ela se desenvolve, dos grupos sociais ou das épocas.

O ano de 2012 foi ano eleitoral, em que ocorreram as eleições municipais para prefeito e vereador no Brasil todo. O Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) é, atualmente, o partido de afinidade de O Liberal, que também é dona também de emissoras de rádio AM e FM e de televisão aberta (afiliada da Rede Globo), além de



operadora de TV a cabo e portal de notícias. Já o jornal Diário do Pará, criado pelo atual senador da República, Jáder Barbalho, tem o Partido do Movimento Democrático Brasileiro no Pará (PMDB-PA), como instrumento de difusão das suas concepções. Atualmente, o jornal integra o grupo Rede Brasil Amazônia (RBA), que também possui uma emissora de televisão aberta (afiliada à Rede Band) e emissoras de rádio AM e FM no estado paraense.

O prefeito em exercício, no seu segundo mandato em 2012, Duciomar Costa (PTB), depois de Convenções do PR e PTB confirmaram a candidatura de Anivaldo Vale (PR), vice-prefeito à época, a prefeito de Belém. Sem apoio dos caciques dos maiores jornais, o prefeito de Belém, Duciomar Costa e seu candidato a futuro prefeito, Anivaldo Vale, passaram a receber críticas das oposições, PSDB representado pelo O Liberal que apoiava a candidatura de Zenaldo Coutinho e PMDB representado pelo Diário do Pará que apoiava a candidatura de Priante, através de suas mídias impressas na Capital, o que fica evidenciado pelo constante uso dos discursos de seus políticos para atacar o concorrente Anivaldo Vale.


A seleção dos acontecimentos, a seleção das palavras e até mesmo a falta de interdição em relação ao corpo, que foi exposto à violência, aos poucos, vão revelando a forma como o jornal situa o corpo, no mundo. A tendenciosidade e parcialidade da matéria é evidente na forma como situa os dados da Pesquisa, 10º lugar, no uso de adjetivos para qualificar “a mais violenta”, no enquadramento da matéria, na localização da matéria na parte superior da página do jornal, no tamanho das letras da matéria que foram aumentadas para chamar a atenção e facilitar a leitura e no destaque dado pela edição ao assunto em questão. É parcial também quando informa abaixo da chamada enunciativa que o “Sindicato dos Delegados do Pará contesta o estudo”, uma vez que o jornal apoia o atual governador à época de 2012, Simão Jatene, do PSDB.

Na figura do confronto, podemos visualizar aí uma crítica ao aparelho de Estado, representando a Prefeitura enquanto soberania, pura jurisdição, força centralizadora do poder, representada pelos Policiais Militares. Porém, cabe ressaltar, que para Foucault, essa noção não é prioritária para a análise de poder foucaultiano; o seu interesse está nos micropoderes, pois “[...] mais do que conceder um privilégio à lei como manifestação de poder, é melhor tentar determinar as diferentes técnicas de coerção que opera”. (FOUCAULT, 1997, p. 71).

A imagem dos policiais no Jornal O Liberal reflete as micro-relações que Foucault idealiza como poder disciplinador que põe em funcionamento uma rede de procedimentos e mecanismos que “atinge os aspectos mais sutis da realidade e da vida dos indivíduos, podendo ser caracterizado como um micropoder ou um subpoder, que se capilariza e consegue se fazer presente em todos os níveis da rede social”. (FONSECA, 2003, p. 70).

Na edição do dia 14 de janeiro de 2012, o jornal Diário do Pará estampou na primeira página, não com tanto destaque como em O Liberal, em caixa de texto amarela com letras na cor preto, azul e branco os enunciados “Belém Insegura: cidade no top 10 do mundo cão: ONG põe Belém entre as mais violentas do mundo. Segup contesta”. A chamada enunciativa, narra também o resultado da pesquisa realizada pela ONU que





apontou Belém como a décima cidade em homicídios por cada 100 mil habitantes (figura 2).

No jornal Diário do Pará, a chamada de maior destaque do dia 14 de janeiro de 2012 não é a pesquisa, e sim o entretenimento, o esporte, representado pelo time paraense Paysandu, que irá estreiar no dia 14 de janeiro de 2012, na Cruzú, estádio do time na Capital. Dividindo espaço com uma fotografia do jogador Helton do Paysandú; com a aquisição do time do Remo de um novo jogador, Magnun; com uma crítica severa ao Estado, representado pelo hospital de Santarém, em que teve uma grávida de trigêmeos morta no corredor do hospital sem atendimento; a informação de pastor “manicão” abusou de menina de doze anos; em cima dessas reportagens, a capa do jornal Diário do Pará, de 14 de janeiro de 2012 trouxe, aos leitores, bem timidamente também o resultado da pesquisa internacional que aponta a cidade de Belém como a 10ª mais violenta do mundo.

Cabe ressaltar, que as definições de violência são conflituosas entre si, porque se propõem a estabelecer um sentido único para um fenômeno multi-determinado, que para ser entendido necessita ser compreendido em suas particularidades históricas e culturais.

Segundo o Dicionário Houaiss (2001), violência vem a ser a “ação ou efeito de violentar, de empregar força física (contra alguém ou algo) ou intimidação moral contra (alguém); ato violento, crueldade, força”. No aspecto jurídico, o mesmo dicionário define o termo como o “constrangimento físico ou moral exercido sobre alguém, para obrigá-lo a submeter-se à vontade de outrem; coação”.

No entanto, a Organização Mundial da Saúde (OMS) define violência como “a imposição de um grau significativo de dor e sofrimento evitáveis” (Conselho Regional de Medicina, 1998). Mas estudiosos afirmam que a definição é muito mais ampla e ambígua do que essa mera constatação de que a violência é a imposição de dor, a agressão cometida por uma pessoa contra outra; mesmo porque uma definição de dor também coloca em circulação uma série de aspectos subjetivos difíceis de definir.


Marilena Chauí (2000, p. 337), filósofa e historiadora da filosofia brasileira observa que:

Em nossa cultura, a violência é entendida como o uso da força física e do constrangimento psíquico para obrigar alguém a agir de modo contrário à sua natureza e ao seu ser. A violência é violação da integridade física e psíquica, da dignidade humana de alguém. Eis que o assassinato, a tortura, a injustiça, a mentira, o estupro, a calúnia, a má-fé, o roubo são considerados violência, imoralidade e crime.

De acordo com a autora (1999, p. 03), “a violência se opõe à ética, porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade, como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos, inertes ou passivos”.

Zaluar (2000) observa ser próprio da violência perturbar acordos e regras que pautam as relações, o que lhe confere uma carga negativa. Enfim, a violência gera sofrimento, causa danos físicos e psicológicos, humilhação, desespero, desamparo, desesperança e anuncia a barbárie onde todos podem ser vítimas. A violência assume traços particulares, principalmente em lugares que predominam culturas heterogêneas e de organização social complexa - como no caso do Brasil -, seja em suas formas materiais ou simbólicas. Este é um fenômeno que se faz presente em contextos





diversificados, inclusive no ambiente escolar, tal como os meios de comunicação em geral estão a divulgar diariamente.

A violência, no Brasil, não está presente somente nas grandes cidades. Hoje, a violência tem estado de forma muito presente no dia-a-dia da população em geral, seja em noticiários veiculados pela mídia, em conversas com amigos ou por alguém que sofreu algum tipo de violência.

As cidades brasileiras incluídas, em 2011, pela primeira vez no ranking são Maceió, Belém, Manaus, São Luís, João Pessoa, Cuiabá, Macapá, Fortaleza e Goiânia.

Por que de repente 10 cidades brasileiras foram incorporadas? Talvez estas cidades tenham entrado em erupção em 2011, com uma súbita onda de assassinatos em um número de cidades brasileiras que, em até 2010, foram pacíficas?

Certamente, essas cidades de rápido crescimento urbano nos últimos anos têm experimentado um aumento considerável na taxa de criminalidade e assassinato. A dificuldade das instituições de segurança pública em conter o fenômeno da violência contribui decisivamente para a degradação urbana, uma vez que a pobreza, a desigualdade social e o decrescente acesso popular à justiça e a impunidades dos mais ricos no sistema judiciário não são mais problemas exclusivos das grandes metrópoles. As causas da violência têm diferentes procedências e demandam diferentes atitudes do Estado e da sociedade civil, como um todo, para serem superadas.


As matérias sensacionalistas, que, sem nenhum pudor, exploram a violência impressa nos corpos de indivíduos da periferia, reforçam o discurso de que a periferia e as pessoas que ali moram são violentos. Segundo Hashiguti (2008, p. 71):

O corpo, em sua visibilidade, posiciona discursivamente o sujeito, sobredefinindo seu dizer, direcionando os sentidos e determinando as formas de relação inter-pessoal. Compreendido como espessura material significante, “o corpo é a forma, o espaço e o texto nos quais o sujeito se simboliza, se representa e é representado, é a linguagem em toda sua força constitutiva no sujeito”, em seus aspectos de opacidade, de contradição, de equivocidade.

A exposição do corpo tanto no jornal Diário do Pará como O Liberal, de 14 de janeiro de 2012, está cada vez mais em cena no espetáculo midiático da sociedade paraense atual. Não há como adivinhar limites para o corpo que encena com destaque e provoca perplexidade no pensamento atual. A associação entre a produção de imagens corporais pela mídia e a percepção dos corpos/construção de autoimagem, por parte dos sujeitos, é imediata. Nenhuma outra sociedade na história produziu e disseminou tal volume de imagens do corpo humano através da mídia como a nossa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das capas divulgadas pelos dois jornais, acerca da informação sobre o Relatório divulgado pela ONU que aponta Belém como a 10ª cidade mais violenta do mundo, não nos propomos a realizar um estudo da história da produção editorial dos dois jornais, não objetivamos compará-la com outros jornais do mesmo ou diferentes gêneros, nem procuramos fazer uma investigação mais detalhada no Portal ORM, a que



está associado o jornal O Liberal, nem ao Diário online. Não intencionávamos fazer um levantamento exaustivo da história dos dois jornais. Nosso objetivo era observar como eles estampavam esse estudo e ajudavam a reafirmar uma identidade de sujeitos violentos para o cidadão que está inserido na cidade de Belém.

Portanto, nosso objetivo foi investigar as estratégias discursivas que constitui esse “sujeito violento” que nos aparece, sem nenhum pudor, com seu corpo exposto, de forma tão evidente nos discursos da mídia, apontando o 10º lugar no mundo.

É notório em Belém que, em termos gerais, há uma variação de intensidade do sensacionalismo nos jornais analisados acerca da matéria em questão. Dessa forma, esses jornais demonstram, por um lado, postura mais agressiva e exagerada, e, por outro, repetem fórmulas consagradas por outros jornais referências em sensacionalismo na medida em que se dispõem a estampar imagens carregadas de sangue. Os jornais analisados construíram a partir de suas posições políticas, uma imagem muito negativa da cidade de Belém após o resultado da pesquisa.

A mídia expõe diversos casos de violência na Capital. Em geral, a cobertura da mídia, sobre violência, tem foco principalmente nas periferias e cria uma fantasia em relação aos bairros mais elitizados. Este silenciamento fabrica uma ficção, pois leva a supor que a violência não existe nesses bairros nobres que abrigam pessoas de classes sociais mais privilegiadas. Entretanto, imaginar a violência como decorrente apenas das classes sociais mais baixas significa uma grande incoerência, já que, infelizmente, hoje a violência está presente em todos os segmentos e camadas da sociedade, seja na periferia ou em bairros nobres, seja entre pobres ou ricos.

Existe um discurso já construído e constituído, e a mídia tem um papel fundamental nisso, de que a violência é coisa de pobre, de negro, de favelado, de periferia. Não é. A violência é um fenômeno que atravessa todas as classes sociais de modo indistinto. A responsabilidade da mídia não se restringe somente à veiculação de fatos que incidem numa mudança de percepção da realidade. A mídia relata os fatos, mas não contribui com soluções, porque está distanciada da realidade, comprometida com uma “pauta velha” que se dedica a competir com outros veículos.


## REFERÊNCIAS

CHAUI, M. Uma ideologia perversa. Folha de S. Paulo, *Caderno Mais*, 14 mar. 1999.  
\_\_\_\_\_. *Convite à filosofia*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

CONSELHO REGIONAL DE MEDICINA. *A epidemia da violência*. São Paulo: Associação Paulista de Medicina. Sindicatos Médicos, 1998.

COURTINE, J. J. Analyse du Discours Politique. *Languages* 62, 1981.

CUNHA. M. A. D. *Tão longe, tão perto: As identidades paraenses construídas no discurso do jornal Folha de S. Paulo*. Tese de Doutorado. Araraquara. São Paulo. 2011.



FOUCAULT, M. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

\_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz F. B. Neves. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 2009.

FERNANDES, C. A. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2005.

FONSECA, M. A. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: Educ, 2003.

GOMES, M. R. **Jornalismo e ciências da linguagem**. SP: Hacker Editores/ Edusp, 2000.

**GREGOLIN, M. R. V.** *Análise do discurso: lugar de enfrentamentos teóricos*. In.: FERNANDES, C.; SANTOS, J. B. *Teorias linguísticas: problemáticas contemporâneas*. Uberlândia, MG: EDUFU, 2003.

\_\_\_\_\_. **Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades**. *Revista Comunicação, mídia e consumo*. v. 4. São Paulo. 2007. Disponível em <<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/viewFile/117/118> \_\_- pag. 15>. Acesso em: 16 out. 2011.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. *Educação & Realidade*, n. 22(2): p. 15-46, jul./dez. 1997.

HASHIGUTI, S. *Corpo de Memória*. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 2008.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva Ltda, 2001.

MILANEZ, N. A. *As aventuras do corpo dos modos de subjetivação às memórias de si em revista impressa*. Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Pós graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. 2006. Disponível em: <[http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bar/33004030009P4/2006/milanez\\_n\\_dr\\_arafcl.pdf](http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bar/33004030009P4/2006/milanez_n_dr_arafcl.pdf)>. Acesso em: 16 out. 2011.

MOREIRA, A. S. Cultura midiática e educação infantil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1203-1235, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16 out. 2011.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.

ZALUAR, A. Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização. *Rev. São Paulo em Perspectiva*. São Paulo, v. 3, n. 13, p. 03-17, 2000.



## O SINTÁTICO, O SEMÂNTICO, O DISCURSIVO E O PRAGMÁTICO NA ABORDAGEM VERBAL: A TRANSITIVIDADE EM FOCO

Lúcia Helena Peyroton da ROCHA<sup>147</sup>

**RESUMO:** O nosso objetivo é apresentar o estudo com verbos que estamos desenvolvendo no Núcleo de Pesquisas em Linguagens da Universidade Federal do Espírito Santo. Interessa aos pesquisadores deste Núcleo, alunos e professores, compreender a transitividade de vários grupos de verbos (de sentimento, de posse, de movimento etc.). A transitividade ainda hoje tem despertado o interesse de estudiosos de várias vertentes linguísticas. Isso pode ser atribuído tanto a forma como as gramáticas acolhem os verbos transitivos e intransitivos, em que se pautam pelo conceito latino de transitividade, perpetuando essas orientações nos dicionários, quanto à complexidade que envolve o fenômeno. É na intenção de compreender e explicar a transitividade verbal que este trabalho se justifica e se legitima. Para tanto, buscamos, no Funcionalismo Linguístico, o aporte teórico para tal empreitada. Nas propostas de Hopper e Thompson (1980, 2001), encontramos dez parâmetros de transitividade, a partir dos quais, os autores formulam a transitividade como contínua, escalar, não categórica. Essa abordagem difere da adotada pela gramática tradicional, que defende a necessidade da ocorrência do sujeito, verbo e objeto, para que uma oração seja transitiva. Na abordagem funcionalista, a transitividade é vista não como propriedade do verbo apenas, mas de toda oração, na língua em uso. Vale ressaltar que nessa perspectiva de análise, além do aspecto, da cinesia e pontualidade do verbo, consideram-se ainda os participantes do evento, as características da oração e do objeto, bem como àquelas referentes ao sujeito. O *corpus* se constitui de textos escritos. Como resultado, esperamos mostrar que a transitividade verbal determina as configurações sintáticas e semânticas impostas por necessidades comunicativas e que para a compreensão desse fenômeno, há que analisá-lo, levando em consideração também os aspectos discursivos e pragmáticos que o envolve.

**PALAVRAS-CHAVE:** Verbos. Transitividade. Funcionalismo


### 1 INTRODUÇÃO

O verbo sempre despertou a nossa atenção, quer pela complexidade que envolve essa classe de palavras, quer pela dificuldade que envolve o seu ensino. E se no início era o verbo, hoje é a sua transitividade que vem ocupando o cerne das discussões de nosso Núcleo de Pesquisas em Linguagens, da Universidade Federal do Espírito Santo, liderado pela Profa. Dra Lúcia Helena Peyroton da Rocha. Esse Núcleo reúne alunos de Iniciação Científica (PRPPG/UFES) e de Mestrado (PPGEL/UFES), que pesquisam diversos grupos de verbos (de sentimento, de posse, de movimento etc.), dentro da perspectiva teórica da Linguística Funcional, que analisa a língua do ponto de vista do contexto linguístico e da situação extralinguística. Para Furtado da Cunha, Bispo e Silva (2013, p. 14), a proposta é que o estudo do discurso e da gramática seja simultâneo, para que se possa entender como a língua se configura. Advogam no sentido de que o discurso e a gramática interagem e se influenciam mutuamente. A gramática é

---

<sup>147</sup> Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: lhpr@terra.com.br





compreendida como uma estrutura em constante mutação / adaptação, em consequência das vicissitudes do discurso. Logo, a análise dos fenômenos linguísticos deve estar baseada no uso da língua em situação concreta de comunicação.

Nas propostas de Hopper e Thompson (1980, 2001), encontramos dez parâmetros de transitividade, a partir dos quais, os autores formulam a transitividade como contínua, escalar, não categórica. Essa abordagem difere da adotada pela gramática tradicional, que defende a necessidade da ocorrência do sujeito, verbo e objeto, para que uma oração seja transitiva. Na abordagem funcionalista, a transitividade é vista não como propriedade do verbo apenas, mas de toda oração, na língua em uso. Vale ressaltar que nessa perspectiva de análise, além do aspecto, da cinesis e pontualidade do verbo, consideram-se ainda os participantes do evento, as características da oração e do objeto, bem como àquelas referentes ao sujeito. O *corpus* se constitui de textos escritos. Como resultado, esperamos mostrar que a transitividade verbal determina as configurações sintáticas e semânticas impostas por necessidades comunicativas e que para a compreensão desse fenômeno, há que analisá-lo, levando em consideração também os aspectos discursivos e pragmáticos que o envolve.


## 2. A TRANSITIVIDADE NA VISÃO TRADICIONAL

Cano Aguilar (1981, p. 15) considera a transitividade um dos fatos mais importantes na sintaxe das línguas indo-europeias; no entanto, para o autor, há poucos estudos sobre o fenômeno, posto que o modo como se analisou ficou na perspectiva do modelo explicativo da gramática clássica.

Nesse sentido, a gramática tradicional pode ser criticada em dois aspectos:

(i) para explicar a transitividade se ateu a conceitos e a terminologias válidos em princípio para as línguas clássicas, grego e latim; (ii) ao analisar seu conteúdo significativo considerou o modelo nocional: agente-ação-objeto, como único modelo de transitividade, apesar de que, por razões formais, reconhecia também como transitivas estruturas oracionais que não se ajustam a ela.

Em latim, *transitivus* se relacionava, morfológica e semanticamente, com *transiens* do verbo *transire*: era um adjetivo verbal que, na lógica aristotélica, se opunha a *inmanens*. Quando usado em gramática significava que um elemento da frase não é suficiente em si mesmo, mas que necessitava de um outro elemento, daí a ideia de "transitar", "ir além". Sendo assim, a concepção que dominou na gramática latina foi a de que as orações transitivas podiam passar de ativas para passivas, enquanto as intransitivas não. Como assegura Cano Aguilar (1981, p. 16), essa visão foi adotada pela corrente gerativa, que defendia que a transitividade deveria ser explicada por meio da convertibilidade ou da transformação, peculiaridade das orações que podem sofrer uma transformação passiva. Nesse sentido, afirma que são intransitivas também as orações já transformadas, isto é, as passivas. Mas Cano Aguilar não concorda com o fato de que se deva chamar de transitivas as orações que têm objeto direto, visto que algumas destas



não podem passar para passiva. Para o autor, a passivização não recobre totalmente as orações com objeto direto.

Mas a gramática com base filosófica escolástica empregou o termo transitivo em outro sentido: a oração transitiva é a que possui objeto direto, sobre o qual o verbo passa sua ação, enquanto que na intransitiva, não há passagem de nenhuma ação.

Nessa mesma linha conceitual movem-se algumas gramáticas da língua portuguesa, concebendo a transitividade como uma propriedade do verbo. Além disso, os autores desses manuais de gramática, ao registrarem os verbos quanto à predicação, adotam concepções diferentes. Said Ali (1964) considera intransitivos, tanto os verbos, comumente, rotulados assim pela maioria dos autores que abordam a questão, quanto alguns verbos considerados pela NGB (1959) e seus seguidores como verbos transitivos indiretos. Nessa perspectiva classificatória, estão os verbos “depende” e “competir”, nos exemplos do próprio autor: *O bom resultado depende do esforço / O ensino compete ao mestre*. Ainda que a proposição de Said Ali (1964) esteja respaldada pela concepção latina de transitividade por ele adotada, não atenua o problema que envolve a questão.

Cegalla (1979) apresenta uma lista com dezesseis verbos, totalmente fora de um contexto frasal, considerando-os “essencialmente intransitivos”: *anoitecer, crescer, brilhar, ir, agir, nascer, latir, rir, tremer, brincar, chegar, vir, mentir, suar, adoecer, etc.* O autor registra essa lista de verbos em forma de observação, sem mencionar o critério adotado. Com isso, fica difícil saber porque *ir, chegar* e *vir* que tem, a depender do contexto, algumas especificidades figuram na lista dos intransitivos.

Contrariamente posicionam-se Kury (1996) e Rocha Lima (1998), que dão aos verbos de movimento “ir” e “vir” um tratamento, que difere totalmente da Nomenclatura Gramatical Brasileira (1959) e também da maioria dos gramáticos. Numa frase como: “Alunos da FAAP foram ao Museu da Língua Portuguesa.” Kury classifica o verbo “ir” como **verbo transitivo adverbial**, Rocha Lima o classifica como **transitivo circunstancial**. Para Rocha Lima, o elemento locativo é tão indispensável à construção do verbo quanto os demais complementos verbais. Instaura-se, com isso, uma outra questão que envolve a noção de complemento e adjunto, já que na proposta desses dois autores o sintagma preposicionado “ao Museu da Língua Portuguesa”, neste caso, é considerado um complemento verbal, não adjunto adverbial de lugar como defendeu a maioria dos gramáticos.

A complexidade, que envolve o fenômeno da transitividade, e a divergência classificatória consignada, em nossos manuais de gramática, evidenciam a necessidade de buscarmos, a partir de um referencial teórico, uma orientação que nos permita compreender melhor a transitividade. Por isso, procuramos no funcionalismo linguístico, sobretudo na proposição de Hopper e Thompson (1980) e na de Thompson e Hopper (2001), a ferramenta que nos permite descrever e explicar o fenômeno em questão.

### 3. A TRANSITIVIDADE NA PERSPECIVA DE HOPPER E THOMPSON (1980)

Segundo Hopper e Thompson (1980, p. 1), a Transitividade envolve uma série de componentes, dos quais somente um é objeto do verbo. Esses componentes estão todos relacionados à efetividade com a qual uma ação acontece; por exemplo, a pontualidade e a telicidade do verbo, a atividade consciente do agente, a referencialidade e em que grau o objeto é afetado. Esses componentes co-variam um com o outro, de língua para língua, o que sugere que a Transitividade é uma propriedade central do uso da língua.

Os autores veem na Transitividade uma relação fundamental na língua e que as propriedades que a definem são determinadas discursivamente. Tradicionalmente, a transitividade é compreendida como uma propriedade de toda a oração, em que uma atividade é transferida de um agente para um paciente. Nessa perspectiva, a transitividade deve envolver pelo menos dois participantes para que uma ação efetivamente ocorra.

Hopper e Thompson (1980, p. 2-3) propõem dez parâmetros de Transitividade e cada um deles sugere uma escala a partir da qual é possível aferir a transitividade das orações que numa gradiência pode variar de alto a baixo grau de transitividade. Esses autores concebem a transitividade como sendo uma propriedade escalar, vista no contínuo, que fica condicionada por fatores sintáticos, semânticos e discursivos. No quadro a seguir apresentamos esses parâmetros.

PARÂMETROS	TRANSITIVIDADE ALTA	TRANSITIVIDADE BAIXA
1. Participantes	Dois ou mais	Um
2. Cinese	Ação	Não ação
3. Aspecto	Perfectivo	Não Perfectivo
4. Pontualidade	Pontual	Não pontual
5. Intencionalidade	Intencional	Não intencional
6. Polaridade	Afirmativa	Negativa
7. Modalidade da oração	<i>Realis</i>	<i>Irrealis</i>
8. Agentividade	Agentivo	Não agentivo
9. Afetamento de O	O totalmente afetado	O não afetado
10. Individualização de O	O individuado	O não individuado

**Quadro 1:** Parâmetros de Transitividade de Hopper e Thompson (1980).

Hopper e Thompson (1980) explicam cada parâmetro assim:

**(1)** uma ação só pode ser transferida se houver, pelo menos, dois participantes: **A** e **O** (a. *Maria abraçou Paulo* / b. *Clara partiu*), por isso, há uma transferência efetiva em (a), mas não há em (b);

- (2) ações podem ser transferidas de um participante para outro, enquanto que estados, não (a. *Marta machucou Ana* / b. *Bia admira Sandra*);
- (3) uma ação vista do seu ponto final (télica) é mais efetivamente transferida para um paciente do que uma ação vista em desenvolvimento (atélica) (a. *Lena comeu a maçã* / b. *Lena está comendo a maçã*) - em (a) a transferência é totalmente realizada, enquanto em (b), é realizada apenas de forma parcial.
- (4) ações realizadas sem nenhuma fase de transição óbvia entre o início e o fim têm um efeito mais marcado sobre seus pacientes do que ações inerentemente contínuas (a. *Neymar chutou a bola* / b. *Pedro carregou a bola*) - em (a), há pontualidade e, em (b), não.
- (5) quando **A** age intencionalmente, a ação se dá mais efetivamente do que quando não há uma intenção definida (a. *Vera escreveu seu nome na areia* (intencional) / b. *Vera esqueceu seu nome* (não intencional));
- (6) a polaridade refere-se à distinção entre afirmação e negação, sendo assim, as ações que aconteceram (oração afirmativa) podem ser transferidas, ao passo que as orações em que as ações não aconteceram (oração negativa) não podem. Em (a. *Ana comeu o pão* / b. *Ana não comeu o pão*);
- (7) esse parâmetro estabelece a diferença entre a codificação *realis* e *irrealis* de um evento linguístico. Nesse sentido, uma ação que não aconteceu, ou que é descrita como ocorrendo no plano não real, é menos efetiva do que uma que ocorreu ou que corresponde a um evento no plano real (a. *Isa comprou uma bolsa nova* / b. *Isa vai comprar uma bolsa nova*);
- (8) a Agentividade é um parâmetro que evidencia que os participantes com maior potencial de agentividade podem transferir uma ação mais efetivamente do que participantes com potencial menor de agentividade. Desse modo, (a. *Mara me assustou* / b. *o quadro me assustou*) - em (a) há um evento perceptível com consequências perceptíveis, porém, em (b), o quadro é o elemento causador do susto, podendo ser somente uma questão de estado interno.
- (9) a transferência de uma ação ocorre em maior grau se o paciente for totalmente afetado (a. *Sandra bebeu o leite todo* / b. *Sandra bebeu um pouco do leite*);
- (10) uma ação pode ser mais efetivamente transferida para um paciente individuado do que para um não individuado (a. *Leo ama sua namorada* / b. *Leo ama sanduíche*. Hopper e Thompson (1980) apresentam este último parâmetro nos traços a seguir:

Individuado	Não individuado
Próprio	Comum
Humano, animado	Inanimado
Concreto	Abstrato
Singular	Plural
Contável	Incontável





Referencial, definido	Não referencial
-----------------------	-----------------

**Quadro 2:** Propriedades da individuação por Hopper e Thompson (1980)

## 4 METODOLOGIA

As formas linguísticas são motivadas por fatores de natureza comunicativa, social, cognitiva, estrutural e histórica. Esses fatores, em conjunto, atuam de modo diverso nos diferentes contextos de comunicação, complementando-se em uns casos e anulando-se em outros. Daí, a necessidade de se adotar uma metodologia que considere a interdependência desses fatores e também sua atuação contextualmente diferenciada (FURTADO DA CUNHA; BISPO; SILVA, 2013).

Para compreender o complexo fenômeno da transitividade, adotamos como aporte teórico o Funcionalismo Linguístico, dentro o qual destacamos o nosso interesse na aplicação dos dez parâmetros de transitividade formulados por Hopper e Thompson (1980).

O *corpus* de análise constituiu-se do texto, "A última Páscoa", extraído do Livro de Marcos, da Bíblia Thompson. Para facilitar a compreensão da análise, toda a fala de Jesus Cristo foi mantida em itálico.

## 5 ANÁLISE DO TEXTO BÍBLICO "A ÚLTIMA PÁSCOA" (Marcos 14, 12-26)

<sup>12</sup>No primeiro dia dos pães asmos, quando sacrificavam a páscoa, perguntaram-lhe os discípulos: Aonde queres que vamos fazer os preparativos para comeres a Páscoa? <sup>13</sup>De modo que ele enviou dois dos discípulos, dizendo-lhes: *Ide à cidade, e um homem, que leva um cântaro d'água, vos sairá ao encontro. Segui-o.* <sup>14</sup>Onde quer que entrar, dizei ao dono da casa: *o Mestre pergunta: Onde está o aposento em que hei de comer a páscoa com os meus discípulos?* <sup>15</sup>Ele vos mostrará um espaçoso cenáculo, mobiliado e pronto. *Preparai-a ali.* <sup>16</sup>Saindo os discípulos, foram à cidade, e acharam como lhes tinha dito, e prepararam a Páscoa. <sup>17</sup>Chegada a tarde, Jesus foi com os doze. <sup>18</sup>Quando estavam reclinados à mesa, a comer, disse Jesus: *Em verdade vos digo que um de vós, que come comigo, há de trair-me.* <sup>19</sup>Eles começaram a entristecer-se, e a dizer-lhe, um após outro: Por acaso sou eu? <sup>20</sup>Respondeu-lhes: *É um dos doze, o que mete comigo a mão no prato.* <sup>21</sup>*Na verdade o Filho do Homem vai, como dele está escrito, mas aí daquele por intermédio de quem o Filho do Homem é traído! Melhor lhe fora não haver nascido.* <sup>22</sup>Enquanto comiam, Jesus tomou o pão, deu graças, partiu-o, e o deu aos seus discípulos, dizendo: *Tomai e comei, isto é o meu corpo.* <sup>23</sup>Então tomou o cálice e, dando graças, deu-o aos discípulos, e todos beberam dele. <sup>24</sup>Disse-lhes: *Isto é o meu sangue, o sangue da nova aliança, que é derramado em favor de muitos, para o perdão dos pecados.* <sup>25</sup>*Em verdade vos digo que não beberei mais do fruto da videira, até àquele dia em que o beber, novo, no reino de Deus.* <sup>26</sup>tendo cantado um hino, saíram para o monte das Oliveiras.

Nessa passagem bíblica, os verbos serão analisados obedecendo aos seguintes critérios:



(i) primeiro, os excertos que fazem parte da narrativa de Marcos:

<sup>12</sup>No primeiro dia dos pães asmos, quando sacrificavam a páscoa, perguntaram-lhe os discípulos: / <sup>13</sup>De modo que ele enviou dois dos discípulos, dizendo-lhes: / <sup>16</sup>Saindo os discípulos, foram à cidade, e acharam como lhes tinha dito, e prepararam a Páscoa. <sup>17</sup>Chegada a tarde, Jesus foi com os doze. <sup>18</sup>Quando estavam reclinados à mesa, a comer, disse Jesus: / <sup>19</sup>Eles começaram a entristecer-se, e a dizer-lhe, um após outro: / <sup>20</sup>Respondeu-lhes: / <sup>22</sup>Enquanto comiam, Jesus tomou o pão, deu graças, partiu-o, e o deu aos seus discípulos, dizendo: / <sup>23</sup>Então tomou o cálice e, dando graças, deu-o aos discípulos, e todos beberam dele. <sup>24</sup>Disse-lhes: <sup>26</sup>tendo cantado um hino, saíram para o monte das Oliveiras.

(ii) em seguida, serão analisadas as falas dos discípulos:

Aonde queres que vamos fazer os preparativos para comeres a Páscoa? / Por acaso sou eu? /


(iii) e, por fim, as falas de Jesus Cristo:

*Ide à cidade, e um homem, que leva um cântaro d'água, vos sairá ao encontro. Segui-o. <sup>14</sup>Onde quer que entrar, dizei ao dono da casa: o Mestre pergunta: Onde está o aposento em que hei de comer a páscoa com os meus discípulos? <sup>15</sup>Ele vos mostrará um espaçoso cenáculo, mobiliado e pronto. Preparai-a ali./ Em verdade vos digo que um de vós, que come comigo, há de trair-me./ É um dos doze, o que mete comigo a mão no prato. <sup>21</sup>Na verdade o Filho do Homem vai, como dele está escrito, mas aí daquele por intermédio de quem o Filho do Homem é traído! Melhor lhe fora não haver nascido. / Tomai e comei, isto é o meu corpo. / Isto é o meu sangue, o sangue da nova aliança, que é derramado em favor de muitos, para o perdão dos pecados. <sup>25</sup>Em verdade vos digo que não beberei mais do fruto da videira, até àquele dia em que o beber, novo, no reino de Deus.*

## 6 PARA (NÃO) CONCLUIR

Pretendemos, neste artigo, apresentar um recorte do trabalho sobre o fenômeno da transitividade que temos desenvolvido no Núcleo de Pesquisas em Linguagens, na Universidade Federal do Espírito Santo. Para tanto, tomamos como referencial teórico o Funcionalismo Linguístico, aplicando ao texto bíblico "A última Páscoa" (Marcos 14, 12-26) os dez parâmetros de transitividade propostos por Hopper e Thompson (1980). Procuramos identificar, descrever e analisar o comportamento sintático, semântico, discursivo e pragmático dos verbos nas cláusulas em que estão inseridos.

Os parâmetros de Hopper e Thompson (1980) foram fundamentais para a análise empreendida por razões claramente delineadas: (i) porque tratam a transitividade como um fenômeno de natureza escalar, gradiente e concebida dentro do contínuo; (ii) a transitividade deixa de ser uma propriedade apenas do verbo e passa para uma



orientação de toda oração onde o verbo se encontra; (iii) noções - como intencionalidade do sujeito, agente prototípico - são levadas em consideração; (iv) a língua é estudada a partir de seu uso real, não em frases descontextualizadas ou criadas.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Antonio Suárez. *Gramática mínima: para o domínio da língua padrão*. São Paulo: Ateliê, 2003.

AMORIM, Carmelita M. da S.; ROCHA, Lúcia Helena Peyroton da. (Orgs.). *(In)transitividade na perspectiva funcionalista da língua*. Vitória: Edufes, 2008.

AZEREDO, J. C. *Fundamentos de gramática do português*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

BORBA, F. S. *Uma gramática de valências para o português*. São Paulo, Ática, 1996.

CANO AGUILAR, R. *Estructuras sintácticas transitivas en el español actual*. Madrid/Espanha: Editorial Gredos S. A., 1981.

CAVALCANTE, M. M. Facultatividade e omissão de complementos verbais. In: *Revista de Letras*. v. 19 - nº. 1/2 - jan/dez 1997.

CEGALLA, D.P. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 18. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

CHAFE, W. L. *Significado e estrutura linguística*. Trad. Maria Helena de Moura Neves et al. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1970.


CROFT, W. *Syntactic Categories and Grammatical Relations: the cognitive organization of information*. Chicago: University of Chicago Press. University of Chicago Press, 1991.

FILLMORE, C. J. The case for case. BACH, E.; HARMS, R. (eds.). In: *Universals in Linguistic theory*. New York: Holt, Reinhart and Winston, 1968.

FURTADO DA CUNHA, Maria A. Estrutura argumental e valência: a relação gramatical objeto direto. In: *Gragoatá*, nº 21, pag. 115 – 131.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; COSTA, M. A.; CEZÁRIO, M. M. Pressupostos teóricos fundamentais. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. E. (Orgs.) *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; BISPO, E. B.; DILVA, J. R. Linguística funcional centrada no uso: conceitos básicos e categorias analíticas. In: CEZARIO, M. M.;



FURTADO DA CUNHA, M. A. (Orgs.) *Linguística centrada no uso: uma homenagem a Mário Martelotta*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2013.

GRITTI, L. L. Análise do gênero carta ao leitor da revista veja sob a perspectiva de bakhtin. *Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura Letra Magna*. Ano 06, n.13, 2º semestre de 2010. [www.letramagna.com]

HELBIG, G. *Valenz satzglieder-semantische kasus-stzmodelle*. Leipzi: Verb verlag Enzyklopedie, 1982.

HOPPER, P.; THOMPSON, S. A. Transitivity in grammar and discourse. *Language*, 56(2): 251-299, 1980.

IGNÁCIO, S. E. *Análise sintática em três dimensões: uma proposta pedagógica*. Franca-SP: Ribeirão Gráfica e Editora, 2002.

KURY, A da G. *Novas lições de análise sintática*. São Paulo: Ática, 1993.

NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.

RABAÇA, C. A.; BARBOSA, G. G. *Dicionário de comunicação*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2001.

ROCHA LIMA, C.H. da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 24. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

SAIB, A. de A. Questões em torno da (in)transitividade verbal. In: AMORIM, C. M. da S.; ROCHA, L. H. P. *(In)transitividade na perspectiva funcionalista da linguagem*. Vitória: Edufes, 2008.

SAID ALI, M. *Gramática secundária e gramática histórica da língua portuguesa*. 3.ed. Brasília: ed. da Universidade de Brasília, 1964.

SANTOS JÚNIOR, A. J. *A indeterminação do sujeito em português: do verbo ao discurso*. 2010. 250 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2010.

SOUZA, M. M. Transitividade e construção de sentido no gênero editorial. 2006. 418 f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco. 2006.

TESNIÈRE, L. *Éléments de syntaxe structurale*. Paris: klincksiek, 1965 [1959].

TÓFOLI, L. F.; GOMES, V. B. As cores da manipulação política nas capas da revista veja. In: XVII CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUDESTE. 2012, Ouro Preto. 2012. *Anais...* 2012.





VILELA, M. *Gramática de valências: teoria e aplicação*. Coimbra: Almedina, 1992.





## PROCESSOS FONOLÓGICOS SEGMENTAIS DA LIBRAS OBSERVADOS NA SINALIZAÇÃO DE ADULTOS

Luiz Antonio Zancanaro Junior<sup>148</sup>

**RESUMO:** Este trabalho apresenta uma descrição básica da estrutura fonológica da Libras e com base nos dados coletados, traz atenção às alterações ocorridas de forma sistematizada na execução do parâmetro configuração de mão durante a sinalização de adultos ouvintes adquirindo a Língua Brasileira de Sinais, analisando os seguintes processos fonológicos segmentais: epêntese, apagamento, assimilação e metátese. Valli & Lucas (2000) discutem a ordem em que a segmentação fonológica se apresenta, ordem esta, que pode variar. Liddell & Johnson (1989) apresentam que é necessário realizar uma descrição detalhada de cada segmento dos sinais. Os dados usados como base deste estudo, referem-se 12 itens lexicais produzidos por 12 adultos ouvintes que não possuem familiares surdos, com idade entre 21 e 30 anos, com bom conhecimento em Libras, acadêmicos dos cursos de Letras - Libras licenciatura e bacharelado da UFSC e que atuam como tradutores/intérpretes de Libras em escolas públicas. Os itens lexicais foram apresentados a eles através de vídeo e suas produções também foram filmadas para a análise, que foi feita do ponto de vista fonológico, com foco na configuração de mão. Notou-se dificuldade em perceber visualmente a configuração de mão apresentada, resultando assim em alteração fonética durante a produção do sinal. Em alguns casos foi possível observar uma alteração de uma configuração de mão mais complexa por outra mais simples, como exemplo podemos citar: o sinal ÓCULOS que foi produzido com a configuração de mão 5 sendo semi círculo aberto ao invés da configuração de mão com três dedos selecionados. Este é apenas um dos exemplos encontrados neste trabalho, que destaca, analisa e classifica as distorções que podem ocorrer em nível fonológico na sinalização de adultos ouvintes que adquiriram a Libras como segunda língua.


**PALAVRA-CHAVE:** Língua brasileira de sinais. Processo fonológico. Configuração de mão.

### 1 Introdução

Para que as pessoas ouvintes no Brasil aprendam a Libras é desejável o contato com a cultura surda na vida cotidiana. Dessa maneira, a pessoa ouvinte percebe a importância de entender essa língua como meio de comunicação na vida de um surdo, uma vez que ela rompe barreiras de comunicação. Diversas instituições sociais oferecem cursos de Libras, em vista de muitos ouvintes já demonstrarem interesse em

---

<sup>148</sup> Doutorando em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina  
E-mail: juniorlz18@gmail.com



participar desse meio, sendo também necessário imaginar esta segunda língua como uma modalidade distinta, em vista dela se caracterizar pelo uso da visão e do espaço, principalmente pelo uso das mãos.

Diferente do que ocorre entre línguas orais, onde os ouvintes aprendem uma segunda língua de mesma modalidade (oral-auditiva), os ouvintes que aprendem uma língua de sinais como segunda língua podem encontrar, além das dificuldades naturais da língua, outras impostas pela modalidade (visual-espacial). Nestes casos, pode-se dizer que eles aprendem não somente uma segunda língua, mas também uma segunda modalidade (doravante M2). Pichler (2009), em sua pesquisa, apresenta diversos autores<sup>149</sup> que se dedicaram a pesquisar esse tema, incluindo alguns trabalhos recentes.

Nas produções em Libras como M2 em adultos ouvintes, as ocorrências de distorções em função da dificuldade motora das mãos são apresentadas nos segmentos dos parâmetros fonológicos, desse modo implicando em alterações nos sinais. Isso se deve, possivelmente, ao fato desses adultos aprenderem a Libras como uma segunda modalidade. Tal dificuldade pode ser compreendida como um fator equivalente ao que também acontece na aprendizagem de línguas faladas como L2 e modalidade M1.

Algumas destas distorções fonológicos parecem ter relação com a dificuldade de percepção visual apresentada por alguns adultos ouvintes, tendo em vista a modalidade distinta da Libras. Desta forma, algumas alterações sutis nas mãos deixariam de ser observadas.

Este trabalho tem por objetivo fazer um estudo da estrutura interna dos sinais e das distorções produzidas pelos adultos ouvintes ao aprenderem a Libras como M2 e, dessa maneira, analisar os tipos de processos fonológicos ocorridos. Além disso, buscar-se-á examinar as características distintivas dos segmentos fonológicos da Libras, observando as distorções fonológicos cometidas e descrição da estrutura do sinal, assim como as alterações que ocorrem durante a sinalização, talvez como inadequação dos fonemas. Os processos fonológicos mais comuns são os apagamentos, a assimilação, a metátese e a epêntese.

Dessa maneira, estudo a sinalização de adultos ouvintes como M2, procurando observar e prever como determinado sinal foi produzido, além de analisar como o adulto ouvinte enfrenta a produção de alguns sinais. Por outro lado, vale lembrar que teorias referentes aos processos fonológicos em libras são um pouco escassas em termos de pesquisa.

Neste artigo, estudo os processos fonológicos mais comuns de uma língua de sinais como primeira língua, como já apontados por Valli & Lucas (2000) e Liddel & Johnson (1989). Para ilustrar as explicações, utilizo estudos feitos com usuários de língua de sinais, relacionando com a temática desse artigo através da análise de processos fonológicos na produção em libras destes ouvintes. No capítulo de análise dos dados, serão descritos os modos de como a sinalização dos adultos ouvintes apresentam alterações em algumas unidades mínimas fonológicas. Abaixo, segue uma breve

---

<sup>149</sup> McIntire e Reilly (1988); Rathmann e Meier (2001); Taub et al. (2008); Thompson (2006); Emmorey et al. (2008); Kantor (1978); Brotação et al. (1995); Goeke (2005).

apresentação sobre o surgimento da fonologia das línguas de sinais.

## 2 Fonologia da Língua de sinais

A concepção de fonologia nas línguas de sinais se torna relevante devido ao trabalho pioneiro do linguista americano William Stokoe (1960). Ao defender o status das línguas de sinais como línguas naturais, demonstra a existência de princípios estruturais equivalentes aos das línguas orais. Antes disso, as línguas de sinais eram vistas como unicamente gestuais ou pantomimas, impossíveis de expressar conceitos mais abstratos.

Influenciado pelo estruturalismo norte-americano, Stokoe define três aspectos internos aos sinais, consistindo nas unidades: configuração de mão, locação e movimento, que, em conjunto, formam cheremas (queremas). Ao mesmo tempo, Stokoe propôs o termo *Cherology* (Quirologia), como equivalente ao termo “fonologia” aplicada na linguística de línguas orais (QUADROS & KARNOPP, 2004; BRITO, 1995). De maneira análoga aos fonemas de uma língua oral, os elementos identificados por Stokoe são destituídos de sentido, sendo unidades formacionais dos sinais existentes numa língua de sinais. Para os alguns pesquisadores, incluindo Stokoe após 1978, passou-se a utilizar os termos ‘fonema’ e ‘fonologia’, a fim de manter as línguas orais e as línguas de sinais em nível semelhante, dessa maneira, estabelecendo uma analogia aos fonemas que possam constituir unidades maiores, como os morfemas em línguas orais. Esta argumentação foi baseada na percepção das três unidades que formariam também morfemas na língua (HULST, 1993). Basicamente, a fonologia das línguas de sinais se apresenta no corpo dos sinalizante por meio de articuladores nas mãos e na face, devendo as línguas orais e as línguas de sinais diferirem em termos de modalidade. O presente artigo utilizará o termo “fonologia” como exemplo já adotado por diversos linguistas das línguas de sinais.


Conforme mencionado por Brito (1995), existem dois modelos para a descrição do sinal “THINK” em ASL. Um destes é o modelo de transcrição apresentado por Stokoe et al. (1969) correspondente a um conjunto simultâneo de elementos. Outro modelo é proposto por Liddell & Johnson (1989), na qual a sequência de movimentos e suspensões dos sinais são apresentados e a existência de camadas e segmentos equivalem a análise do nível fonológico de uma língua de sinais.

Stokoe <i>El alli</i>		Liddell	
CM:	G	Seg:	M S
LOC:	N	CM:	I I
M:	x	Or:	T TI
Conjunto simultâneo de elementos		Loc:	FT FH
		Com:	- -
		SNM:	- -

Figura 1. Adaptação dos diferentes modelos de transcrição (BRITO, 1995, p. 32)

Observarmos que os dois modelos aplicados apresentam uma configuração de mão em G e outra em I. Ambas são iguais por manterem um dos dedos estendidos e os demais flexionados. No entanto, I é a convenção utilizada por Liddell & Johnson (1989)





para o tipo de CM a qual Stokoe et al. (1969) denominam de G. Para a locação, N é o símbolo que Stokoe et al. (1969) utilizam para o posicionamento da testa, sendo o símbolo FH o usado por Liddell & Johnson (1989) mais o símbolo TI para definir a orientação da ponta do dedo na locação. Além disso, o modelo tradicional de Stokoe et al. (1969) demonstra um movimento de contato através da denotação “x”, o que para Liddell & Johnson (1989) há a representação da sequência dentro do sinal, não mostrando a organização interna ao movimento. A descrição do sinal THINK em ASL exposta por Liddell & Johnson (1989) mostra que Seg, CM, Or, Loc, Com, SNM se formam simultaneamente, portanto, não incorporando a sequência de movimento e suspensão, tornando-se segmentos.


Além disso, para estes últimos autores, outros elementos se tornam redundantes, muitas vezes desnecessários. Em alguns momentos, ignoram a simultaneidade em sua proposta. Para eles os sinais com movimento têm, do início ao fim, três fases principais: (a) o momento que a mão inicia o sinal, estando em suspensão; (b) realização do movimento; e (c) momento final, no qual a mão volta à condição de suspensão. Como alternativa de descrição, desenvolveram o modelo visto como suspensão-movimento-suspensão.

### 3 Metodologia

Esta pesquisa vai analisar as produções em Libras por adultos ouvintes com foco nos processos fonológicos segmentais, examinando-os com os itens lexicais dos sinais já padronizados. Antes de iniciar a coleta dos dados linguísticos, mostra-se importante a elaboração de um planejamento das questões na forma de um questionário sociolinguístico, com perguntas sobre a escolarização, o histórico familiar, a aquisição de Libras como segunda língua – através de perguntas sobre onde realizou o curso e por quanto tempo, entre outros. Durante a análise dos dados, também é considerada a diferença de gênero dos seis participantes da pesquisa.

O resultado do questionário aplicado traçou 12 adultos ouvintes que não possuem familiares surdos, com idade entre 21 e 30 anos, com bom conhecimento em Libras, alguns pertencem ao curso de Letras – Libras da UFSC, tanto da licenciatura como do bacharelado. Alguns aprenderam a Libras há mais dois anos e outros atuam como tradutores/intérpretes de Libras em escolas públicas – estes fizeram o curso de formação de tradutor/interprete com carga horária acima de 120 horas e, além disso possuem o certificado de proficiência em tradução e interpretação de Libras (Prolibras).

Os dados coletados foram registrados por meio de filmagens. Para isso, três câmeras foram utilizadas: uma webcam embutida no notebook e posicionada à frente do sinalizador, outra na diagonal esquerda e a última na diagonal direita, facilitando a identificação da produção das mãos. Nas três máquinas as gravações foram feitas através do programa Windows Movie Maker, a fim de adequar claramente a qualidade das imagens. Quando o participante ficava no ângulo da webcams, o pesquisador iniciava as gravações. Antes de iniciar a gravação, uma linha determinava as atividades da produção em Libras, facilitando a elaboração da edição através da delimitação do início e fim das atividades, principalmente com o uso de um programa de tempo simultâneo real através dos três vídeos. Ao término da gravação, foram extraídos os



dados coletados nos dois notebooks e depois carregados no notebook principal, com vistas a realizar uma análise no sistema de transcrição da Libras.

Os procedimentos envolvidos apresentam-se em duas atividades, em cada uma das etapas descritas a seguir, os participantes foram convidados a sinalizarem em Libras. Na primeira atividade, o pesquisador dialogou com cada um dos participantes em uma sala de aula vazia da UFSC. Durante a sinalização os participantes observaram os cartões com figuras que representavam diferentes campos lexicais de alguns sinais, tais como: “óculos”, “café”, “cachorro-quente”, “lagosta”, “feijão”, “saúde”, “saudade”, “mentira”, “veneno”, “egoísmo”, “só” e “som”. Nos casos observados, houve mudanças dos parâmetros fonológicos. Como o exemplo do sinal padrão de “óculos” que deve ser representado com as mãos verticais fechadas, palma a palma, o dedo polegar e indicador abertos formando a letra C. No caso observado, o sinalizador produziu o sinal com todos os dedos abertos e unidos pelas laterais, diferente do sinal padrão. Por mais que os participantes não percebam essa modificação, eles recordam e treinam a execução do sinal de maneira distinta.

Os sinais padronizados escolhidos foram investigados, sendo a maioria deles padronizados no uso da língua pela comunidade Surda da região da Grande Florianópolis. Para as atividades, foram selecionados 12 itens lexicais padronizados e com determinada complexidade motora, que exigem, por sua vez, diferentes configurações, assim possibilitando identificar a existência de distorções nos sinais.


Por fim, na segunda atividade, os participantes visualizaram a imagem utilizada, não apresentando os sinais em Power Point, mas sim, por itens lexicais em slides. Em seguida, produziram um pequena sentença com determinado item lexical. Tal atividade se mostra como aplicação de um teste, onde é feita uma filmagem da enunciação produzida e eliciada através de slides, clicando em “ENTER” para dar sequência aos slides e, por conseguinte, ao teste.

Por se tratar de uma análise segmental fonológica dos dados, poderá ocorrer alguma influência que, porventura, possa favorecer alguns erros na organização da estrutura interna da Libras, principalmente no nível fonético e fonológico. É preciso, ainda, analisar o processo linguístico nos casos de maior complexidade fonológica, identificando se há a existência de mudanças nas unidades mínimas dos parâmetros, como a configuração de mão, a locação, o movimento e a orientação de mão.

Através do software ELAN<sup>150</sup> foi realizada a transcrição e a identificação dos dados linguísticos. O software possibilitou o carregamento simultâneo dos 3 (três)

---

<sup>150</sup> ELAN (EUDICO LINGUISTIC ANNOTATOR) foi desenvolvido pelo Max Planck Institute for Psycholinguistics, em Nijmegen, Holanda. Esse software disponibiliza ferramentas específicas para a criação de anotações complexas referentes ao áudio e o vídeo de uma gravação. Com o uso deste, pode-se criar um número ilimitado de anotações para as linhas de áudio e vídeo. Uma de suas características é a possibilidade de transcrições e anotações de frases, palavras ou glosas; ou ainda, elaborar comentários, traduções ou descrições. Com esse sistema é possível visualizar até 4 vídeos simultaneamente nos formatos de documento \*.mov. Além



arquivos de mídia (diagonal esquerda, diagonal direita e frente), dessa maneira, possibilitando a observação do sinal por diferentes ângulos, assim como a visualização ampliada de uma imagem nas dimensões da tela do computador, identificando maiores detalhes. Quando alguma distorção no sinal é encontrada, os vídeos podem ser rodados em velocidades diferentes, tendo cada quadro as opções: começo, fim, repetição, avanço ou retorno em segundos. Porventura, se as anotações da trilha de glosas referente aos itens lexicais selecionados pelo sinalizador houver um sinal produzido de maneira distinta, haverá um corte transversal para auxiliar na descrição e análise da estrutura interna do sinal, levando em consideração o referencial teórico já mencionado acima e a identificação de tipos de processos fonológicos que se tornam perceptíveis no surgimento de mudanças, como a assimilação, a epêntese, a metátese, entre outros.

#### 4 Análise de dados

A análise dos dados possibilitou a identificação de 34 dados com distorções por apresentarem alterações nas unidades mínimas dos parâmetros fonológicos como configuração de mão, locação e movimento. Foram selecionados 7 dados, nos quais descrevo o processo fonológico relacionado. Dessa maneira, estes dados diferem quanto à diferença na articulação do sinal e os tipos de processos fonológicos. Vale lembrar que a coleta de dados consistiu, basicamente, em filmagens que foram analisadas a fim de identificar se existem dados com tais distorções fonológicas.

Para uma descrição da articulação do sinal nos segmentos, observa-se a relação com aspectos articulatórios envolvidos na produção dos sinais e, essencialmente, analisa-se as distorções com os tipos de fonológicos de epêntese, apagamento, assimilação, metátese e substituição, entre outros, com foco em verificar a estrutura interna dos itens lexicais da Libras. Para fins de aplicação dos conhecimentos na análise dos dados, faz-se um estudo sobre os tipos de processos fonológicos que compõem os sinais e como se dá seu funcionamento de forma segmental e simultânea no modelo elaborado por Liddell & Johnson (1989).

A delimitação entre o momento em que a articulação do sinal se inicia e finaliza tem importância no sentido de estabelecer o número de segmentos constituintes do sinal. De acordo com Xavier (2006, p.118), “uma das mais complexas questões que surgem quando se tenta estabelecer a estrutura segmental de um sinal diz respeito à sua delimitação no *continuum* sinalizado”. Para o sinal, é uma tarefa complexa saber onde ele se inicia e finaliza.

Dentro das tabelas, o sistema de transcrição no modelo segmental proposto Liddel & Johnson (1989) se encontra na esquerda. O símbolo em vermelho diz respeito à descrição da configuração do sinal. No canto direito da tabela, é extraída uma foto do vídeo apresentado no sistema ELAN. Em seguida, apresento alguns elementos relativos à distorção e ao processo fonológico observado.

##### 4.1 Os tipos de substituição

---

disso, os vídeos podem ser sincronizados com uma mesma imagem, mas com ângulos diferentes.



Na seção abaixo apresento 3 tipos de substituições relativas a configuração de mão, locação e movimento que, por sua vez, resultam na alteração de alguma unidade mínima fonológica.

#### 4.1.1 Substituição de configuração de mão

MÃO DIREITA	MÃO ESQUERDA
S	S
-----	-----
-----	-----
-----	-----
B''~0	B''~0
RAFI	RAFI
C	C
-	-
CKt	CKt
RA	RA
SP	SP
BA	BA
HP	HP




Tabela 1. Adulto produzindo o sinal de “ÓCULOS”

A Tabela 1 mostra a existência de uma alteração no processo fonológico específico a configuração de mão [1''~o], ou seja, a configuração de mão padronizada para este sinal foi substituída por [B''~o] na produção do sinalizador adulto, sendo semelhante a forma da mão em "C", caracterizado pela postura das mãos com os quatro dedos distendidos e espalmados como uma espécie de “troca” de elementos.

A análise deste sinal resultou não apenas na percepção de que a forma da mão era outra, mudando o sentido do sinal para “BINÓCULOS”, que é o que adulto produz, e ocasiona uma imagem diferente, partindo que ele não soube significar – a forma de mão distinta. Talvez pelo fato de serem semelhantes ele tenha produzido essa distorção. No caso observado é possível verificar uma alteração na configuração de mão, sendo a configuração mais simples [B''~o] utilizada no lugar de uma mais complexa [1''~o].

#### 4.1.2 Substituição da locação

MÃO DIREITA				
S	M	S	M	S
-----	-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----	-----
R		R^A		R
TITH		TITH		TITH
c		c		c
-		-		-
CKt		CKt		CKt
PA		PA		PA
VP		VP		VP
BA		BA		BA
HP		HP		HP





Tabela 2. Adulto produzindo o sinal de “LAGOSTA”



Na Tabela 2 nota-se uma substituição do traço de locação, especificamente no traço de ponto de contato, uma vez que se apresenta com a ponta do polegar – representado por [TITH] –, que tem contato [c] com a parte superior da bochecha [CKt] em todos os segmentos de suspensão. O sinal padrão é realizado com a porção da bochecha, representado por [CK]. No dado observado, os outros traços se mantêm, mas apenas a porção da bochecha se opõe a porção superior da bochecha.

### 4.1.3 Substituição do movimento



S	M str	S	M str	S	M str	S
H <sup>o</sup> ~o-	H <sup>o</sup> o-	H <sup>o</sup> ~o-	H <sup>o</sup> o-			
p	m	d	d			
-	-	-	-			

**Tabela 3.** Adulto produzindo o sinal de “VENENO”

A tabela 3 mostra os segmentos do movimento, sendo o traço de contorno de movimento especificado numa reta e representado na tabela por [str], não apresentando o movimento repetitivo. O traço de proximidade do ponto de contato é diferente neste segmento. A suspensão exibe o traço proximal, representado por [p], isto é, indicando uma localização um pouco distante do corpo; depois medial – representado por [m] – indicando uma posição um pouco mais distante do corpo; e distal – representado por [d] – indicando uma distância confortável em relação ao corpo, equivalente ao comprimento do braço. Do início do primeiro segmento ao fim do último, a mão se move de forma reta, sempre na frente do corpo. Além disso, a configuração de mão foi substituída em todos os segmentos, sendo o primeiro e terceiro segmentos simbolizados por [H<sup>o</sup>~o-], com o polegar fechado e oposto aos dedos indicador e médio abertos e distendidos no traço proximal, podendo ser flexionados para efeito de relaxamento dos músculos e os demais dedos permanecem fechados. No segundo e quarto segmento, a configuração da mão é simbolizada por [H<sup>o</sup>o-], já que o polegar se mantém fechado e oposto aos dedos indicador e médio, ainda vinculados, mas enganchados.

### 4.2 Apagamento

O apagamento dos segmentos pode ocorrer quando se elimina o segmento de suspensão ou o segmento de movimento. Dessa forma, o movimento pode permanecer




A Tabela 5 leva a analisar que o participante produziu o sinal com cinco segmentos, no entanto, o sinal exato feito de forma básica tem apenas três segmentos. Nessa ocorrência houve a inserção de outro segmento, denominando-se epêntese. Cada um desses segmentos apresentou uma configuração de mão distinta, considerando também a dificuldade de imitar a maneira como os dedos foram selecionados e configurados, já que os outros parâmetros estão dispostos de forma mais adequada. Esse sinal é caracterizado pela configuração de mão referente ao primeiro segmento, representado por [8”op]. Tal representação especifica o dedo médio distendido, o dedo indicador em contato com almofada do polegar e os demais dedos enganchados. O segundo segmento é representado por [U~op], possui os dedos indicador e médio unidos em contato com a almofada do polegar, estando os outros dedos juntos, com a proximal distendida e a distal flexionada. O terceiro segmento é representado por [9op], isto é, dedo indicador em contato com a almofada do polegar e os outros dedos abertos e espalmados. A locação do segundo e terceiro segmentos são os mesmos, mudando apenas a configuração de mão.

#### 4.4 Metátese

A metátese ocorre quando um segmento inicial de um sinal muda o segmento final, por sua vez, causando uma mudança exclusivamente fonológica. Este processo de mudança de lugar é denominado metátese. Para ilustrar a metátese, observe a Tabela 6 que apresenta a estrutura básica do sinal de “SAÚDE”.

S	M md	S
8 TIMF c		8 TIMF c
- %CH PA SP UL HP		- iCH PA SP UL HP



**Tabela 6.** Adulto produzindo o sinal de “SAÚDE”


O que se considera na tabela, portanto, é o processo fonológico de metátese de movimento, no qual houve a reordenação desse sinal, já que a sequência do segmento inicial foi substituída pelo final. Nesse sentido, o traço de ponto de contato mostra a ponta de dedo médio tocando o peito contralateral [%CH] no primeiro segmento, movendo-se para o peito ipsilateral [iCH] no último segmento. Além disso, ocorreu a substituição da configuração da mão, simbolizada por [Vop], onde a almofada do polegar entrou em contato com os dedos indicador e médio, distendidos, espalmados e com os demais dedos.

#### 4.5 Assimilação









As configurações de mão nem sempre demonstram os mesmos desafios para os adultos ouvintes como M2, sendo impossível igualar de forma idêntica a produção entre um surdo e um ouvinte. Como exemplo, crianças cujas habilidades motoras ainda estão em desenvolvimento, têm desafios distintos na aquisição de linguagem como M1. Os adultos ouvintes reproduziram com precisão os sinais, adquirindo uma experiência no uso da língua de sinais. Em alguns momentos, ao tentar imitar a sinalização de um surdo, acabam por cometer equívocos durante sua produção, talvez por conta da diferença de modalidade.

### **Considerais finais**

No presente artigo, observamos que os processos fonológicos são mais comuns na sinalização de adultos ouvintes que adquiriram a Libras como M2. Por ser um trabalho que demande um estudo mais extenso, a ideia fundamental que permeou todo o estudo é a do estudo dos processos fonológicos e sua relação com a aquisição fonológica por parte de adultos ouvintes.

Por apresentar uma sistematicidade que, permita compreender e até prever o processo de aquisição fonológica por adultos ouvintes, o estudo dos processos fonológicos é relevante para o linguista aplicar experimentos em seu trabalho que possibilitem o envolvimento e a produção deste adultos ouvintes, assim como seu aproveitamento em pesquisas teóricas e aplicadas.

Ainda existe um grande espaço para estudos descritivos relativos aos processos fonológicos da Libras. De modo geral, é de extrema importância a continuidade deste tipo de investigação, como a articulação manual na realização dos itens lexicais e sua relação com configurações da mão que sejam mais simples (não-marcadas) e mais complexas (marcada). Dessa forma, podendo haver a identificação daquilo que seja mais frequente, como a relação com uma configuração de mão mais marcada, observando a frequência dessa realização por adultos ouvintes, assim como de outros aspectos selecionados para essa pesquisa.

### **REFERÊNCIAS**

BRITO, L. F. *Por uma gramática de línguas de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, UFRJ, 1995.

HULST, H. V. D. *Units in the analysis of signs*. In: Phonology 10. Cambridge: Cambridge University, 1993. P. 209-41.

LIDDELL, S. K. & JOHNSON R. E. (1989). *American Sign Language: the phonological base*. Sign Language Studies, v.64, p.95-278, 1989.



PICHLER, D. C. *Sign Production by first-time hearing signers: A closer look at handshape accuracy*. Gallaudet University. 2009.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

STOKOE, W. C. *Sign language structure*. Silver Spring: Linstok Press. [1960] 1978.

VALLI, C.; LUCAS, C. *Linguistics of American Sign Language: an introduction*. 3rd ed. 2000.

XAVIER, A. N.. *Descrição fonético-fonológico dos sinais da língua brasileira de sinais (Libras)*. 2006. 175f. Dissertação (Mestre) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.



## VARIANTES REGIONAIS: O QUE PODE LEVAR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO A CONSIDERÁ-LAS COMO ERRO?

Maison Antonio dos Anjos Batista<sup>151</sup>

Rebeca Soares de Lima<sup>152</sup>

**RESUMO:** Em pesquisa feita em março de 2014 com alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Manaus, para saber se os mesmos reconhecem as variantes linguísticas como erro ou não, constatou-se que 91% do sexo feminino e 89% do masculino confirmam que não existe uma única língua, mas não reconheceram a variante regional como variante linguística, pois diante da frase “Choveu que só hoje!” (variação regional), 67,24% das mulheres e 64,55% dos homens afirmaram que essa frase estava errada, mostrando que mesmo a maioria afirmando haver mais de uma língua, ambos os sexos, diante de uma variante regional, identificam-na como erro. Diante desse resultado, buscou-se então descobrir o que os leva a considerar essa variante como errada. No mesmo questionário aplicado, uma das questões apresentava frases retiradas do jornal *Manaus Hoje*, onde uma delas apresentava uma variante regional, e outra questão pedia que aquelas que, fossem consideradas erradas, deveriam ser reescritas. É desse material que se busca, então, encontrar a resposta do porquê essa variante foi considerada como erro. Essa preocupação se dá, pois, a identificação da norma padrão e das variedades linguísticas da língua portuguesa, respeitando-as e as adequando às necessidades de uso faz parte da proposta curricular do Ensino Médio da SEDUC-AM. Com esses resultados em mãos, pretende-se apresentar uma análise das respostas obtidas, levando em consideração o todo do questionário e sua inserção numa rede de ensino público.


**PALAVRAS-CHAVE:** Variação linguística. Ensino médio. Variação regional.

**ABSTRACT:** In research done in March 2014 with students of the 1st year of high school to a public school in Manaus, to know if they recognize the linguistic variants as a mistake or not, it was found that 91% female and 89% male confirm that there is no single language, but did not recognize the regional variation as linguistic variant, for before the phrase "choveu que só hoje!" (regional variation), 67.24% of women and 64.55% of men reported that sentence was wrong, showing that even the most affirming be more than one language, both sexes, before regional variation, identify it as an error. Given this result, we sought to then find out what it takes to consider this variant as wrong. In the same questionnaire, one of the issues had taken phrases *Manaus Hoje* newspaper, where one of them had a regional variant, and another question asked those who could be considered wrong, should be rewritten. It is this material that is sought, then, to find the answer of why this variant was considered as an error. This concern

---

<sup>151</sup> (SEDUC-AM) maisondosanjos3@yahoo.com.br

<sup>152</sup> (SEDUC-AM) rebeccalima@hotmail.com



is given, therefore, the default standard of identification and language varieties of the Portuguese language, respecting them and adjusting usage needs is part of the curricular proposal of the School of SEDUC-AM. With these results in hand, we intend to present an analysis of the responses, taking into consideration all of the questionnaire and its insertion into the public education system.

**KEY WORDS:** Linguistic variation; High school; Regional variation.

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS: A ADOLESCÊNCIA


Antes de nos deleitarmos em números, gráficos e análises das questões propostas a cerca das variações linguísticas, é de suma importância se levar em consideração os sujeitos que responderam ao questionário. Segundo Calvet (2002, p. 111) há três parâmetros cruciais que devem ser observados no que tange as variações sociais da linguagem: Variações diastráticas (grupos sociais), diatópicas (lugares) e diacrônicas (faixa etária). Diante disso, os voluntários da presente pesquisa estão na fase da adolescência, matriculados numa rede de ensino regular pública, na idade entre 13 a 16 anos da 1<sup>o</sup> série do Ensino Médio indicados e a aplicação aconteceu nesse mesmo ambiente.

Essas informações podem dizer muito sobre a vida e condições em que se encontram os participantes, pois se eles estão na idade/série corretos é um indicativo de que eles possuem pais ou responsáveis que se preocupam com sua vida escolar e que, no decorrer de toda a infância e metade da adolescência não “perderam” nenhum ano, ou alguns deles até estão um ano antes da normalidade indicada.

Pode-se também levar em consideração que o nível de escolaridade e/ou econômica é mediana, ou ao menos alguma que lhe dá condições de mantê-los na escola regular, já que, diferentemente das classes mais baixas, isso geralmente não é observado, pois muitos deixam a escola para manter seus pares, mesmo com tantos incentivos de programas sociais.

Afora isso, têm-se adolescentes que, comumente são associados à crise de identidade, a uma fase conturbada, movimentada e até difícil para muitos. Para Osório (1989, p.15), a identidade é fruto do equilíbrio de três vertentes: “o que eu penso que sou; o que os outros pensam que eu sou e; o que eu penso que os outros pesam que sou”. Pode parecer um pouco confuso, mas o adolescente está em uma transição entre se voltar para si (interno) e para o Outro





(externo). É nesse período que decisões cruciais são ou devem ser tomadas, como, por exemplo, o curso da universidade e onde a sexualidade aflora.

Na tentativa de se firmar como indivíduo, distanciando-se dos pais e identificando-se com grupos, a linguagem é uma das primeiras mudanças a serem percebidas depois do modo de se vestir. A escolha de palavras identifica escolhas de vida como profissão, gostos musicais, sexuais e religiosos e são essas escolhas que estão sendo firmadas nesses anos.

Falar é falar de si, é um processo de dentro para fora, o modo de se comunicar, seja qual assunto for, é, segundo Antunes (2003, p. 45), “uma atividade interativa de expressão (ex-, para fora), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele”. E interagir é uma reciprocidade, é uma troca concomitante e é justamente nessa troca que se inicia, com mais vigor, em todo adolescente, o identificar-se, fazer parte de um grupo, ser visto e tratado como sujeito e não mais como criança, dependente e que precisa de cuidados.


Ou seja,

“A palavra é o produto da relação recíproca entre falante e ouvinte, emissor e receptor. Cada palavra expressão o ‘um’ em relação com o outro. Eu me dou forma verbal a partir do ponto de vista da comunidade a que pertença. O eu se constrói constituindo o Eu do Outro e por ele é constituído” (BAKHTIN, 1981 *apud* KOCH, 2010, p.64).

A palavra não é jogada ao vento, tem um destino que influencia diretamente na escolha dessa palavra, no modo que é dita, quando é dita, já que

“na comunicação, se articulam várias linguagens. [...] a conversa é como uma dança que, de forma sincronizada e precisa, envolve os padrões da fala não somente com os movimentos do corpo de quem fala, mas também com os movimentos do corpo de quem ouve”. (PEREIRA, 2006, p.67)

Levando em consideração que os sujeitos da pesquisa estão na fase da adolescência, a reação do outro na comunicação é grandemente valorizada, pois se está no auge da crise



identitária e a procura de seus iguais, de se “achar”, não é um capricho, é visto quase como uma questão de sobrevivência.

Por outro lado, este mesmo sujeito está inserido, muitas vezes não desejando, em uma escola, na presente pesquisa, no ensino médio. Vale ressaltar que nesse lugar há um tipo de linguagem específica ensinada e valorizada, a norma culta, portanto, o que foge a ela é considerado errado. Portanto, por mais que se leve em consideração toda a gama de fatores de linguagem e do desenvolvimento, adentra-se ao campo educacional regular, no qual foca-se nas regras gramaticais de acentuação, ortografia, coesão, coerência, objetividade.

O que foge ao que é apresentado na gramática é considerado erro, pois o alvo são as provas de ingresso na universidade e, muitas delas, ainda apresentam regras em detrimento do contexto do falante. É interessante, diante disso, que a variação linguística é um item obrigatório do componente curricular do Ensino Médio Língua Portuguesa, mas sua total compreensão apresenta dificuldades na prática, como se poderá ver na presente pesquisa.


## **2. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: MANAUS HOJE**

É importante expor que toda e qualquer variação tem um parâmetro e o nosso é a Norma culta. Há vários tipos de variação linguística por inúmeros motivos, mas ter-se-á como base para o estudo em foco, um jornal de baixo custo local. Ou seja, a construção da análise da variação linguística será pela escrita, o que geralmente é menos provável, pois essa variação é percebida, quase predominantemente, na fala.

Ora, fala e escrita mostram-se com características distintas, a segunda é tratada como estática, fixa, obedecendo, na maioria das vezes, ao dialeto privilegiado, a norma culta. Já a primeira “é viva, é ativa, dinâmica e evolutiva porque vivo, ativo dinâmico e evolutivo é o homem.” (PEREIRA, 2006, p. 72). Dito de outra forma, a mudança se inicia na fala, a escrita é atingida por ela muito depois.

Esse pressuposto proporciona a presente pesquisa um dado curioso, pois, se a mudança já está sendo escrita, gravada, de certa forma, é porque a presença de termos coloquiais não é nova. Outro fator que deve receber atenção é o local onde as expressões que fogem a “norma” estão sendo redigidos e, quem sabe, adquirindo algum tipo de privilégio.

No decorrer da história jornalística, a norma culta era um item não questionável, já que o privilégio econômico e de letramento eram para alguns. Contudo, com o avanço dos estudos



da língua, com a obrigatoriedade escolar (12 anos) e até com a globalização, o quadro das comunicações também se modificou.

Com a chegada da internet, da velocidade das notícias, o papel está sendo considerado obsoleto, tanto pela condição de aquecimento global na derrubada de árvores, pela demora de impressão e distribuição, quanto pelo custo financeiro que esse meio necessita.


Diante disso, a venda de jornais impressos enfrentou e ainda enfrenta uma concorrência demasiadamente forte. Por isso as mudanças iniciaram na linguagem, apresentando-se de forma mais coloquial, mais acessível, abrangendo um maior número de pessoas, alargando assim, outras classes sociais. São nessas mudanças que o *Manaus Hoje* foi criando, já que o primeiro incentivo é no valor de R\$0,25. Por outro lado, não se pode desconsiderar que “a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito”. (CARVALHO, 2009, p. 74)

Sua fama se instalou também pela prioridade de imagens em detrimento às informações através de textos e os que são apresentados, tem características para leitura rápida. De uma forma geral, esse estilo de informação foi muito bem aceita pela população, principalmente, pelas classes econômicas mais baixas.

Frente a isso, pode-se concluir que o “discurso que um grupo social, uma coletividade, elabora sobre sua própria cultura, na diversidade de seus componentes, e através do qual reforça e questiona sua identidade.” (SANTOS, 1995, p. 39 *apud* SOUZA, 2006, p. 5). Em outras palavras, se a linguagem coloquial foi bem aceita, pode-se apontar a possibilidade de identificação e uma grande probabilidade de seus leitores utilizarem predominantemente esse modo de falar.

Contudo, ao se perceber que se pode apontar tantos motivos intrínsecos a mudança na linguagem escrita, Bakhtin expõe que a palavra não é nada mais do que um reflexo das modificações sociais vigentes, pois a escolha de um termo em detrimento a outro revela um desejo de expor opinião. Não se pode negar que

“as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais” (BAKHTIN, 1999, p.41 *apud* BERNARDES, 2000, p.50)



Voltar-se para a análise linguística de uma comunidade é uma forma de conhecer o modo de viver das pessoas inseridas ali, suas crenças, valores e vivências, pois “cada língua, através de associações ou campos associativos, concretiza uma maneira peculiar de ver o mundo. [...] Partindo do estudo do léxico pode-se explicar a vida de uma sociedade”. (CARVALHO, 2009, p. 36)

### 3. VARIANTE REGIONAL

“É que a linguagem, de todos os instrumentos de controle de coerção social, talvez seja o mais complexo e sutil.” (BAGNO, 2007, p. 16). Marcos Bagno não poderia ser mais feliz em sua citação, já que a norma culta é um dialeto privilegiado, um dialeto que carrega consigo, em sua maioria, um valor monetário intrínseco e muito valorizado, pois “os discursos são signos de riqueza, signos de autoridade, eles são emitidos para ser avaliados e obedecidos, e a estrutura social está presente no discurso” (BOURDIEU, 2000, p.27 *apud* CALVET, 2002, p.107)


Se a estrutura social está presente no discurso, a linguagem, a escolha de palavras não é meramente aleatória, há toda uma gama de fatores que regem a construção desse discurso, desde o lugar físico e geográfico, a companhia, o motivo de se estar nesse lugar, ou seja,

“o discurso não é apenas uma mensagem destinada a ser decifrada; é também um *produto* que *entregamos* à apreciação dos outros e cujo *valor* se definirá na relação com outros *produtos* mais raros ou mais comuns. [...] A língua também é *senal exterior de riqueza*” (BOURDIEU, 2000, p.27 *apud* CALVET, 2002, p.106).

Por outro lado, além de toda essa coerção subliminar, pode-se perceber no discurso, no gosto regional que há ainda uma prioridade outra, um gosto considerado refinado por caracteres internacionais ou “simplesmente” de fora. Uma das possíveis explicações apontadas é que com a internet, gírias e expressões podem viajar no tempo e espaço numa velocidade surpreendente e isso tem sido percebido também nas escolhas dos tipos de comidas, roupas, arquitetura e música.

Em outras palavras, modos de falar locais são substituídos ou são rejeitados. Uma exemplificação muito clara pode-se perceber na música “Divina Comédia” de um cantor





regional, manauara, chamado Nicolás Júnior (2005) “Agora a gente só come farinha/ quando falta ‘farrinhé’, se não tiver Gatorade/ Ai quem sabe eu beba um guaraná/ Não comemos mais jaraqui, porque já temos bigmac/ Chega dessas coisas do Amazonas, quero o que vem lá de fora.”

E não tem sido diferente na linguagem, muitas expressões regionais são rejeitadas ou intituladas erradas ou, na pior das hipóteses, como uma descaracterização na própria fala. Um exemplo simples é a expressão “Choveu que só hoje!” (variação regional), que em pesquisa feita em março de 2014 mostrou que 67,24% das mulheres e 64,55% dos homens afirmaram que essa frase estava errada, identificando-a, assim, como erro.

É nesse ponto que se instala a presente pesquisa, no reconhecimento da variante regional como tal. Para isso, os dados que serão apresentados foram coletados de um questionário semiaberto escrito, contudo, considerar-se-á apenas dois itens desse, pois as demais perguntas foram abarcadas em outro artigo já construído e apresentado.

#### 4. QUESTIONÁRIO

Na obtenção dos dados, apontaram-se 06 frases retiradas do jornal *Manaus hoje* e pediu-se, que caso o entrevistado considera-se haver algum erro deveria marcá-la como errada, em seguida reescrever “corretamente” as que foram consideradas erradas. Como constou-se na pesquisa anterior, 64,55% dos homens e 67,24 das mulheres, consideraram a variante regional como errada. Já que o foco é a variante regional, levar-se-á em consideração a seguinte manchete do jornal *Manaus Hoje*: 315 KG: PC COM DROGA ATÉ O TUCUPI (24, fev, 2014) (quanto a prisão do chefe da Polícia Civil do Tonantins com drogas). Essa manchete, entre as que foram apresentadas no questionário da pesquisa anterior, é a que possui uma variante regional. E, para se buscar explicar o motivo da variante regional ser considerada errada, a questão que pede que se reescreva corretamente as frases consideradas erradas.

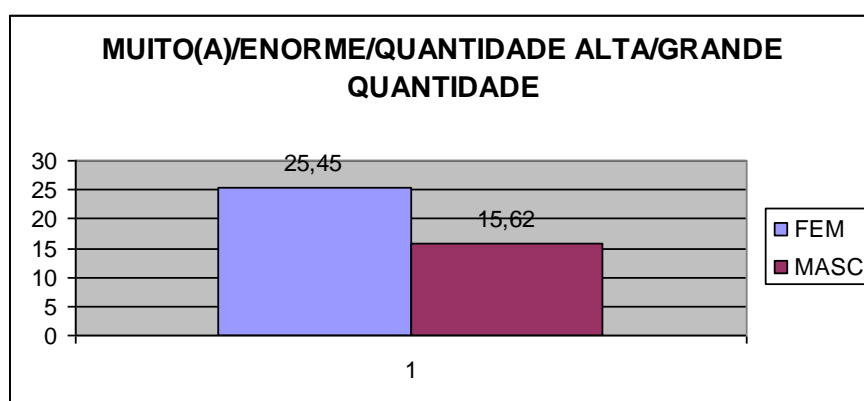
É da análise desse material que se procurou encontrar respostas para, dentro do ambiente escolar, a variante regional ser considerada errada.

A variante regional presente na manchete já citada é “até o tucupi”, e segundo Freire (2011), em *Amazonês Expressões e termos usados no Amazonas*, é uma expressão idiomática, e significa até o máximo possível, tendo como variações: até o talo, Até o toco, Até o tchoco.

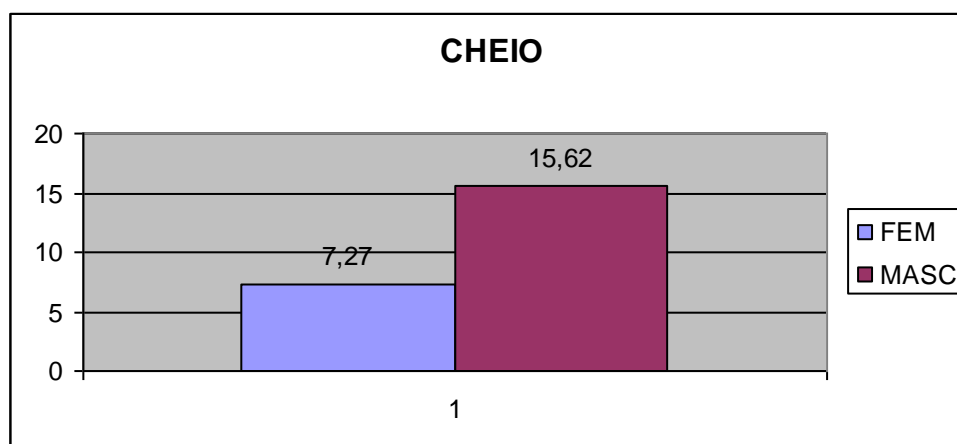
Dos 195 alunos da entrevista, 87 consideraram haver, na manchete analisada, algum erro, sendo 32 homens e 55 mulheres. Os dados serão apresentados levando em consideração masculino e feminino.

## 5. ANÁLISE DOS DADOS

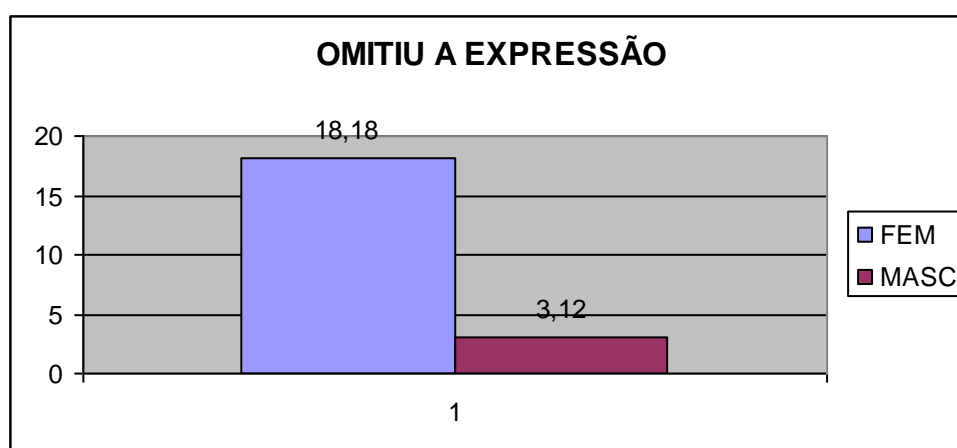
Após a tabulação dos dados, obteve-se os seguintes resultados:



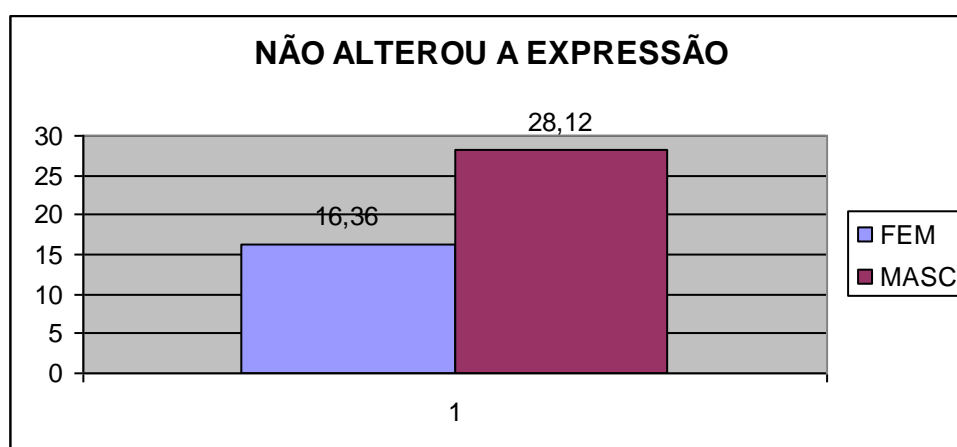
Entre as mulheres 25,45% e entre os homens 15,62% substituíram a expressão “até o tucupi” por algum advérbio ou expressão com valor de advérbio de intensidade, mostrando assim que eles conseguem perceber que a ideia dessa expressão é de algo relacionado a quantidade. Consegue-se perceber também que a diferença de mulheres que fizeram essa substituição em relação aos homens é de 9, 83%, mostrando, nesse sentido, um resultado significativo.



Outro resultado obtido foi com o adjetivo *cheio*, que entre seus significados, segundo o dicionário Aurélio, 1. *Que contém tudo que sua capacidade comporta; completo, carregado*, mais se aproxima da expressão aqui analisada. Diferente dos dados anteriores, nota-se que 15,62% dos homens substituiu a expressão trabalhada pelo adjetivo *cheio*, enquanto que somente 7,27% das mulheres fizeram tal substituição, uma diferença de 8,35% entre homens e mulheres. Aqui percebe-se que foram os homens que fizeram a substituição mais adequada pelo adjetivo *cheio*.



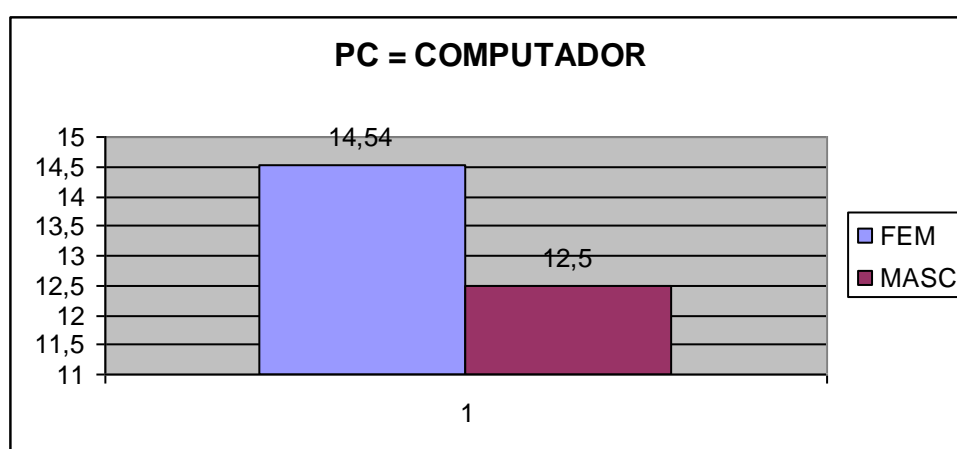
Entre as frases reescritas, houve aquelas onde se omitiu a expressão “até o tucupi” e também não se colocou nenhuma palavra ou expressão equivalente em substituição. Aqui se percebeu uma diferença de 15,06% entre homens e mulheres, o que representa uma diferença significativa, sendo 18,18% das mulheres fazendo a omissão da expressão e 3,12% dos homens. Assim sendo, as mulheres foram responsáveis por um número maior da omissão da expressão “até o tucupi”.



Houve ainda aqueles que, mesmo tendo afirmado que na manchete usada para essa pesquisa teria um erro, simplesmente reescreveram a frase sem fazer nenhuma alteração. Quanto aos homens 28,12% reescreveram a frase e quanto às mulheres 16,36%.

Esses dados se fazem importante pelo fato de um grande número de entrevistados, tanto entre homens quanto entre as mulheres, afirmarem ter um erro na frase e ainda assim não apontá-lo. Isso pode nos fazer concluir que, ou não conseguiram explicar onde havia o erro ou que não compreenderam o que deveria ser feito para justificar a frase considerada errada.

Os dados a seguir serão analisados pelo significativo resultado.




Na manchete utilizada havia a sigla PC, que se referia à Polícia Civil, e logo em seguida havia a explicação do que tratava a manchete, onde também havia as palavras Polícia Civil (quanto a prisão do chefe da *Polícia Civil* do Tonantins com drogas).

Mesmo com essa informação presente, 14,54% das mulheres e 12,5% dos homens entenderam que a sigla PC se referia à sigla *personal computer*, em português, computador pessoal, e, ao reescrever a frase, substituíram PC por computador, mas mantendo a expressão “até o tucupi”.

Claro que se busca explicar o motivo de os alunos considerarem a variante regional como erro, e esses últimos dados não tem diretamente relação com a variante regional, por outro lado, como esses entrevistados afirmaram que na manchete utilizada havia um erro, vale mostrar que esse grupo identificou o erro na sigla e não na variante regional presente na frase.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS





Diante do que foi apresentado, conclui-se que a questão da substituição da expressão idiomática “até o tucupi” por um advérbio, expressão com valor de advérbio ou adjetivo, entre homens e mulheres é muito próxima, com uma diferença de menos de 2%, sendo que entre as mulheres chega a 32,72% e entre os homens 31,24%. Mesmo sendo pequena a diferença, nota-se que as mulheres percebem melhor qual o sentido da expressão aqui trabalhada.

Mas esse resultado se inverte se nos focarmos somente no adjetivo *cheio*, já que são os homens que se destacam ao substituir a expressão por esse adjetivo, que mais se aproxima do significado presente na expressão até o tucupi.


A omissão da expressão utilizada na pesquisa ou substituição dessa por algo equivalente também é expressiva, pois foi significativo o número de entrevistados que se valeram desse recurso para justificarem o fato da presença da variante regional ser um considerado um erro.

Como o principal objetivo dessa pesquisa é buscar identificar o motivo da variante regional ser considerada como erro dentro de um ambiente escolar, constatou-se que a norma culta, prestigiada pela escola, sobressai-se frente a uma variante desprestigiada, como a variante regional, foco desse estudo. Confirmando, assim que “a língua é aliada do poder” (CARVALHO, 2009, p. 73). Se se levar em consideração que a língua é viva e em movimento, a viva e em movimento não é a considerada culta, mas o poder ainda está com ela, com a paralisada, em estado de norma.

Contribuiu também para essa conclusão o percentual de entrevistados que optaram por omitir a expressão que representa a variante regional. Em outras palavras, a rejeição, o desconhecimento ou o simplesmente não preenchimento deste item no questionário pode nos revelar que a variação regional não é importante ou considerada como linguagem a que se deve destinar tempo, seja para estudo ou para um “mero” reconhecimento de expressões locais.

Pode-se supor que a omissão pode ir para além da faixa etária dos participantes da pesquisa, pois “Se falar é uma forma de comportamento, escrever também o é” (SEARLE, 1981, p. 27 *apud* ANTUNES, 2003, p. 48). É uma questão de identificação, do sentimento de pertença a algum lugar, de se parecer com ele. Ao rejeitar a expressão, rejeita-se não a linguagem, mas toda a carga de significado que ela carrega consigo.

Mesmo fazendo parte da proposta curricular do Ensino Médio da SEDUC-AM, ou seja, que o professor do ensino médio tenha obrigatoriamente que ministrá-lo, notou-



se que ainda não é suficiente para que os alunos desse seguimento compreendam que a variante regional não é um erro, pode ser enfrentada como a consequência das “atividades humanas e as mudanças sociais provocam o surgimento de novos lexemas, o deslizamento e a consequente mudança de sentido” (CARVALHO, 2009, p. 35).

Dito de outra forma, as novas palavras ou palavras com significados a mais, podem e devem ser utilizadas atendendo ao propósito da comunicação de determinados grupos. Inclui-se aqui a expressão “até o tucupi” ou “choveu que só”.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, (série aula;1), 2003.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BERNARDES, Alessandra Sexto; VIEIRA, Paula M. Teixeira. *O chat como produção de linguagem*. IN: **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. Organizado por Maria Teresa de Assunção Freitas e Sérgio Roberto Costa. 2 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.

CARVALHO, Nelly. **Empréstimos linguísticos na língua portuguesa**. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa**. 7. Ed. Curitiba: Positivo, 2008

FREIRE, Sergio. **Amazonês: Expressões e Termos Usados no Amazonas**. Manaus: Valer, 2011.

NÍCOLAS Jr. **Divina comédia cabocla**. (CD) Manaus: 2005.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 9 ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2010.

OSÓRIO, Luiz Carlos. **Adolescência hoje**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.



PEREIRA, Ana Paula M. S.; MOURA, Zoé da Silva. *A produção discursiva nas salas de bate-papo: formas e características processuais*. IN: **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. Organizado por Maria Teresa de Assunção Freitas e Sérgio Roberto Costa. 2 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUSA, Mari Guimarães. **Literatura oral e imaginário em perspectiva de expansão através do turismo cultural**. Trabalho apresentado e publicado no II Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura – ENECULT, UFBA, Salvador BA, maio de 2006.





## DESCONSTRUÇÃO DA HOMOFOBIA NA ESCOLA PÚBLICA: UM ESTUDO BASEADO NA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

Márcio Evaristo Beltrão<sup>153</sup>

Solange Maria Barros<sup>154</sup>

**RESUMO:** Considerada um fruto de uma ideologia heteronormativa de nossa sociedade pós-moderna (LOURO, 2010) e tida como legitimada por meio de práticas sociais opressoras, a homofobia é o sentimento de aversão aos homossexuais que gera atos de violência física e psicológica. Por ser considerado um recorte da sociedade, o contexto escolar é um ambiente propício tanto para a reprodução e reafirmação de enunciados e ações homofóbicas quanto para que essas práticas de discriminações sejam problematizadas, refletidas e desconstruídas. O professor possui um importante papel social nesse processo de combate à homofobia, porém, observa-se que muitos docentes ainda possuem esse preconceito internalizado. Este trabalho propõe analisar os enunciados de um docente da rede pública de ensino do Estado de Mato Grosso acerca da homossexualidade e de alunos homossexuais, buscando identificar possíveis marcas ideológicas de opressão e discriminação. O estudo tem como base teórica a Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2003) e a Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1994). Para a ACD, a ideologia é compreendida como “representações de aspectos do mundo que contribuem para estabelecer e manter relações de poder, dominação e exploração” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 218). Ao serem naturalizadas por meio de práticas discursivas, as ideologias se tornam hegemônicas (FAIRCLOUGH, 1997), fortalecendo o domínio exercido pelo poder de um determinado grupo sobre os demais, favorecendo então a manutenção das desigualdades sociais. Os dados foram coletados por meio de questionários e entrevistas informais. Os resultados preliminares revelam que apesar de o professor não se considerar uma pessoa preconceituosa, a homofobia está presente em seus enunciados de forma implícita, uma vez que o mesmo reproduz concepções do senso comum que podem gerar desrespeito aos homossexuais. A importância da reflexão crítica no exercício docente pode desnaturalizar práticas opressoras, visando uma convivência mais harmoniosa e democrática.

**PALAVRAS-CHAVE:** Homofobia. Análise crítica do discurso. Formação crítica de professores.

---

<sup>153</sup> Mestrando do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso. Área de concentração: Estudos Linguísticos. E-mail: marcioevaristobeltrao@hotmail.com

<sup>154</sup> Professora titular do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso. Área de concentração: Estudos Linguísticos. E-mail: solbip@yahoo.com.br





## 1. Introdução


Este artigo propõe analisar os enunciados de um docente da rede pública de ensino do Estado de Mato Grosso acerca de seus alunos homossexuais, buscando identificar possíveis marcas ideológicas de opressão e discriminação por meio do arcabouço teórico da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2003) e utilizando da Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (1994). Os dados foram coletados por meio de um questionário respondido de forma online.

O trabalho parte dos pressupostos teóricos da Língua Aplicada (doravante LA) denominada por Moita Lopes (2006) como LA Indisciplinar que, enquanto uma prática problematizadora e transgressiva, objetiva a compreensão de conhecimento relacionado à vida social. Para esse autor (2009), o conceito de LA Indisciplinar deve ser compreendido a partir de duas perspectivas: ela é considerada indisciplinar porque é contrária à disciplinarização, se caracterizando como uma área mestiça e nômade, e também por estar engajada em pensar diferente, ousando ir além de padrões tidos como consagrados. O teórico Pennycook (2006) utiliza-se do termo *transgressivo* para conceituar LA, já que ela não busca apenas atravessar fronteiras, mas também, produzir outras formas de pensar nessa visão transgressora, se preocupando não com o “estabelecimento de uma epistemologia fixa e normativa, mas sim com a procura de novos enquadramentos de pensamento e conduta” (p. 75).

As sessões deste trabalho são divididas da seguinte forma: uma breve conceituação acerca de homofobia, um percurso teórico da Análise Crítica do Discurso e da Gramática Sistêmico-Funcional, contextualização da pesquisa, análise de dados e considerações acerca das reflexões feitas partindo os enunciados do professor entrevistado.

## 2. A homofobia

A homofobia é a “manifestação perversa e arbitrária da opressão e discriminação de práticas sexuais não heterossexuais ou de expressões de gênero distintas dos padrões hegemônicos do masculino e do feminino” (LIONÇO E DINIZ, 2009, p. 52). Ela pode se expressar socialmente de várias formas, desde os atos violentos de agressão física e psicológica até a exclusão às pessoas cujas práticas sexuais não são heterossexuais, como a negação de oportunidades de emprego.



A violência homofóbica ocorre não apenas com os homossexuais, mas também com os indivíduos cuja orientação e/ou identidade de gênero presumidas não se conformam com a heteronormatividade, ou seja, em que lhe são atribuídas características relacionada à homossexualidade mesmo que o indivíduo não se auto-identifique como um homossexual. Borrillo (2009, p. 18) afirma que a homofobia torna-se uma “guardiã das fronteiras sexuais (hetero/homo) e de gênero (masculino e feminino)”. É por esse motivo que ações opressoras são cometidas contra todos que não aderem à ordem clássica dos gêneros, como bissexuais, mulheres heterossexuais que possuem personalidade forte, homens heterossexuais delicados e/ou sensíveis e etc.


Com o avanço dos estudos de gênero e das teorias *queer*, o termo homofobia é constantemente problematizado, indo contra a invisibilidade em que são tratadas as violências e discriminações cometidas com as lésbicas, travestis e transexuais. Dessa forma, é recorrente o uso de outros termos, como lesbofobia (em que são incluídos o machismo e o sexismo) e transfobia (em que recai o preconceito ao inominável que não se encaixa em uma estrutura binária naturalizante) (BRASIL, 2012, p. 9).

### 3. Análise Crítica do Discurso e Gramática Sistêmico-Funcional

A Análise Crítica do Discurso (doravante, ACD) é considerada uma disciplina jovem. Foi consolidada no início da década de 90, por meio de um simpósio realizado em Amsterdã por Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunter Kress, The van Leeuwen e Ruth Wodak, em janeiro de 1991. Seu maior expoente é Norman Fairclough que, por meio de obras como *Language and Power* (1989), *Discourse and Social Change* (1992) e *Analyzing Discourse* (2003), apresentou uma concepção de linguagem como forma de prática social relacionada a noções de poder e ideologia.

Para Gouveia (2002), a ACD é simultaneamente um método, uma abordagem, uma teoria e uma metodologia, dependendo da perspectiva de olhar que for adotada. O autor, apoiado em Fairclough (2001), afirma que ela é fundamentalmente uma metodologia apoiada de investigação social de base linguística, ou seja, um aparato teórico-metodológico que estuda a semiose em suas várias modalidades (verbais, visuais e etc.) no âmbito de análises mais gerais do processo social.

O foco principal da ACD faircloughiana é a mudança social a partir da mudança discursiva, partindo do ponto que uma implica a outra mutuamente. Ela se propõe a tornar




transparentes os aspectos considerados opacos dos discursos no que tange às desigualdades sociais, o que destaca seu caráter emancipador.

Em contraste com o foco saussuriano, o uso da linguagem para a ACD é moldado socialmente, não individualmente. Nesse viés, Flairclough (2001) propõe designar o termo discurso como o uso da linguagem como prática social, em uma relação dialética com a sociedade, pois ele a constitui – por meio de situações, objetos de conhecimento e as relações entre as pessoas e os grupos sociais – e por ela é constituído, na medida em que é socialmente que ocorre sua materialidade (GOUVEIA, 2002). O termo discurso também possui outro significado, mais concreto, sendo visto como um substantivo contável e com base nos conceitos de Foucault. Nesse viés, a perspectiva, ele é utilizado para se referir aos modos diferentes de significar e se estruturarem áreas do conhecimento e práticas sociais a partir de uma perspectiva particular, recebendo o nome de “discursos particulares”, no plural, como o discurso médico, o discurso feminista, o discurso midiático e etc.

A partir dos pressupostos teóricos da ACD, observa-se que homofobia é um discurso particular fruto de uma ideologia heteronormativa de nossa sociedade pós-moderna (LOURO, 2010) e legitimada por meio de práticas sociais opressoras. Segundo Resende e Ramalho (2006, p. 49), o conceito de ideologia é inerentemente negativo, pois considera as implicações e desdobramentos de uma visão de ideologia como necessariamente e fundamentalmente hegemônica, na qual serve como instrumento de dominação de um grupo de indivíduos sobre os demais que compõem uma sociedade. Dessa forma, o discurso homofóbico é hegemônico, pois realça as desigualdades sociais em favor das práticas heteronormativas, que são legitimadas como as únicas aceitáveis, enquanto as homossexuais são tidas como algo errado e imoral.

A Análise Crítica do Discurso enfatiza que, por meio das práticas sociais, as relações de poder são criadas, mantidas e legitimadas, o que resulta em diversas formas de desigualdades sociais. Partindo dessas reflexões acerca de relações de poder e processos de diferenças culturais, a homofobia se associa aos processos de construção de padrões relacionais, preconceitos e mecanismos discriminatórios relativos à dominação masculina, pois a mesma matriz em que se constroem preconceitos que culminam em atos homofóbicos é a que se estrutura o campo de disputas em que se definem socialmente os binarismos masculino/feminino e heterossexualidade/homossexualidade.

Esta pesquisa utiliza-se da Gramática Sistêmico-Funcional (doravante GSF) de Halliday (1994) para analisar as marcas linguísticas dos enunciados do professor participante por meio de suas escolhas léxico-gramaticais. A GSF de Halliday (1994) se apresenta como um sistema de significados, ou seja, um sistema que apresenta os padrões semânticos que surgem devido às necessidades dos falantes de interpretar a experiência humana, pensando e agindo com a língua.



Nessa perspectiva, a linguagem é social pois ela só ocorre se estiver imbricada na sociedade. Segundo Butt et al (1998, p. 11), “a gramática funcional não é uma série de regras, mas uma série de recursos para descrever, interpretar, fazer e significar cultura” (BUTT, 1998).


A GSF se associa a três metafunções: interpessoal, ideacional e textual, que ocorrem de forma simultânea nos textos. Devido a elas que identificamos como discurso é organizado. Para Papa (2008), essas três metafunções fornecem explicações do uso da língua partindo das necessidades, dos propósitos do falante em determinados contextos de situação. A metafunção interpessoal é a característica que a linguagem tem de utilizar para estabelecer trocas e relações entre interlocutor e receptor, cujos papéis são definidos por meio da interação. Por sua vez, a metafunção ideacional se relaciona com a possibilidade que a linguagem oferece de falar sobre o mundo, transmitindo e expressando ideias. Por fim, a função textual relaciona-se à variável de registro (Modo) e se expressa por meio da ordem dos constituintes da oração, atribuindo significado à mensagem.

### **3. Ideologia**

Um discurso particular pode ter presunções tanto do que já existem quanto do que é possível e desejável. Essas presunções podem ser ideológicas, com relação direta às relações de poder e dominação. Resende e Ramalho (2006) argumentam que a avaliação de quanto uma representação é ideológica só pode ocorrer “por meio da análise do efeito causal dessa representação em áreas particulares da vida social” (RESENDE E RAMALHO, p. 48, 2006), observando como as legitimações que decorrem dessas representações contribuem para manter ou transformar relações de opressoras de poder.

O conceito de ideologia utilizado pela ACD deriva dos estudos de teoria social crítica de Thompson (2002), que, para Resende e Ramalho, é inerentemente negativo. Nessa perspectiva, a ideologia é hegemônica, pois ela serve para manter e legitimar práticas de dominação, reproduzindo a ordem social que favorece um grupo social dominante. Porém, se é por meio do discurso que as relações de desigualdade social são estabelecidas e mantidas, é através dele também que podemos analisar, problematizar, refletir e desconstruir essas práticas opressoras, a fim de termos uma sociedade mais humana, justa e igualitária. Dessa forma, à medida que os sujeitos são capazes de transcender as sociedades, eles transcendem também as ideologias que surgem nelas.





Thompson (1995, p. 81-89) nos apresenta os modos gerais de operação da ideologia. As dominações de poder podem ser estabelecidas e sustentadas por serem representadas como legítimas, ou seja, justas e dignas de apoio (*legitimação*), por meio de sua negação ou ofuscação, podendo ser realizada por construções simbólicas como deslocamento, eufemização e tropo (*dissimulação*), por meio da construção simbólica da unidade (*unificação*) e por meio da segmentação de indivíduos e grupos que poderiam constituir como um obstáculo à manutenção do poder caso estejam unidos (*fragmentação*). Há também o modo de operação da ideologia denominado *reificação*, em que uma situação transitória é representada como permanente, ocultando seu caráter sócio-histórico


#### 4. Contexto da pesquisa

O participante desta pesquisa é um professor de 68 anos, licenciado em Letras Português e Inglês e pertencente ao quadro efetivo da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso. É professor da disciplina de Língua Portuguesa há 30 anos, sendo que já ocupou os cargos de coordenador pedagógico e diretor da escola em que trabalha atualmente. Ele é moreno, tem dois filhos e sua esposa também é professora, licenciada em Pedagogia. É católico e participa efetivamente de eventos realizados pela igreja católica da cidade.

Em conversas informais, o docente relatou que nunca participou de cursos ou discussões acerca de Gênero e Sexualidade. No segundo semestre de 2012, foi realizado na escola em que ele leciona um curso ministrado por professores formadores do Centro de Formação de Professores do Estado de Mato Grosso em que o tema foi Diversidades na Escola. Ao ser questionado o porquê ele não participou do curso, o professor relatou que não se sentiu motivado, pois o assunto não o interessava.

#### 5. Análise dos dados

O professor participante respondeu a duas perguntas em um questionário realizado de forma on-line, sendo uma questão objetiva e a outra dissertativa. Na primeira, o docente foi questionado se a escola possui ou não alunos homossexuais. O professor assinalou na opção SIM. Como a resposta foi positiva, ele respondeu à segunda pergunta: “Qual o seu




posicionamento acerca dos homossexuais presentes na escola?”. O docente escreveu a seguinte resposta:

- (1) **Eu sou indiferente** quanto aos meus alunos gays.
- (2) **Acredito** que **eles devem ser tratados** como **qualquer outro** na escola.
- (3) **Porém**, para que seja respeitado,
- (4) o **aluno homossexual deve agir** com o devido decoro,
- (5) **respeitando** as regras propostas pela escola.

No primeiro enunciado, o professor utiliza do pronome identificador 'eu' (autorreferencial) para demonstrar caráter opinativo pessoal sobre o assunto com o processo relacional **sou**. No campo da Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994), os processos, representados tipicamente por grupos verbais, integram o sistema de transitividade da metafunção ideacional, que diz respeito ao uso da língua como representação, em que se relaciona com o mundo externo (eventos, elementos) e com o mundo interno (pensamentos, crenças, sentimentos). Ao utilizar desse processo relacional '**ser**', o professor se identifica como alguém que é indiferente na maneira como trata a homossexualidade. O docente utiliza-se do adjetivo '**indiferente**', buscando expressar neutralidade em relação à orientação sexual dos seus alunos. Observa-se, aqui, que a identidade de gênero e/ou a orientação de um indivíduo não é algo que levaria ao docente a se posicionar, o que pode presumir que, se uma pessoa for desrespeitada devido a isso, sua posição poderá permanecer sendo de indiferença. Esse posicionamento é considerado frequente nas escolas brasileiras (LOURO, 1997), pois muitos professores tratam as opressões que um homossexual sofre como algo invisível, não se envolvendo com tais questões e se esquivando de problematizar e combater as consequências que as ações homofóbicas trazem.

Louro (2010) afirma que o silêncio e a indiferença por parte dos docentes em relação à tematização gênero, sexualidade e tudo que provém dela (homossexualidade, homofobia e etc.), não é garantia de neutralidade. Esse posicionamento indiferente, para a autora, pode reafirmar grandes narrativas hegemônicas que geram desigualdades sociais, o que permite dizer que a escolarização se faz heteronormativa. Ao não problematizar tais questões, a escola contribui para que atos homofóbicos prossigam sendo cometidos, pois eles podem ser tratados como algo normal por parte dos alunos e/ou ser considerados inofensivos.

No segundo enunciado, o professor utiliza da modalidade subjetiva '**acredito**' para expressar médio grau de afinidade com sua proposição. Isso sinaliza sua convicção de ser uma




pessoa democrática, pois, ao utilizar do pronome referencial exclusivo '**eles**' (os alunos homossexuais) com a expressão referencial '**qualquer outro na escola**' (os alunos heterossexuais), o docente busca demonstrar um pensamento igualitário de que todos devem ser tratados iguais, independente de sua identidade de gênero ou sexualidade. Isso é reforçado por meio do uso do modal '**dever**' mais o processo relacional '**ser**', em que ele aponta um comportamento a ser utilizado pela escola de uma forma geral.

No terceiro enunciado, o entrevistado faz uma ressalva em relação ao pensamento até então exposto ao utilizar a conjunção adversativa '**porém**'. Na sequência, é usado o identificador '**aluno homossexual**' que, na GSF, é considerado uma inclusão por personalização, já que o autor dos enunciados especifica a qual aluno está se referindo. Em relação a esse perfil de discente, o professor utiliza do modal '**deve**' para reforçar o processo material '**agir**' seguido da expressão '**com o devido decoro**'. Dessa forma, o entrevistado sinaliza que existe uma condição para que seus alunos gays sejam respeitados. Contudo, ele não inclui nessa norma os alunos heterossexuais. Isso demonstra uma contrariedade em seus enunciados, pois, apesar de expor que todos os alunos devem ser tratados iguais, só menciona os homossexuais para cumprirem um determinado comportamento esperado. Ao citar a exigência para que os alunos homossexuais sejam respeitados, na linha 05, o professor utiliza-se do processo comportamental '**respeitando**' para indicar o respectivo posicionamento.

Por uma questão de convenção social, muitos indivíduos buscam camuflar seu posicionamento acerca da diversidade sexual ou preferem não comentar ou aprofundar uma possível discussão sobre o assunto, optando pela indiferença e/ou silenciamento (LOURO, 1997). Nos enunciados do docente, percebe-se que ele tem uma pré-disposição a um ensino democrático e uma sociedade mais justa ao expor que os alunos homossexuais devem ser tratados como os heterossexuais. Todavia, ao ressaltar apenas os homossexuais para que cumpram as exigências do que é proposto, percebe-se no docente uma representação de uma visão considerada opressora em relação aos seus alunos gays, de pessoas com dificuldade de cumprir normas, de comportamentos problemáticos e que não se comportam da forma como o ambiente determina.

A homofobia não se manifesta explicitamente nos enunciados do professor, mas traços ideológicos que remetem a ela são identificados por meio da posição indiferente do docente acerca do assunto, o que é realçado na contrariedade ao tratar do comportamento que os alunos devem ter no contexto escolar. A omissão, o silêncio, a neutralidade do indivíduo são formas de manutenção da violência homofóbica, o que contribui, mesmo que de forma indireta, para que esse tipo de opressão se perpetue gerando cada vez mais desigualdades sociais.




Ao optar pela indiferença, o professor pode reforçar a ideologia heteronormativa que ocorre em nossa sociedade. Nos modos gerais de operação da ideologia apresentados por Thompson (1995), observa-se que o posicionamento do docente de indiferença traz traços ideológicos da heteronormatividade por meio do processo de legitimação, pois ele reforça – mesmo que por meio do silenciamento – uma ideologia tida como justa e digna de apoio. O termo heteronormatividade foi criado pelo pesquisador americano Michael Warner (1993) para descrever a norma que toma a sexualidade heterossexual como universal e os discursos que descrevem a situação homossexual como desviantes, que fogem a regra. Por meio desse binarismo heterossexualidade e homossexualidade, surge o preconceito aos homossexuais, pois tudo aquilo que foge ao tido como natural, é tratado como marginal, periférico e errado. Para Louro (1997), a indiferença no posicionamento docente é uma forma de pactuar com a violência exercida contra estudantes gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais. Para a autora, é importante que os professores tenham interesse em refletir, problematizar, se interessar pela diversidade sexual presente na escola. Para Britzman (1996, p. 92), esse interesse ocorre com mais frequência quando o próprio docente é homossexual. Entretanto, a autora afirma que questões de gênero e sexualidade deveriam ser interesse de todos, ou seja, que todo professor se preocupa-se com a forma com que “os discursos dominantes da heterossexualidade produzem seu próprio conjunto de ignorâncias tanto sobre a homossexualidade quanto sobre a heterossexualidade”.

### **Considerações finais**

Por meio da análise dos enunciados do professor entrevistado, percebe-se uma tentativa do mesmo de identificar-se como indiferente em relação aos seus alunos homossexuais. Essa forma neutra de tratar a homossexualidade e, por conseguinte, a homofobia, é categorizada por Junqueira (2009) como *negação implícita*. O autor afirma que, nesse caso, ocorre uma negação, “uma tentativa de neutralizar a iniquidade de fenômeno, subestimando seus efeitos” (JUNQUEIRA, 2009, p 387). O interlocutor (nesse caso, o professor entrevistado) opta por se identificar como não homofóbico por meio do escudo da indiferença, porém, em determinados momentos dos seus enunciados, revela-se traços de sua visão reducionista em relação aos seus alunos gays, ressaltando apenas para eles um comportamento esperado para que consigam ser respeitados, não relacionando o mesmo para os discentes heterossexuais.

Por ser considerado um recorte da sociedade, o contexto escolar é um ambiente propício tanto para a reprodução e reafirmação de enunciados e ações homofóbicas quanto para que essas





práticas de discriminações sejam problematizadas, refletidas e desconstruídas. O professor possui um importante papel social nesse processo de combate à homofobia, porém, observa-se que muitos docentes ainda possuem esse preconceito internalizado e/ou preferem se esquivar de refletir sobre tais questões. Os enunciados aqui analisados, apesar de constituírem a opinião de apenas um docente da rede pública de ensino, são frequentes dentre os professores que optam pela indiferença no tratamento aos alunos homossexuais, se esquivando muitas vezes de levar à discussão na escola a homofobia que eles sofrem (LOURO, 1997). Esse perfil profissional pode reafirmar uma ideologia considerada legitimada: a heteronormatividade.

A reflexão crítica no exercício docente pode ser um caminho para desnaturalizar práticas opressoras por parte dos professores, fazendo-os emancipar de visões unilaterais acerca do assunto e desconstruir crenças com fortes marcas do senso comum. É necessário que o sentimento de agentividade social – termo cunhado por Pennycook (1995) - integre o perfil do docente no contexto em que vivemos, ou seja, que o professor seja um agente político, engajado em um projeto de pedagogia crítica, capaz de ajudar o aluno a articular contra-discursos aos discursos dominantes opressores. Esse perfil de docente pode contribuir para que formas de opressões que ocorrem na sociedade sejam desconstruídas já na escola, por meio da formação de cidadãos humanos, éticos e democráticos.


## REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos. *Relatório sobre violência homofóbica no Brasil: ano de 2011*. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos, 2012.

BRITZMAN, Deborah. *O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, 1996.

BUTT, David, FAHEY, Ronda, SPINKS, Sue & YALLOP, Colin. *Using Functional Grammar: An Explorer's Guide*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research (NCELTR), Macquarie University, 2000.

BORRILLO, Daniel. A homofobia. In: *Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio*. LIONÇO, Tatiana e DINIZ, Debora (orgs). Brasília: Letras Livres: EdUNB, 2009.



FAIRCLOUGH, Norman; WODAK, R. Critical discourse analysis. In: T. Van Dijk (Hg.): *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*. vol. 2. London: Sage, 1997.

FAIRCLOUGH, Norman. The discourse of new labour: Critical Discourse Analysis. In: *Discourse as data: a guide for analysis*. M. WETHERELL, S. TAYLOR & S. J. Yates (eds.). London: Sage, 2001.

\_\_\_\_\_. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. 1<sup>st</sup>. ed. London: Routledge, 2003.

GOUVEIA, Carlos. A. M. Análise Crítica do Discurso: dimensões teóricas e metodológicas. In: *Estudos de homenagem a Arnaldo do Espírito Santo*. Lisboa: Centro de Estudos Clássicos, 2013.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional Grammar*. London: Edward Arnold. 2<sup>a</sup> ed. 1994.


JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Educação e Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LIONÇO, Tatiana e DINIZ, Debora (orgs). *Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: Letras Livres: EdUNB, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Viajantes pós-modernos II. In: MOITA LOPES, L. P. da; BASTOS, L. C. (orgs) *Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado*. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.



\_\_\_\_\_. *Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar*. In: PEREIRA, Regina Celi e ROCA, Pilar. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

PAPA, Solange Maria de Barros. *Prática pedagógica emancipatória: O professor reflexivo em processo de mudança*. São Carlos (SP): Pedro & João, 2008.

PENNYCOOK, A. English in the World/The World in English. In J. W. Tollefson (Ed.), *Power and Inequality in Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 34-58, 1995.

\_\_\_\_\_. *Uma Linguística Aplicada Transgressiva*. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

RESENDE, V. de M. & RAMALHO, V. *Análise do discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

WARNER, Michael. *Fear of a Queer Planet: queer politics and social theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.



## LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS BRASILEIRO E AS PROBLEMÁTICAS DA PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS POR PROFESSORES

Marcos dos Reis Batista<sup>155</sup>

**RESUMO:** O livro didático de português está fortemente presente na educação básica e possui papel preponderante na ação docente. Muitas vezes suas orientações são ditadoras na didática de línguas e o (futuro) professor muitas vezes não busca uma atitude reflexiva e crítica diante do material em questão, visto que este último é produzido/pensado em uma dimensão de tempo, espaço e cultura considerando muitas vezes uma realidade distante daqueles que cuidam do ensino e da aprendizagem de português brasileiro em um âmbito formal. O objetivo deste trabalho é mostrar algumas reflexões baseadas em entrevista de professores de português no ensino médio e criar um diálogo entre suas falas e trabalhos teóricos que abordam a temática em questão referente à criticidade diante dos materiais didáticos no campo do ensino-aprendizagem de línguas. Desse modo faz-se uso dos trabalhos de Byram, Fleming (2001), Coracini (1999), Moura (2005), Mendes (2004) e Oliveras (2000). A metodologia desenvolvida no presente trabalho é de cunho qualitativo e vem se mostrando consideravelmente positiva ao colocar em relevo as realidades e crenças de docentes de português brasileiro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino. Aprendizagem. Livro didático.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS


O livro didático (LD) está presente nos estabelecimentos educacionais desde os anos 1940 quando se deu início à abertura das escolas públicas a um número maior de aprendizes no Brasil. Com o aumento dos estudantes, o aumento da carga horária de trabalho dos docentes e a ausência de uma gama considerável de livros disponíveis, os LD passaram a colaborar com a falta de tempo para os professores planejarem suas aulas. Em meio a essa contextualização, vemos a formação dos professores tomando um cenário questionador e, também, conturbador com profissionais dependentes do material didático.

Nosso interesse desde épocas de graduação sobre o LD está referido não apenas na sua presença ao decorrer do processo de ensino-aprendizagem; mas, também, o porquê de sua existência e, evidentemente, da ‘obrigatoriedade’ em seguida como um livro sagrado. Assim, criou-se no âmbito do Instituto de Estudos do Xingu (IEX) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) o projeto de pesquisa *Análise, descrição e avaliação didático-metodológicas de materiais didáticos para o ensino do português brasileiro*. O referido projeto encontra-se no âmbito dos estudos da educação linguística (ensino-aprendizagem de línguas) no amplo campo dos estudos da linguagem. Ele tem como objetivo investigar aspectos concernentes à problemática da oferta didático-metodológica dos materiais didáticos de português brasileiro para a educação básica (ensino fundamental maior e ensino médio). Assim, consideramos os

---

<sup>155</sup> Professor de Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). E-mail: iobrasiliano@yahoo.com.br





materiais didáticos como aqueles que estão continuamente presentes no processo de ensino-aprendizagem para o ensino de línguas e, com isso, percebemos consideravelmente importante a reflexão, a análise e a avaliação desses materiais por se tratar de um recurso bastante presente nas salas de aula nas escolas de educação básica. A proposição do projeto de pesquisa se justifica com o intuito de colaborar com a reflexão, com a criticidade e análise/avaliação de materiais que virão a colaborar e a influenciar a prática educativa do futuro professor de português brasileiro. Para isso serão necessários o levantamento dos materiais didáticos para o ensino do português brasileiro – em especial os livros didáticos – que são utilizados como possível suporte didático na educação básica na região do Xingu paraense; assim como, a catalogação, consulta, descrição, pesquisa de parâmetros avaliativos dos materiais com base nas referências de base, definição de parâmetros para análise e avaliação dos mesmos e a preponderante proposta de intervenção e orientação para uma prática docente que leve em conta a realidade e as necessidades do universo escolar e, também, da formação de futuros professores de português brasileiro.

Para a construção de um quadro teórico satisfatório, torna-se necessário a consulta, catalogação e estudos com base em investigações que tratem da problemática acerca dos materiais didáticos para o ensino de línguas, neste caso, para o ensino e a aprendizagem de português brasileiro como língua primeira. Desse modo faz-se uso dos trabalhos de Byram, Fleming (2001), Coracini (1999), Moura (2005), Mendes (2004) e Oliveras (2000).

Os materiais didáticos, portanto, definido por Sala (2004, p. 2 citado por LIMA, 2012, p. 148) são “como qualquer coisa empregada por professores e alunos para facilitar a aprendizagem ou qualquer coisa que ajude a ensinar aprendizes de língua e ainda qualquer coisa que possa ser usada para facilitar a aprendizagem de uma língua”. Porém, essa é uma conceitualização um tanto generalista e, também, pluralista, pois não é somente um tipo de material. Mas, “[...] podemos dizer que o conceito material didático inclui, além de livros, apostilas, documentários, cópias de outros documentos, a internet e outras atividades que, na literatura atual, ainda são denominados recursos didáticos” (LIMA, 2012, p. 149).

### **MATERIAIS DIDÁTICOS, ATÉ QUANDO?**

O livro didático é considerado a fonte mais utilizada em um ensino formal, uma fonte do saber institucionalizado, um próprio vero saber fixo a ser decifrado, descoberto, explorado e transmitido aos alunos, um guia a ser seguido (CORACINI, 1999).

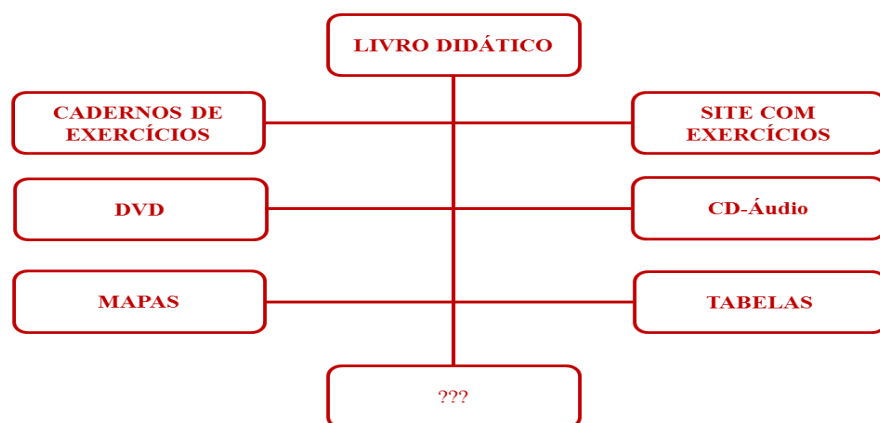
Os materiais didáticos podem ser entendidos como uma gama de produtos desenvolvidos para uma determinada didática. Temos como principal elemento entre estes o conhecido livro didático que se encontra nos mais diversos âmbitos escolares e com isso tem mostrado força há décadas no ensino público e privado brasileiro.

Livros didáticos são materiais em formato de livro que são testados, planejados e produzidos para servirem de sequência em uma determinada disciplina no currículo considerado oficial no país. Eles geralmente são produzidos por especialistas nas mais diversas áreas do conhecimento; porém, temos de considerar que essa autoria do LD não é de toda dos seus autores citados no material, pois é necessário passar pela avaliação de

editores e de pessoas engajadas no marketing por se tratar – também – de um produto comercial. Em outras palavras, o livro é um produto que precisa vender para que os referidos especialistas, editores, desenhistas gráficos e tantos outros que dependem do mercado editorial possam viver de suas ações econômicas; ou seja, há interesses que estão além de ações/formações didáticas no sistema formal. Esta reflexão ainda é de toda introdutória ou facetária, observando apenas um aspecto concernente à problemática do livro didático. De acordo com nossas discussões no projeto *Análise, descrição e avaliação didático-metodológicas de materiais didáticos para o ensino do português brasileiro* e as audições de entrevistas com docentes que atuam no ensino do português brasileiro podemos considerar os livros didáticos como aqueles produzidos para servirem de “guias curriculares” nas escolas de educação básica.

Em meio a essa discussão inicial temos de considerar que o livro didático de português brasileiro faz parte de um conglomerado de outros materiais que podemos chamá-lo de manual didático. Este é um conjunto de materiais didáticos que dão suporte a uma determinada disciplina. Como o LD é o carro-chefe desse conjunto, podemos considerar os demais como satélites; assim, temos conforme o diagrama a seguir os seguintes itens:

**Diagrama 1 – Livro didático e seus satélites**<sup>156</sup>



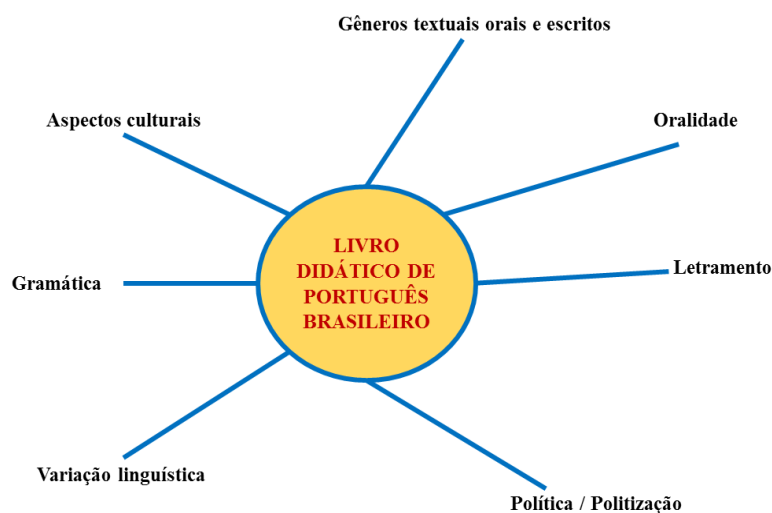
Os satélites apresentados acima variam de acordo com o manual e, evidentemente, das concepções que estão por trás destes materiais. Ainda é necessário levar em conta a abordagem adotada, pois, no campo do ensino de línguas, dependendo da didática – se é para uma língua primeira, estrangeira, de herança ou segunda – outros tipos de elementos são necessários para compor os itens considerados necessários para o produto editorial.

Existem outras maneiras de olhar o livro de português para efeito de análise, avaliação, discussão e – por incrível que pareça – julgamento, pois, algumas discussões o coloca como algo a ser dignificado ou não no âmbito escolar. Porém, é válido reconhecer sua importância e que todo e qualquer discurso e/ou análise para taxá-lo de adequado ou não

<sup>156</sup> Diagrama de nossa autoria.

ao ensino de português caracteriza certa discriminação quanto ao material didático em questão. Outras formas de problematizar o livro didático podem ser pensadas com base no diagrama a seguir:

**Diagrama 2 – potencialidades temáticas na investigação sobre LD<sup>157</sup>**




O Projeto de pesquisa *Análise, descrição e avaliação didático-metodológicas de materiais didáticos para o ensino do português brasileiro* está construindo um banco de dados com artigos, teses e dissertações que abordam as referidas potencialidades apresentadas no diagrama acima. Até o presente momento é sentido neste trabalho que a considerável demanda trata de questões referentes ao tratamento dos gêneros textuais orais e escritos e, consideravelmente a crítica sobre os materiais didáticos recaem na problemática sobre a exagerada relevância do texto escrito colocando em um segundo plano textos orais ou ações que os coloquem em relevo.

Ao entrevistarmos cerca de 10 (dez) docentes de português brasileiro no ensino médio nas cidades de São Félix do Xingu e Conceição do Araguaia nas regiões sul e sudeste do Estado do Pará recebemos diferentes respostas quanto ao questionamento presente neste item ‘materiais didáticos, até quando?’ Vejamos algumas respostas dos docentes entrevistados:

*Acredito que os materiais didáticos sempre estarão nas aulas... isso é fato... mas, mas... em relação a fazer meu próprio material acho difícil por mal ter tempo de planejar as aulas que tenho que dá... acho que pra isso vou precisar passar por uma reciclagem... tipo... tipo... um curso de elaboração de atividades... sequência didática! ISSO... É ISSO... sequência didática pras aulas fazerem sentido pros alunos (DOCENTE 6)*

*Eu sinceramente gostaria muito de fazer meu próprio material. Seria muito legal ver a criançada com o material feito pelo tio delas ou tiozão como elas me chamam. Mas, pra*

<sup>157</sup> Diagrama de nossa autoria.



*isso, vou ter que ter tempo... ou melhor muito tempo... só não trabalho a tarde porque me falta carga horária. Mas se eu pudesse ainda assim trabalharia... não gosto muito desses livros que falam de uma família com carro que usa roupas quentes... aqui, por exemplo, tem dias que as crianças, ou melhor, que os jovens só faltam vir nu pra aula de tanto calor... sinto falta, por exemplo, de livros que tratam do nosso jeito de se expressar. Mas, nunca fiz um curso pra montar material. Por isso vivo com o livro didático nas mãos (DOCENTE 9)*

*Já tentei fazer atividades minhas, mas não são a mesma coisa dos livros. Não são coloridos, a arte é deficitária. Eu recorri à internet... ao google... ah, eee também escaneiei fotos de outros livros que tenho em casa e uns do meu filho. Ficaram até legais, mas falta alguma coisa... se eu tivesse um curso de designer ou um aluno voluntário que fizesse arte no computador seria legal... (DOCENTE 10)*


Poderíamos apresentar as respostas de todos entrevistados neste trabalho. Mas, infelizmente, por falta de espaço nos limitamos a estes três para mostrar o quanto a ausência de uma formação mais atualizada e, também, a oferta de materiais aos docentes são deficitárias.

Com uma formação continuada em que os materiais pudessem configurar como objetivo de uma gama de oficinas; assim, tais ações poderiam estimular o interesse do docente mostrando o quanto é necessário a autonomia do profissional com o intuito de materiais mais condizentes com a realidade escolar. Por outro lado, quando nos referimos à oferta de materiais estamos nos referindo à promoção de fomento quanto a pesquisas que possam por meio de suas investigações a produção audiovisual desses materiais que muitas vezes o professor engaveta por não ter estímulo na publicação de seus próprios trabalhos.

Julgamos importante que um professor com uma formação sólida possa elaborar um material não apenas com o intuito de um trabalho condizente com a realidade onde o mesmo está inserido; mas, também, que o profissional saiba claramente seus objetivos e a(s) abordagem(ns) necessárias para uma ação docente formativa de qualidade. Por isso, consideramos que “o desenho, elaboração e uso de materiais didáticos para o ensino-aprendizagem de línguas constitui, pois um local de prática, fundamentada na teoria, onde a ‘responsabilidade intercultural’ se define, realiza e inspira” (GUILHERME, 2012, p. 21).

Não é nosso objetivo aqui entrarmos nas questões interculturais – temática essa que há anos nos dedicamos – mas, é de fundamental importância o tocante a esta questão, pois, no âmbito educacional ainda se debate a interculturalidade como uma problemática única e exclusivamente do ensino-aprendizagem de línguas adicionais (língua estrangeira, segunda língua ou língua de herança). Porém, as questões culturais, as relações entre sujeitos de culturas diferentes – como aquela do sudeste e a do nordeste brasileiros como regiões culturalmente distintas – são pontos de reflexão quanto nos debruçamos diante da análise e da produção de materiais. Visto que o livro didático, também, é um produto cultural carregado de representação de diversos grupos sociais e





que – muitas vezes – apresentam uma lacuna capital para o estudante por não mostrar a sua região elencada como aquela apreciada no material editorial. Com isso

Livros didáticos e materiais instrucionais, sem exceção, carregam em si mensagens culturais e ideológicas’ nos alerta Pennycook (2000, P.98-99). Idolatrado por uns e execrado por outros, o livro didático, em incontáveis programas de ensino e aprendizagem de línguas, se não está presente, é componente altamente desejado sob argumento de que é um guia e um material de suporte importante tanto para professores quanto para aprendizes (SIQUEIRA, 2010). Como salienta Richards (2002, p. 26) ‘[...] parte significativa do ensino de línguas no mundo inteiro não poderia acontecer sem o uso extensivo de livros didáticos comerciais’, sendo eu, em algumas situações, com suas vantagens e desvantagens, eles servem como fonte principal de insumo linguístico e cultural recebido pelo aprendiz, assim como, base para uma porção importante da prática de sala de aula (SIQUEIRA, 2012, p. 321-322).


Conforme exposto acima, é de fundamental importância que docentes sejam treinados e levados a refletir acerca do papel ideológico que o LD carrega na sala de aula. Do mesmo modo, também, devemos criar um olhar crítico levando em conta as necessidades do percurso curricular e os anseios dos aprendentes.

### **PRODUÇÃO DE MATERIAIS PARA QUÊ?**

Uma das primeiras questões por parte de estudantes de letras (língua primeira) e docentes que entrevistamos é a pergunta apresentada acima. Ou seja, por que temos que pensar na produção de materiais didáticos para o ensino do português brasileiro se os livros já estão prontos? Parece uma questão um tanto quanto inocente, mas percebemos por trás da mesma uma gama de mitos, crenças e até maneiras como se vem trabalhando nas licenciaturas a função tanto do livro didático quanto do (futuro) professor de língua primeira.

Um tal empreendimento, o de elaborar materiais, criar programas de formação ou preparar um livro para este efeito, não é de todo fácil, embora seja exequível e compensador. Como já foi dito, a atividade de construção do material oferece um espaço de autonomia e criatividade ao professor e, em consequência, uma oportunidade para ir além de uma tradução simples e redutora entre línguas e culturas e empreender uma pedagogia crítica da interculturalidade. Deste modo, o diálogo intercultural que advém deste procedimento toma em consideração as relações desiguais de poder em atividade nestas situações, o que potencia um horizonte de “responsabilidade intercultural” recíproca, crítica e cidadã que suplantar, sem eliminar, um objeto técnico e funcional de “competência intercultural”, dado que ambos os conceitos não são incompatíveis entre si, antes são complementares (GUILHERME, 2012, p. 20).

Ao produzir seu próprio material, o docente deixa de ser um reproduzidor de livros didáticos e passa a ser um atuante por uma educação crítica ao pensar de maneira crítica e criativa atuações que venham aos anseios da comunidade escolar onde estiver inserido. Desse modo,



Nicolls (2001, p. 29 citado por LIMA, 2012, p. 151) informa que [a]o organizar o material a ser ensinado de tal forma que se torne significativo para o aluno, o professor está concorrendo para ativar os processos mentais disponíveis no aluno e para a aquisição consciente de competência, um requisito necessário ao desempenho satisfatório (LIMA, 2012, p. 151).

Quando se pensa em organizar material para determinada classe ou mesmo para todo ensino médio é necessário atenção quanto às orientações curriculares do Ministério da Educação. Para isso, devemos recorrer aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da disciplina em questão – em nosso caso, língua portuguesa – e, também, às Orientações Curriculares para o ensino médio. Desse modo, não basta o desejo da projeção de materiais, é importante um planejamento consistente levando em consideração os seguintes aspectos quanto:


1. às orientações curriculares oficiais;
2. aos anseios locais dos estudantes e da comunidade onde os mesmos estão inseridos;
3. à realidade sociocultural da comunidade;
4. aos fatores como questões de gênero, cor, sexualidade e nível linguageiro.

Ao considerarmos a realidade da sala de aula e da comunidade que a circunda, nos vem a mente uma possível dicotomia quanto aos materiais, que são aqueles que estamos tratando desde o início deste texto – material didático – e outro tipo que é recorrente e corrente na sociedade em questão que são os ditos ‘materiais autênticos’.

Para materiais autênticos entendemos aqueles que são produzidos no cerne da sociedade sem ter sido planejado com objetivo didático. Podemos fazer uma enorme lista de materiais autênticos, como o jornal, o telejornal, a revista impressa – ou *online* – um clipe musical, um vídeo extraído da internet, entre tantos outros recursos realizados no dia a dia. Desse modo, é fundamental

Utilizar textos autênticos [...] é uma forma de contextualizar esse ensino e promover atividades de aprendizagem que dêem oportunidade de fortalecimento do “eu” e uma forma de se preservar a própria identidade [...] (SILVA, KUMADA, NOGUEIRA, 2012, p. 257)

Seria muito ingênuo pensarmos no desejo da produção de um LD perfeito propriamente dito. Tal desejo deve ser abandonado, pois estamos em um âmbito formativo da construção identitária e cidadã de sujeitos envolvidos neste processo de educação. Assim, ao pensar em um material didático, muito antes de se pensar em cifrões, é consideravelmente importante nos questionar acerca da necessidade do docente buscar criar seu próprio material. Tal produção não é para abandonar ou desconsiderar totalmente o LD adotado na escola; mas, sim, para construir um material que venha aos anseios do alunado levando em conta diversos fatores como gênero, faixa etária, nível sociolinguístico e, principalmente, cultura; pois, esta última se mostra como uma dimensão a ser entendida e tratada em sala de aula de modo consistente.



A produção de materiais didáticos deve partir de uma reflexão quanto às necessidades da prática docente; mas, substancialmente, das necessidades da comunidade escolar. Para isso é de fundamental importância um levantamento conjunto entre docentes e corpo pedagógico para que juntos possam desenvolver uma visão crítica da situação escolar e encontrar as demandas para uma escola que se faça importante na vida dos docentes. Visto que a instituição educacional há muito tempo no Brasil se tornou uma máquina certificadora que muitas vezes sente a preocupação em repassar conteúdos e não vem tomando consciência da formação do cidadão. Por fim, é necessário destacar

que cada material didático implica um determinado espaço de circulação e assume um valor cultural específico, tanto pelas suas características físicas, quanto por sua inserção social particular. O autor salienta ainda que os livros não circulam da mesma forma que os CDs, nem têm o mesmo significado que jornais ou revistas, que um material pode ser acessível para determinada escola, mas não para outras (um CD-ROM, por exemplo, pressupõe que as escolas estejam equipadas com computadores); pode atingir e motivar determinados sujeitos, mas não outros (um livro pode requerer uma escola aberta às práticas de leitura); pode ser mais ou menos valorizado pela escola e pela comunidade; e assim por diante (LIMA, 2012, p. 149).

### **NOVAS DEMANDAS PARA PENSAR NO NOSSO MATERIAL**

As novas demandas podem ser entendidas como ações educativas que podem ajudar o docente na construção de um trabalho consistente na instituição educacional. Como o próprio título deste item nos mostra, temos um pronome possessivo em destaque ‘nosso’ que evidencia a responsabilidade do docente quanto aos materiais didáticos. Em nossas formações docentes e, também, nas entrevistas com professores de português brasileiro, notamos certa resistência quanto ao pensar em produzir um material próprio para a disciplina de língua portuguesa.

O LD sofre considerável crítica por parte de docente que já se encontra em sala de aula. Críticas estas que na maioria das vezes parte apenas de observações superficiais ou crenças diante do processo de ensino-aprendizagem. Listamos, então, alguns aspectos que podemos entender como ‘descontentamento docente’ transcritos:


*As atividades dos LD geralmente são extensas demais para a carga horária da disciplina na escola (DOCENTE 1)*

*Os textos não enfocam quase nenhuma informação sobre o Pará (DOCENTE 3)*

*É difícil de organizar material extra para aula porque os temas são vários para o mesmo capítulo (DOCENTE 4)*

*Ocorre a ausência de arte nos livros, como música, teatro ou pintura (DOCENTE 6)*

Percebemos de início na transcrição dos ‘descontentamentos’ acima uma visão ampla e supérflua por parte do docente sem se preocupar com um possível planejamento do que



se pode sintetizar do material didático e, também, da falta de ações que podem criar um percurso curricular mais apropriado como, por exemplo, a elaboração de sequências didáticas com o intuito de aos poucos darem início a um caminho formativo próprio. Aos questionarmos os docentes entrevistados quanto ao futuro de suas ações referente à presença do livro didático nas aulas da disciplina língua portuguesa notamos que a situação de dependência quanto ao material em questão é fortemente confirmada pelos atores da pesquisa e que o posicionamento dos mais variados profissionais recai na ausência de ações formativas para que os mesmos possam se motivar quanto à construção de materiais condizentes com a realidade escolar.

Byram e Fleming (2001) afirmam que um conhecimento progressivo dos sujeitos é intrínseco na aprendizagem e sem a dimensão cultural, a comunicação entre sujeito e nativo fica dificultada. A dimensão cultural é entendida como a ambientalização do aprendente no processo de ensino-aprendizagem. Na ausência desta, o aluno corre o risco de usar de modo inadequado um discurso que não faz parte da comunidade. A interação sem o conhecimento cultural entre aprendentes pode ter como produto choques ou confrontos desnecessários e podem alimentar a estereotipização dos mais diferentes sujeitos dentro de uma dada sociedade. Por isso, há de considerarmos que a cultura do aluno é importante no processo de ensino-aprendizagem de língua, pois essa integração entre as diferentes culturas – tanto daquela representada no livro didática quanto daquela na qual o docente apresenta em seu próprio material – tem sido estudada<sup>158</sup> no campo da didática das línguas para uma melhor inserção do sujeito tanto no âmbito do ensino de língua primeira como de língua adicional.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base nas discussões apresentadas consideramos fundamental um repensar sobre políticas formativas docentes, visto que são necessários:


- Formação continuada com o intuito de formar docentes produtores de seu próprio material didático;
- Adequação de carga horária de trabalho do professor para que possa produzir seu material adequado à realidade escolar;
- Atuação pedagógica efetiva por parte da direção escolar;
- Atuação efetiva por parte de instituições como as Universidades públicas com a oferta de ações formativas como minicursos e oficinas para o público docente acerca da problemática do material didático.
- Reavaliação e análise da política nacional do livro didático, pois é necessário que a instituição escolar não seja passiva diante do Plano Nacional do Livro didático;
- Reconhecimento do âmbito cultural como mecanismo de adequação do material didático no processo de ensino-aprendizagem.

O Projeto ora apresentado neste texto ainda se encontra em construção e consideramos que muitas outras perspectivas e embates serão tratados ao decorrer de seu

---

<sup>158</sup> Kramersch (1988, 1993, 1998), Mendes (2004), Byram e Fleming (2001).





desenvolvimento. Desse modo, outras discussões e proposições farão parte desta nossa contribuição à educação linguística no âmbito da disciplina língua portuguesa.

## REFERÊNCIAS

- BYRAM, M.; FLEMING, M. Tradução de José Ramón Parrando e Maureen Dolan. *Perspectivas Interculturales en el Aprendizaje de Idiomas*. Madrid: Editora Edinumen, 2001.
- CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999.
- GUILHERME, Maria Manuela Duarte. Prefácio. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2012.
- KRAMSCH, C. *The cultural discourse of foreign language textbooks*. In: SINGERMAN, A. (Ed.). *Toward a new integration of language and culture*. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1988.
- KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- KRAMSCH, C. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- LIMA, Diógenes Cândido de. A construção de crenças sobre materiais didáticos em narrativas de aprendizagem e a formação do professor de língua estrangeira. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2012.
- MENDES, E. *Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2004.
- MOURA, R. P. de. *O lugar da cultura em livros didáticos de português como segunda língua*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.
- OLIVERAS, Á. *Hacia La competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Editora Edinumen, 2000.
-

## LÍNGUA E IDEOLOGIA NO DISCURSO RELIGIOSO NEOPENTECOSTAL: O TRAJETO DO FAZER-CRER AO FAZER-PODER.

Marcus Túlio Tomé Catunda.<sup>159</sup>

### RESUMO:

Este trabalho situa-se na área do discurso. O problema consiste em investigar a inter-relação entre Sociedade, Cognição e Discurso para entender a força discursiva que guia a mente dos fiéis para que aceitem as crenças e de que forma elas os incentivam a adquirirem o poder de serem felizes e realizados. O objetivo geral é contribuir com os estudos do discurso religioso. Os específicos são: 1. Explicitar a ideologia contida no discurso da Igreja Universal do Reino de Deus – IURD para promover a conversão da população pela manipulação do poder, controle e acesso ao público; 2. Mostrar como se constroem as estratégias discursivas utilizadas para guiar a formação Sociocognitiva religiosa do outro e 3. Descrever como o discurso religioso da fé contribui para a construção da experiência religiosa que leva o outro à mudança de vida. A fundamentação teórica é composta por resultados apresentados pela Análise Crítica do Discurso com vertente Sociocognitiva e Social, pela Sociologia de Max Weber e pela Psicologia Cognitiva com a teoria de memória por armazéns, de Atkinson e Shiffrin. A investigação proposta é qualitativa e adota um procedimento teórico-analítico, cujo material de análise foi coletado do periódico *Folha Universal*. Os resultados parciais indicam que: 1. A ideologia da IURD se propaga através de instrumentos/veículos de reprodução ideológica, como jornais; 2. As estratégias discursivas constroem-se a partir de recursos linguísticos que desafiam e levam o receptor à aceitação diante do emissor/pastor; 3. O discurso da IURD encontra nas bases sociológicas de Weber um aliado para promover a conversão, construir estratégias discursivas para influenciar a formação religiosa do outro e contribuir para a construção da experiência religiosa que leva o outro à mudança de vida. Conclui-se que os leitores do jornal são atraídos por estratégias retóricas tanto do verbal quanto de argumentos de legitimidade e reforço.

**PALAVRAS-CHAVE:** Linguística; Texto; Análise Crítica; Discurso religioso.


### Introdução

Este trabalho está situado na linguística do discurso e tem por tema As estratégias discursivas da Igreja Universal do Reino de Deus – IURD e sua utilização no periódico *Folha Universal* para a construção e veiculação de notícias.

Por conta das transformações e novas implementações tecnológicas ocorridas desde a segunda metade do século XX, que influenciaram inclusive os veículos midiáticos, houve uma significativa mudança nas esferas sociais, econômicas, políticas, estruturais e culturais, entre outras. Como toda mudança na sociedade acarreta mudança discursiva e toda mudança discursiva produz mudanças sociais em uma constante

---

<sup>159</sup> Uninorte / Laureate International Universities - AM.  
profcatunda@uol.com.br



dialética, as mudanças no discurso religioso das igrejas neopentecostais foram inevitáveis e, de certa forma, necessárias para a sua sobrevivência e eficácia. Por conta disso, faz-se necessário examinar quais estratégias vêm sendo usadas na construção das notícias de jornais de cunho religioso, como a *Folha Universal*.

A pesquisa realizada está fundamentada na visão crítica da análise do discurso, que exige inter e multidisciplinaridade. Sendo assim, a fundamentação teórica para a pesquisa proposta neste trabalho é composta por resultados apresentados pela Análise Crítica do Discurso com vertente Sociocognitiva e Social, pela Sociologia de Max Weber e pela Psicologia Cognitiva com a teoria de memória por armazéns, de Atkinson e Shiffrin.

Para que fosse possível estabelecer uma base analítica e metodológica, optou-se por escolher um representante do Discurso Religioso com grande circulação nacional (física e virtual) e com forte influência na construção da opinião dos leitores. Por conta disso, o material de análise foi coletado do periódico *Folha Universal* entre 21 de dezembro de 2012 a 16 de fevereiro de 2014. Portanto, as análises partiram da crítica da prática discursiva da IURD e suas influências na formação sociocognitiva religiosa da população, examinando a influência que o bispo Edir Macedo exerce, através do seu discurso, na experiência religiosa dos seus seguidores; também apoiaram-se nas imbricações construídas a partir da tipologia ideal de dominação de Max Weber, da ideologia e da manipulação cognitiva que promovem as mudanças prometidas pelo discurso iurdiano. Dessa forma, foi possível verificar como um fato noticioso, revestido da ideologia contida no discurso da Igreja Universal do Reino de Deus – IURD, pode ser tornado público e influenciar a conversão da população pela manipulação do poder, controle e acesso ao público.

A título de exemplificação, são apresentados os resultados relativos às notícias publicadas na *folha de rosto* do jornal *Folha Universal* N° 1.084, que circulou de 13 a 19 de janeiro de 2013.

Os resultados aqui apresentados são parciais e participam de uma pesquisa mais ampla a respeito do discurso religioso da Igreja Universal do Reino de Deus – IURD.

## **1. A Análise Crítica do Discurso – ACD**

A Análise Crítica do Discurso propõe que analisar o discurso com visão crítica tem por objetivo denunciar de que maneira o que é construído no e pelo discurso domina a mente das pessoas (CF van DIJK 1997).

De forma geral, embora a ACD seja construída por várias vertentes, ela propõe que há uma dialética entre o social e o individual. O social guia o individual, porém este modifica o social.

A ACD também entende o discurso em três dimensões principais: a) o uso da língua; b) a comunicação de crenças e c) a interação em situações sociais.

Dentre as diferentes vertentes da ACD, a pesquisa proposta está fundamentada nas vertentes Sociocognitiva e Social.

## 1.1 A vertente Sociocognitiva

Esta vertente tem van Dijk como seu maior representante.

O autor (1997) postula que, para uma análise do discurso com visão crítica é necessário considerar uma inter-relação entre três categorias analíticas, a saber: Sociedade, Cognição e Discurso. Trata-se de uma inter-relação, pois cada uma dessas categorias é definida pelas demais.

A categoria Sociedade é definida por um conjunto de grupos sociais, sendo que cada qual é composto pela reunião de pessoas que têm o mesmo ponto de vista para representar o mundo. Nesse sentido, os grupos sociais são definidos por formas de conhecimento que são representações do mundo, e não por aspectos materiais como idade, dinheiro, sexo.

A categoria Cognição é definida por um conjunto de crenças, ou seja, formas de conhecimento avaliativas do mundo.

O homem tem uma característica fundamental para as ações da linguagem, ou seja, suas formas de conhecimento são construídas a partir de um ponto de vista com o qual capta os referentes do mundo. Esse ponto de vista é guiado por objetivos, interesses e propósitos comuns que reúnem as pessoas em um mesmo grupo social. Por essa razão, cada grupo social é definido por um conjunto de conhecimentos avaliativos diferentes relativos ao ponto de vista projetado. Como cada grupo social tem o seu próprio ponto de vista, há um conflito intergrupual, pois as crenças diferem entre eles.

Segundo van Dijk (1997), todas as formas de conhecimento, por originarem de um ponto de vista específico, são crenças, e não têm valor de verdade, mas, caracterizam-se pela veracidade das crenças que constituem o marco de conhecimento ou memória social grupal.

A categoria Discurso é definida por discursos sociais institucionalizados e eventos discursivos particulares.

Os discursos sociais institucionalizados podem ser definidos, segundo o autor, por três grandes categorias analíticas: Poder, Controle e Acesso.

O Poder é visto como a reunião de participantes que tomam decisões por se constituírem como elite majoritária.

O Controle é constituído por participantes que executam as decisões do Poder e apenas o que o Controle executa terá acesso ao público.


A categoria Acesso implica os textos e os canais de divulgação para atingir o público conforme as decisões do Poder e as ações do Controle.

A inter-relação entre essas categorias decorre da ideologia do poder, que compreende um conjunto de crenças que são impostas através do acesso ao público a fim de discriminar o que não interessa ao poder.

Como os discursos públicos institucionalizados têm acesso a um grande auditório, eles constroem crenças extragrupais.

Os eventos discursivos particulares não têm acesso ao público, mas são guiados pelos discursos públicos e estes modificados pelos eventos discursivos particulares em uma constante dialética.





Sendo assim, todas as formas de conhecimento são construídas no e pelo discurso através de seus textos.

## 1.2 A vertente Social

Esta vertente postula que uma análise do discurso com visão crítica deve considerar duas categorias analíticas: Sociedade e Discurso.

São representativos desta vertente Fairclough (2001) e Thompson (2011). Segundo estes autores, toda a mudança social produz uma mudança no discurso e toda a mudança no discurso produz uma mudança social.

Fairclough (2001, p.90) propõe “considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais”.


Por essa razão, Levinson (*apud* FAIRCLOUGH, 1983) afirma que isso leva a várias implicações:

Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. Trata-se de uma visão do uso de linguagem que se tornou familiar, embora frequentemente em termos individualistas, pela Filosofia linguística e pela Pragmática linguística. Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira. Por outro lado, o discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis: pela classe e por outras relações sociais em um nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares, como o direito ou a educação, por sistemas de classificação, por várias normas e convenções, tanto de natureza discursiva como não discursiva, e assim por diante.

Fairclough (2001, p.91) defende que “O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado”. No entanto, é oportuno lembrar que, da mesma forma que tais práticas discursivas contribuem para a formação da estrutura social, também sofrem influências relacionadas à ação social estruturalmente organizada e constituída. Por isso, o autor *Op. Cit.*, ainda com relação à prática discursiva, reforça que “ela é constituída tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la”.

A vertente social da ACD diferencia prática discursiva de prática social.

A *prática discursiva*, segundo Fairclough (1992), realiza-se como forma linguística, ou seja, como texto. A análise de um discurso, como exemplo de *prática discursiva*, envolve os processos de produção, de distribuição e de consumo textual, sendo que a natureza desses processos se modifica nas diferentes modalidades de discurso de acordo com fatores sociais. Os textos são produzidos de modos distintos em contextos sociais específicos. Segundo Fairclough, no universo midiático, um artigo jornalístico, por exemplo, é produzido por meio de rotinas complexas engendradas por um grupo específico de profissionais que são responsáveis por seus vários estágios de produção: no acesso às fontes, na transformação dessas fontes em textos jornalísticos,



na primeira versão da reportagem, no seu lugar de publicação no jornal e na edição da reportagem.

A *prática social* para Fairclough (2003) é uma forma relativamente estabilizada de atividade social (por exemplo, refeições familiares, consultas médicas, comemorações de natal, entre outras) que articula vários elementos sociais no interior de uma configuração de certo modo estável e que sempre inclui o discurso.

Segundo o autor, são elementos constitutivos da *prática social*:

Atividade	Tempo e espaço
Sujeitos e suas relações sociais	Formas de conscientização
Instrumentos	Valores
Objetos	Discurso


Todos esses elementos são, em parte, discursivos, porém, investigar relações sociais é diferente de investigar o uso da linguagem, pois são propriedades distintas.

Para o autor (1992), a *prática social* aborda o conceito de discurso em relação à ideologia e ao poder. A noção de ideologia é apresentada a partir de três asserções que estabelecem as suas bases teóricas: ela tem existência material nas práticas das instituições, o que possibilita a investigação das práticas discursivas como formas materiais de ideologia; ela interpela os sujeitos; os aparelhos ideológicos do Estado (a educação, a mídia) são marcos delimitadores das lutas de classe, apontando para uma análise de discurso orientada ideologicamente. A noção de ideologia do autor ancora-se em Althusser ao mesmo tempo em que ele é questionado por Fairclough. Conforme o autor, as ideologias são apresentadas como significações ou construções da realidade, que são construídas nas várias dimensões das formas ou sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. Os aspectos textuais discursivos que devem ser investidos ideologicamente estão nos sentidos das palavras, as pressuposições, as metáforas, a coerência e, inclusive, o estilo de alguns textos.

A interpelação dos sujeitos pela ideologia é uma questão bastante complexa, na perspectiva crítica discursiva. Primeiro, porque não se deve acreditar que as pessoas tenham consciência da abrangência ideológica de sua própria prática, pois as ideologias que afloram nas convenções podem, muitas vezes, cristalizar-se, tornando-se inconscientemente imperceptíveis. Segundo, quando os sujeitos realizam práticas de resistência que, possivelmente, contribuam para mudanças no âmbito da ideologia, a abrangência de sua realização, geralmente, não é percebida. Assim, a importância dos estudos linguísticos que investigam os processos ideológicos que afloram no discurso está na possibilidade de os sujeitos desenvolverem uma consciência crítica maior a respeito de suas próprias práticas e daquelas às quais são submetidos.

Para Fairclough, o conceito de intertextualidade é importante para a análise de textos. Estes são constitutivamente intertextuais, ou seja, compostos por elementos de outros textos. Além disso, existe uma inserção histórica do texto, na medida em que ele responde, reacentua e reorganiza textos passados e contribui para processos de mudança social ao influenciar textos subsequentes.

No que se refere à divulgação das formas simbólicas através dos meios de comunicação, Thompson trata da comunicação de massa como os processos de



produção, transmissão, circulação e recepção de mensagens em larga escala pela indústria da mídia, acessíveis a audiências relativamente amplas. Não se pode, porém, atribuir ao termo “massa” valor meramente quantitativo, já que, dependendo do veículo de transmissão das mensagens, elas poderão atingir em maior ou menor número o público pretendido, de diferentes maneiras e com efeitos variados. Para Thompson,

... o termo “massa” não deve ser tomado em termos estritamente quantitativos; o ponto importante sobre comunicação de massa não é que um determinado número ou proporção de pessoas receba os produtos, mas que os produtos estão, em princípio, disponíveis a uma pluralidade de receptores. Ainda mais: o termo “massa” é enganador enquanto sugere que as audiências são como amontoados inertes e indiferenciados. Tal percepção obscurece o fato de que as mensagens transmitidas pelas indústrias da mídia são recebidas por pessoas específicas, situadas em contextos sócio-históricos específicos. Essas pessoas veem as mensagens dos meios com graus diferentes de concentração, interpretam-nas ativamente e dão-lhes sentido subjetivo, relacionando-as a outros aspectos de suas vidas. (THOMPSON, 2011, p.287).

## 2. A Sociologia de Max Weber

A Sociologia de Max Weber contribui com a Teoria da Ação Social e a Tipologia Ideal de dominação.

### 2.1 Teoria da Ação Social

Partindo-se do princípio de que cultura e ideologia fazem parte da dinâmica social, onde indivíduos agem segundo algumas características específicas, agrupando-se com mesmos objetivos e intenções e compartilhando de interesses em comum (para promover a dominação) e, de outro lado, indivíduos se deixam levar em função das mesmas ações sociais (permitindo-se dominar), é possível afirmar que ideologia e cultura são manifestações naturais que surgem a partir do que Max Weber chama de Teorias da Ação Social e Tipologia Ideal de Dominação.

Com relação às definições das Teorias de Ação Social, é possível afirmar que:

Como qualquer outra ação, a ação social pode ser determinada de qualquer das quatro maneiras seguintes: Primeira: Pode ser classificada racional em relação a fins. Neste caso a classificação se baseia na expectativa de que objetos em condição exterior ou outros indivíduos humanos comportar-se-ão de uma maneira e pelo uso de tais expectativas como “condições” ou “meios” para atingir com sucesso os fins racionalmente escolhidos pelo indivíduo. Em tal caso, a ação será denominada *ação em relação a fins*. Segunda: A ação social pode ser determinada pela crença consciente no valor absoluto da ação como tal, independente de quaisquer motivos posteriores e medida por algum padrão tal como a ética, estética ou religião. Em tal caso de orientação racional para um valor absoluto será denominada *ação em relação a valores*. Terceira: A ação social pode ser determinada pela afetividade, especialmente de modo emocional, como resultado de uma configuração especial de sentimentos e emoções por parte do indivíduo. Quarta: A ação social pode ser determinada tradicionalmente, tornando-se costume devido a uma lógica prática. (WEBER, 2008, p.41).

Dessa forma, para ajudar na compreensão da Tipologia Ideal de Dominação, faz-se oportuno conhecer a orientação das ações humanas/sociais, de forma distinta, a partir de seus quatro tipos:

Tipo de Ação Social		Características	Forma de ação
Ação racional	<i>No tocante aos fins.</i>	<i>Racionalidade instrumental, funcional ou técnica.</i>	<i>Consciente, calculada e deliberada.</i>
	<i>Com relação a um valor.</i>	<i>Valor relacionado a uma ação prescrita pelo mérito intrínseco que a inspira.</i>	<i>A finalidade da ação coincide com a própria conduta, que constitui o valor racionalmente perseguido.</i>
Ação afetiva		<i>Legitima-se através de um líder carismático por conta do afeto e da confiança depositados pelos indivíduos.</i>	<i>Envolve o estado emocional-afetivo dos agentes.</i>
Ação tradicional		<i>Estabelecida através dos costumes arraigados com o tempo.</i>	<i>Habitual e não intencional, equivale à hierarquia mais baixa, em relação às demais, apoiada na legitimidade de ordenações e poderes de mando, advindos, por herança, de tempos pretéritos.</i>

Tipologia da ação social, de Weber.

## 2.2 Tipologia Ideal de Dominação


A tipologia ideal de dominação é construída a partir das noções de Tradição/Patriarcado, Carisma e Burocracia.

### 2.2.1 A dominação Tradicional/Patriarcal

Baseada na tradição, este tipo variante de domínio weberiano pode ser considerado como a forma mais universal e primitiva de dominação legítima, já que, por essência, tem por fundamento as relações de caráter pessoal guiadas por um grupo de regras, princípios e valores normalmente objetivados em organizações, aprendidos desde criança e aplicados em situações concretas transmitidas às gerações que estão por vir.

Originalmente, de acordo com Alves (2003), o patriarcado representa a autoridade e o controle do pai, ou também do homem mais velho, sobre a família, membros da casa e servos domésticos, legitimando-se na crença de uma autoridade que sempre existiu; por isso, a lealdade pessoal, bem como o respeito aos costumes e aos antepassados, alicerçam a estrutura patriarcal. Nota-se ainda que a própria organização familiar patriarcal solidariza-se com o seu líder, usufruindo normalmente da mesma habitação, compartilhando alimentos, de forma mútua e dependente, reforçando a proximidade pessoal (compara-se tal relação à de alguns grupos silvícolas, em que o patriarca figura no cacique). Dessa forma, Catunda (2009) comenta que a fidelidade ao





senhor patriarcal por parte de seus membros subordinados deve-se à sua dignidade intrínseca, obedecendo-se às ordens emanadas por ele sem que lhes peça ou obrigue a fazer, já que fazem parte de um costume arraigado no tempo. No entanto, ao mesmo tempo em que existe compromisso da parte do patriarca com a tradição que legitima sua posição, ela ratifica-lhe o direito (limitado) ao exercício da autoridade que o investe, manifestada em sua vontade pessoal.

Para melhor explicar o reconhecimento da estrutura Tradicional/Patriarcal no funcionamento das organizações deve-se recorrer àquelas em que o comando administrativo situa-se nas mãos de uma mesma família, cujos integrantes se perpetuam no poder.

### **2.2.2 A dominação Carismática**

Trata-se de um tipo de dominação tipicamente afetiva e fundamentada nos líderes naturais, assim como ocorre no Patriarcado, contrastando, porém, no fato de que, na dominação carismática, a figura do dominador é personificada em um indivíduo portador de carisma, defendendo uma missão estabelecida por ele próprio para o seu séquito a partir de suas próprias convicções, sem influência de outros. Por isso atua de forma mais eficiente enquanto mecanismo de dominação, já que

...vem de dentro para fora, fazendo com que seus seguidores sejam influenciados pela sedução praticada por seu líder, legitimando-se a partir de características pessoais e da devoção que ele (o líder) consegue impor a seus liderados. Observe-se que o líder carismático utiliza-se de uma forte capacidade argumentativo-persuasiva associada às características da sedução para convencer seus seguidores a acreditarem que a melhor opção é segui-lo. (CATUNDA, 2009, p. 24).

Nesse contexto, o herói, o profeta, o guerreiro e o grande demagogo são os representantes do tipo mais legítimo de líder carismático por conta da obediência prestada à sua figura, sendo referenciada no dom que ele ostenta, sem que se considere uma posição hierárquica formalmente estabelecida, ou ainda uma dignidade tradicional.


### **2.2.3 A dominação Legal/Burocrática**

Esse tipo de dominação fundamenta-se na autoridade racional ou formal em que a obediência por parte dos subordinados é legítima, tendo em vista emanar dos superiores hierárquicos o comando. Isso se justifica por ser a dominação legal/burocrática a face mais saliente da racionalização, onde a ação no tocante a um objetivo se sobrepõe progressivamente à ação afetiva e à tradicional.

A Burocracia, por estar ligada ao progressivo desenvolvimento do capitalismo no início do século XX, foi indispensável como um instrumento de adequação dos meios com vista a um determinado fim (agindo de forma eficiente até os dias atuais), já que através dela chega-se a um tipo de autoridade técnica, meritocrática (onde a progressão hierárquica dentro de qualquer estrutura organizacional, pública, privada ou moderna, se dá através do mérito e do saber profissional) e administrada.

Para reforçar sua compreensão, recorre-se novamente a Catunda (2009):

Basicamente, conceitua-se a partir das leis que podem ser promulgadas e da livre regulamentação através de procedimentos formais, tidos como corretos.



A partir disso, ocorre por parte dos superiores a simples escolha ou eleição dos governantes hierarquicamente inferiores, fazendo com que tais subordinados exerçam comando de autoridade sob seus domínios, cumprindo regras e leis. Por consequência, a obediência se dá em função do conjunto de normas e regulamentos legais previamente estabelecidos, diferenciando-se da que ocorre com a tradição ou com o carisma.

Além disso,

Algumas características relacionam-se a essa autoridade, como por exemplo: o fato de ela se basear em normas que formam uma legislação, sendo aceitas por seguidores e condutores; ela é adquirida através da racionalidade impessoal, pertencendo ao cargo e não à pessoa, pois quem o ocupa é alguém que somente exerce autoridade, como o chefe, o juiz, o comandante ou o presidente; dita a forma de se comportar desejada aos seus seguidores além de determinar os limites para quem detém a autoridade; torna-se permanente para o cargo enquanto ele existir e temporária para a pessoa que o ocupa. Quando o mandato finda, quem ocupa o cargo perde seus poderes formais conferidos por ele, transferindo-os a quem o sucede. (CATUNDA, 2009. p. 25).

Em comparação com os outros dois tipos ideais, o domínio burocrático, para fins organizacionais administrativos, difere, por exemplo, por contar com a predominância da lógica científica contrapondo-se à lógica mágica, mística ou intuitiva percebida no domínio carismático, e à cultura patriarcal arraigada na tradição.

### **3. A Psicologia Cognitiva: a Teoria da Memória por Armazéns**

Dentre as diferentes contribuições dadas pela Psicologia Cognitiva, selecionou-se a Teoria da Memória por Armazéns, de Atkinson e Shiffrin (1968).


#### **3.1 Processos de armazenamento de memória**

Para os profissionais da Psicologia, a memória é tratada a partir de três distinções importantes. A primeira diz respeito a três estágios básicos: Codificação, Armazenamento e Recuperação. A segunda aborda os diferentes tipos de memória enquanto armazéns de informações por períodos curtos e longos. Já a terceira refere-se às diferentes memórias usadas para armazenar tipos de informação diferentes, como por exemplo, um sistema reservado para fatos e outro para habilidades.

Para entender melhor os processos básicos de memória, a Codificação é definida como o processo pelo qual a informação apresentada é convertida de uma forma física em uma representação de memória. Dessa forma, as ondas sonoras que afetam os receptores se transformam em um espaço de memória; a informação, por exemplo, codificada de alguma forma, é chamada código de memória. O Armazenamento, por sua vez, refere-se ao processo que leva essa informação a ocupar um lugar no sistema. Porém, Qualquer informação armazenada pode se perder, produzindo assim o esquecimento. Por fim, a Recuperação se refere ao acesso a essa informação armazenada. O fracasso ou a falha na recuperação de certa informação pode não significar um esquecimento, mas uma mera dificuldade em acessá-la.

Considerando essas distinções, o aspecto a ser abordado dentro da Psicologia Cognitiva que será tratado nesta pesquisa refere-se aos armazenamentos de memória, pois deles dependem as formações cognitivas e suas respectivas associações com os contextos sociais dos quais fazem parte o sujeito.

##### **3.1.1 Armazenamento de Curto Prazo**



Trata-se da memória de trabalho. Supõe-se que a informação que entra no armazém de curto prazo seja apagada e desapareça completamente, embora o tempo necessário para que isso aconteça seja consideravelmente maior do que o do registro sensorial. A natureza da informação no armazenamento de curto prazo não depende necessariamente da forma de estímulos sensoriais. Isso pode ser verificado quando uma palavra apresentada visualmente pode ser codificada passando do registro sensorial visual ao armazém auditivo de curto prazo.

Em outras palavras, a memória de curto prazo atua como o repositório seguinte de informações, tendo como características: a) o fato de poder ser identificada grosseiramente com a *consciência*, sendo a informação armazenada na memória de curto prazo aquela da qual se tem consciência; b) a informação contida nessa memória é acessível de forma imediata e pode ser usada como base para a tomada de decisões ou para a execução de tarefas em questão de segundos, ou menos; c) tudo o mais sendo igual, as informações contidas na memória de curto prazo enfraquecem, sendo esquecidas em mais ou menos 20 segundos; d) quando as informações são *ensaiadas*, ou seja, repetidas por mais de uma vez, torna-se possível evitar que elas enfraqueçam (SPERLING, 1967); e) as informações repetidas, ou que são submetidas a outras formas de processamento coletivamente conhecidas como *elaboração* – como no caso de serem transformadas em uma imagem visual agradável – logo são transferidas para o terceiro repositório de dados: o armazenamento/memória de longo prazo.

### 3.1.2 Armazenamento de Longo Prazo

Este é o grande repositório em que são mantidas todas as informações que costumeiramente ficam à disposição do usuário, tendo como características: a) o fato de que as informações chegam a ele através de variados processos de elaboração, a partir da memória de curto prazo; b) tem dimensões ilimitadas; c) suas informações são adquiridas pelo processo de recuperação e devolvidas à memória de curto prazo, onde são manipuladas e usadas para a realização de uma tarefa específica.

## 4. Discussão e Resultados parciais

Os resultados obtidos até o momento e aqui apresentados indicam que:


1. A ideologia da IURD se propaga através de instrumentos/veículos de reprodução ideológica, como jornais;
2. As estratégias discursivas constroem-se a partir de recursos linguísticos que desafiam e levam o receptor à aceitação diante do emissor/pastor;
3. O discurso da IURD encontra nas bases sociológicas de Weber um aliado para promover a conversão, construir estratégias discursivas para influenciar a formação religiosa do outro e contribuir para a construção da experiência religiosa que leva o outro à mudança de vida.

Abaixo, alguns comentários, fragmentos textuais e recortes são apresentados a título de análise:

Inicialmente, verifica-se que a ideologia da Igreja Universal do Reino de Deus é difundida com eficácia por meio do seu periódico.

Considerando as características apresentadas por Thompson (2011) para a comunicação de massa, constata-se que jornais, revistas, livros, sites na web, rádio e televisão, entre outros, são utilizados como veículos de comunicação de massa, contribuindo direta e indiretamente para disseminar formas simbólicas carregadas de





significado (cultural e/ou ideológico) intencionalmente voltado para a manutenção do poder.

Thompson (2011, p.79) diz ainda que: “Ao estudar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação, o sentido com o qual estamos interessados é o sentido das formas simbólicas que estão inseridas nos contextos sociais e circulando no mundo social”. Dessa forma, prosseguindo em sua ideia:

Por formas “simbólicas”, eu entendo um amplo espectro de ações e falas, imagens e textos, que são produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles e por outros como construtos significativos. Falas linguísticas e expressões, sejam elas faladas ou escritas, são cruciais a esse respeito. Mas formas simbólicas podem também ser não linguísticas ou quase-linguísticas em sua natureza (por exemplo uma imagem visual ou um construto que combina imagens e palavras).

Tais formas simbólicas, para serem produzidas e transmitidas com a finalidade de chegarem aos seus destinatários, utilizam-se de *meios técnicos*, pois

O meio técnico é o substrato material das formas simbólicas, isto é, o elemento material com que, ou por meio do qual, a informação ou o conteúdo simbólico é fixado e transmitido do produtor para o receptor. Todos os processos de intercâmbio simbólico envolvem um meio técnico de algum tipo. Mesmo o intercâmbio de afirmações linguísticas face a face pressupõe alguns elementos materiais – laringe, cordas vocais, ondas de ar, ouvidos e tímpanos auditivos, etc. – em virtude dos quais os sons significativos são produzidos e recebidos. Mas a natureza do meio técnico pode variar grandemente de um tipo de produção simbólica (e intercâmbio) para outro, e as propriedades dos diferentes meios técnicos facilitam e circunscrevem os tipos de produção simbólica de intercâmbio possíveis. (THOMPSON, 2013, p. 44).


Partindo-se de uma análise prévia do discurso da Igreja Universal do Reino de Deus, é notável a utilização desses mecanismos de forma bastante intensa, principalmente quando se leva em consideração o fato da IURD contar com um aparato midiático bastante poderoso e eficiente na disseminação de sua ideologia teológico-doutrinária, construído a partir do início da década de 80 com a finalidade de atrair mais adeptos, ampliar seus templos e fazer parte da vida política do país.

Dessa forma, a partir de um texto jornalístico, a *Folha Universal* objetiva conduzir a leitura do público-leitor, fazendo com que ele se identifique com o ponto de vista do enunciador, o Bispo Edir Macedo. Por isso, no momento em que a informação recebida no uso efetivo da língua é processada, dependendo de como o fato noticioso está focalizado no mundo, o processo histórico se apaga (com a modificação do discurso). Sendo assim, a representação do fato noticioso traz consigo características sociais e ideológicas capazes de influenciar na construção da opinião do leitor.

Segundo van Dijk (1997), as opiniões devem ser compreendidas na relação entre as Categorias Cognição, Sociedade e Discurso, já que as opiniões são construídas na dimensão cognitiva por meio da interação social dos participantes, suas ações e funções. Portanto, durante a interação comunicativa que ocorre entre os leitores e a *Folha Universal*, considera-se a orientação argumentativa como reformuladora do marco de cognição social.

Vale ressaltar que a IURD manuseia as frustrações da cultura moderna e pós-moderna na construção do seu discurso, referenciando-se em um mundo cheio de desencantos, crises de significação e reduzido a uma visão individualista e sem sentido na sociedade por conta da razão moderna. Dessa forma percebe-se que





A religião não foi destruída, mas está sendo compreendida de modo diferente pelo ser humano: sua opção tornou-se individual, conforme a necessidade e as circunstâncias. Foi transformada em objeto de consumo e de desejo, independente da organização institucional e doutrinal. (FERRARI, 2007, p.119).

Nesse sentido, a Igreja Universal oferece um produto religioso que atende não só às necessidades de uma classe social específica, posto que trata-se de algo que provém de um fenômeno que afeta todos os estratos sociais, do mais baixo ao mais alto, apresentando soluções específicas a um público genérico.

Não se pode deixar de mencionar que, somado a isso, a Universal oferece muitas outras alternativas bastante atraentes, principalmente por se tratarem de soluções para males frequentes que atingem a humanidade, como a cura de doentes terminais, problemas conjugais, libertação das drogas ilícitas e das permitidas (como cigarro e bebidas alcoólicas), dificuldades financeiras, entre outras. Destacam-se, nesse contexto, temas mais explorados e cujo reforço discursivo é mais bem trabalhado, como a prosperidade, a cura e o milagre, onde o sucesso para alcançar esses níveis se dá através da fé e de contribuições financeiras, e o fracasso à falta destes.

Como todo discurso público institucionalizado conta com uma categoria chamada Poder, representada pelo dono da empresa (jornal) ou pelo Estado, que é quem decide o que é publicado, torna-se evidente que, por trás do Discurso Jornalístico da *Folha Universal*, as notícias são apresentadas ao outro (leitor), em um determinado tempo e em um determinado local, pelo Bispo Edir Macedo.

A categoria Controle, representada pelos editores chefes, pelos repórteres, entre outros profissionais da *Folha Universal*, executa as decisões do Poder para que sua ideologia seja consolidada.

A outra categoria relacionada, o Acesso, ou seja, aquilo que vai ao público, mostra como as notícias vão dispostas, de que jeito vão expostas (através de fotografias coloridas, espaços de páginas de rosto, locais de cadernos). No caso da IURD, o Acesso se manifesta, inclusive, através do jornal *Folha Universal* (nas versões física e eletrônica).

Com base na Sociologia de Max Weber, através do discurso da *Folha Universal* é perfeitamente relacionável à figura do Bispo Edir Macedo (enquanto maior representante da IURD), ao mesmo tempo: *o patriarca* (pelo fato de que, em seu discurso, existem fortes associações da sua pessoa com a dos grandes patriarcas bíblicos); *o líder carismático* (em comparação com o papel de líder exercido por Jesus Cristo) e *o burocrata* (quando torna público o seu sucesso como empresário e grande administrador).

Portanto, é possível afirmar que essas relações só ocorrem por conta da troca de informações existentes nos repositórios de curto e longo prazo através de suas respectivas codificações e decodificações.

A seguir, a título de exemplificação analítica, um recorte da *Folha Universal*.

No exemplo abaixo analisado, o jornal apresenta na *folha de rosto*, na parte superior, a manchete principal: **O peso das dívidas**, em que algo cotidiano é oferecido como notícia. Em seguida, o leitor é remetido para a linha fina, onde o texto apresenta mais informações sobre o assunto que chama a atenção pelo fato de afirmar que mal o ano se inicia e a SUA VIDA FINANCEIRA (do leitor) está um desastre e que velhas despesas se misturam às novas. Porém, em contraste, na mesma sequência, a linha fina complementa a expansão do texto com o trecho: Saiba como sair desse pesadelo e onde obter apoio para prosperar. O periódico constrói a linha fina sobre a imagem de um

homem cabisbaixo, com os dedos das mãos entrelaçados aparentando tristeza e desespero, influenciando a construção das inferências feitas pelo(s) leitor(es).

Logo abaixo, em segundo plano, no rodapé da *folha de rosto*, do lado esquerdo, em destaque (negrito), outra manchete chama a atenção: **Comida de rua: um perigo invisível**. Na sequência, abaixo, no *Lide*, o texto se expande em: *Existem mais de 200 tipos de doenças transmitidas por alimentos e o risco de contaminação aumenta durante o verão*. A informação é reforçada com a imagem de um grande churrasco grego e o braço de uma pessoa segurando uma faca como se fosse cortá-lo.

Por fim, ao lado direito do rodapé da *folha de rosto*, sobre o fundo azul que emoldura a imagem de uma pessoa de boné, com a cabeça ligeiramente curvada para baixo e segurando um cachimbo como se o estivesse acendendo, letras brancas destacadas em fonte maior anunciam: **Um dia nacional contra os vícios**. A expansão do texto ocorre no *Lide*: *Mobilização para ajudar usuários de drogas a largar o vício ocorrerá no próximo dia 20. Evento é aberto também a quem não é da IURD*.



Folha de rosto.  
principal).



Recorte superior (Manchete principal).




Recorte inferior (rodapé).

## Considerações finais

Os resultados parciais aqui apresentados indicam que a *Folha Universal* opera como instrumento disseminador ideológico da Igreja Universal do Reino de Deus, auxiliando de forma eficiente na orientação da mente dos fiéis rumo à sensação de felicidade e consequente realização pessoal através da espiritualidade.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Sérgio. **Racionalidade, carisma e tradição nas organizações empresariais contemporâneas**. Recife: Editora Universitária – UFPE, 2003.



ATKINSON y SHIFFRIN, R. M.; **Memoria humana: una propuesta sobre el sistema y sus procesos de control.** Vol. II, Nueva York: Academic Press, 1968, pp. 89-122. Reproducido con permiso. Versión en castellano de Antonio Maldonado Rico.

CATUNDA, Marcus Túlio Tomé. **Análise da configuração organizacional administrativa da Primeira Igreja Batista de Manaus, aplicando o Modelo Multidimensional-Reflexivo.** Recife: O autor, 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CCSA. Administração, 2009.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse and social change.* Cambridge: Polity press, 1992.

\_\_\_\_\_, Norman. *Analyzing discourse: textual analysis for social research.* London, New York: Routledge, 2003.

\_\_\_\_\_, Norman. **Discurso e mudança social.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, 2008 (reimpressão)

FERRARI, Odêmio Antônio. **Bispo S/A – A Igreja Universal do Reino de Deus e o exercício do poder.** São Paulo: Editora Ave-Maria, 2007.

SPERLING, G. (1967). **Successive approximations to a model for short terms memory.** Acta Psychologica, 27, 285-292.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia.** 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VAN DIJK, Teun. **Racismo y análisis crítico de los medios.** Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A. y Buenos Aires: Editorial Paidós, SAIF, 1997.

WEBER, Max. **Conceitos básicos de sociologia.** São Paulo: Centauro, 2008.

---





## A MANIFESTAÇÃO DA MODALIDADE DEÔNICA E EPISTÊMICA EM TEXTOS OPINATIVOS

Maria de Fátima Sousa Lopes<sup>160</sup>

**RESUMO:** RESUMO: A modalidade epistêmica está relacionada aos domínios da opinião, crença, conhecimento. A modalidade deônica, por sua vez, relaciona-se à necessidade ou à possibilidade dos atos realizados por agentes que sejam moralmente responsáveis, implicando, dessa forma, numa espécie de controle humano intrínseco dos eventos. (LYONS, 1977). Com a orientação teórica de um enfoque funcionalista da modalidade (NEVES, 1997, 2006; NOGUEIRA; LOPES, 2011), entre outros, que parte do entendimento de que os enunciados são formulados pelo falante em conformidade com o que ele deseja compartilhar com o ouvinte e com seus propósitos em cada interação verbal, realizamos uma investigação da manifestação da modalidade linguística nos textos da coluna Confronto das Ideias, presentes no caderno Opinião do Jornal O Povo, com grande circulação na cidade de Fortaleza-Ce. Essa coluna confronta ideias acerca de uma temática atual e polêmica. A motivação para a realização do trabalho se deu em decorrência do caráter argumentativo da coluna citada, o que motiva, de forma bastante significativa, a utilização de marcas de expressão da modalidade na sustentação de opiniões, com pontos de vistas contraditórios. Neste trabalho, discutimos apenas a análise do uso dos verbos modais dever e poder como manifestações da modalidade deônica e epistêmica em 30 discursos da coluna jornalística Confronto das Ideias. O nosso interesse na análise específica dos verbos modais poder e dever é motivada pela polissemia destes verbos, pois podem manifestar valores modais epistêmicos e valores relativos à modalidade deônica. Assim, percebemos um considerável índice do verbo dever com valor deônico e do verbo poder com valor epistêmico, o que nos faz perceber que devido o discurso tratar de opiniões referentes a questões sociais, tem-se a necessidade de levar o leitor a agir após a constatação das possibilidades negativas ou positivas apontadas pelo enunciadador, de acordo com o objetivo que pretende alcançar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Modalidade; Texto argumentativo; Verbos modais

---

<sup>160</sup> Mestranda do programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Matrícula: 366119, bolsista Funcap. E-mail: fatimalopess@yahoo.com.br





## 1 Introdução

O presente artigo busca trazer uma abordagem acerca da expressão da modalidade deôntica e epistêmica em textos opinativos da coluna *Confronto das ideias*, presente no jornal *O Povo*. A opção por esta coluna foi motivada pela repercussão deste periódico e desta coluna que contrapõe opiniões conflitantes referentes a temas recorrentes e polêmicos da cidade de Fortaleza.

Adotamos neste trabalho, uma análise das modalidades deôntica e epistêmica no discurso jornalístico como foi exposto acima. A primeira está relacionada ao eixo da conduta, enquanto a segunda se relaciona ao eixo do conhecimento. Essa pesquisa focalizou os verbos modais *dever* e *poder* de grande ocorrência no *corpus*. Essa abordagem nos parece ser coerente pelo fato de, no Funcionalismo, a língua ser entendida como um instrumento de interação social, em que sua principal função é a comunicação.


Para a realização da presente análise utilizamos como *corpus* textos da coluna *Confronto das ideias*, citada acima. Tais textos são manifestados de forma positiva e negativa em relação a um determinado tema, ou seja, expõe-se uma temática, e um autor é convidado a se posicionar a favor e o outro contra.

De início, exporemos os princípios funcionalistas e algumas considerações da modalidade deôntica e epistêmica. Apresentaremos em seguida nossa metodologia para então exibirmos a análise e os resultados do presente trabalho. Por fim, faremos nossas conclusões. Assim, damos encaminhamento a este artigo.

## 2 O funcionalismo linguístico e o estudo da modalidade

De início, é pertinente a consideração de Martelotta (2011, p. 157), que aponta o seguinte:

“Os funcionalistas entendem que a linguagem funcione como um meio de interação social, analisando, dessa forma, a relação existente entre a linguagem e a sociedade. O funcionalismo, a princípio, trata-se de uma corrente linguística que se ocupa de fazer um estudo entre a estrutura gramatical das línguas e os diferentes contextos comunicativos em que elas




são usadas, por isso seu interesse de investigação vai além da estrutura gramatical, buscando na situação comunicativa a motivação necessária para os fatos da língua.”

Partindo do ponto de vista que a abordagem funcionalista procura explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua por meio da análise das condições discursivas em que se verifica esse uso, enquadraremos coerentemente a análise da *modalidade* em tal perspectiva.

De início, vale mencionar que *modalidade* é um termo amplo e possível de receber um conjunto variado de definições. No domínio da ciência Linguística, a modalidade é definida como uma qualificação do enunciado relativa à distância do falante em relação ao enunciado que produz. Neste sentido, é interessante observar que Halliday (1985) define a modalidade como uma avaliação do falante acerca da probabilidade ou do grau de evidência daquilo que está afirmando.

Nas considerações de Givón (2001), a modalidade codifica a atitude do falante em relação à proposição. Em Hengeveld (1988), a modalidade é definida como todos os meios linguísticos por meio dos quais um falante pode expressar seu comprometimento com a verdade da proposição. É possível estabelecer pontos em comum entre tais considerações: os autores citados consideram a modalidade uma categoria linguística relacionada com a pretensão do falante empenhado com a veracidade do que se diz, envolto num contexto comunicativo, buscando agir satisfatoriamente sobre o ouvinte.

Como categoria de investigação linguística, a modalidade reflete diferentes propostas tipológicas de classificação, é pertinente apontar que Lyons (1977) distingue três tipos de modalidade: alética, epistêmica e deôntica. Por estar relacionada à verdade de uma proposição, a modalidade alética (palavra de origem grega que significa verdade) diz respeito à Lógica e, por esse motivo, não teria interesse para a Linguística. As modalidades epistêmica e deôntica, também retomadas dos gregos, constituem, respectivamente, os domínios do conhecimento e da conduta, frequentemente apontados nas diferentes tipologias de modalidade linguística. A modalidade epistêmica está relacionada ao conhecimento ou crença do falante em relação à verdade de uma proposição, como aponta Lyons (1977). Enquanto que a modalidade deôntica está relacionada aos atos realizados por agentes moralmente responsáveis e diz respeito às noções de obrigação e permissão, conforme o mesmo teórico.



É sobre esses tipos de modalidade que nos deteremos aqui, a epistêmica e a deôntica. Podemos, assim, afirmar que a modalidade deôntica diz respeito à ação do próprio falante, inserido numa situação comunicativa, comprometido com alguma ação que lhe parece ser obrigatório, permitido ou proibido, e a modalidade epistêmica, por sua vez, compreende o grau de conhecimento que o falante possui sobre determinado assunto verbalizado durante o processo discursivo.

Ainda abordando nossa opção pela perspectiva funcional, vale ressaltar que na análise de cunho funcionalista, os textos e enunciados são relacionados às funções que eles desempenham na comunicação interpessoal. Por isso, o funcionalismo opta por trabalhar com dados reais de fala ou escrita extraídos de contextos efetivos de comunicação, repelindo os discursos feitos com frases idealizadas, apartadas de sua função no ato da comunicação. A presente investigação cumpre perfeitamente com o objetivo da corrente funcionalista, pois, para a análise da modalidade deôntica e epistêmica, o *corpus* avaliado englobou dados reais de gêneros escritos extraídos de um meio efetivo de comunicação, no caso, um periódico.

Em termos gerais, o modelo funcionalista adotado para a análise da modalidade caracteriza-se por duas propostas básicas: i) a língua desempenha funções que são externas ao sistema linguístico em si e; ii) as funções externas influenciam a organização interna do sistema linguístico. Dessa forma, a língua não constitui apenas um conhecimento autônomo, independente do seu comportamento social, mas ao contrário, a língua reflete uma adaptação às diferentes situações comunicativas pelo próprio falante. (MARTELOTTA, 2011, p. 158)

Em suma, analisaremos a modalidade deôntica e epistêmica dentro de uma perspectiva funcional, uma vez que nossa análise está diretamente inserida no uso real da língua, motivada pela situação comunicativa vigente.

### 3 Metodologia

A análise da modalidade em língua portuguesa se fez com base no *corpus* selecionado e constituído para descrever a língua em uso. O *corpus* por nós constituído



foi montado a partir de textos escritos em língua portuguesa, extraídos de um jornal de grande difusão *on-line* na internet. A análise foi feita na tipologia textual argumentativa, consistindo em textos de opinião, que integram a coluna *Confronto das Ideias*, a partir dos quais foram coletados verbos típicos da modalidade deôntica e epistêmica, *poder e dever*.

O presente trabalho foi realizado em 30 textos opinativos da coluna *Confronto de ideias*. Após a coleta do corpus, fizemos a coleta dos dados para identificarmos as marcas modais. Para a análise foram coletadas 24.906 palavras do referido periódico. Realizamos uma análise qualitativa e quantitativa, para, assim, identificar as manifestações das ocorrências e as motivações das mesmas.

No que diz respeito à coluna jornalística, nas considerações de Fernández (2012), ela pode ser classificada como um gênero de opinião, adscrito originalmente ao jornalismo escrito, de caráter opinativo, em que o autor expõe e defende sua opinião baseado em uma determinada temática real e, normalmente, polêmica, controversa, procurando, através de alguns meios que possam sustentar sua opinião, convencer e influenciar os seus leitores. Dessa forma, a principal razão da nossa escolha foi justamente seu caráter argumentativo, gerando em nós o questionamento acerca da manifestação da modalidade linguística.

#### 4 Análise e resultados

Nesta sessão, analisamos os dados encontrados no *corpus*, tendo em vista dois parâmetros de análise: verbo modal e tipo de modalidade. De início, encontramos 133 ocorrências, dentre os verbos modais *dever* e *poder*, como aponta a Tabela 1 abaixo:

**Tabela 1: Verbo modal e tipo de modalidade na coluna Confronto de ideias.**


VERBO	TIPO DE	NÚMERO DE	PORCENTAGEM
-------	---------	-----------	-------------





MODAL	MODALIDADE	OCORRÊNCIAS	
<b>Dever</b>	Deôntica	58	43,6%
	Epistêmica	06	4,5%
<b>Poder</b>	Deôntica	41	30,8%
	Epistêmica	28	21,1%
<b>Total</b>		<b>133</b>	<b>100%</b>

No quadro apresentado acima, percebemos que a maior quantidade de ocorrências se deu com o verbo *dever*, sobrepondo-se ao *poder* tanto no número de ocorrências como no sentido de exprimirem determinada modalidade, instaurando preponderantemente a modalidade deôntica, com o valor prototípico de obrigação. Uma das razões que podem ter motivado este resultado é o caráter argumentativo da tipologia textual, em que um ponto de vista é defendido frente a outro, dentro da mesma temática, de forma a fazer o leitor além de crer no que lê, agir influenciado pelo que leu. Isso porque as temáticas da coluna *Confronto das ideias* são variadas, indo desde assuntos globais, como a Copa do mundo até questões específicas como salário dos docentes da cidade de Fortaleza. Com isso, deixamos claro a crença de que a interação ocorre entre ouvinte/falante, autor/leitor, mas nos parece que a modalidade deôntica é manifestada mais na atuação do autor sobre o ouvinte, onde o primeiro cria as condições e simplesmente estabelece. A modalidade deôntica gira em torno de ordens implícitas.




Assim, no uso dos dois verbos (poder e dever) a modalidade deôntica, por estabelecer um ato de fala entre falante e ouvinte, procurando, principalmente, manter uma relação implicitamente imperativa entre autor e leitor, no caso, parece se adequar mais à situação comunicativa da coluna jornalística investigada, uma vez que, em cada texto, há dois posicionamentos, um a favor e outro contra a respeito de determinada temática, esta manifestada em sua maioria em relação a um assunto polêmico.

A modalidade epistêmica, por se relacionar ao eixo do conhecimento, e está ligada a expressão do falante com relação a sua atitude sobre a veracidade de determinado conteúdo, aparece menos frequente no *corpus* analisado, manifestando considerável presença através do modal *poder*, com o domínio prototípico de possibilidade. Assim, reconhecemos a importância da instauração da modalidade epistêmica no nosso *corpus*, uma vez que os autores expõem seu posicionamento pessoal e profissional acerca da temática, e, como aponta Neves (1997), é coerente afirmar que a modalidade epistêmica possui caráter subjetivo do grau de conhecimento de quem fala. No entanto, o discurso aqui analisado nos faz crer que os autores pretendem, com suas informações, atingir muito além da opinião dos leitores, mas convencer o leitor, a fim de levá-lo a uma ação, persuadi-lo. O caráter persuasivo que procura levar o leitor à ação nos parece preponderante no *corpus* em análise. Cremos nisso também porque os autores são figuras sociais que objetivam a atuação do leitor, muitos são, por exemplo, políticos, professores, psicólogos.

Vejamos os exemplos abaixo referentes ao uso dos modalizadores deônticos na coluna Confronto das ideias:

- (i) *O Estado **deve** agir para conter a sociedade quando esta não resolve por si os seus conflitos (Texto 5)*
- (ii) *A luta que **devemos** travar agora é para reduzir o uso de todas as drogas, legais e ilegais, mostrando assim responsabilidade com a saúde da nossa população e das futuras gerações. (Texto 7)*

No exemplo acima, percebemos as marcas do modal *dever* manifestando a modalidade deôntica, mediante o valor de obrigação. O tema a ser tratado no primeiro discurso em forma de questionamento era *O senhor (a) concorda com o projeto que destina exclusivamente todos os assentos dos coletivos em Fortaleza para mulheres, idosos e deficientes físicos?* O responsável pela resposta acima era um representante do povo, um vereador. Este manifesta, como é exposto na frase acima, a responsabilidade



do Estado em agir, caso a população não resolva seus conflitos. O vereador, por meio dessa expressão assevera que a resolução para esta situação cabe ao Estado. Ele assevera a obrigação da sociedade, passando-a também ao Estado. Com isso, tranquiliza a população e compartilha a obrigação com outrem, o que parece ser favorável para a sua figura social, embora ele também esteja incluído no Estado.

No segundo exemplo, a modalidade deôntica também emerge por meio do verbo *dever*, mostrando o posicionamento contra da liberação da maconha, assunto do dia. Como é possível ver, o autor (psiquiatra) defende a não-liberação e parece intencionar o mesmo posicionamento do leitor acerca do ponto de vista contra a liberação da maconha, justificando depois com o fato da responsabilidade com a saúde. Este autor utilizou-se do modal *dever* na imposição do seu posicionamento, mas para garantir a relação de obrigação sobre o ouvinte, ele utilizou-se do argumento a posteriore.

Vejamos uma ocorrência da manifestação de segunda maior frequência modal:


- (iii) ***Pode-se argumentar que a adoção do tempo parcial aumenta o atendimento.***  
(*Texto 27*)

No recorte acima, o modal *poder* instaura o valor deôntico de permissão, também recorrente na modalidade deôntica. Nesta frase exposta acima, o autor levanta a questão sobre as creches de tempo integral. O autor se permite argumentar sobre o aumento do atendimento com a adoção do tempo parcial, passando ao leitor a noção de probabilidade dentro do fato exposto, o que nos parece também ser uma boa estratégia para o levar o autor a crer.

Vejamos um último recorte da terceira ocorrência mais frequente:

- (iv) *Quanto a ideia de se construir um viaduto sobre a rotatória da Aguanambi acredito que possa vir a melhorar a mobilidade local* (*Texto 27*)

Já no exemplo acima, temos um recorte da manifestação da modalidade epistêmica com o verbo *poder*. Como é possível vermos, o autor mostra um conhecimento seu a respeito da mobilidade local particularmente à construção de um viaduto na Aguanambi, manifestando uma possibilidade de uma melhora com a



construção desse viaduto. Assim, o que está em questão nessa expressão é a crença do autor sobre a situação discutida. Ponto essencial para que o autor consiga a ação e adesão do leitor.

## 5 Considerações finais

Percebemos que a modalidade epistêmica colabora em demasia para a construção discursiva dos textos analisados, uma vez que ela manifesta-se no discurso quando este compreende certeza, precisão e segurança do interlocutor sobre determinado raciocínio. No entanto, os dados nos mostram que os modalizadores deônticos se sobrepõem aos epistêmicos, isso porque a intenção de mobilizar o leitor parece ser mais relevante no discurso, mais objetivado. Isso porque como há a dualidade do posicionamento a favor e contra, os autores defendem a todo custo sua opinião, a fim de fazer o leitor crer na sua palavra e desacreditar da palavra contrária do segundo autor.

A coluna *Confronto das ideias* manifesta consideravelmente a modalidade deôntica, mas se ancora na epistêmica para dar sustentação à intenção comunicativa. Assim, ambas as modalidades são essenciais para a construção de sentido e a promoção interativa entre quem escreve e quem lê.

Dessa forma, se o gênero não objetiva interagir com o ouvinte/leitor nem atuar sobre ele não há porque utilizar as marcas da modalidade. Mas como este é um dos objetivos da coluna *Confronto das ideias*, então utilizar a modalidade, principalmente a deôntica, é uma estratégia de interagir, ampliar, modificar ou substituir informações, de acordo como vemos em algumas propostas funcionalistas.

## REFERÊNCIAS

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold Publishers, 1985.

GIVÓN, Talmy. **Syntax. An introduction**. John Benjamins. Amsterdam/Philadelphia, v.1. 2001

HENGEVELD, Kess. **Illocution, mood and modality in a functional grammar of Spanish**. In: Journal of Semantics, v. 6, p. 227-269. 1988.





LYONS, John. Modality. *In: Semantics*. v.2. Cambridge, Cambridge University Press, p. 787-849. 1977.

MARTELOTTA, M. E (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática funcional**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1997

NOGUEIRA, Márcia Teixeira; LOPES, Maria Fabiola Vasconcelos. **Modo e modalidade**: gramática, discurso e interação. Fortaleza, CE: Edições UFC, 2011. 328 p. ISBN 978857282422





## AS ALTERAÇÕES ORTOGRÁFICAS NA ESCRITA DOS ALUNOS MOTIVADAS POR OPERAÇÕES FONOLÓGICAS

Margarida Maria Silva Miranda<sup>161</sup>

Maria Aldetrudes de A. M. P. Quadros<sup>162</sup>

Maria Meyre Gomes Nunes<sup>163</sup>

Ailma do Nascimento Silva<sup>164</sup>

**RESUMO:** Um ensino de ortografia que vise ao domínio eficiente das formas gráficas da língua a partir de um treinamento sistemático do exemplo fono-ortográfico em sua modalidade-padrão necessita considerar o tipo de raciocínio linguístico: da escrita fonética, da regularização sistêmica, da instabilidade gráfica. Tal premissa justificou a escolha da temática “As alterações ortográficas na escrita de alunos motivadas por operações fonológicas”. Para o presente estudo, buscou-se como fundamentação os pressupostos teóricos da Fonologia, sobretudo no que concerne aos processos fonológicos e sua interferência na aquisição da norma ortográfica do Português Brasileiro (PB), bem como os propósitos da fonologia de uso e sua contribuição no ensino-aprendizagem das propriedades ortográficas. Investigou-se a motivação para a produção dos erros encontrados na escrita de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de três escolas públicas estaduais, relacionando-os aos processos fonológicos da neutralização, monotongação e apagamento do rótico em posição de coda silábica. Com a apresentação e a discussão dos resultados obtidos, pretende-se oferecer subsídios para a elaboração de atividades relativas ao ensino do referido objeto, almejando contribuir para a diminuição da incidência de alterações ortográficas na produção escrita dos alunos. Uma vez que a investigação indicou que os principais erros representados pelos alunos estão relacionados a aspectos da fonologia, sobremaneira aos processos fonológicos, essa proposta priorizou os estudos dos segmentos fônicos da língua, da estrutura canônica da sílaba do PB e dos processos fonológicos que influenciam na escrita. Para isso, foram revisitados os estudos de Câmara Jr. (1991), Da Hora (2005), quando do estudo da fonologia das vogais, consoantes, processos fonológicos e estrutura silábica; Cristófaros Silva (2009), na Fonologia de Uso. Lemle (1995), Moraes (2009), subsidiaram quanto aos erros ortográficos e ao ensino-aprendizagem da ortografia.


---

161 Aluna do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade Estadual do Piauí - UESPI e docente da Rede Pública Estadual. E-mail: margarida.miranda@uol.com.br

162 Aluna do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade Estadual do Piauí - UESPI e docente da Rede Pública Estadual. E-mail: aldetrudes@gmail.com

163 Aluna do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade Estadual do Piauí - UESPI e docente da Rede Pública Estadual. E-mail: meyregn@yahoo.com.br

164 Professora Doutora do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade Estadual do Piauí - UESPI. E-mail: ailmanascimento@yahoo.com.br



PALAVRAS - CHAVE: Fonologia. Processos Fonológicos. Erros Ortográficos. Ensino da Ortografia.

“As palavras faladas são os símbolos da experiência mental e as palavras escritas são os símbolos das palavras faladas”.

(Aristóteles, *De Interpretatione*)

## INTRODUÇÃO

A grande produção de erros ortográficos realizada por alunos dos diferentes anos do Ensino Fundamental tem gerado inúmeras pesquisas cujas conduções partem de diferentes análises. Uma delas é a motivação fonológica presente na ortografia dos alunos.


Erros ortográficos cometidos nas redações do ENEM, muitas vezes ridicularizados pela mídia, como também por profissionais da educação, deveriam servir de preocupação e reflexão, uma vez que esses alunos são frutos da nossa prática pedagógica. A continuidade da presença desses erros, que deveriam já não existir após o término do Ensino Fundamental, não seria resultado de uma prática pedagógica que fecha os olhos para o tratamento dos erros ortográficos, quer por desconhecimento da teoria, quer por uso de metodologias inadequadas?

Qualquer que seja a razão, o primeiro passo a ser dado é a conscientização de que a escrita não está a serviço da oralidade e a ortografia, através de suas convenções, é o limite para barrar as variações que na fala devem ser respeitadas, mas que na escrita não têm espaço para as suas realizações. Esse princípio deverá nortear a ação dos professores para a realização da sua prática pedagógica, como também, os alunos para as suas produções escritas.

Contudo, o que se observa nas escolas é a hegemonia do discurso do letramento em que grande parte de educadores consideram desnecessário o ensino sistemático da escrita alfabética. Isso, por entenderem que a aprendizagem da ortografia se dá de forma espontânea e mecânica e que a vivência com situações de leituras e de produções textuais possibilitam ao aluno adquirir pleno domínio da escrita.

Destarte, as práticas pedagógicas concernentes ao ensino da ortografia que circulam nas escolas são apenas as de verificação do erro e de cobrança. Ao aluno, exige-se uma escrita “correta” sem que lhe tenha sido ensinada, prática, aliás, bastante desumana. A ortografia é uma convenção social, e como tal, é um processo, cuja assimilação exige esforço e orientação explícita. Não se pode esperar que o aluno o faça sozinho, com a mera exposição à língua escrita.

O princípio alfabético é norteador do nosso sistema ortográfico, cujas relações se estabelecem entre fonemas e grafemas. Isso torna imperativo que os professores de



língua portuguesa, notadamente ao lidar com aquisição da escrita, saibam: como funciona um sistema de escrita e como decifrá-la; como se dão as relações entre fonemas e letras; e como tratar das questões ortográficas postas ao longo do processo. Somente com essa competência, poderão com proficiência conduzir o processo de ensino e de aprendizagem das notações ortográficas.

Ao tratar do domínio escrito da língua, Bisol (1974) Haupt( 2012) assegura que não pode o professor de língua materna efetivar um trabalho simplesmente intuitivo devendo, portanto, conhecer as características fonéticas e fonológicas de sua língua. Na concepção da autora, o ensino de língua fundado em bases científicas consegue elucidar equívocos, porque estabelece a devida relação entre fonema e letra, possibilitando uma aprendizagem mais efetiva e eficaz. O domínio, pois, das dificuldades inerentes aos sistemas alfabético e fonêmico reveste o professor de alicerces amplos e estáveis, de forma que possa oferecer aos aprendizes a segurança que os capacite a vencer os obstáculos referentes à apropriação do sistema ortográfico do Português.

Tal expectativa é plenamente explicitada na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ao afirmar que o aluno deve ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita.

As premissas acima expostas pontuam a relevância desse estudo cuja temática é “As alterações ortográficas na escrita de alunos motivadas por operações fonológicas”. A ortografia e a motivação de alguns erros ortográficos foram o foco da pesquisa, nas quais se buscou investigar os erros ortográficos em decorrência do apoio na oralidade, produzidos por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas do Estado do Piauí, relacionando-os aos processos fonológicos da neutralização, monotongação e apagamento do rótico em posição de coda silábica.


A escolha da turma se justifica dado o baixo desempenho ortográfico de grande parte dos alunos, no que compete à leitura, à escrita ortográfica e à produção de texto. Muitos deles chegaram ao 6º ano podendo ser considerados analfabetos funcionais, mal sabendo codificar e decodificar as letras. A importância de uma pesquisa no referido ano escolar se dá, também, pelo fato de ser um ponto de transição entre os dois blocos do Ensino Fundamental, considerado nevrálgico por educadores e especialistas.

## **2 A FONOLOGIA E O ENSINO DA ORTOGRAFIA**

Especificamente quanto ao ensino da ortografia voltado para os erros ortográficos ocasionados por motivação fonológica, o que se percebe é a ausência desse tema nos livros didáticos. Os autores parecem desconhecer que algo tido como frequente na oralidade está sendo transportado para a escrita dos alunos, provocando uma variedade de erros ortográficos.

Os estudos fonológicos têm explicações para muitos dos erros ortográficos produzidos a partir do apoio na oralidade. Para tanto, convém conhecer e entender alguns processos fonológicos que terminam por influenciar o modo de escrita dos





nossos alunos, quer através de apagamentos, que através de inserções, quer através de substituições de fonemas.

Conforme Othero (2005), deve-se a Stampe, criador da fonologia natural, a introdução do termo processo fonológico, conceituado como:

uma operação mental que se aplica à fala para substituir, no lugar de uma classe de sons ou de uma seqüência de sons que apresentam uma dificuldade específica comum para a capacidade de fala do indivíduo, uma classe alternativa idêntica, porém desprovida da propriedade difícil (STAMPE, 1973, p.1 *apud* OTHERO, 2005, p. 3)

Desta forma, através dos processos fonológicos busca-se uma facilidade para a produção de sons, ou grupos de sons, de maneira que um som com certa propriedade “difícil” (em termos articulatórios, motores ou de planejamento) poderá ser apagado ou substituído por algum outro que seja exatamente igual, mas desprovido dessa propriedade que o torna mais complexo.


Alguns processos fonológicos cujas realizações provocam erros ortográficos são bastante frequentes na fala das pessoas em geral e, em particular na fala e escrita de alunos do Ensino Fundamental. Assim, serão estudados nessa pesquisa os processos fonológicos da neutralização, da monotongação e do apagamento do rótico em coda silábica. Esses são processos que estão associados à estruturação silábica e à substituição.

Ao tratar das relações grafo-fonêmicas, Lemle (1995) postula que todo sistema alfabético de escrita, como é o caso da língua portuguesa, tem uma característica essencial: a grafia é a representação do som. Portanto ler e escrever são tarefas cognitivas, pois implica à construção de um sistema complexo de representação simbólica. Ao tratar dessa relação simbólica entre as letras e os sons da fala, ela faz a analogia ao casamento, usando metáforas matrimoniais. O primeiro tipo de correspondência entre fonemas e letras é a biunívoca, comparada à relação monogâmica, na qual cada letra possui um som e cada som possui uma letra. Um segundo tipo de correspondência entre sons e letras evidenciado, denomina-se de poligamia e poliandria, cuja equivalência entre letras e sons são múltiplas. Segundo a autora

[...] o aprendiz capta a ideia de que cada letra é símbolo de um som e cada som é simbolizado por uma letra. Uma vez agarrada à ideia, o problema reduz-se a lembrar que figura de letra corresponde a que tipo de fala. [...] As coisas que acontecem entre sons e letras são um pouco mais complicadas do que essa perfeição de casamento monogâmico entre uma letra e um som. Há poligamia, há poliandria, há rivalidades, há abandonos (LEMLE, 1995, p. 16).

Na sua concepção, o modelo ideal do sistema alfabético seria a correspondência biunívoca, na qual cada letra corresponde a um som e cada som a uma letra. Entretanto, poucos são os casos em que isso acontece.

A partir da análise das relações existentes entre os sistemas fonológico e ortográfico, Lemle (1995) propõe uma ordem de aquisição ortográfica a qual serviria para orientar a prática pedagógica. Os erros ortográficos, segundo ela, podem ser caracterizados como falhas de primeira, segunda e terceira ordens.



Morais (2010), por sua vez, afiança que a Norma Ortográfica da Língua Portuguesa organiza-se de duas formas: correspondências fonográficas regulares e irregulares. A *primeira* pode ser internalizada pela criança através da compreensão das regras subjacentes. A *segunda* depende da memorização. As *regulares* se subdividem em três tipos: diretas, contextuais e morfológico-gramaticais.

O autor adverte que é primordial que a ortografia seja encarada pela escola como objeto de estudo. Ressalta, ainda, que o ensino-aprendizagem das notações ortográficas deve se dá por meio de um princípio gerador, no qual seja enfatizado o caráter criativo e gerativo, salientando a capacidade do aprendiz de perceber muitas das motivações ortográficas e de gerar a escrita convencional.

### 1.1 Fonologia de Uso


Embora sejam vários os modelos fonológicos que tratam do componente sonoro, este estudo tomará como base os pressupostos da *fonologia de uso*, considerando que ele oferece uma proposta alternativa de análise do elemento sonoro, conforme postula (CRISTÓFARO SILVA, 2009), “as representações fonológicas expressam generalizações que falantes depreendem a partir da experiência com o uso da língua” (p.224).

A preocupação desse modelo é, sobretudo, como as representações fonológicas são mapeadas a partir do uso da linguagem, e da relação entre a produção e a percepção na organização dos sistemas sonoros. O tema refere-se, portanto, ao conhecimento linguístico do falante. (BYBEE, 2001).

Os pressupostos da Fonologia de Uso (BYBEE, 2001.) têm muito a contribuir com uma proposta de investigação e intervenção voltada para a aquisição da ortografia seguindo os reflexos dos processos fonológicos –, considerando que é “assume que a experiência é crucial para a organização do conhecimento linguístico e fonológico” (CRISTÓFARO SILVA, 2011, P. 114), e que as representações mentais são fixadas pelo uso. De acordo com o Modelo:

os processos da fala e da escrita são reflexos do uso e não simplesmente o mapeamento de formas subjacentes. O uso é que determina as representações mentais. Isso significa dizer que as representações não são fixas, pois mudam de acordo com as experiências de cada falante com a língua. Entender que o uso determina a gramática de uma língua nos direciona para outro olhar sobre o ensino da língua, não mais como produto acabado (HAUPT, 2012, p. 254).

Outra vantagem desse modelo teórico incide no seu caráter cognitivo, uma vez que pressupõe que todas as experiências do falante são categorizadas. Desse modo, as regras derivam das representações registradas que resultam do uso. Na aprendizagem da escrita, os dados armazenados aos quais temos acesso são categorizados, e fazemos generalizações a partir das redes resultantes das categorizações. A partir da escrita de /chapéu/, /céu/ como ditongo, “éu” e “sou” com ditongo “ou”; o aluno através do input do léxico escrito é capaz de generalizar, considerando as similaridades. Por exemplo, escrever “meu” no lugar de “mel” e “futebou” no lugar de “futebol”. Nesse sentido, é possível discutir a aprendizagem da escrita/ortografia a partir de uma abordagem de fonologia baseada no uso.



Outro aspecto relevante já aludido por Pinto (1990) é a escrita como uma atividade intimamente ligada à linguagem, sendo dela dependente. Para a pesquisadora, os sistemas de escrita fonográfica fazem uma referência direta aos sons da fala. De uma forma geral os falantes tendem a fazer um apagamento do /r/ em posição final das palavras tal *como vendê* (*vender*), do mesmo modo esse apagamento, tendencialmente, é reproduzido na escrita. Tal Fato linguístico em uso pelos falantes contribui para a grande dificuldade dos alunos em grafar as palavras desse contexto conforme a notação da ortografia do português. Da mesma forma, justifica-se a presença desse tipo de alteração ortográfica ser bastante recorrente na escrita dos alunos e dos usuários com menos domínio da variedade padrão da língua.

As pesquisas sedimentadas a partir dos postulados da Fonologia de Uso atestam que a experiência afeta a representação, ou seja, palavras e construções frequentes são mais fortes porque se tornam facilmente acessadas, enquanto as menos frequentes tornam-se mais fracas, podendo até ser esquecidas. Como decorrência, “a força lexical de uma palavra pode mudar à medida que é mais ou menos usada em diferentes contextos” (HAUPT, 2012, p. 254). Corroboram com essa assertiva Rego e Buarque (2011), ao avaliar os índices de acertos das crianças na grafia de palavras reais e inventadas, observam que a frequência das palavras no texto escrito é um fator determinante para um desempenho correto por parte da criança, mesmo em se tratando de línguas com alto índice de regularidades contextuais, como é o caso do português.

## 2 PROCESSOS FONOLÓGICOS

Estudiosos brasileiros averiguaram os processos fonológicos e seus reflexos na ortografia, com uma conseqüente produção de erros ortográficos. Dentre eles, citamos Da Hora (2005) com suas pesquisas sobre a monotongação e o apagamento do rótico.

Os estudos de Câmara Júnior (1991, 2002, 2011, 2013) no que se refere à identificação e classificação dos fonemas vogais, nas posições tônicas e átonas das palavras são relevantes para a compreensão da neutralização.

Dentre os processos fonológicos o que mais interfere na ortografia dos textos observados são os apagamentos, sobremaneira a síncope e a apócope. Define-se apagamento como a supressão de uma (consoante, vogal ou glide) ou de uma sílaba inteira. Cagliari (2008) nomeia esse processo, em que ocorre o desaparecimento de um segmento da forma básica de um morfema, também como eliminação, queda ou truncamento.

### 2.1 A Monotongação como Resultado da Síncope dos Fonemas *Glides*

Dentre os fonemas do PB, destacamos as *glides* ou *semivogais* como os necessários de entendimento para a compreensão do processo fonológico da monotongação. Os fonemas *glides* são constituintes do plano fônico da língua para as quais não há unanimidade entre os estudiosos quanto ao seu papel no interior da sílaba. Conforme Silva (2009), sua característica vocálica é questionada por Câmara Jr. no início de seus estudos. Segundo ela,



Mattoso Câmara (1953) adota a primeira opção e interpreta os glides como segmentos consonantais representados pelos fonemas /y, w/. Ainda de acordo com essa opção, o glide é interpretado como consoante posvocálica em sílabas do tipo CVC: “pai” e “pau” demonstrariam este padrão silábico. Em (1970) Mattoso Câmara revê a proposta assumida em 1953 e demonstra que os glides em português devem ser analisados como segmentos vocálicos [...] (SILVA, 2009, p.170).

Esta análise, mantém o número de fonemas consonantes em 19 (dezenove) e torna o sistema fonotático do PB mais complexo, com a inclusão do padrão silábico CVV.

Bisol, *apud* por Collischon (2005), também se manifesta quanto à natureza das semivogais, quando trata dos ditongos decrescentes. Para a estudiosa, quando em ditongos decrescentes – os verdadeiros ditongos – a semivogal ocupa a posição da consoante, ficando conseqüente na coda silábica.

Os segmentos fônicos vogais, semivogais realizam-se, na fala, juntos ou separadamente. Quando juntos, produzem encontros que nem sempre são mantidos na escrita por razões fonológicas. Tais alterações serão responsáveis pela produção de erros ortográficos.

Quando os encontros realizados acontecem entre os segmentos vocálicos, os ditongos são os que mais se alteram no plano escrito, sendo que as alterações mais frequentes são entre os ditongos decrescentes, que sofrem o processo de monotongação.

A monotongação ocorre, portanto, quando é apagada a semivogal, desfazendo um ditongo existente na estrutura de uma sílaba, provocando a transformação de uma sílaba de estrutura CVV em CV (estrutura silábica canônica), através de uma síncope. Da Hora (2005) trata da monotongação ao descrever a ocorrência dos ditongos decrescentes, afirmando que:

Alguns ditongos decrescentes, entretanto, sofrem variação e podem ser realizados como uma única vogal na fala, quando ocorre o processo de monotongação. A monotongação diz respeito a um processo de redução de um ditongo a um monotongo (uma vogal que não muda de qualidade na sua realização) (DA HORA, 2005, p.25).

Observa-se que a monotongação é um processo que ocorre na periferia da sílaba, isto é, na margem ou coda silábica, havendo portanto a eliminação do segmento semivogal, razão pela qual, apenas nos ditongos decrescentes<sup>165</sup> é possível observar a sua ocorrência.

A esse respeito, Da Hora (2005, p.26) faz ainda distinção entre os ditongos decrescentes. Serão ditos leves, quando possibilitam a monotongação, e verdadeiros, quando não possibilitam. Segundo ele “Esses ditongos decrescentes, capazes de sofrer redução, são classificados, na literatura específica, como ditongos leves; ao passo que os verdadeiros ditongos não tornam-se monotongos”.

Os exemplos citados por Da Hora (2005, p.26) são os seguintes:

- a) Ditongos leves: c[aj]xa ~ c[a]xa; f[ej]ra ~ f[e]ra; c[ow]ro ~ c[o]ro
- b) Verdadeiros ditongos: b[aj]rro ~ \*b[a]rro; m[ej]go ~ \*m[e]go;

---

<sup>165</sup> Da Hora adota a definição dos linguistas Câmara Jr. e Bisol, para quem os verdadeiros ditongos são os decrescentes (formados por vogal + semivogal).



Acredita-se que a não ocorrência de monotongação nos ditos ditongos verdadeiros dar-se em razão da mudança na estrutura silábica (CVV para CV) provocar também uma mudança no sentido da palavra na qual ocorre o ditongo verdadeiro. Os exemplos acima comprovam essa ocorrência.

De fato, na escrita espontânea de alguns alunos, corpus da pesquisa realizada, observa-se a presença de erros ortográficos provocados pela monotongação apenas dos ditongos ditos ditongos decrescentes leves. Seguem alguns exemplos de erros observados.

ligero → ligeiro (2) <sup>166</sup>	peixe → peixe (2)	toro → touro (2)
puera → poeira (5)	espece → espécie (7)	robô → roubo (2)
cenora → cenoura (7)	robaram → roubaram(1)	ovido → ouvido (1)
enfermera → enfermeira (1)	pedreros → pedreiros (1)	Ferera → Ferreira (1)
besteira → besteira (1)	cuido → cuidou (1)	chamo → chamou (1)
Tento → tentou (1)	tombo → tombou (1)	Boto → botou (1)

### 2.1.1 Análise dos Dados

Percebe-se que na monotongação será sempre a semivogal a ser apagada, por não ser o núcleo silábico. Trata-se de uma tentativa de reduzir os diversos padrões silábicos ao padrão canônico CV, já de pleno domínio dos alunos e falantes em geral.

Pelas razões já expostas, os ditongos que mais frequentemente se transformam em monotongos são os decrescentes e dentre estes os de maior frequência foram: **ou**, **ei**. O apagamento da semivogal presente do ditongo **ou** ocorre predominantemente com palavras da classe gramatical pertencente a verbos, na terceira pessoa singular do pretérito perfeito do indicativo.

O contexto de fronteira silábica mais frequente no qual mais ocorre o processo da monotongação e os consequentes erros ortográficos foi antes dos fonemas /ʃ/, com representação do grafema x e fonema /r/, com representação do grafema r (erre fraco).


## 2.2 Apagamento do Rótico em Coda Silábica

No português do Brasil, o apagamento do /r/ pode ocorrer em posição medial ou em posição final da palavra. O fenômeno em posição de coda é conhecido também como apócope, porque produz formas apocopadas, sobremaneira nas formas infinitivas na fala, como /*olhá*/ em vez de /*olhar*/.

Oliveira (1983) *apud* Da Hora (2005) afirma que “relatos sobre o apagamento do rótico<sup>167</sup> estão mais relacionados a sua posição de coda em final de palavra” afirma, ainda, que ausências do rótico em final de palavras são mais comuns em verbos do que em não-verbos.

<sup>166</sup> Os números entre parênteses indicam as quantidades de ocorrências observadas

<sup>167</sup> Rótico são todas as variantes da vibrante, incluindo a fricativa velar.



Amaral (1976), ao estudar o dialeto caipira, observa que em palavras como *estudar (estudá)*; *escrever (escrevê)*; *pedir (discutir (discuti))*, verbos no infinito, ocorre a queda do /r/ no final da palavra, todavia o /r/, tendencialmente, se mantém em monossílabos acentuados como *lar, dor, cor*. O autor confere essa manutenção do /r/ à posição proclítica habitual dessas palavras. Ainda segundo o autor, a conservação do /r/ também acontece no monossílabo átono *por* e tende a cair em palavras que apresentam mais de uma sílaba. Esse apagamento, porém, sucede com os verbos no infinitivo mesmo monossilábicos. O autor postula que a partir de estudos diacrônicos é possível se inferir, que, mesmo em períodos mais remotos a queda desse fonema já ocorria com bastante frequência nos verbos, talvez porque nesses, embora monossílabos, o /r/ veicule informação redundante.

Inicialmente, o processo de supressão foi apontado como uma característica dos falares populares, “no século XVI, nas peças de Gil Vicente, era usado para singularizar o linguajar dos escravos” (OLIVEIRA, 2001), contudo, foi se expandindo paulatinamente. Atualmente vários pesquisadores sociolinguístas têm avaliado esse fenômeno sob diversos ângulos. Sobre isso, Da Hora (2005, p. 37) acena com duas justificativas: “o apagamento está relacionado a falantes de classe mais baixa e é considerado um vulgarismo; o apagamento é um processo variável, sujeito a condicionamento fonológico.

Ratificando e/ou complementando essas justificativas, alguns estudiosos consideram uma pronúncia estereotipada; outros, demarcador social, com indícios de recuperação, inclusive em hipercorreções (HOUAISS, 1970). Há ainda aqueles que atribuem essa grande recorrência do apagamento ao tipo de atividade exercida pelas pessoas, ou seja, como a atividade demanda dinamismo na comunicação a fala tende a ser simplificada para permitir a rapidez na transmissão da mensagem de um interlocutor para seu ouvinte permitindo assim a comunicação rápida, efetiva e dinâmica.

Na presente pesquisa, observou-se que, igualmente, na nossa região, na pronúncia de verbos no infinitivo e em outras palavras terminadas em -r, há o apagamento do morfema -r na fala da grande maioria dos usuários da língua. Ex: *trabalhar* → *trabalha*; *senhor* → *senho* → *ou senhô*. Por conseguinte, essa queda que acontece na fala tende a reproduzir-se na escrita. Tal fato linguístico contribui para a grande dificuldade dos alunos em grafar as palavras desse contexto conforme a notação da ortografia do português. Da mesma forma, justifica-se a presença desse tipo de alteração ortográfica ser bastante recorrente na escrita dos alunos e dos usuários com menos domínio da variedade padrão da língua. Foram observadas as ocorrências abaixo nas escritas dos alunos.

jogador → jogado (1);	morar → mora (2);
trabalhar → trabalha (2);	professor → professor (3)
trabalhador → trabalhado (2) ;	comprar → compra (2)
lá → lar (6);	altar → alta (4);
voltar → volta (2) ;	lugar → luga (2);
pescar → pesca (3)	vender → vende (1)
preservar → preserva (4);	engessar → enjessa (5)
almoçar → almoça (2)	parti → partir (4)
amor → amô(2)	por → pô (preposição) (4)

### 2.2.1 Análise dos dados

Verificou-se pelos dados coletados que a forma de apagamento é mais frequente em posição final da palavra do que no seu interior, comprovando-se, portanto, a maior incidência de apócope. Com relação ao ambiente em que é mais comum o apagamento do /r/, foi constatada que a recorrência é maior entre os verbos no infinitivo do que em nomes, (considerou-se como nomes os substantivos, adjetivos, advérbios e preposições que terminavam em /r/).

O morfema –r é apagado por grande maioria dos alunos. Isso nos leva a observar que o predomínio do apagamento da consoante final nos infinitivos verbais é uma tendência em quase a totalidade do dialeto brasileiro, devido à dinamicidade e à rapidez requeridas pela comunicação na oralidade, corroborando, desta forma, que a recorrência do apagamento do morfema –r na escrita é consequência da alta frequência na fala. Também, observou-se nesse processo a tendência de redução do padrão silábico do PB, de sílabas complexas (CVC) para sílaba canônica (CV)

Comprovou-se, também, que as palavras mais usuais para o aluno apresentam menor índice de apagamento, conforme postulados da Fonologia de Uso.

### 2.3 A Neutralização

Para se compreender melhor o fenômeno da neutralização é interessante atentar primeiro sobre o quadro vocálico do português brasileiro (doravante PB). Os fonemas vocálicos são aqueles em cuja produção a corrente de ar passa livremente pela cavidade bucal (CÂMARA JR., 2011). Assim, temos na nossa língua cinco letras para representar os sete segmentos vocálicos.

Conforme Câmara Jr. (2002) apenas na posição tônica é que encontramos esse quadro de sete vogais do português, sendo que nas demais, tal número tende a diminuir. Dessa forma, o autor afirma que a classificação das vogais, como fonemas, deve ser realizada na referida posição, por ser a ideal para caracterizá-las, já que expõe o caráter opositivo desses fonemas.

As vogais do PB podem ser classificadas considerando-se três aspectos: a) a posição vertical da língua, resultando na classificação da vogal como baixa, média ou alta; b) a posição horizontal da língua, a qual caracteriza a vogal como anterior, central ou posterior; c) a posição dos lábios na realização das vogais, resultando na denominação delas como arredondadas ou não arredondadas (DA HORA, 2009).

Apresentamos abaixo os quadros das vogais, conforme a descrição fonêmica realizada por Câmara Jr. (2013):

altas	/u/		/i/	
médias	/ô/		/ê/	(2º grau)
médias	/õ/	/ẽ/		(1º grau)
baixa	/a/			
	/posteriores/	/central/	/anteriores/	

Figura1: Vogais tônicas do português (CÂMARA JR., 2013, p. 43)

A observação dessa figura nos assegura, em relação às demais, que apenas na posição tônica é que o quadro vocálico do PB apresenta os sete fonemas. Quando observamos o quadro das vogais tônicas diante de consoante nasal na sílaba seguinte, percebemos que a distinção entre as vogais médias de 1º e 2º graus desaparece. Conforme se nota na figura 2:

altas	/u/	/i/
médias	/o/	/e/
baixa	/a/	
	[â]	
	/posteriores/	/central/ /anteriores/

Figura 2: Vogais tônicas diante de consoante nasal na sílaba seguinte (CÂMARA JR., 2013, p. 43)

Nesse contexto, a vogal baixa e central /a/ é substituída pelo seu alofone [â]. Câmara Jr. (2013), atesta que essa alofonia ocorre por meio do desaparecimento da vogal baixa, que passa a ser abafada, isto é, levemente posterior. A diferença entre as médias desaparece por conta da neutralização, isto é, da “redução de mais de um fonema em uma só unidade fonológica” (DA HORA, 2009, p. 18).

Das sete vogais que tínhamos na posição tônica, ocorre a diminuição de dois fonemas na posição pretônica, na qual as médias baixas deixam de fazer parte do quadro de vogais. Isso é notado na figura abaixo:

altas	/u/	/i/
médias	/o/	/e/
baixa	/a/	
	/posteriores/	/central/ /anteriores/

Figura 3: Vogais pretônicas (CÂMARA JR., 2013, p. 44)

Nessa posição a distinção entre /e/ e /i/ ou entre /o/ e /u/ é pouco frequente, pois em grande parte das palavras, a vogal média alta é articulada como alta. Esse fato pode ser observado em *comprido* (longo), pronunciado como *cumprido* (executado) (CÂMARA JR., 2002).

Na posição postônica não final, ocorre neutralização entre as vogais /o/ e /u/, mas não entre /e/ e /i/. Com isso, conseqüentemente, a vogal média posterior /o/, desaparece na posição supracitada, como se observa abaixo:

altas	/u/	/i/
médias	/../	/e/
baixa	/a/	
	/posteriores/	/central/ /anteriores/

Figura 4: Primeiras vogais postônicas dos proparoxítonos, ou vogais penúltimas átonas (CÂMARA JR., 2013, p. 44)

Do quadro inicial de sete fonemas vocálicos em posição tônica, passamos a três, na posição átona final. Esse fato é consequência da neutralização que ocorre tanto entre /e/ e /i/, como entre /o/ e /u/, assim, o quadro postônico final se configura da seguinte maneira:

altas	/u/	/i/
baixa	/a/	
	/posteriores/	/central/ /anteriores/

Figura 5: Vogais átonas finais, diante ou não de /s/ no mesmo vocábulo (CÂMARA JR., 2013, p. 44)



Tendo por base os postulados de Câmara Jr. (2013) podemos observar que o quadro de vogais do PB modifica-se muito quando se considera as posições tônicas ou átonas. Notamos também, que o processo de neutralização influencia bastante esse quadro, alterando-o e reduzindo muito o número de vogais, que sofrem influência de tal processo.

A neutralização das vogais, conforme já mencionamos, ocorre devido a perda de distinção entre esses fonemas, em determinados contextos. Ao observarmos as produções escritas de alunos de escolas públicas municipais, notamos que os erros ortográficos decorrentes desse fenômeno aconteciam com certa frequência, isso é decorrente, possivelmente, por influência do apoio na oralidade.

Os erros ortográficos dessa natureza são bastante produtivos na escrita de alunos do Ensino Fundamental e ainda necessitam de estudos para investigá-los, bem como de estratégias interventivas para atenuá-los.

Apresentamos abaixo os erros ortográficos, retirados de produções escritas espontâneas de alunos do Ensino Fundamental, resultantes do processo de neutralização.

Serrote → Serroti (3)	Menino → Meninu (4)	Mundo → Mundu (2)
E → I (3)	Excedente → Ecedenti (1)	Cidade → Cidadi (3)
De → Di (6)	Posso → Possu (2)	Dente → Denti (2)
príncipes → princípis ( 2)	sido → sidu (2)	alegre → alegri (2)
ele → eli (2)	que → qui (2)	voando → voandu (2)
engoliu → engolio (1)	durante → duranti (1)	

### 2.3.1 Análise dos dados


Conforme dados coletados, em que a processo fonológico da neutralização realiza-se nas sílabas postônicas finais, envolvendo a troca das vogais médias /e/ e /o/ pelas vogais altas /i/ e /u/, percebeu-se uma maior incidência nas trocas do fonema /e/ pelo fonema /i/.

Outra constatação é a presença de fonemas linguodentais na sílaba onde ocorre a substituição dos fonemas. Na articulação desse tipo de fonema há um contato da língua com os dentes, em um movimento de elevação da língua.

Esse contexto silábico favorece a troca das vogais médias pelas vogais altas, provocando também na escrita a troca das letras *e* e *o* pelas letras *i* e *u* respectivamente. Esse fenômeno ocorre devido a perda de distinção entre os pares de fonemas *e*, *i*; *o*, *u*.

## 2 METOLOGIA

Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p.32), “[...] “ as escolas, ou melhor, as salas de aula, “provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, e muito particularmente sobre a pesquisa etnográfica”. Desta maneira, o professor não precisa de um pesquisador para identificar os problemas existentes no processo de ensino-aprendizagem, os quais ele próprio conhece. Ele próprio pode ser o agente de sua pesquisa, transformando-se no professor-pesquisador.



O presente projeto de pesquisa foi aplicado com 80 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, do turno manhã de três escolas públicas estaduais do Piauí.

O corpus analisado foram as produções de textos espontâneos dos alunos, com idade entre 10 e 14 anos. Optou-se pela análise em textos espontâneos, visto serem os que melhor revelam as hipóteses que se constrói acerca das relações grafo-fonêmicas, ou seja, das relações entre o oral e o escrito. Todos os sujeitos pertencem a famílias de baixa renda, participantes dos projetos sociais mantidos pelo Governo Federal. Desse universo, dez são repetentes. Boa parcela são filhos de pais analfabetos ou semianalfabetos, todos, indiscriminadamente, desprovidos de uma cultura familiar de leitura e escrita.

A proposta constou do percurso abaixo descrito:

1. Para confirmar ou não a hipótese de que a principal categoria de alteração ortográfica encontrada na escrita dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental são motivadas pela oralidade, o ponto de partida foi a escrita duas produções de textos com temática e gênero livres. Os alunos escolheram um dos gêneros já estudados (fábulas, cartas pessoais e de reclamações, poemas, HQ...) e um tema de seu interesse para escreverem os seus textos.

2. Constatado o predomínio da oralidade na escrita, partiu-se para a produção de outros textos espontâneos, a fim de quantificar e categorizar os processos fonológicos de maior frequência na escrita dos alunos.


4. Após a escrita dos textos, realizou-se o levantamento dos erros ortográficos motivados pelo apoio na oralidade, quando observou-se que o maior número de erros apoiados na oralidade, referiam-se ao apagamento do morfema *-r* em final de palavras, à monotongação e à neutralização

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Fonologia revela-se de extrema importância para o ensino de língua portuguesa, durante os processos de aquisição da leitura e da escrita da língua materna, uma vez que a sua preocupação com a organização dos sons dentro de uma língua, explicitam alguns contextos e processos fonológicos que nortearão a escrita. Por esta razão, é importante que professores da educação básica, da disciplina língua portuguesa, compreendam melhor como acontecem a aquisição da fala e seus processos fonológicos.

A aquisição da escrita apresenta-se como um processo de grande complexidade, desde a assimilação das diferenças específicas da camada fônica da língua até às diferenças marcadas e marcantes entre o sistema fônico e o sistema gráfico, passando pela questão das variantes linguísticas. Enquanto esta distinção não se instala nos esquemas mentais do aprendiz, fica comprometido o domínio das notações ortográficas.

Para isso, é consenso entre os estudiosos a pertinência da interface entre estudos fonológicos/ortografia, uma vez que a atividade nuclear do aprendiz de ortografia é (re)construir as relações entre o sistema sonoro (representação fonológica) da língua que fala e o seu sistema gráfico (representação ortográfica). É evidente que, se



a escrita codifica a oralidade através de um sistema, torna-se relevante compreender como essa codificação se dá, considerando que a escrita constitui-se em um uso sofisticado da própria linguagem oral, cristalizada na forma gráfica. Embora a fonologia sozinha não dê conta de todos os processos envolvidos no ato de ortografar, refletir de forma consciente acerca das relações que permeiam a linguagem escrita e a linguagem oral, influenciará sobremaneira o processamento ortográfico.


Finalmente, a solidificação da consciência fonológica confere ao aprendiz da escrita: a capacidade de refletir sobre o sistema alfabético de sua língua; analisar os sons ao nível dos fonemas; identificar e manipular os componentes fonológicos das unidades linguísticas; a habilidade para perceber que as palavras são compostas por sons que, por sua vez, são representados por letras, ou seja, que os grafemas representam os fonemas. Portanto, é imprescindível que o professor reconheça as diferentes motivações fonológicas das quais podem derivar alterações ortográficas, para que possam traçar estratégias adequadas a cada tipo de dificuldades representadas.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, Amadeu. *O Dialeto Caipira*. 3. ed. São Paulo: HCITEC, 1976
- BISOL, Leda (org). *Introdução a estudos da fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.
- BYBEE, J. *Phonology and language use*. Cambridge University Press, 2001.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L.C. *Diante das Letras. A Escrita na Alfabetização*. São Paulo: FAPESP, 1999.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU*. São Paulo: Scipione. 1999.
- \_\_\_\_\_. *Alfabetização &Linguística*. São Paulo: Ed. Scipione. 2010.
- CÂMARA JR., J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, [1970] 1991<sup>168</sup>.
- \_\_\_\_\_. *Problemas de linguística descritiva*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, [1969] 2002.
- \_\_\_\_\_. *Para o estudo da fonêmica portuguesa*. Rio de Janeiro: Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- COLLISCHONN, Gisela. In BISOL,Leda (org). *Introdução a estudos da fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.

---

168 Utilizamos também a versão de 2013.



CRISTÓFARO SILVA, Thaís. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*/Thaís Cristóforo Silva. 9. Ed., 2ª reimpressão – São Paulo: contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. *Dicionário de Fonética e Fonologia*. São Paulo: Contexto, 2011.

DA HORA, Demerval. O. *Fonética e fonologia*. 2009. Disponível em: <[http://portal.virtual.ufpb.br/wordpress/wp-content/uploads/2009/07/Fonetica\\_e\\_Fonologia.pdf](http://portal.virtual.ufpb.br/wordpress/wp-content/uploads/2009/07/Fonetica_e_Fonologia.pdf)> Acesso em: 06 de outubro de 2014

HAUPT, K. *Formação docente e a fonética e fonologia: o ensino da ortografia*. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 15/2, p. 237-256, dez. 2012.

LEMLE, M.. *Guia Teórico do Alfabetizador*. São Paulo: Ática. 11ª edição. 2000.

MORAIS, A.G.de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 2010.

OLIVEIRA, Marilúcia Barros de. *Manutenção e apagamento do (r) final de vocábulo na fala de Itaituba*. 2001. Tese de doutorado - Universidade Federal do Pará.

OTHERO, Gabriel de Ávila. Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança. *ReVEL*, v. 3, n. 5, 2005.





## A CONSTRUÇÃO E O USO DO CONCEITO DE SUSTENTABILIDADE EM DISCURSOS POLÍTICOS

Maria Clara Catanho Cavalcanti<sup>169</sup>

**RESUMO:** Nas duas últimas décadas, testemunha-se a recorrência da utilização do termo “sustentabilidade” em discursos das mais diferentes esferas. Essa tem sido uma expressão dominante no debate que envolve questões de meio ambiente e desenvolvimento social. O movimento ambientalista ganhou força e consolidou-se nas décadas de 1970 e 1980. Tendo o movimento sido legitimado, vemos sua influência cada vez maior nas relações sociais. Na década de 1980, por exemplo, começou-se a discutir o conceito de desenvolvimento sustentável. Na atualidade, aqui chamada de Modernidade Tardia ou Alta Modernidade (GIDDENS, 1991, 2002, 2003), entendemos que o desenvolvimento sustentável é característica constitutiva da sociedade contemporânea. Nesta pesquisa, investigamos como três presidentes, em 2014 – Marina Silva, Aécio Neves e Dilma Rousseff – utilizaram ou “se utilizaram” do conceito de sustentabilidade em seus discursos. Refletimos sobre o *corpus* – composto por dois debates televisivos (SBT e Globo – primeiro turno) e pelos programas de governo – a partir da base teórica de autores como Fairclough (1992, 1997, 2003) e Van Dijk (2000, 2008, 2010, 2011), ambos pesquisadores da Análise Crítica do Discurso. Através da análise textual, discursiva e social, sem excluir o elemento cognitivo, percebemos o que pode parecer óbvio: os candidatos usam a sustentabilidade em seu favor, mas o intrigante desta pesquisa é notar como esses discursos são construídos. O jogo argumentativo, muitas vezes, torna legítimos discursos totalmente incoerentes do ponto de vista sustentável.


**PALAVRAS-CHAVE:** Análise do Discurso. Sustentabilidade. Argumentação.

### 1. Introdução

Meio ambiente é um assunto fundamental para a sociedade contemporânea por fatores bastante concretos, uma vez que as consequências da degradação ambiental se tornaram constantes em todas as partes do mundo. Os primeiros movimentos ambientalistas em âmbito mundial datam da década de 60: O Clube de Roma, 1968, e a Conferência de Estocolmo, 1972. O Clube de Roma foi composto por cientistas, industriais, empresários e políticos os quais discutiram a relação entre o crescimento econômico e o uso crescente de recursos naturais. A Conferência de Estocolmo também foi um acontecimento importante porque reuniu 113 países e por ter tido como um de

---


<sup>169</sup> Professora Doutora do Instituto Federal de Pernambuco – Campus Recife  
claracatanho@gmail.com



seus desdobramentos a criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), a primeira agência ambiental global. A partir dessas discussões, o conceito de meio ambiente, além de ser visto sob o aspecto científico, biológico, geográfico, físico ou químico, adquiriu reflexões sociológicas mais amplas, atingindo outras áreas do conhecimento, como as ciências humanas. Assim, desde o final do século XX, as questões ecológicas atingem diversos âmbitos da sociedade: econômico, social, político, científico, tecnológico, chegando a ser aspecto importante para as indústrias, empresas e, inclusive, para o discurso da mídia, da economia e da política.

Embora as preocupações ecológicas datem da Antiguidade, é a partir da década de 1960 que meio ambiente se tornou temática presente nas diversas práticas sociais. O contexto era o pós-guerra e um dos principais fatores que impulsionaram a sociedade para um maior cuidado com o meio ambiente foram as explosões das bombas atômicas e os testes atômicos que se sucederam. Com isso, a compreensão das causas da crise ambiental foi, aos poucos, deslocando-se do âmbito natural para o social, questionando o modelo de organização social, as relações sociais, o sistema econômico e os meios de produção. Dessa forma, em seu início, a ideologia ambiental era ameaçadora à hegemonia dominante. O ambientalismo nascia como uma ideologia contra-hegemônica frente ao capitalismo, conforme Layrargues (2003).

Ao longo dos anos, com as tragédias naturais cada vez mais intensas, o discurso ambiental foi ganhando espaço na sociedade. Começou a haver uma enorme efervescência em torno do tema, o que possibilitou o fortalecimento do ambientalismo, uma vez que a própria raça humana, aos poucos, percebia-se ameaçada. Assim, os movimentos ambientais, inicialmente considerados subversivos, foram ganhando poder. Acontece que a força desses discursos dissemina a simbologia da “catástrofe ecológica”, desenvolvendo uma noção unificadora em que todos são ao mesmo tempo causadores e vítimas dos problemas ambientais (LAYRARGUES, 2003). Dessa forma, consolida-se um consenso universal apaziguador, já que as vítimas não podem mais responsabilizar os culpados, pois todos seriam iguais perante a possível catástrofe. Até que, com o fortalecimento do conceito de sustentabilidade, muitas empresas – para cumprir normas e legislações, para adquirirem selos de qualidade de gestão ambiental ou para construir uma imagem “ecologicamente correta” – começaram a realizar alterações em seus processos produtivos para causar menos impactos negativos. O governo passou a criar leis para regimentar a produção industrial, para proteger a fauna e a flora.




Assim, o discurso ambiental vai disseminando-se ideologicamente de forma que seu potencial subversivo inicial foi substituído por uma aceitação que promoveu uma adaptação mútua entre a hegemonia capitalista e a ideologia ambiental. Sem poder para questionar os argumentos factuais (catástrofes naturais) e futuristas postulados pela ciência, os procedimentos capitalistas procuraram atender algumas necessidades ecológicas. É assim que se inicia o debate sobre as possibilidades do desenvolvimento sustentável.

O conceito de sustentabilidade começou a ser desenvolvido na década de 1980 a partir de questionamentos sobre o estilo de desenvolvimento adotado, quando se constatou que ele é ecologicamente predatório na utilização dos recursos naturais e socialmente injusto com geração de pobreza e extrema desigualdade social. Em 1983, as Nações Unidas organizaram a Comissão Mundial para o Ambiente e Desenvolvimento (Comissão Brundtland), presidida pela então primeira ministra norueguesa Gro Harlem Brundtland. Em 1987, a Comissão publicou seu relatório final, intitulado *Nosso Futuro Comum* (também conhecido como o *Relatório de Brundtland*), através do qual o conceito de sustentabilidade foi mundialmente estabelecido e divulgado. Conforme o documento, “o desenvolvimento sustentável é aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem a suas próprias necessidades” (CMMAD, 1991, p. 46).

Com o passar dos anos, o ideal do desenvolvimento sustentável foi se instalando nas práticas sociais e discursivas apoiado em três dimensões que se articulam: a econômica, a social e a ambiental. A dimensão econômica inclui a economia formal e as atividades informais que proveem serviços para os indivíduos e grupos e aumentam, assim, a renda monetária e o padrão de vida dos indivíduos. A dimensão ambiental ou ecológica estimula empresas a levarem em conta o impacto de suas atividades sobre o meio ambiente, na forma de utilização dos recursos naturais, e contribui para a integração da administração ambiental na rotina de trabalho. A dimensão social relaciona o aspecto social às qualidades dos seres humanos, como suas habilidades, dedicação e experiências (ALMEIDA, 2002). Ainda no *Relatório de Brundtland*, encontramos a seguinte afirmação:

As necessidades são determinadas social e culturalmente, e o desenvolvimento sustentável requer a promoção de valores que mantenham os padrões de consumo dentro do limite das possibilidades ecológicas a que todos podem, de modo razoável,



aspirar [...] Por isso o desenvolvimento sustentável exige que as sociedades atendam às necessidades humanas, tanto aumentando o potencial de produção quanto assegurando a todos as mesmas oportunidades (CMMAD, 1991, p.47).

No trecho acima, os três pilares da sustentabilidade são abordados. Observamos que há uma preocupação em preservar o meio ambiente sem frear o desenvolvimento econômico. Sendo assim, o conceito de sustentabilidade abarca essa relação de mútuo interesse que se instituiu na modernidade atual entre os ideais capitalistas e ambientais.


Para intermediar as relações sócio-comerciais, existe a interferência do Estado. Como o desenvolvimento sustentável começou a ganhar uma instância de poder, foi necessário que os governos criassem secretarias, ministérios e leis que regessem e regulamentassem as ações dos indivíduos com relação ao meio ambiente.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar a construção discursiva e o uso do conceito de sustentabilidade ambiental nos discursos dos então presidentes – Dilma Rousseff, Aécio Neves e Marina Silva – no primeiro turno das eleições de 2014. Para tanto, compõem nosso objeto de análise os programas de governo dos candidatos disponibilizados nos sites e dois debates em redes de televisão nacionais: SBT e Globo.

## **2. Fundamentação Teórica**

Consideramos importante delimitar nossa visão de sociedade antes de aprofundarmos as discussões relativas à Análise Crítica do Discurso. O sociólogo inglês Antony Giddens (1991, 2002, 2003) define a sociedade atual como “Alta Modernidade” ou “Modernidade Tardia”, considerando que não vivemos uma pós-modernidade, mas a radicalização dela. A visão giddiana de radicalização da Modernidade se adequa a nossa compreensão da crise ambiental. Conforme Leff (2010), a problemática ambiental surgida nas últimas décadas do século XX, como vimos na seção anterior, se apresenta como uma crise civilizatória que questiona a economia e a tecnologia dominantes. Esse questionamento, acreditamos, é consequência da reflexividade da Modernidade Tardia sobre ela mesma, ou seja, é fruto da reflexão sobre as bases sociais modernas e suas instituições. Percebe-se, na Alta Modernidade, uma tendência à internalização das bases ecológicas aos princípios jurídicos, políticos e sociais para a gestão democrática dos recursos naturais. Esse é um processo reflexivo na medida em que se vincula ao conhecimento das relações sociedade-natureza, ou seja, se associa a novos valores e





princípios epistemológicos que orientam a elaboração de uma racionalidade produtiva sobre as bases da sustentabilidade.

Assim, no processo de refletir sobre as próprias ações como constituintes da estrutura social, há uma tendência ao entendimento de que as ações individuais podem interferir na ameaça causada pelo risco. Com base nessa reflexividade, criou-se, por exemplo, a noção de sustentabilidade.

A partir desse posicionamento, tomamos a língua como atividade sócio-histórica e cognitiva situada num contexto. Assim, percebe-se que a língua nem pode ser considerada abstrata nem autônoma, pois só é entendida no momento de enunciação, ou seja, como elemento concreto, social e interativo. Não acreditamos no individualismo do sujeito, mas consideramos a existência do cognitivismo que é socialmente construído.


Os analistas críticos do discurso partilham essa noção de língua e têm no funcionamento discursivo da linguagem seu principal foco de estudo. Concebendo língua como ação social, esses estudiosos também a percebem como um meio de dominação e força social, servindo para legitimar ou deslegitimar relações de poder.

Conforme a concepção de língua adotada neste trabalho, entendemos texto como fatos sociais produzidos pelas pessoas em seus ciclos de atividades (BAZERMAN, 2006). Esses textos constituem tipos específicos de atividades que circulam por trajetos presumíveis, com consequências familiares e de fácil compreensão. São, portanto, gêneros, ou seja, estruturas tipificadas que constituem fatos sociais.

A Análise Crítica do Discurso é tomada como base neste trabalho porque acreditamos que discurso é prática social, modo de ação e de representação (FAIRCLOUGH, 2011[1992])<sup>170</sup>. A noção de discurso aqui apresentada envolve desde aspectos textuais até aspectos mais sociais como relações de poder, ideologias e lutas hegemônicas. A prática discursiva é constitutiva, ou seja, contribui para reproduzir a sociedade, assim como também para transformá-la. Nas campanhas políticas, os candidatos são praticamente obrigados a apresentarem uma proposta de ação ambiental pois é uma demanda social urgente, conforme a teoria da Modernidade Tardia (GIDDENS, 1991, 2002, 2003), citada anteriormente. Sendo assim, os presidenciáveis

---

<sup>170</sup> Discurso e Mudança Social , de Norman Fairclough, foi publicado pela primeira vez em 1992. A publicação da tradução no Brasil é de 2001. A edição consultada neste trabalho é uma reimpressão de 2011.



contemplam a temática em seus projetos. Nosso interesse, enquanto analistas do discurso, é desvelar o uso dessa temática, é realizar uma leitura crítica buscando entender se o conceito de sustentabilidade de fato é atendido ou se apresenta apenas, no jogo de poder, para fortalecer o discurso dos políticos.

Tratamos poder como controle (VAN DIJK, 2010), isto é, o controle de um grupo sobre outros grupos e seus membros. Em termos de comunicação, relacionando poder e discurso, percebemos que as pessoas não são livres para falar ou escrever o que querem, mas são parcial ou totalmente controladas por instituições como a mídia, as religiões, a polícia, a escola, o Estado etc.


O poder social pressupõe uma estrutura ideológica, já que é através do poder que embates ideológicos podem ocorrer. Compartilhamos, neste estudo, a noção de ideologia desenvolvida por van Dijk (2010, p. 47), o qual a define como:

A consciência de um grupo ou classe, explicitamente elaborada ou não em um sistema ideológico, que subjaz às práticas socioeconômicas, políticas e culturais dos membros do grupo, de forma tal que seus interesses (do grupo ou da classe) materializam-se (em princípio da melhor maneira possível).

Nossa visão de ideologia parte de todo um arcabouço teórico montado por Dijk (2010) sobre a base da cognição. Acreditamos, portanto, que a ideologia pode ser aprendida.

Apesar de nossa pesquisa fundamentar-se na ACD, não podemos falar de discurso político sem citar o Patrik Charaudeau (2008). O autor francês considera que o jogo discursivo político tem abandonado o terreno dos sistemas de pensamento e das ideologias para concentrar-se mais na encenação dos embates políticos. De fato, acompanhamos vários embates infundados, com troca de agressões e poucas propostas nessas últimas eleições.

Charaudeau (2008) trata três categorias importantes: as estratégias do discurso político (as quais veremos melhor na próxima seção), os atores políticos e o imaginário de verdade. Esta última categoria é defendida como uma tendência da população, em geral, a acreditar no que seus candidatos afirmam. No Brasil, notamos que essa tendência tem se invertido. Os casos de corrupção e de não cumprimento de promessas políticas são tão recorrentes que os eleitores partem do princípio de que estão ouvindo mentiras nos discursos dos candidatos. Essa não é uma afirmação científica, uma vez que não realizamos pesquisa quantitativa, ficando, portanto, essa nossa última afirmação



como algo realmente intuitivo. Discordamos também da ideia de que o jogo discursivo político esteja abandonando o campo das ideologias. Se entendemos ideologia de forma cognitiva, admitimos que todo discurso é ideológico. Aqui não tratamos ideologia de forma restrita, como, por exemplo, restrita à ideologia de um partido ou de outro. Também não a compreendemos como um ideário negativo, as ideologias podem ser boas ou ruins. São, ainda, concretizadas nos discursos e sustentadoras de poderes.


### 3. Os planos de governo

O plano de governo assinado pela candidata Marina Silva e pelo seu vice, Beto Albuquerque, é dividido em seis eixos: Estado e democracia de alta intensidade; Economia para o desenvolvimento sustentável; Educação, cultura e ciência, tecnologia e inovação; Políticas sociais, saúde e qualidade de vida; Novo Urbanismo, segurança pública e o Pacto pela Vida; Cidadania e identidades. Nosso foco de análise, obviamente, recai sobre o segundo eixo, o qual é dividido em dois subitens: Agenda micro e macroeconômicas e Gestão sustentável dos recursos naturais. Das três propostas analisadas essa é a mais completa, uma vez que o conceito de sustentabilidade é construído através de uma visão macro, ou seja, parte-se de um estudo da economia e do desenvolvimento nacional para que as propostas ligadas ao meio ambiente sejam apresentadas. Conforme Silva e Albuquerque (2014, p. 44) “para acelerar o crescimento sustentável, teremos que restaurar a estabilidade econômica”.

Assim, o eixo 02 faz um apanhado geral da macro e da micro economia para somente depois tratar de projetos ambientalistas. Conforme o conceito de sustentabilidade que fundamenta essa pesquisa, essa deve ser a visão de desenvolvimento sustentável, pois, conforme demonstramos, tal necessidade parte da apropriação mútua entre o ambientalismo e o capitalismo.

De forma mais específica, a proposta de Silva e Albuquerque (2014) aborda a geração de energia. Esse é um tema comum a todos os programas de governo, assim como foi assunto recorrente nos debates. Na análise dos candidatos,

Cerca de 70% de nossa capacidade instalada é proveniente da hidroeletricidade, deixando clara a dependência dessa fonte de geração para suprir as necessidades do setor e, portanto, nossa vulnerabilidade diante do regime de chuvas. O Brasil, no entanto, é um dos únicos países do mundo que podem ter uma matriz elétrica



otimizada do ponto de vista socioambiental, de forma segura, competitiva e sustentável (SILVA; ALBUQUERQUE, 2014, p.65).

Nesse trecho do programa, os candidatos criticam a dependência da fonte hídrica de geração de energia, alegando que, em tal fonte, há uma dependência de fatores naturais, como a ocorrência de chuvas. A crítica é bastante procedente, principalmente porque é proposto um realinhamento da política energética por meio de fontes renováveis e sustentáveis, tanto no setor elétrico como na política de combustíveis, com especial ênfase nas fontes renováveis modernas (solar, eólica, de biomassa, geotermal, das marés, dos biocombustíveis de segunda geração), além da redução do consumo de combustíveis fósseis.

Apesar de, indiscutivelmente, o Brasil ter grande potencial de geração de energia limpa, as energias solar e eólica, por exemplo, ainda são tecnologias muito caras. Sendo assim, se essas duas fontes, num empreendimento de pequeno ou grande porte, forem 100% responsáveis pela geração de energia, o projeto deixa de ser sustentável por causa do alto custo que a implantação da tecnologia solar e eólica demandam.

O projeto contempla esse fator de maneira superficial, pois sugere um investimento em ciência e tecnologia para fomentar pesquisas que busquem soluções para possibilitar um desenvolvimento ambientalmente sustentável.


O programa de governo de Marina Silva, embora apresente algumas lacunas de como seria a implementação de alguns projetos, atende ao conceito de desenvolvimento sustentável. Notamos que sustentabilidade é apresentada de forma ampla e coerente, partindo de uma análise da macro e da micro economia nacional, estabelecendo propostas para a conjuntura atual e prevendo investimentos em ciência e tecnologia para suprir o que ainda não é possível se concretizar em termos de sustentabilidade ambiental.

O plano de governo do senador Aécio Neves expõe uma concepção de sustentabilidade generalista e superficial:

A política de sustentabilidade tem valor fundamental para o futuro do Brasil. Abrangendo todas as áreas de atuação governamental, torna-se a cada dia a demanda maior da sociedade e a necessidade de todas as pessoas, em seu compromisso com o futuro (NEVES, 2014, p. 67).

Define-se sustentabilidade sem direcionamento ou profundidade temática. É como se houvesse a necessidade de tratar o assunto por causa da demanda social dos





eleitores, mas não há uma apropriação do discurso sustentável nessa definição mais geral.


Nos desdobramentos, quando o programa começa a estabelecer ideias específicas acerca de energia, saneamento, sustentabilidade e meio ambiente, conseguimos perceber as propostas de governo.

Para seguir a lógica de análise, iremos verificar as ideias do então candidato Aécio Neves acerca da política energética brasileira. As principais diretrizes preveem o estímulo à Economia de Baixo Carbono, à contemplação de fontes de energia variadas com segurança em seu fornecimento e com baixo impacto ambiental. O discurso de Aécio não é tão direto quanto o de Marina. Quando ele fala em segurança no fornecimento de energia, provavelmente se refere às fontes hídricas, cuja geração de energia depende do recurso natural.

Como propostas de baixo impacto ambiental, Aécio propõe a ampliação da participação de energia solar e da energia eólica e finaliza com uma ideia bastante vaga quando defende “a implementação de programas de eficiência energética e conservação em todos os setores” (NEVES, 2014, p. 69). Em várias diretrizes, ele aponta para a ênfase e estímulo do uso de gás natural vegetal, mas não formula uma proposta clara sobre isso. É importante frisar, ainda, que o senador propõe claramente a reconquista da autossuficiência do Brasil em petróleo. Trata do “resgate do papel da Petrobrás e sua valorização como instrumento vital da política energética brasileira e do estímulo à formação de parcerias da Petrobrás com empresas privadas do setor de gás natural” (NEVES, 2014, p. 69). Sendo assim, dentre as diferenças já apontadas entre o programa de Aécio e o de Marina com relação às ideias de sustentabilidade no setor de energia, é preciso destacar essa ênfase sobre o uso do petróleo e de outros combustíveis fósseis dada por Aécio e que a candidata Mariana reprovou.

A proposta de segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff é bastante objetiva. Notamos que, desde as primeiras páginas de suas propostas, não há uma definição de “sustentabilidade”, o substantivo não é usado, usa-se o adjetivo “sustentável”. O desenvolvimento sustentável é apresentado de forma ampla, inicialmente muito mais ligado a economia de produção do que a meio ambiente.

Quanto às diretrizes ambientalistas, Dilma assegura maior efetividade da política ambiental, principalmente nas áreas de licenciamento ambiental, recursos hídricos, mudança climática e florestas. Mantém seu compromisso com a redução de emissões




combatendo o desmatamento, em especial na Amazônia, e implementando os planos setoriais previstos no Plano Nacional de Mudança Climática.

A segurança hídrica, ponto de críticas no primeiro mandato, tem prioridade nos planos da presidenta, a qual mobilizará “ações compartilhadas e concatenadas das três esferas de governo para que as necessidades de uso múltiplas da água – consumo humano, irrigação, hidroelétricas, pecuária e outros – sejam levadas em conta de forma racional e sustentável” (ROUSSEFF, 2014, p. 21). Ainda tratando de energia, a promessa de Dilma é dar continuidade ao processo de expansão do seu parque gerador e transmissor para garantir o suprimento de energia para o país. Essa expansão, diz ela, ocorrerá de forma a manter a qualidade de a “matriz energética, baseada em hidroelétricas e termoelétricas, fontes renováveis limpas e de baixa emissão de carbono, e complementada por fontes alternativas, como a eólica, a solar e a originária da biomassa” (2014, p.21).

Bastante distinto dos programas anteriores, este segue um texto mais corrido, sem listar diretrizes, como faz o Aécio e sem dividir as propostas em eixos, modelo de Marina Silva. Outra particularidade são as retomadas aos mandatos petistas anteriores. Partindo de uma ideia ampla de sustentabilidade – às vezes até usando o adjetivo “sustentável” com um viés persuasivo, para mostrar uma identidade ambientalmente correta – o plano de segundo mandato da presidenta segue as políticas ambientais que já vinham sendo feitas.

Quanto à energia, a ideia é manter as hidrelétricas e os recursos hídricos, fósseis e de biomassa. Há apenas uma alusão ao uso de fontes alternativas, como a solar e a eólica. E, como nos outros programas, os candidatos parecem não ter a exata noção dos custos para a implantação de projetos extensos de energia solar e eólica.

Finalizando a comparação entre os programas quanto ao uso que se faz da noção de sustentabilidade, entendemos que o projeto de Marina é o mais sócio-ambiental de todos, no entanto é, por vezes, utópico. A maior proposta dela é a geração de energia limpa e o fomento a pesquisa, ciência e tecnologia é sugerido como meio para consolidar o uso de fontes solares e eólicas, no entanto, isso é apenas uma pressuposição e não um projeto. O programa de Aécio é generalista quanto a energia sustentável, mas suas propostas parecem girar em torno do incentivo ao uso do gás natural vegetal. As ideias de Dilma se apoiam muito na continuidade e permanência de alguns programas. Os planos de colocar o Brasil no topo das discussões em 2015 é uma



promessa enfatizada. Quanto à energia, não há muitas novidades, mas a presidenta também não apresenta projetos sólidos para o uso de energias alternativas.

#### 4. Debates


Além de verificarmos o desenvolvimento do conceito de sustentabilidade nos programas de governo dos presidentiáveis, nas eleições 2014, é nosso objetivo também analisar como a temática ambiental e sustentável aparece nos debates, percebendo, assim, a relação entre tais programas e as falas dos candidatos.

Delimitamos aos debates do SBT, ocorrido em 01 de setembro, de 2014, e ao da Globo, que aconteceu em 02 de outubro de 2014. Inicialmente, é importante constatar que a temática ambiental não tem grandes recorrências, o que nos faz concluir que o ambientalismo ainda não é uma prioridade para os governantes deste país. No debate da Globo, inclusive, esse tema não surge espontaneamente, ele é sorteado pelo âncora William Bonner.

No debate do SBT, 1h4min do vídeo, houve uma interação entre Dilma Rousseff e Marina Silva, em que Dilma perguntou por que o programa de governo da adversária não valorizava o pré-sal. De fato, há apenas uma linha no programa de Marina em que o pré-sal é citado e isso ocorre no eixo ligado a educação, com a sugestão de manter a política do atual governo de repasse dos royalties para a educação.

Marina reafirma a necessidade de explorar o pré-sal, no entanto, isso realmente não aparece no programa por ela proposto. Os combustíveis fósseis são pouco citados. Isso é decorrência das ideologias que subjazem o discurso da candidata, pois ela sempre teve como princípio o desenvolvimento sustentável, porém, reafirmo, nem sempre a utilização de fontes alternativas é sustentável. No final, Marina afirma que irá combinar as duas coisas: a exploração dos combustíveis fósseis e das fontes alternativas.

No debate da Globo, 1h35min do vídeo, Dilma diz a Aécio que o Brasil aceitou diminuir de 36% a 39% a emissão dos gases poluentes na reunião em Copenhague, e diz que o desmatamento também reduziu. Pergunta a Aécio qual a política dele em relação às mudanças climáticas. Aécio diz que a política de Dilma vai ao caminho apostado ao da sustentabilidade, por causa dos subsídios aos combustíveis fósseis. Ele diz que é necessário um conjunto de medidas sustentáveis: cadastro ambiental rural para ver quais áreas precisam ser reflorestadas; explorar o potencial eólico e melhorar a integração nas linhas de transmissão; explorar a energia de biomassa, como o etanol; diversificar a



matriz energética e enfrentar o desmatamento que voltou a crescer. Dilma, na réplica, afirma que o Cadastro Rural está em andamento em todo o Brasil e que 79% da matriz elétrica brasileira é ecologicamente correta e sustentável, além da redução de 650 milhões de toneladas de dióxido de carbono por ano. Na tréplica, Aécio assegura que o Cadastro Ambiental foi atrasado durante dois anos no governo de Dilma; que em cinco anos o uso de termelétricas subiu de 22% para 30%, e conclui dizendo que pretende restabelecer o planejamento ambiental.


Notamos, no texto do candidato Aécio Neves, que ele trata mais do primeiro mandato da presidenta, estabelecendo críticas, do que expondo suas ideias e propostas sobre mudanças climáticas. O termo “sustentabilidade” é usado, na fala dele, quando acusa o governo de Dilma de ter andado na direção contrária aos conceitos da sustentabilidade. Aécio, porém, não deixa claro como ele enxergaria essa temática no seu governo.

## **5. Considerações finais**

Noam Fairclough (2011 [1991]), ao construir sua teoria do discurso, considera as relações de poder instáveis. Parte dessa premissa para defender a mudança discursiva e social. Ele aponta a problematização das convenções como o a inquietação para a mudança. Nessa modernidade reflexiva, como defende Giddens (1991, 2002, 2003), os agentes pensam sobre sua própria convivência social. É nesse ponto que as teorias se complementam. É preciso um agente reflexivo para que haja problematização das convenções, alternância de poder e mudança sócio-discursiva. O ambientalismo era uma força menor frente ao Estado, a produção e o consumo. Com a mobilização de ambientalistas, num processo discursivo, o ambientalismo ganha força frente ao capitalismo, o que promove uma adaptação mútua entre os dois. Nesse contexto, surge a noção de sustentabilidade.

Este artigo é a primeira produção dessa pesquisa em andamento. Começamos algumas análises de programas de governo e debates, verificando o uso e a construção discursiva do conceito de sustentabilidade pelos três presidentes com maior número de votos no primeiro turno. Nossas conclusões, por hora, nos mostram que a formação ideológica, não só dos partidos, mas das pessoas se concretiza de forma clara nos textos. Marina Silva apresenta uma visão muito clara do desenvolvimento sustentável, Dilma Rousseff também expõe uma visão bastante completa da temática. Cada uma, no





entanto, percorre um caminho diferente em sus propostas. O programa de Aécio usa o termo sustentabilidade sem ultrapassar o senso comum. Suas diretrizes misturam propostas de exploração de petróleo, etanol e de gás natural vegetal.

Nos debates, percebemos algumas questões interessantes. Por exemplo: no debate do SBT, enquanto Dilma caracterizava o pré-sal como uma riqueza, Marina tratava como fonte de energia. O pré-sal atende às duas definições, mas notamos como o discurso concretiza ideologias, no processo de referenciação, uma candidata ressalta a riqueza, enquanto a outra destaca a fonte energética ambientalmente incorreta.

Na comparação entre os debates e as propostas, notamos algumas incoerências, como a afirmação de Marina Silva de que iria explorar essa fonte de energia, combinada a fontes de energia alternativas. No programa, entretanto, isso não fica claro. Já Aécio Neves não admite que, em seu programa de governo, ele enfatiza a exploração do petróleo.

Através desse olhar inicial para os programas de governo e para os debates, verificando principalmente as propostas de sustentabilidade para geração de energia, notamos muitas contradições e ideias incompletas dos então candidatos à presidência.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. **O bom negócio da sustentabilidade**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

BAZERMAN, C. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.


CHARAUDEAU, P. **Discurso político**. São Paulo: Contexto, 2008.

CMMAD, COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso futuro comum**. 2. Ed. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1991.

ELEIÇÕES 2014: debate. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?feature=player\\_detailpage&v=MpIiALqQg8A](https://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=MpIiALqQg8A)>. Acesso em: 18 dez. 2014.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011 [1992].

\_\_\_\_\_. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. New York: Routledge, 2003.



\_\_\_\_\_. Discurso, mudança e hegemonia. In: Pedro, E. R. (Org.) **Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional**. Lisboa: Caminho, 1997.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

\_\_\_\_\_. **As Consequências da Modernidade**. São Paulo, UNESP, 1991.

\_\_\_\_\_. **A constituição da sociedade**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LAYRARGUES, P.P. **A natureza da ideologia e a ideologia da natureza: elementos para uma sociologia da educação ambiental**. Campinas: UECAMP, 2003. 111 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2003..

LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NEVES, A. **Diretrizes gerais: plano de governo**. Disponível em: <<http://divulgacand2014.tse.jus.br/divulga-cand-2014/proposta/eleicao/2014/idEleicao/143/UE/BR/candidato/280000000085/idarquivo/229?x=1404680555000280000000085>>. Acesso em: 18 dez. 2014.

ROUSSEFF, D. **Programa de governo Dilma Rousseff 2014**. Disponível em: <<http://divulgacand2014.tse.jus.br/divulga-cand-2014/proposta/eleicao/2014/idEleicao/143/UE/BR/candidato/280000000083/idarquivo/194>>. Acesso em: 18 dez. 2014.

SBT debate 2014. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?feature=player\\_detailpage&v=A6b2b2X4nNY](https://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=A6b2b2X4nNY)>. Acesso em: 18 dez. 2014.

SILVA, M. e ALBUQUERQUE, B. **Plano de ação para mudar o Brasil**. Disponível em: <<http://divulgacand2014.tse.jus.br/divulga-cand-2014/proposta/eleicao/2014/idEleicao/143/UE/BR/candidato/280000000063/idarquivo/108?x=1404743247000280000000063>>. Acesso em: 18 dez. 2014.

VAN DIJK, T.A. **Discurso e poder**. Organização: Judith Hoffnagel e Karina Falcone. São Paulo: Contexto, 2010.



## MAIS SOBRE O USO DE SENTENÇAS CLIVADAS COMO RESPOSTA PARA PERGUNTAS WH

Maria Cristina Figueiredo Silva<sup>171</sup>

Sérgio de Moura Menuzzi<sup>172</sup>

**RESUMO:** Segundo Belletti (2008), as línguas possuem três estratégias diferentes para responder a questões WH sobre o sujeito da sentença: VS, focalização *in situ* ou clivadas (reduzidas ou plenas). Para essa autora, as estratégias B e C podem ir juntas: por exemplo, o francês também pode usar a estratégia *in situ*, embora tenha preferência pela estratégia clivada. A sua análise, dentro do Projeto Cartográfico, entende que a estratégia de clivagem é um modo de a língua que não tem sujeito nulo usar a periferia do vP para focalização informacional, pois tanto VS quando clivagem (reduzida ou não) envolvem movimento do sujeito para a posição de foco na periferia do vP, enquanto que a estratégia de focalização informacional do sujeito *in situ* envolve uma posição de foco dentro do DP. Por razões de economia, a língua que dispõe de VS não precisa lançar mão das outras estratégias, já que a derivação mais econômica está disponível imediatamente. Por outro lado, Roisenberg (2009), e Menuzzi (2012), trabalhos que procuram investigar exatamente que tipo de estrutura informacional é compatível com as clivadas, mostram que na verdade as clivadas (plenas) são compatíveis com contextos que impliquem unicidade. Em particular, Menuzzi (2012:110), mostra que, como uma questão do tipo “quem saiu?” naturalmente pode ter uma resposta que implique unicidade, a clivada é bastante adequada como resposta para ela: “foi o Pedro que saiu”. No entanto, quando o contexto é tal que é incompatível com essa interpretação de unicidade – por exemplo, quando falamos de uma festa e a pergunta é “quem estava lá?” –, a clivada não é adequada (daí a impossibilidade de uma resposta como “era o Paulo que estava lá”). Este trabalho pretende averiguar essas observações, aplicando a falantes de PB um teste de preferência de ordenação de respostas, que variam sistematicamente o contexto informacional. Os resultados preliminares estão em consonância com as observações de Roisenberg (2009) e de Menuzzi (2012).


**PALAVRAS-CHAVE:** Respostas a questões WH. Clivadas. Português brasileiro. Estrutura informacional. Focalização *in situ*.

### 1. Introdução

---

<sup>171</sup> Universidade Federal do Paraná/ CNPq, bolsista PQ I-D, processo no.309413/2012-5. E-mail para contato: figueiredosilvamc@gmail.com

<sup>172</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ CNPq, bolsista PQ II, processo no 313011/2013-3. E-mail para contato: smenuzzi@gmail.com



Segundo Belletti (2008), as línguas naturais possuem três estratégias diferentes para responder a questões WH com foco no sujeito da sentença, como mostrado em (1), extraído de Belletti (2008:1):


- (1) A. *Italiano: VS (“inversão livre”)*
- a. Chi è partito / ha parlato ?  
/quem saiu / falou?/
  - b. E’ partito / ha parlato Gianni  
/saiu / falou o João/
- B. *Francês: clivada reduzida ou plena*
- a. Qui est parti/ a parlé?  
/quem saiu / falou?/
  - b. C’est Jean (qui est parti/ a parlé)  
/foi o João (que saiu/ falou)
- C. *Inglês: SV (focalização in situ)*
- a. Who came/spoke?
  - b. *John* came/spoke  
/O João veio/ falou/
  - c. *John* did

Para a autora, essa variação está relacionada ao parâmetro do sujeito nulo: línguas de sujeito nulo, dispondo da ordem VS em sua gramática, consistentemente escolherão essa estratégia para focalização informacional do sujeito; por outro lado, línguas que não possuem sujeito nulo (e tampouco VS) estarão restritas a escolher entre a clivagem e a focalização *in situ*. As estratégias B e C podem inclusive estar ambas disponíveis para uma mesma língua: por exemplo, o francês, embora tenha preferência pela estratégia clivada, também pode usar a estratégia *in situ*.

No entanto, como Belletti mesma reconhece, as clivadas têm conteúdo semântico específico que fornece “identificação única exaustiva” para o constituinte que exhibe informação nova, uma propriedade que nem VS nem focalização *in situ* partilham. Essa visão das clivadas é bastante difundida, tendo recebido inclusive um a formalização parcial na conhecida análise de Kiss (1998).

Nosso objetivo neste trabalho é mostrar que a variação apontada por Belletti pode não estar tão fortemente relacionada ao parâmetro do sujeito nulo, em particular no que diz respeito à possibilidade de uso de clivadas e focalização *in situ* como estratégias de resposta a perguntas





WH com foco no sujeito. Para este fim, propomo-nos aqui a fazer uma comparação inicial entre as estratégias de resposta utilizadas pelo português brasileiro e pelo espanhol do Rio do Prata, uma das variedades do espanhol faladas na América Latina.

Organizamos nosso trabalho como se segue:

Na seção 2, sintetizamos alguns dos principais aspectos da análise de Belletti para as estratégias de resposta a perguntas WH sobre o sujeito. Na seção 3 discutimos o espanhol do Rio da Prata (doravante ERP), uma língua de sujeito nulo que tem à disposição a estratégia VS. Na seção 4, revisitamos os dados do português brasileiro (doravante PB), uma língua de sujeito nulo parcial que, crucialmente, praticamente perdeu VS durante o último século. Nessa seção, veremos que alguns estudos sobre o PB, como os de Guessser (2007) e de Quarezemin (2009) parecem confirmar a análise de Belletti (2008).

Na seção 5, no entanto, reconsideramos alguns dos fatos acerca do uso das clivadas como respostas a perguntas WH retomando brevemente a discussão apresentada em Roisenberg (2009) e Menuzzi (2012). Com base nela, mostramos que há indícios de que a proposta de Belletti (2008) de que clivadas de sujeito seriam uma estratégia privilegiada de resposta a perguntas WH pode ser um equívoco baseado no fato de que Belletti não controlou variáveis importantes da estrutura informacional das clivadas. A hipótese que emerge dessa discussão é que, se a estrutura informacional dos contextos de interrogação de sujeitos WH for manipulada, diferentes padrões de resposta preferencial devem emergir. Em particular, esperamos que as clivadas serão favorecidas em contextos com “pressuposição de unicidade”, independentemente de serem clivadas de sujeito ou objeto.

Para confirmar a hipótese acima mencionada, apresentamos os resultados preliminares de um experimento similar ao conduzido por Guessser e Quarezemin. Nosso experimento é aplicado a informantes tanto do PB quanto do ERP; seu design é descrito na seção 6. Na seção 7 apresentamos os resultados preliminares e nossas conclusões a partir deles. Na seção 8 retomamos a discussão em relação as propostas de Belletti e, mais geralmente, sobre as questões sobre a tipologia das respostas a perguntas WH.

## **2. Estratégias para responder perguntas WH sobre o sujeito**

A análise de Belletti (2008), desenvolvida dentro do Projeto Cartográfico, entende que a ordem VS é o modo mais direto de responder a uma pergunta WH sobre o sujeito. Por hipótese, VS colocaria o sujeito na posição correta para ser interpretado como foco informacional, que é uma posição baixa na periferia de vP. Ainda segundo Belletti, por razões de economia a língua que dispõe de VS não precisa lançar mão de outras estratégias, já que a derivação de VS é a mais econômica e está disponível imediatamente. Por outro lado, Belletti postula que a estratégia de clivagem seria um modo de uma língua que não tem sujeito nulo usar a periferia do vP para focalização informacional, sendo um tipo de “VS disfarçado”. De acordo com as estruturas sintáticas propostas por Belletti, tanto VS quando clivagem (reduzida ou não) envolvem movimento do sujeito para a posição de foco na periferia do vP.

Contudo, de acordo com essa análise das clivadas, seu uso como respostas a questões WH para o sujeito deveria ser possível também em línguas que dispõem de VS: isso aconteceria

em contextos em que a competição com VS fosse de algum modo afetada e a condições de economia não excluíssem a clivada. E, de fato, Belletti observa que isso acontece em italiano: embora VS seja a opção preferida, a clivagem se torna possível quando a pergunta é clivada, como em (2), ou “with agentive predicates expressing a somewhat negative presupposition” (p. 5), como exemplificado em (3):

(2) a. Chi è (stato) che ha rotto il vaso?  
/who is it that broke the vase?/

b. È (stato) Gianni.  
/it is (has been) Gianni.

(3) a. Chi ha urlato?  
/who screamed?/


b. È stato Gianni.  
/it has been Gianni/

Olhando para um conjunto de línguas tipologicamente diferentes, Belletti (2008) avança algumas generalizações descritivas sobre as estratégias mencionadas, que são:

- (a) o modo como a questão é formulada não influencia necessariamente o tipo de resposta (apesar dos fatos do italiano acima mencionados); um exemplo disso seria o que acontece em português europeu, que usa questões clivadas mas prefere respostas VS;
- (b) as estratégias de clivagem (especialmente a clivagem reduzida) e a focalização *in situ* podem se alternar em algumas línguas, como no caso do francês, que além da clivagem também pode usar SV para responder questões WH sobre o sujeito;
- (c) somente sujeitos têm acesso a esse conjunto de opções (qual seja: VS, clivadas e foco *in situ*); objetos podem fazer uso apenas de SVO como estratégia de resposta a uma pergunta WH (em todas as línguas de ordem SVO).

É preciso ainda dizer que na literatura que fala sobre a semântica das clivadas, segundo a autora, é senso comum atribuir à clivada a propriedade de prover identificação única e exaustiva do constituinte clivado. Não é muito claro em seu texto se em todas as instâncias de uso da clivada como resposta para perguntas em francês a interpretação é sempre única e exaustiva; por seu turno, VS não teria essa propriedade (cf. Belletti 2008, p. 5, nota 13), que tampouco seria exibida pela focalização *in situ*.

### 3. A relevância dos dados do ERP



O espanhol rio-platense é uma língua de sujeito nulo típica e tem, portanto, VS como uma opção disponível em sua gramática. Certas generalizações avançadas por Zubizarreta (1998) para o espanhol padrão se aplicam também ao ERP e podem ser sumarizadas como segue:

- (a) em sentenças monoargumentais que respondem a uma questão WH sobre o sujeito, a ordem VS é preferida, já que coloca o sujeito na posição mais à direita da sentença, posição que recebe o acento principal da frase;
- (b) em sentenças transitivas, a ordem VOS implica na interpretação de foco estreito sobre o sujeito; entretanto, sentenças com a ordem VSO não podem ter seu sujeito interpretado como foco informacional.

As predições que a análise de Belletti faz para o ERP são claras: se VS é possível, ela deve ser a opção preferida porque é a derivação mais econômica em sua análise. Além disso, dado que nenhum princípio formal exclui o uso de uma clivada (reduzida ou não) em línguas como o italiano e o espanhol, é de se esperar que algumas instâncias de clivadas sejam atestadas onde outras considerações suspendem os efeitos de economia. Finalmente, como a focalização *in situ* é uma estratégia mais custosa, ela deve ser excluída no caso do ERP (como Belletti sustenta que é no italiano).


No entanto, como veremos, nosso experimento com falantes nativos do ERP mostra que, embora VS seja mesmo uma estratégia favorecida para responder a questões sobre o sujeito, também a focalização *in situ* é uma opção, isto é, SV é uma resposta possível para os informantes nesse contexto. Adicionalmente, a “família clivada” (plenas, reduzidas, invertidas) se mostrou também uma opção de resposta tanto para questões sobre o sujeito quanto para questões sobre o objeto, em condições que vamos tornar mais precisas nas próximas seções.

Pinto (2010) lembra um detalhe importante: Zubizarreta (1998) observou que VS no espanhol moderno está em declínio.

#### 4. A relevância dos dados do PB

O PB é uma língua de sujeito nulo parcial, em que a construção com inversão do sujeito só é possível poucos contextos – basicamente com verbos inacusativos –, à qual crucialmente falta a construção VS, como já notou a literatura (cf. Nascimento 1984, Kato 2000, entre tantos outros). Portanto, VS não é uma opção geral da gramática dessa língua para responder a perguntas WH com foco no sujeito; assim, outras estratégias devem ser utilizadas para responder a tais perguntas.

Nesse sentido, Belletti (2008) reporta o trabalho de Guessier (2007), que montou um experimento de produção controlado exatamente para saber que estratégias de resposta o PB usa. Seus resultados indicam que os falantes nativos de PB respondem questões WH sobre o sujeito usando clivagem em 50% das vezes e SV (com foco *in situ*) em 38% das vezes. É preciso dizer que “clivagem” aqui é um título geral que recobre uma variedade de construções – clivadas plenas (como em “Foi o Pedro que chegou”), clivadas reduzidas (como em “Foi o Pedro”), clivadas truncadas (“o Pedro que chegou”) ou pseudoclivadas (“Quem chegou foi o Pedro”).



Num trabalho semelhante, Quarezemin (2009) investiga as estratégias preferidas para responder perguntas WH sobre o objeto e também situações em que o objeto é foco contrastivo, pedindo que os informantes escolham a melhor maneira de responder a uma pergunta num contexto específico. Seus resultados impressionam: de 105 sentenças com objeto como foco informacional, 99 exibem ordem SVO; apenas 6 fazem uso de alguma estrutura clivada (2 reduzidas e 4 pseudo-clivadas). Por outro lado, em contextos de contraste, a clivagem foi a opção preferida: 59 escolhas em 63 possibilidades. Esses resultados levam a crer que, no caso de focalização do objeto, SVO é a estratégia preferida para o foco informacional (como previsto por Belletti 2008) e a clivagem é a estratégia principal para veicular foco contrastivo.

Ainda que a robustez dos dados seja impressionante, é preciso indagar se ela não advém exatamente de uma extrema uniformidade no tipo de contexto que aparece nos testes. Antes de responder a essa pergunta, contudo, vamos examinar um pouco mais detidamente a interpretação das clivadas.

## 5. A “pressuposição de unicidade” das clivadas


Roisenberg (2009) e Menuzzi (2012), trabalhos que procuram investigar exatamente que tipo de estrutura informacional é compatível com as clivadas, mostram que uma das condições que favorecem fortemente o uso de clivadas (plenas) são contextos que “pressuponham unicidade” – isto é, contextos em que a pessoa que pergunta e a que respondem compartilham a presunção de que a resposta ao constituinte WH é um único referente. Em particular, Menuzzi (2012:110) argumenta que uma questão como (4a) pode ser concebida facilmente em um contexto em que apenas uma pessoa saiu; nestes contextos, há pressuposição de unicidade, e a clivada é bastante adequada como resposta para ela, como mostra (4b):

- (4) A: Quem saiu?  
B: Foi o Pedro (que saiu).

No entanto, quando o contexto é pragmaticamente incompatível com uma pressuposição de unicidade do referente, a clivada não é adequada. O exemplo em (5) ilustra essa situação, se supusermos que o tema da conversa é uma festa onde B esteve ontem – normalmente, há muitas pessoas em uma festa:

- (5) A: Quem estava lá?  
B: # Era o Pedro (que estava lá)  
B': *O Pedro* (estava lá)





O mesmo parece ser verdadeiro com respeito aos objetos: quando a unicidade do referente é claramente pressuposta pelo contexto, a sentença clivada é uma boa resposta para uma questão WH. Por exemplo, suponha que haja apenas dois professores na escola, Pedro e Paulo, e que normalmente apenas um deles fica com as crianças no recreio. Nesse contexto, uma resposta como (6B) é claramente aceitável.

- (6) A. Quem você viu na escola hoje?  
B. Foi o Pedro (que eu vi na escola).


Por outro lado, se o contexto não pressupõe unicidade, a resposta com uma sentença clivada degrada em aceitabilidade, como mostra com uma frase similar a (6B), mas agora enunciada num contexto que não favorece a pressuposição de unicidade – um contexto em que B esteja falando da festa em que B ontem.

- (7) A. Quem você encontrou na festa?  
B. # Foi o Pedro (que eu encontrei na festa).  
b'. (Eu encontrei) *o Pedro* (na festa).

Se esses fatos são reais, como supomos, há pelo menos duas conclusões a serem extraídas deles. Em primeiro lugar, é possível que o controle do fator “pressuposição de unicidade do referente” revele que a clivada não é uma estratégia de responder perguntas WH sobre o sujeito apenas em PB ou línguas sem a ordem SV; pode na verdade ser usada em qualquer língua em que clivadas tenham a mesma condição pragmática de uso, incluindo as de sujeito nulo. Adicionalmente, o controle desse fator pode também revelar um outro fato pertinente para as hipóteses de Belletti: pode ser que a clivagem não seja uma estratégia reservada para respostas a sujeitos WH por razões de ordem sintática das línguas sem ordem VS; talvez esteja igualmente disponível para responder a objetos WH nessas línguas, uma vez asseguradas as condições pragmáticas adequadas. É isso o que pretendemos checar agora.

## 6. O experimento

Muito como o experimento conduzido por Quarezemin (2009), nosso experimento pediu a 12 falantes nativos de PB e 11 falantes nativos de ERP para ordenar as preferências de resposta a questões colocadas em contextos específicos. Cada teste continha quatro histórias, duas das quais envolviam questões WH sobre o sujeito e duas sobre o objeto; para cada uma das funções havia uma questão em um contexto com pressuposição de unicidade, e outra sem essa pressuposição. Além dessas quatro histórias, o experimento continha outras três, que eram



distratoras. Os testes apresentavam quatro opções de resposta para os falantes de PB e cinco para os falantes de ERP: para os falantes de PB, não apresentamos VS como opção para o sujeito; e no teste para objetos em ERP, acrescentamos uma outra estrutura da família clivada no lugar correspondente ao da ordem VS para sujeitos.

Nossos informantes tinham de 18 a 60 anos de idade; os informantes de ERP são em sua maioria estudantes de intercâmbio que estavam cursando um semestre de língua portuguesa para realizarem o exame Celpebras; os informantes de PB são em sua maioria professores universitários ou alunos de pós-graduação em Letras.

Tomamos os cuidados usuais com a aplicação destes testes: nenhum informante foi submetido à mesma história em condições diferentes, a ordem de apresentação das respostas era diferente para cada história, os testes tinham diferentes ordens de apresentação para as histórias.

Ilustramos em (8) abaixo um dos contextos com pressuposição de unicidade e, em (9), um contexto sem essa pressuposição, ambos de perguntas sobre o sujeito.

- (8) O falante B está contando para o falante A que foi numa festa em que alguém tirou a roupa e pulou na piscina.

- A: Me conta: quem tirou a roupa?
- B: (a) Foi o Pedro.  
(b) O PEDRO tirou a roupa.  
(c) Quem tirou a roupa foi o Pedro.  
(d) Foi o Pedro que tirou a roupa.

Ordem de preferência: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_

- (9) O falante B está contando ao falante A que foi numa festa super legal.

- A: Quem ‘tava lá?
- B: (a) O PAULO ‘tava lá.  
(b) Quem ‘tava lá era o Paulo.  
(c) Era o Paulo que ‘tava lá.  
(d) Era o Paulo.

Ordem de preferência: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_

## 7. Resultados e discussão

Antes de mais nada, devemos chamar a atenção do leitor para um ponto metodológico importante: tínhamos poucos informantes, de modo que não pudemos considerar todas as opções de resposta; isso fragmentaria em excesso os resultados e obscureceria os padrões que poderiam ser obtidos. Optamos então por colocar clivadas reduzidas e plenas como um grupo só, ignorando as pseudo-clivadas (que colocam problemas que vão além da nossa possibilidade de discussão neste trabalho).

Vamos examinar primeiramente os resultados do teste no ERP. Começemos pelas respostas a questões WH sobre o sujeito. No Quadro 1, a seguir, apresentamos as respostas dadas como primeira e segunda opções (isto é, as duas “melhores respostas”) para os contextos com pressuposição de unicidade e sem pressuposição de unicidade. Os números que nos parecem mais interessantes estão em negrito.

**Quadro 1:** Respostas preferidas (em 1º e 2º lugares) para questões WH sobre o *sujeito* no ERP segundo o contexto

	Contextos <i>com</i> pressuposição de unicidade			Contextos <i>sem</i> pressuposição de unicidade		
	1ª opção	2ª opção	Total	1ª opção	2ª opção	Total
Foco <i>in situ</i>	06	02	08	07	02	09
Clivadas (plenas e reduzidas)	05	07	<b>12</b>	04	02	<b>06</b>
VS	00	03	03	00	<b>06</b>	06

Parece claro que foco *in situ* e clivadas são as melhores escolhas para questão WH sobre o sujeito; VS é a segunda opção (empatada com clivadas) apenas quando não há pressuposição de unicidade. Esse é um resultado curioso e está em consonância com a observação de Zubizarreta (1998) salientada por Pinto (2010): VS está em declínio no espanhol, em particular na variedade rio-platense, de modo que é possível que esteja sendo reservada para outros contextos – talvez, para contextos apresentacionais ou de foco largo.

Por outro lado, a proximidade dos números totais na primeira linha sugere que a pressuposição de unicidade não é uma condição que afete foco *in situ*; contudo, unicidade claramente favorece as clivadas, dada a diferença na segunda linha nos totais: a escolha por clivadas cai pela metade (de 12 para 6) quando em contextos sem pressuposição de unicidade. É de qualquer modo um resultado surpreendente que as clivadas sejam escolhidas como primeira opção mais vezes que VS mesmo nos contextos sem unicidade. Aparentemente, a verdadeira competição em contextos com unicidade é entre foco *in situ* e clivadas (com alguma vantagem para as clivadas: 12 ocorrências *versus* 8); por outro lado, a competição em contextos sem unicidade é entre foco estreito marcado (foco *in situ* e clivadas) *versus* foco estreito não marcado (VS), sendo o primeiro claramente favorecido, com 15 ocorrências, *versus* apenas 6 do segundo.

O Quadro 2 a seguir apresenta os resultados para questões sobre o objeto.

**Quadro 2:** Respostas preferidas (em 1º e 2º lugares) para questões WH sobre o *objeto* no ERP segundo o contexto

	Contextos <i>com</i> pressuposição de unicidade			Contextos <i>sem</i> pressuposição de unicidade		
	1ª opção	2ª opção	Total	1ª opção	2ª opção	Total
Foco <i>in situ</i> (= VO)	03	05	<b>08</b>	<b>08</b>	01	09
Clivadas (plenas e reduzidas)	07	05	<b>12</b>	02	<b>07</b>	09

Aqui é importante ter em mente que foco *in situ* e posição final para o foco coincidem. Em contextos com unicidade, temos os mesmos números que no Quadro 1, sugerindo que a mesma situação encontrada para os sujeitos se repete para os objetos: tanto foco *in situ* quanto clivadas são boas opções, com clivadas favorecidas (12 ocorrências contra 8 de foco *in situ*). Nos contextos sem unicidade, na ausência de diferença entre foco *in situ* e uma estratégia VO independente, emerge uma oposição com as clivadas: o foco *in situ* é a primeira opção 8 vezes num total de 9, enquanto a clivada é escolhida como segunda opção 7 vezes num total de 9 possibilidades.

Esse último resultado parece indicar que o aparecimento de clivadas entre as melhores opções para responder perguntas WH sobre o sujeito em ERP é um efeito colateral da distinção entre foco estreito marcado no sujeito e VS; VS parece mais ser um modo de incluir o sujeito no foco largo do que uma construção para marcar foco estreito no sujeito. No caso da ordem VO, o acento no objeto é compatível tanto com foco largo da sentença quanto com foco estreito sobre



o objeto e assim qualquer construção marcada será desnecessária (e desfavorecida, no caso da clivagem, por conta da unicidade).

Vejam agora um quadro comparativo entre sujeito e objeto tomando em conta apenas a primeira opção de resposta.

**Quadro 3:** Apenas a primeira opção de resposta  
para questões WH *sujeito* e *objeto* no ERP segundo o contexto

	Contextos <i>com</i> <i>pressuposição de unicidade</i>			Contextos <i>sem</i> <i>pressuposição de unicidade</i>		
	Pergunta Sujeito	Pergunta Objeto	Total	Pergunta Sujeito	Pergunta Objeto	Total
Foco <i>in situ</i>	06	03	<b>09</b>	07	08	<b>15</b>
Clivadas (plenas e reduzidas)	05	07	<b>12</b>	04	02	<b>06</b>

Este último quadro confirma o papel da unicidade em favorecer o uso de clivadas – talvez fosse mais adequado falar no papel da ausência da unicidade no desfavorecimento do uso de clivadas. Quando agrupamos os dados que dizem respeito tanto a sujeitos quanto a objetos, vemos claramente que foco *in situ* e clivadas são opções que estão aproximadamente no mesmo nível quando há unicidade – 9 e 12 ocorrências, respectivamente; todavia, na ausência de pressuposição de unicidade do referente, a escolha por clivadas como melhor opção cai drasticamente: 15 ocorrências do foco *in situ* contra 6 ocorrências de clivadas.

Tendo esboçado esse panorama dos dados do ERP, podemos passar agora ao exame dos dados do PB. Começemos examinando as respostas preferidas para perguntas WH que versam sobre o sujeito em PB segundo os contextos.

**Quadro 4:** Respostas preferidas (em 1º e 2º lugares) para questões WH  
sobre o *sujeito* no PB segundo o contexto

	Contextos <i>com</i> <i>pressuposição de unicidade</i>			Contextos <i>sem</i> <i>pressuposição de unicidade</i>		
	1ª opção	2ª opção	Total	1ª opção	2ª opção	Total

Foco <i>in situ</i>	03	<b>07</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	01	11
Clivadas (plenas e reduzidas)	<b>08</b>	05	<b>13</b>	01	<b>08</b>	09

Nos contextos com unicidade, a clivagem é claramente favorecida em PB, ultrapassando o foco *in situ* tanto nos totais (13 ocorrências contra 10) quanto na concentração de primeira escolha para clivadas (8 ocorrências) versus segunda opção para o foco *in situ* (7 ocorrências). Sem unicidade, as clivadas caem definitivamente para segunda opção (8 ocorrências contra apenas 1 ocorrência de escolha como primeira opção). Aqui temos um retrato claro do efeito da unicidade sobre as escolhas.

Examinemos agora as respostas a questões WH sobre objetos no PB.

**Quadro 5:** Respostas preferidas (em 1º e 2º lugares) para questões WH sobre o *objeto* no PB segundo o contexto

	Contextos <i>com</i> <b>pressuposição de unicidade</b>			Contextos <i>sem</i> <b>pressuposição de unicidade</b>		
	1ª opção	2ª opção	Total	1ª opção	2ª opção	Total
Foco <i>in situ</i> (= VO)	<b>06</b>	05	<b>11</b>	<b>10</b>	01	<b>11</b>
Clivadas (plenas e reduzidas)	<b>06</b>	03	<b>09</b>	01	<b>05</b>	<b>06</b>

A situação aqui se parece mais com o padrão exibido pelas respostas a perguntas WH sobre o objeto no ERP do que ao padrão dos sujeitos em PB: como no ERP, sob unicidade, tanto foco *in situ*/VO quanto clivagem parecem ser opções igualmente possíveis, como mostra a proximidade das totais no quadro acima (diferentemente do que acontece com os sujeitos em PB, onde clivadas são claramente favorecidas); como no ERP, e também como os sujeitos no PB, nos contextos sem unicidade, as clivadas se tornam uma opção claramente desfavorecida com relação ao foco *in situ*/VO – são primeira opção apenas uma vez, contra 10 ocorrências de foco *in situ*/VO.

Finalmente, vamos examinar apenas as primeiras opções de resposta tanto para questões sobre o sujeito quanto para questões sobre o objeto.

**Quadro 6:** Apenas a primeira opção de resposta para questões WH *sujeito* e *objeto* no PB segundo o contexto


	Contextos <i>com</i> pressuposição de unicidade			Contextos <i>sem</i> pressuposição de unicidade		
	Pergunta Sujeito	Pergunta Objeto	Total	Pergunta Sujeito	Pergunta Objeto	Total
Foco <i>in situ</i>	03	06	<b>09</b>	<b>10</b>	10	20
Clivadas (plena e reduzida)	08	06	<b>14</b>	01	<b>01</b>	02

Novamente, o quadro confirma o papel da unicidade nas escolhas pelas melhores respostas, de maneira bastante robusta: sob unicidade, clivadas são preferidas frente ao foco *in situ* (14 ocorrências contra 9); porém, em contextos sem unicidade, a escolha por clivadas cai dramaticamente, independentemente de estarmos falando de sujeitos ou objetos.

## 8. Conclusões gerais

Podemos resumir nossos achados aos seguintes pontos:

1. Diferentemente do que era esperado segundo Belletti (2008) – e mesmo segundo nosso experimento piloto –, VS no ERP não se mostrou como a melhor opção para responder a uma questão WH sobre o sujeito. Foco *in situ* e clivadas são as melhores opções (equivalentes sob unicidade; com preferência para foco *in situ* na ausência de unicidade); VS parece ter se tornado uma (segunda) opção apenas na ausência de unicidade.
2. Unicidade tem um papel preponderante e muito similar na duas línguas – ERP e PB: ela favorece as clivadas e sua ausência desfavorece claramente a clivagem, tanto em contextos de perguntas WH sujeito quanto de perguntas WH objeto.
3. Há contudo uma diferença entre as línguas: no ERP a presença de unicidade não parece ser suficiente para favorecer o uso de clivadas sobre o foco *in situ*, seja para sujeitos, seja para



objetos; o mesmo parece ser verdadeiro para as questões WH objeto em PB. No caso das perguntas WH sobre sujeitos, contudo, a unicidade faz pender a balança para as clivadas, mesmo que não tão fortemente.

4. Qualquer que seja a explicação última para esses fatos (supondo que eles sejam confirmados por dados adicionais, posto que o número de participantes do presente experimento é excessivamente pequeno), eles claramente não estão preditos pela equação mais simples sugerida por Belletti, que opõe línguas de sujeito nulo a línguas de sujeito não nulo para daí derivar a possibilidade de responder questões com clivadas, VS ou focalização *in situ*.

Finalmente, se voltarmos aos exemplos (2) e (3) do italiano, que exibem clivadas (reduzidas), podemos facilmente constatar que esses são casos em que a unicidade do referente está pressuposta pelo nosso conhecimento de mundo – razão pela qual podemos hipotetizar que, se experimento similar fosse aplicado em italiano, possivelmente obteríamos um quadro semelhante ao aqui apresentado.

## REFERÊNCIAS

BELLETTI, A. Answering Strategies. Ms. Università di Siena, 2008.

KATO, M. The Partial Pro-Drop Nature and the Restricted VS Order in Brazilian Portuguese. In M. Kato & E. Negrão (Eds.), *Brazilian Portuguese and the Null Subject Parameter*, 223-258 Vervuert, 2000.

KISS, K. É. Identificational Focus and Information Focus. *Language*, v.74, p.245-273, 1998.

NASCIMENTO, M.

MENUZZI, S. Algumas observações sobre foco, contraste e exaustividade. *Revista Letras*, vol. 86, p. 95-121, 2012.

PINTO, C. Línguas românicas, línguas germânicas, movimento do verbo e efeito V2. *Anais do Seta* 4: 99-115, 2010.

QUAREZEMIN, S. *Estratégias de focalização no português brasileiro: uma abordagem cartográfica*. Tese de doutoramento. Florianópolis: UFSC, 2009.

ROISENBERG, G. *Clivadas e tópicos contrastivos: estudos sobre a semântica e a pragmática da articulação informacional*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

ZUBIZARRETA, M.L. *Prosody, Focus and Word Order*. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1998.





## LETRAMENTO LITERÁRIO: A CRÔNICA NA SALA DE AULA

Maria de Jesus Santiago da Matta<sup>1</sup>  
Maria Betânea Luz Moura de Melo<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objetivo abordar o letramento literário a partir do gênero crônica, em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, em escola da Rede Municipal de Ensino, Teresina-PI. Para este trabalho, levaram-se em consideração as seguintes questões norteadoras: Qual a contribuição da crônica para o letramento literário? De que forma a leitura de crônica literária contribui para a formação do leitor crítico? Supõe-se que a crônica pode promover o letramento literário porque estabelece uma ligação mais próxima entre a ficção e a realidade por ter como temática um fato do cotidiano, ao tempo em que propicia a reflexão crítica e a interação do educando com o mundo social. Desta forma, focalizou-se este trabalho nesse gênero textual pelo fato de proporcionar um diálogo entre a obra literária e o olhar reflexivo do autor sobre a vida. Este projeto tem como fundamentação as contribuições de autores como: Cosson (2012); Terra (2014); Sá (1985); Moisés (2007); Zilberman (2001); Lajolo (2000); Solé (1998). Sendo assim, baseamos nossa proposta de letramento literário para o ensino de literatura em sala de aula, tendo como referência a sequência básica de Rildo Cosson (2012). O objeto de investigação desta pesquisa é a crônica literária *A bola*, de Luís Fernando Veríssimo, a partir da qual elaboramos atividades que culminaram na escrita de um comentário reflexivo sobre a temática proposta pelo texto. Neste trabalho, os alunos tiveram a oportunidade de ler com a finalidade de contribuir para a sua formação literária, bem como redigir seu posicionamento crítico sobre a temática abordada pelo texto. A metodologia adotada é de cunho qualitativo-descritivo, aliando-se à pesquisa bibliográfica. Finalmente, como decorrência desse trabalho, enseja-se desenvolver no discente a fruição literária, a percepção da visão de mundo do autor projetada em seu texto e o desempenho na escrita.


**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento Literário. Sequência Básica. Gênero Textual; Crônica.

### 1 Introdução

O ensino básico, mais precisamente o 4º ciclo, é carente de técnicas metodológicas que garantem o letramento literário. O aluno de ensino fundamental precisa ter contato com a ficção literária, pois é fato que a leitura literária pode

<sup>1</sup>Universidade Estadual do Piauí (UESPI); [jesusantiago@oi.com.br](mailto:jesusantiago@oi.com.br).

<sup>2</sup>Universidade Estadual do Piauí (UESPI); [betanealuzmoura@gmail.com](mailto:betanealuzmoura@gmail.com).



possibilita-lhe, além da fruição, a habilidade escritora. Mas não se pode esquecer de que a leitura se consolida, não somente com a decodificação, mas também com a compreensão do que é lido. Essa talvez seja a maior dificuldade de muitos professores, pois além de trabalhar para desenvolver a fruição literária, faz-se necessário dotar o aluno de habilidades de compreensão. Para tanto, urge adotar técnicas metodológicas que propiciem o letramento literário. Por isso, esse trabalho tem como objetivo promover o letramento literário em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental a partir do gênero crônica.

Assim, este artigo apresenta o desenvolvimento de uma atividade de leitura e compreensão de um texto literário e a avaliação do desempenho da leitura a partir das evidências que surgem nos textos produzidos pelos alunos de duas turmas do 9º ano do ensino fundamental. Essa discussão dar-se-á de acordo com referencial teórico que aborda as práticas de letramento literário. Para este trabalho, selecionou-se o gênero crônica para análise porque está muito presente nos livros didáticos e por ter como característica básica os aspectos do cotidiano no meio social.


Dessa forma, há na primeira seção considerações sobre o letramento literário, o texto literário e, mais especificamente, sobre o gênero literário crônica. Na seção seguinte, expõe-se uma análise da obra em estudo; exibe-se o contexto da intervenção, o percurso tomado ao se utilizar a metodologia de Cosson (2012), através do desenvolvimento da sequência básica e mostra-se como foi recebida pelos alunos.

A análise das produções dos alunos mostrou que para a leitura literária de crônica não basta somente a fruição literária, faz-se necessário que o aluno ative conhecimentos linguísticos e conhecimentos de mundo, historicamente construídos.

## **2 Letramento literário**

Nossa sociedade é considerada letrada, embora muitas pesquisas realizadas através de exames nacionais e internacionais que avaliam o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em todo o País, mostrem resultados concretos e mensuráveis que demonstram claramente a existência de um quadro de ineficácia das práticas didáticas que nos levam a vários questionamentos. A população escolar oriunda dos últimos anos da Educação Básica tem saído da sala de aula sem essas habilidades básicas, o que preocupa e demanda reflexão com vistas a solucionar tal problema.

Refletindo sobre essa questão, reafirmamos a ideia de que o ensino básico sofre com a ausência de técnicas metodológicas que garantam o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita a ponto de tornar os alunos realmente letrados. Em nosso entendimento, faz-se necessário abordar o processo de ensinar e aprender a ler e escrever vinculado à leitura de obras literárias; pois segundo Cândido (2004), em nossa sociedade, a literatura tem sido instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Para o autor, a literatura é fator indispensável à humanização do indivíduo, pois ela o ajuda a organizar-se primeiro mentalmente e individualmente para depois, por consequência, organizar-se socialmente, dando forma aos sentimentos e à visão do mundo.



Segundo Cosson (2012), vivemos em um mundo onde as possibilidades de uso da linguagem são inúmeras; mas, a escrita ocupa lugar central, visto que praticamente todas as atividades humanas passam por ela, até mesmo as atividades que envolvem a linguagem oral ou imagética. Essa importância da escrita se dá porque é por meio dela que armazenamos nossos saberes e nos organizamos enquanto sociedade. Assim, a literatura é um exercício perfeito, pois não tem apenas a palavra em sua constituição material, mas também a escrita como seu veículo predominante. Por isso, a literatura deve manter lugar especial na escola, já que é através dela que o mundo se torna compreensível; no entanto, para que ela cumpra esse papel, é preciso mudar o rumo da escolarização.


A literatura tem sido preterida pela escola. Textos considerados mais fáceis ou acessíveis, como aqueles que têm como suporte jornais e revistas, ganham espaço. Além disso, há uma discrepância entre o que os níveis de ensino entendem por literatura: no Fundamental, “a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia” (COSSON, 2012, p.21). No Ensino Médio, muitas vezes o ensino da literatura limita-se à literatura brasileira ou à história da literatura. Poucas são as aulas destinadas a essa disciplina e, ainda, os professores se prendem somente a programas curriculares preestabelecidos ou ao livro didático, não permitindo que a leitura literária seja exercida com o compromisso de conhecimento que todo saber exige.

As práticas literárias na escola devem privilegiar a leitura efetiva dos textos e deve ser organizada segundo objetivos claros de formação do aluno. Não se deve aceitar que a leitura literária na escola restrinja-se à atividade de leitura. Para a promoção do letramento literário, deve-se ir além da simples leitura do texto literário.

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece como nenhum outro tipo de leitura faz os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem, conforme esclarece Cosson (2012).

Portanto, se o objetivo da escola e dos professores é formar leitores literários capazes de experienciar todo o poder humanizador da literatura, deve-se ir além do ato de ler. Faz-se necessário, também, que a escola reestruture seus currículos e pensem em como fazer a escolarização da literatura sem descaracterizá-la. Assim também, como os professores devem estar preparados para selecionar obras que façam a diferença para os alunos. Deve-se partir daquilo que o aluno já conhece para o que desconhece, oportunizando o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura. É importante, também, que nesse processo de seleção de obras leve-se em consideração que no cânone encontra-se a herança cultural de uma comunidade; na atualidade das obras encontram-se sentidos para a vida e na diversidade descobre-se o desconhecido, o simples, o complexo “e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares” (COSSON, 2012, p. 36).

Assim, o texto literário aparece como uma opção de trabalho em que se busca auxiliar a formação dos alunos no processo ensino aprendizagem, tornando-os leitores e



produtores proficientes de texto. Cabe, então, ao professor de Língua Portuguesa contemplar em suas aulas a leitura e a escrita de gêneros literários diversificados.

## 2.1 O texto literário

De um modo geral, os textos costumam ser caracterizados em literários e não-literários, por isso este artigo pretende evidenciar as particularidades de um texto literário e esclarecer as maneiras de identificá-lo.

O texto literário é uma construção textual que para ser considerada como tal precisa de uma elaboração peculiar. Assim, para ser chamado de literatura, o texto carece de linguagem bem elaborada, de modo que ela seja artística. Além disso, é preciso analisar sua função predominante, isto é, qual seu objetivo principal. Se informar de modo objetivo, de acordo com os conhecimentos que se tem da realidade exterior, se o autor tem um compromisso com a verdade científica, o texto tem função utilitária e não é literário, mesmo se, ao elaborar a linguagem, tenha feito uso de figuras de estilo, utilizado recursos estilísticos de expressão. Já o texto literário não tem essa função nem esse compromisso com a realidade exterior: é expressão da realidade interior e subjetiva de seu autor.


Os textos literários são escritos para emocionar, logo utilizam a linguagem poética, a partir de uma função estética. São esses os critérios que devemos considerar ao analisar e classificar um texto em literário e não literário. Exemplos de textos não literários são as notícias e reportagens jornalísticas, os textos de livros didáticos de História, Geografia, Ciências, textos científicos em geral, receitas culinárias, bulas de remédio. Exemplos de textos literários são os poemas, os romances literários, contos, novelas, crônicas.

## 2.2 A Crônica

A palavra crônica deriva do grego e “provém do radical *chorónos-*, que significa *tempo*, o que assinala sua propriedade essencial: a temporalidade” (TERRA, 2014, p. 145). Ela se caracteriza por apresentar os fatos do cotidiano em linguagem literária. O cronista capta os fatos, os momentos e as situações do dia a dia que presenciamos, mas que não observamos com atentamente. Uma briga de rua, um assalto a um banco, um acontecimento na feira, um nascimento, enfim tudo é motivo para o cronista criar a ficção.

A crônica é um texto curto, que relata ou reflete sobre acontecimentos da atualidade; sem, no entanto, apresentar informações, mas sim um olhar diferenciado sobre as coisas. Muitas crônicas dialogam com o leitor ao mesmo tempo em que comentam os fatos da vida diária e, enquanto isso, fazem-no refletir sobre a vida, e contribuem “para aprimorar o seu modo de ver a realidade à sua volta” (MOISÉS, 2007, p. 238). A crônica retrata os acontecimentos do mundo de acordo com o olhar do cronista. Uma situação corriqueira pode virar uma grande reflexão sobre a vida, e pode ser apresentada de acordo com a visão de mundo do autor. Assim, a crônica é um texto





literário que representa a ideologia do autor e sua visão de mundo; todavia, ainda que reflita sobre a realidade, ela é ficção.

Segundo Terra (2014, p. 143), “a crônica é um gênero de classificação problemática, (...) uma vez que intrinsecamente não constitui um gênero literário, podendo pertencer a outras esferas discursivas como o jornalismo ou a historiografia [...]”. Apesar de ser publicada em jornal, uma crônica pode ter literariedade e ser considerada um texto literário. O próprio autor considera que a maneira como o cronista usa a linguagem para apresentar o cotidiano, “as considerações que ele faz sobre os fatos narrados a distinguem de outros textos jornalísticos”(TERRA, 2014, p. 145). Para ilustrar, pode-se apontar que a crônica não pretende relatar fatos como uma notícia, mas apresentá-los de acordo com a realidade interior e subjetiva de seu autor.

De acordo com Moisés (2007), a crônica


[...] é breve, oscilante entre o jornalismo e a literatura. Estampada em jornais e revistas, a crônica sofre da efemeridade inerente a qualquer notícia, razão por que, com o passar dos anos, geralmente envelhece e perde interesse. As que sobrevivem a esse desgaste irreparável, ou que o autor julga merecedoras de se perpetuarem na memória dos leitores, são resgatadas em forma de livro. (MOISÉS, 2007, p.237-238).

Nessa passagem da crônica do jornal para o livro, Sá afirma (1985, p. 45-46) que “amplia-se a magicidade do texto, permitindo ao leitor dialogar com o cronista de forma bem mais intensa, ambos agora mais cúmplices no solitário ato de reinventar o mundo pelas vias da literatura”. É exatamente dessa forma que este artigo foi criado: fruto desse diálogo entre o leitor-aluno e a crônica publicada em livro.

### **3 A crônica na sala de aula**

A crônica é um gênero que reproduz os acontecimentos do dia a dia, que são expressos de maneira despreziosa, mas carregadas de emoção, levando o leitor a refletir de maneira sutil sobre situações cotidianas, através de olhares ou irônicos ou sérios ou poéticos, mas sempre muito atentos ao menor detalhe de um fato que mereça registrado. Segundo Sá (1985, p. 21), “a aparência de simplicidade não quer dizer desconhecimento das artimanhas artísticas”.

Na crônica “A Bola”, de Luís Fernando Veríssimo, percebemos essa aparente despreensão a partir do título, que de antemão não sugere nada mais denso. No entanto, ao ler o texto na íntegra, percebe-se que o autor utilizou um brinquedo tão comum para fazer uma comparação entre gerações e provocar a reflexão sobre o fascínio que a tecnologia exerce sobre os mais jovens principalmente. Como diz Moisés (2007, p. 113) sobre a prosa de ficção, “... é preciso aguardar o fim da narrativa para se avaliar a ambiguidade ou mesmo polissemia das metáforas ou, ainda, das referências aparentemente univalentes”. Assim, pode-se afirmar que o autor utiliza a palavra “bola” não só para designar o presente que o pai deu ao filho, mas para referir-se aos brinquedos que marcaram a infância desse pai.



Logo de início, percebemos que o pai tem uma ideia do que é ser um “bom pai”: aquele que dá um presente almejado pelo filho. Ele repete um gesto que marcou sua própria infância.

Ao utilizar a figura de um pai e um filho como personagens, fica evidente a diferença entre as gerações, que é reforçada pelos interesses de cada um: o pai feliz em dar uma bola ao filho e este absorvido com os brinquedos eletrônicos. Essa diferença é reforçada pela frase “Agora não era mais de couro, era de plástico” dita pelo pai, ressaltando o avanço da tecnologia com o passar dos anos.

Ao receber o presente, o narrador diz que o garoto utiliza a palavra “legal” como agradecimento. O narrador continua: “Ou o que os garotos dizem hoje em dia quando não gostam do presente ou não querem magoar o velho”. Note-se que a expressão *hoje em dia* e a palavra *velho* acentuam o contraste entre as duas gerações.

Em seguida, temos um diálogo entre os dois, em que o menino demonstra desconhecer o brinquedo, chegando a perguntar como é que “liga” a bola ou se ela não tem manual de instrução. De acordo com Machado (1994, p. 251), “o diálogo faz a cena acontecer em nossa frente”, dando ao leitor elementos para reconstituir a cena mentalmente.

A demonstração de desconhecimento do objeto “bola” deixa o pai bastante desanimado. Será que esse desânimo é somente porque o filho não conhece esse brinquedo? Ou será que revela um sentimento de frustração por não conseguir arrancar o filho das garras da tecnologia?

O narrador dá continuidade ao texto mostrando o garoto na frente da televisão, com a bola de lado, mas absolutamente preso ao videogame. Enquanto isso, o pai se aproxima, pega a bola e começa a dar embaixadas, na tentativa de chamar a atenção do filho para esse outro tipo de diversão. O filho nem mesmo olha em direção ao pai, que pega a “bola” com as mãos “tentando recuperar mentalmente o cheiro de couro” que marcou sua infância. “Mas a bola cheirava a nada”.


A “bola” de plástico jamais faria parte das lembranças da infância do menino, não por ser de plástico, mas por não despertar seu interesse. Por isso ela tem cheiro de nada, não representa nada para o filho.

Encerrando o texto, chama a atenção do leitor a frase “Talvez um manual de instrução fosse uma boa ideia... mas em inglês, para a garotada se interessar”. No mundo atual, globalizado, tecnológico, os brinquedos eletrônicos são uma “febre” mundial e vêm acompanhados de manuais multilíngues, visto que podem ser adquiridos de qualquer parte do mundo. Já a referência à língua inglesa se dá por esta ser considerada a língua do mundo globalizado.

Toda essa situação vivenciada por esse pai, que certamente teve uma infância mais livre, leva o leitor a comparar a infância vivenciada por essas duas gerações, refletindo sobre o que há de positivo ou negativo em cada época.

### 3.1 Desenvolvimento da atividade

O trabalho com a leitura e a escrita pode e deve surgir a partir de obras literárias, em especial se essas propiciam a reflexão crítica e a interação do educando



com o mundo social. Para isso, optou-se pela leitura e compreensão do texto literário *crônica*, por se tratar de um gênero que estabelece uma ligação mais próxima entre a ficção e a realidade por ter como temática um fato do cotidiano.

Desta forma, elaborou-se uma atividade seguindo a metodologia da sequência básica de Cosson (2012), para alunos de 9º ano do Ensino Fundamental com o objetivo de exercitar a leitura e a compreensão de uma crônica.

Para o desenvolvimento da atividade, seguiu-se os seguintes passos:

1. Seleção do texto: a crônica *A bola*, de Luís Fernando Veríssimo que apesar de não tratar do tema futebol que é o assunto do momento por estarmos vivenciando a Copa, mas a mesma traz o objeto ‘bola’ que está presente nesse panorama;
2. Preparação de uma SB (carga horária: 4 horas) constituída de quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação;
3. Para a etapa de *motivação* selecionou-se uma tirinha que tem como temática a Copa do Mundo.
4. Para a segunda etapa *introdução* preparou-se uma aula, exibida em *Datashow*, com a biografia do autor e comentários sobre o livro (suporte da crônica escolhida). Essa aula foi acompanhada de explanação sobre o autor e o livro envolvendo a participação dos alunos;
5. Na terceira etapa *leitura*, ocorreu a leitura da crônica, seguida de uma atividade de compreensão do tema, da estrutura e das marcas linguísticas. Nessa etapa, os alunos participaram e mostraram-se atentos ao conteúdo trabalhado;
6. Por fim, aconteceu a *interpretação* (última etapa da sequência básica). Nessa etapa, os alunos escreveram um comentário opinativo sobre a crônica.

### 3.2 A sequência básica

Para iniciar a primeira etapa (**motivação**) da sequência básica sobre a crônica, houve uma conversa com os alunos sobre o jogo do Brasil contra Camarões, pela Copa do Mundo de 2014, que aconteceu no dia anterior (23/06/2014). As meninas demonstraram interesse maior pelos jogadores considerados bonitos. Os meninos comentaram os gols e os passes dos jogadores. Ao mostrar o texto motivador, uma tirinha (figura 1), os alunos mostraram se divertir com o texto e acharam engraçado o fato de uma das personagens repreender a outra por só falar em Copa e, ela mesma, não conseguir falar de outro assunto. Foram feitos breves comentários sobre a tirinha para que os alunos se situassem em relação ao gênero.



Figura 1



FONTE: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/cartum/cartunsdiarios/>. Acessado em 18.06.14


Eles compararam a tirinha aos telejornais que em sua maioria noticiam somente assuntos relacionados à Copa do Mundo. Também disseram que quando eles mesmos estão conversando, durante o intervalo, só falam sobre o Mundial.

Após a leitura da tirinha, os alunos foram convidados a registrarem em um pequeno texto o porquê de o futebol ser uma paixão nacional. Assim, alguns poucos afirmaram que o futebol é a paixão nacional porque “é um prazer jogar futebol”; “somos incentivados nas aulas de educação física”; “crescemos com a sociedade falando em futebol, sobretudo o pai...incentiva os filhos desde criança, a TV coloca o futebol como principal notícia”; “...em Roma, os governantes usavam dos “esportes”...para distrair o povo...então o governo investe nele(futebol)...”. Essas foram as melhores respostas coletadas. Boa parte da turma apontou o esporte como paixão nacional pelo fato de estarmos vivenciando o período de mundial. Outros não souberam formular um posicionamento firme e coerente.

Dando prosseguimento à sequência básica, iniciou-se a etapa de **introdução** apresentando o texto escolhido para a atividade e justificando sua escolha que se deu pelo fato de trazer o objeto *bola* que é um dos principais componentes do contexto social vivenciado pelos alunos nesse momento de Copa do Mundo. Apresentou-se o autor e uma biografia sucinta sobre ele. Nesse momento, os alunos questionaram a idade do autor: para alguns Luís Fernando Veríssimo (78 anos) é muito velho. Foi assinalado que atualmente a expectativa de vida do brasileiro aumentou e as pessoas que estão na terceira idade ainda são produtivas. Em seguida, houve a exibição do livro *Comédias para se ler na escola*, conjunto de crônicas humorísticas de Luís Fernando Veríssimo, selecionadas e organizadas por Ana Maria Machado. Analisamos o sumário contendo a seleção de textos que compõe o livro, no qual os alunos identificaram um ou outro texto que já haviam lido.

Depois dessa atividade, prosseguiu-se para a terceira etapa da SB – **a leitura**. Foram distribuídas cópias do texto *A bola*, o qual leu-se em voz alta para a turma depois da leitura silenciosa, procurando perceber nas reações de cada um como eles estavam recebendo esse texto. Ao final da leitura, silêncio total na sala. Os alunos revelaram não ter gostado do final da crônica, esperavam uma atitude enérgica do pai em relação ao filho. Alguns chegaram a verbalizar que gostariam que o pai “tivesse jogado a bola





contra o menino”. Muitos revelaram terem sentido “pena” do pai. Outros acharam o texto muito triste, e alegaram que não “tinha nada a ver” com o título do livro.

Alguns julgaram engraçado o menino não saber utilizar a bola, mas não concordaram com essa ideia, pois para eles a bola é um objeto bastante comum e é impossível que alguém não a conheça. Mas concordaram com o fato de que atualmente os aparelhos eletrônicos, como videogames e celulares, exerçam fascínio enorme nas crianças e adolescentes. Tanto é assim que a maioria dos vinte e sete (27) alunos presentes à aula afirmaram possuir videogame e celular, que são utilizados para jogos e diversão. Desses vinte e sete alunos, vinte possuem celular e onze possuem videogame. Entretanto, somente dez jogam bola nos finais de semana e seis empinam pipa para se divertir. Eles chegaram à conclusão que, como disse Luís Fernando Veríssimo na crônica “A bola”, “os tempos são outros. Que os tempos decididamente são outros”.

A última etapa da SB, a **interpretação**, teve como produto a escrita de um pequeno comentário crítico sobre a temática da crônica. Terminada a sequência básica procedeu-se com a análise dos textos escritos pelos alunos.

#### 4 Conclusão

Nesse artigo, apontou-se uma possibilidade metodológica para o trabalho com a crônica literária. É uma sugestão baseada em um importante trabalho de letramento literário desenvolvido pelo professor Rildo Cosson.

Espera-se que o aluno perceba que o texto literário pode muitas vezes refletir a realidade social em que vive o autor, representando sua visão de mundo. Para tanto, que ele capte através de sua compreensão do texto esse aspecto.

Por fim, sabe-se que o resultado do letramento literário só acontece com sua prática constante. Assim, urge investir em práticas metodológicas que garantam o trabalho com o texto literário em sala de aula. Pois, sem dúvida nenhuma, se a estratégia utilizada motivar a turma para o trabalho com a leitura literária, a compreensão e a escrita; as aulas serão mais atraentes e mais dinâmicas.

#### REFERÊNCIAS

COSSON, R. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2. ed., 2. reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

MACHADO, I. A. *Conteúdo e Metodologia da Língua Portuguesa: Literatura e Redação*. São Paulo: Scipione, 1994 (Série Didática – Classes de Magistério).

MOISÉS, M. *A Análise Literária*. São Paulo: Cultrix, 2007.

SÁ, J. de. *A crônica*. São Paulo: Ática, 1999 (Série Princípios).

TERRA, E. *Leitura do Texto Literário*. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

VERÍSSIMO, L. F. *Comédias para se ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

## ENSINAR E APRENDER A LÍNGUA *PARKATÊJÊ* COMO OUTRORA<sup>173</sup>

Maria de Nazaré Moraes da SILVA<sup>174</sup>

Marília de Nazaré de Oliveira FERREIRA<sup>175</sup>

**RESUMO:** Este trabalho tem como escopo defender a herança oralista<sup>176</sup> como estratégia para o fortalecimento e a preservação de línguas indígenas brasileiras, em ações da Escola Indígena. Direciona-se, mais especificamente, ao ensino/aprendizagem do *parkatêjê*, língua falada entre índios de mesma denominação que habitam a Reserva Indígena Mãe Maria, situada no município Bom Jesus do Tocantins, em Marabá, a sudeste do Pará. Para dar conta dessa empreitada, apresenta breves informações sobre sociedades reguladas pela tradição oral; recorre à história da implantação da educação formal na terra, hoje, denominada Brasil, com ênfase às áreas de Educação e Linguística; e reúne dados sobre os *Parkatêjê*, povo que experimenta delicada situação sociolinguística. Dessa forma, é delineado com o apoio de estudos favoráveis à pujança da oralidade no ensino de línguas, bem como de pesquisas que defendem o ensino de línguas indígenas pautado pelo paradigma contemporâneo de Educação Escolar Indígena, vinculando-se, também, aos postulados da Linguística Aplicada. O trabalho apresenta como hipótese que a tradição cultural do referido povo deve figurar como imprescindível no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Indígena de Ensino Fundamental e Médio *Pěmptykre Parkatêjê*, que atende os alunos dessa comunidade, incorporando os índios mais velhos no ensino/aprendizagem como uma das figuras importantes nesse processo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tradição oral. Educação formal. Ensino de língua indígena. Povo *Parkatêjê*.

### 1 Introdução

Traçar uma discussão a respeito do ensino de língua é tarefa complexa, principalmente tratando-se de Brasil, um país plural tanto em língua quanto em cultura. Um olhar atento desvendará de Norte a Sul, em seu território, a presença de


---

<sup>173</sup> Artigo resultante da dissertação *A tradição oral no ensino de línguas indígenas: uma proposta para o povo Parkatêjê* (SILVA, 2014).

<sup>174</sup> Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Instituição onde atua como revisora de textos. É vice-coordenadora do Projeto de Extensão “Alfabetização de adultos indígenas em língua materna”. E-mail: mn@ufpa.br

<sup>175</sup> Professora Associada do Instituto de Letras da UFPA vinculada à Faculdade de Letras. Desenvolve pesquisas no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) na linha de pesquisa Descrição de Línguas Indígenas e trabalha com os *parkatêjê* desde 2000. É Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: marilia@ufpa.br

<sup>176</sup> A herança oralista é inerente ao ser humano, e tem sido foco das atenções da nova proposta de organização do Ensino Fundamental do Brasil estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2004).



comunidades indígenas, comunidades imigrantes (alemãs, italianas, japonesas, polonesas, ucranianas etc.), de brasileiros descendentes de imigrantes e de brasileiros não descendentes de imigrantes em regiões de fronteira, além das comunidades de surdos (CAVALCANTI, 1999).

Com efeito, não se pode conceber um Brasil com tamanha diversidade sem problemas de natureza linguístico-pedagógica, uma questão que remonta ao século XVI, quando aqui chegam missionários de diversas ordens religiosas. De início, converter os primeiros habitantes do Brasil à fé católica e integrá-los à comunhão nacional esteve entre os principais objetivos dessa época, e contribuiu para a morte de grande parte das, aproximadamente, 1,2 mil línguas indígenas que então existiam (RODRIGUES, 2005).

Nos dias de hoje, pesquisadores de diversas áreas, como educação, linguística, antropologia, entre outras, ao lado da sociedade indígena, bem como de defensores dessa causa, unem esforços para garantir a sobrevivência das línguas indígenas que subsistiram ao massacre de outrora<sup>177</sup>. Assim, buscam contribuir com reflexões em prol de políticas públicas que visem à preservação e o fortalecimento dessas línguas.


Este recorte teórico versa sobre os *Parkatêjê*, povo que experimenta situação sociolinguística desfavorável. Inicia com a apresentação de algumas particularidades que delineiam sociedades de tradição oral, uma vez que os *Parkatêjê*, assim como os demais povos indígenas, são, em sua cultura e em sua ideologia, de tradição oral. Em seguida, aborda, em breves linhas, a implantação do ensino formal no Brasil, com destaque aos campos educacional e linguístico, evidenciando os esforços concedidos por estudiosos das referidas áreas em favor das línguas indígenas brasileiras. No item seguinte, disserta sobre os *Parkatêjê*, foco do presente trabalho, e procura demonstrar em que medida a sua tradição cultural desse povo pode contribuir em ações voltadas ao fortalecimento de sua língua, na escola formal.

## 2 Sociedades de tradição oral

A palavra *tradição*, em seu sentido etimológico, é entendida como a transmissão de conhecimentos, de práticas ou de valores espirituais de geração a geração; é também o conjunto das crenças de um povo; ou algo seguido conservadoramente por meio das gerações. Em sociedades de cultura oral, ou principalmente oral, os conhecimentos

---

<sup>177</sup> Seki (2000) e o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI) (BRASIL, 1998) registram a existência de, aproximadamente, 180 línguas indígenas no Brasil, grande parte das quais faladas na Amazônia.



tradicionais são difundidos, especialmente, por meio da fala, sendo esta uma das características que as diferem das sociedades de cultura escrita.

Ao pesquisar o assunto, Calvet (2011) subdivide as sociedades como segue:

- (1) *As sociedades de tradição escrita antiga*, nas quais a língua escrita é aquela que se utiliza na comunicação oral cotidiana (com as diferenças óbvias entre o oral e o escrito). É o caso da maioria das sociedades europeias atuais, nas quais o analfabetismo é raro, quando não completamente extinto.
- (2) *As sociedades de tradição escrita antiga*, nas quais a língua escrita não é aquela que se usa na comunicação oral cotidiana. É o caso, por exemplo, dos países árabes (onde se escreve o árabe clássico, mas se fala o árabe dialetal), nas quais o analfabetismo é mais presente do que nas sociedades do primeiro tipo.
- (3) *As sociedades nas quais se introduziu recentemente a prática alfabética*, em geral pela via de uma língua diferente da língua local. É o caso dos países que foram colônias na África e na América Latina, aos quais se impôs uma picturalidade (o alfabeto latino) proveniente da herança cultural colonial.
- (4) *As sociedades de tradição oral*. [nas quais] a ausência de tradição escrita não significa, de maneira alguma, ausência de tradição gráfica. Em muitas sociedades de tradição oral existe uma picturalidade muito viva, nas decorações de potes e de cabaças, nos tecidos, nas tatuagens e nas escarificações etc., e mesmo que sua função não seja, como no caso do alfabeto, registrar a fala, ela participa da manutenção da memória social (destaques do autor) (CALVET, 2011, p. 11)<sup>178</sup>.


Sociedades de tradição oral são dotadas de um saber específico que não consta em documentos escritos, porém não se perde no tempo, sendo assegurado de geração a geração por meio de mecanismos da oralidade, nos quais, segundo Calvet (2011), língua e corpo estabelecem uma relação estreita e muito importante. Tais mecanismos são observados, por exemplo, nos jogos linguísticos das crianças, tais como os trava-línguas, as adivinhações, os contos com chave etc., que resguardam ‘métodos ativos’ favoráveis à *intuição linguística*. Há, nesses jogos, “**uma linguística aplicada** dessa **linguística intuitiva**, pois esses exercícios têm [...] uma forma de educação que as sociedades de tradição conheceram no passado, mas que, atualmente, é própria das sociedades de tradição oral” (CALVET, 2011, p. 33. Destaques do autor).

Vansina (2010) assinala que, em sociedades orais, há um grupo responsável pela transmissão da tradição. Os textos são repassados com o auxílio de especialistas desse grupo dirigente os quais se utilizam de exercícios de memória, também conhecidos como *mnemotecnia*. Nesse trabalho, a criatividade na *improvização* os auxilia a preencher lacunas consequentes, por exemplo, de um esquecimento, sem, no entanto, descaracterizar a essência do modelo (CALVET, 2011). Para Cascudo (2006), quanto

---

<sup>178</sup> As reflexões do presente artigo estarão direcionadas, principalmente, aos itens (3) e (4).





mais enxertado com elementos novos, tanto mais acessível será o modelo a outros povos, isso porque o conteúdo estará mais aproximado de outras culturas.


De acordo com Pattanayak (1995), em determinadas sociedades de tradição oral, existem regras e contextos para uso de cada texto, uma metalinguagem para sua explicação e interpretação, bem como diversos modos de o falante se referir e explicá-los. Essa informação é corroborada por Feldman (1995) em sua pesquisa sobre os gêneros orais utilizados entre os *ilongot*, grupo de agricultores de arroz que vive nas Filipinas:

Cada um deles [os gêneros orais] identificado por um nome diferente e divididos pelos *ilongot* em três categorias principais: linguagem direta (*pipiyan qupu*), linguagem tortuosa (*qambaqan*) e linguagem dos sortilégios (*nawnaw*). Existem três gêneros de linguagem direta: notícias ou bisbilhotices (*beita*), histórias sobre o passado recente (*tade:k*) e mitos ou histórias a respeito de um passado mais distante (*tudtud*). Existem cinco gêneros de linguagem tortuosa: enigmas (*kinit*), rimas infantis (*qayaman*), canções (*piya*), proezas – normalmente devidas a um comportamento ousado – (*dulag*) e oratória (*purung*). Por fim, existem cinco gêneros de sortilégios: louvação das proezas dos caçadores de cabeças (*qeyap*), louvações e proclamações altamente convencionalizadas e formais (*qimanu*), maldições (*qayu*), invocações de cura para leigos (*nawnaw*) e as mesmas invocações quando são conhecidas somente pelos feiticeiros (*qanitu*) (FELDMAN, 1995, p. 59).

Na opinião de Calvet (2011), talvez as próprias características formais do estilo oral, em sociedades de herança oralista, possam dar certa configuração à língua, não sendo possível recuperá-la em outro idioma. O autor cita como exemplo a tradução de uma epopeia oral em uma língua africana para outra língua que, por certo, não será feita sem perdas do universo rítmico e fônico da versão original.

Acerca do mesmo assunto, Cascudo (2006) informa que a gesticulação contínua e teatral permanece muito presente nos momentos de narração sobre as experiências vivenciadas distante do acampamento familiar indígena, mesmo onde a língua escrita já adentrou. O autor distingue a importância da língua tradicional, ao constatar que o canto, as aventuras, as histórias, o ambiente propício, juntos, tornam-se monótonos e desinteressantes se narrados noutra língua que não seja a indígena, podendo reduzir os valores reais, as imagens, a reconstituição das cenas, de modo considerável.

Não há dúvidas de que o ponto de vista dos aludidos autores se constitua um fato. No entanto vale acrescentar que, em sociedades indígenas, embora a tradição oral seja preponderante, a escrita se tornou necessidade, principalmente a escrita da língua do dominador. Assim como os demais cidadãos brasileiros, saber escrever e ler documentos que lhe digam respeito faz do índio um ser autônomo em sociedades



reguladas pela cultura escrita. Todavia, com relação à discussão ora apresentada é importante considerar que o conhecimento não está subordinado unicamente à escrita, conforme observado nas linhas anteriores deste artigo. Não obstante, ainda existe demasiada importância ao ensino da escrita de línguas indígenas na Escola Indígena, o que vai de encontro ao atual paradigma pedagógico da Educação Escolar Indígena (EEI). Talvez esse modo de ensinar seja um reflexo das políticas educacionais outrora foram pensadas **para** os indígenas, conforme evidencia a explanação do item a seguir com o apoio de duas áreas que costumam dialogar quando o assunto é ensino de língua.

### **3 Linguística e Educação no ensino de línguas**

Há muito, estudiosos brasileiros da área de Linguística e de Educação buscam solucionar questões teórico-metodológicas relacionadas ao ensino de língua a indígenas, independentemente de se tratar da língua portuguesa ou da língua indígena. Esta questão vem se tornando mais intensa na mesma proporção em que línguas e conhecimentos ancestrais do Brasil anunciam perigo de extinção.


Do século XVI até os dias de hoje, a sociedade indígena teve contato, e de forma impositiva, com diversos modelos educacionais, cujos propósitos oscilaram conforme os objetivos, no início, da Coroa portuguesa e, depois, do Estado brasileiro. O debate contemporâneo defende a escuta das vozes dos maiores interessados, os indígenas, uma conquista assegurada em leis outorgadas em consequência de pressões iniciadas já nos primeiros contatos entre ‘dominadores’ e ‘dominados’.

O Paradigma Assistencialista introduziu, no Brasil, a educação formal, e vigorou no período de 1540 a 1910 aproximadamente, quando o País vivenciou o que se denomina Tupinologia<sup>179</sup>. A estratégia mais utilizada, segundo Ferreira (2001), consistia na imposição do ensino da língua portuguesa em detrimento da língua tradicional de cada povo, um modo de agir intensificado com a promulgação da Lei do Diretório pelo Marquês de Pombal, em 1757.

Nesse primeiro momento, de acordo com Santos (2010), a língua portuguesa invadiu espaços de interação social e cultural, deixando as demais línguas reduzidas a espaços privados. Ao se referir ao campo educacional, o autor afirma que a “escola, que

---

<sup>179</sup> Nessa época, a língua *Tupi* tornou-se alvo de interesse dos missionários jesuítas que participaram do processo de colonização do Brasil. Inicialmente, seu esforço em aprendê-la, facilitou o trabalho de catequização e seu acesso ao interior do País. Tempos depois, sua paixão por estudá-la, resultou em importante material para pesquisas sobre línguas indígenas brasileiras.



antes era bilíngue [...] passou a ser monolíngue em português” (SANTOS, 2010, p. 123), e consistia em levar o indígena a abandonar sua língua, suas crenças, sua cultura (MAHER, 2006).


Acerca do mesmo período, Câmara Júnior (1979) assinala que a distinção entre línguas civilizadas e línguas selvagens tornou-se mais fortalecida. O sentido de selvagem ou ‘primitivo’ seria ‘o homem natural’, desprovido do grau de racionalização, o falante de uma língua ainda sem gramática, tal como, até então, eram concebidas as línguas indígenas. A condição para que o homem recebesse o título de *sapiens* seria, portanto, falar a língua do homem civilizado, ou seja, a língua portuguesa. O autor acrescenta que, por ocuparem a costa atlântica do Brasil, os *Tupi* foram os primeiros a serem contatados.

Para Fernandes (1975), o fato de os europeus terem intensificado suas campanhas de colonização na costa atlântica pode explicar o desaparecimento das línguas indígenas que existiam nas regiões Nordeste, Sudeste e Sul do Brasil. Rodrigues (1986, p. 19) complementa a afirmação do autor ao citar: “uma linha imaginária traçada de São Luís do Maranhão, ao norte até Porto Alegre, ao sul, passando perto de Brasília, no centro deixa a oeste a área onde sobrevivem as línguas indígenas e a leste a área onde elas se extinguíram quase sem exceção”.

Na tarefa de alfabetizar os índios, Funari e Piñón (2011) destacam os padres Manoel da Nóbrega (1517-1570) e José de Anchieta (1534-1597). Como se tratava de comunidades ágrafas, o aprendizado era feito **oralmente**, por meio de exercícios de **memorização**, e não levava muito tempo para que os índios se tornassem católicos.

O segundo momento da educação formal perdurou nos anos de 1910 a 1970, e tem como marco, segundo Ferreira (2001), a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), no ano de 1910. Entre os objetivos do SPI, com relação ao mesmo assunto, “alegou-se uma preocupação com a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas” (FERREIRA, 2001, p. 74), tal como reza a Lei 6.001, também conhecida como Estatuto do Índio (BRASIL, 1973), cujo propósito foi regular a situação jurídica das comunidades indígenas e preservar a sua cultura por meio da introdução do ensino obrigatório das línguas nativas nas escolas.

Paralelamente aos acontecimentos dessa fase, Câmara Júnior (1979) informa que um grupo de pesquisadores do Brasil e do exterior passou a se interessar pelo estudo de línguas indígenas: Castelnau, Karl Steinen, Karl Von Martius, Johann Von Spix, Paul Ehrenreich, Couto de Magalhães, Frei Fidelis de Alveano Frei Mansueto de Val Florina, Rosário Mansur Guérios, José Oiticica, Curt Nimuendaju, só para citar alguns.



Habert (1996) menciona a ditadura militar entre os fatos importantes do segundo momento, um movimento que se estendeu de 1964 a 1985, no Brasil, em resistência à política do governo. Entre as consequências mais significativas da década de 1970, o autor aponta a consolidação de movimentos pelos direitos das ‘minorias’.

Maher (2006) informa que, após o fracasso da política educacional anterior, surge o Modelo Assimilacionista de Transição. Neste, a criança indígena vivencia um período de bilinguismo transitório, na sua língua tradicional (L1) e na língua portuguesa (L2), e depois se torna monolíngue apenas na língua portuguesa (L2). Para se chegar a esse resultado, a língua portuguesa, depois de assimilada, passa a prevalecer no currículo, sendo utilizada como língua de instrução, e a língua indígena, aos poucos, é excluída.

De acordo com Pimentel da Silva (2006), a proposta de ensino bilíngue de transição foi implantada, no Brasil, após convênio entre a Fundação Nacional do Índio (Funai) e o *Summer Institute of Linguistics* (SIL). A autora menciona que a nova política abriu espaço para a realização de cursos destinados à formação de monitores bilíngues, nos quais os indígenas aprendiam a **escrever** e a **ler** em suas respectivas línguas e, posteriormente, passavam a atuar na alfabetização das crianças<sup>180</sup>.

Segundo Barros (1994, p. 28), os integrantes do SIL objetivaram documentar as línguas indígenas com vistas ao estabelecimento da escrita de todas as que existissem no Brasil, “para uso da comunidade acadêmica”. Seki (1999) acrescenta que a promessa de criação de uma **escrita** foi reforçada pela ideia de que as línguas indígenas não tardariam a desaparecer.


O envolvimento efetivo da sociedade não indígena em defesa da causa indígena ocorreu nas décadas de 1970 a 1980, o que corresponde ao terceiro momento. Como resultado, surgiram projetos orientados à educação formal, dos quais as lideranças indígenas do Brasil participaram ativamente<sup>181</sup>, consoante Silva (2000). Nesses empreendimentos, intervenções favoráveis às línguas indígenas, como propostas para a elaboração de material didático específico; produção de material em língua indígena e em língua portuguesa; assessoramento a professores indígenas, entre outras, tornaram-se objetivo.

---

<sup>180</sup> O primeiro curso data de 1970 e foi realizado com os *Kaingang*, habitantes da Região Sudeste do Brasil; o segundo sucedeu em 1971 com os *Karajá*, localizados nos estados do Tocantins, Goiás, Mato Grosso e Pará; o terceiro ocorreu no ano de 1972, com os *Guajajara*, do Maranhão; e o quarto em 1980, com os *Maxakali*, de Minas Gerais, segundo a autora.

<sup>181</sup> *Apurinã*, *Kaxinauá*, *Jarawara*, *Jamamadi*, *Kulina*, *Macuxi* e *Wapixana*, por exemplo.





Com relação aos fenômenos linguísticos, Seki (1999) informa que, na década de 1980, e, mais intensamente, na década de 1990, os postulados da corrente funcionalista mediarão as análises de línguas, no Brasil. Em sua opinião, o intenso envolvimento de linguistas em empreendimentos junto a comunidades indígenas, principalmente na área educacional, muito contribuiu para a inauguração da pesquisa tipológica em Linguística Indígena no País.

O quarto momento teve início na década de 1980 e é demarcado pelo recrudescimento de projetos com vistas à autonomia indígena. Entre os pontos positivos derivados de movimentos anteriores destaca-se a conquista de espaço pela comunidade indígena na Constituição Federal (BRASIL, 1988). Após a Carta Magna, surgiram documentos<sup>182</sup> mais ajustados à singularidade indígena, e o movimento dessa comunidade se fez mais fortalecido em nível nacional.

Maher (2006) avalia que, nos dias de hoje, o mencionado Modelo Assimilacionista de Transição cede espaço ao Paradigma Emancipatório, que passa a abrigar o ‘Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico’ cuja base é o bilinguismo aditivo. O objetivo é contribuir para que o aluno indígena some, ao seu repertório linguístico, a língua portuguesa e “se torne cada vez mais proficiente na língua de seus ancestrais” (MAHER 2006, p. 22). Com efeito, o ponto central será um trabalho de descolonização do saber e, em consequência, de fomentação do respeito às diferenças, o que inclui todas as formas de conhecimento estranhas ao paradigma da ciência moderna (SANTOS, 2000).


A velocidade dos avanços das teorias relatadas, todavia, parece não condizer com o que se observa na prática. Se se almeja assegurar as especificidades dos povos indígenas, a herança oralista, sendo uma das mais importantes, não deveria ser entendida em primeiro plano na Escola Indígena? É com base neste ponto de vista que se apresenta o próximo item deste artigo, no qual se discorrerá sobre a experiência dos *Parkatêjê* com o ensino formal.

#### **4 O ensino formal entre os *Parkatêjê***

Os *Parkatêjê*, falantes da língua de mesma denominação, habitam a Reserva Indígena Mãe Maria, uma área situada no município Bom Jesus do Tocantins, a 800

---

<sup>182</sup> Após a Constituição de 1988, a educação indígena foi tema abordado na Portaria Interministerial 559 (1991), na LDB (Lei 9.394/96), no Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei 10.172/01), no RCNEI (1998), bem como nas Constituições estaduais e nas normas e diretrizes de Conselhos estaduais ou municipais de educação (MONSERRAT, 2006).



metros da BR 222, cujos limites são os igarapés Flecheira e Jacundá, afluentes da margem direita do curso médio do rio Tocantins, em Marabá, sudeste do Pará. A comunidade é formada por remanescentes dos povos *Akrātikatêjê*, *Kyikatêjê*, *Rôhokatêjê*<sup>183</sup>, índios que foram retirados de suas terras à época das investidas dos agentes do SPI para facilitar a instalação das linhas telegráficas nos ‘espaços vazios’ da Amazônia (FERRAZ, 1984).

Atualmente, o total de integrantes da Comunidade aproxima-se a 478 pessoas, (JÕPAIPARE, 2011). Segundo Ferreira (2003), esse total é decorrente de uniões conjugais entre os integrantes do próprio grupo *Parkatêjê* e entre estes e índios *Pykobiê*, *Tembé*, *Canela*, *Guarani*, mas também com não índios ou *kupê*, como são conhecidos.


Ao longo do tempo, segundo Araújo (2008), a área habitada pelos *Parkatêjê* foi alvo de projetos de alto impacto ambiental, a exemplo da construção de rodovias como a PA 70 (hoje BR 222) e a PA 150; da construção da ferrovia Carajás-Ponta de Madeira (Itaqui/MA) e da instalação das torres de transmissão de Tucuruí. Esses empreendimentos atravessaram seu território e facilitaram a invasão da língua portuguesa na Comunidade, causando prejuízo à língua tradicional.

Atualmente, a situação sociolinguística *Parkatêjê* requer atenção, pois a fluência na língua tradicional é observada apenas entre os índios mais velhos, embora, mesmo entre estes, a alternância de código com a língua portuguesa se faça presente em determinadas situações (ARAÚJO, 2008).

De acordo com Araújo (2008), a primeira experiência dos *Parkatêjê* com a educação formal remonta ao ano de 1976, portanto, ao período em que o Brasil vivenciou o bilinguismo de transição. Nessa época, havia, na aldeia, somente o ensino de 1ª a 4ª séries, sob a responsabilidade da Funai. No ano de 1989, o líder tradicional buscou apoio junto à Secretaria de Educação (Seduc) para a construção de uma escola de 5ª a 8ª séries, com o objetivo de evitar que os jovens se afastassem, mais uma vez, dos costumes tradicionais, ao prosseguir seus estudos em cidades vizinhas.

---

<sup>183</sup> Nos dias de hoje, os *Rôhokatêjê* e os *Akrātikatêjê* habitam a aldeia conhecida como ‘original’, localizada no quilômetro 30 da rodovia BR 222. Os *Kyikatêjê* se deslocaram para o quilômetro 25 dessa rodovia. O líder tradicional com sua família e um pequeno grupo de indígenas habita o quilômetro 35 da mesma rodovia. Todavia, as uniões conjugais de seus integrantes asseguram a estreita convivência entre eles.



Ainda consoante a autora, o projeto de implantação da escola<sup>184</sup> esteve sob a coordenação da Profa. Dra. Leopoldina Araújo, no período de 1990 a 1995<sup>185</sup>, a qual foi assessorada por Iara Ferraz e Marineuza Gazzeta; esta última era professora na Unicamp. A equipe idealizava uma escola diferenciada da então política educacional. Nesse sentido, a Comunidade era incentivada a participar das principais decisões, o que era feito em reuniões mensais, nas quais os *Parkatêjê* apresentavam seus objetivos à coordenação do projeto.

No ano de 1990, a proposta metodológica previa aulas no prédio da escola e no campo, uma estratégia fundamental ao estreitamento de diálogo entre jovens e velhos<sup>186</sup>, segundo a autora. No segundo ano do projeto, as aulas no campo foram reforçadas e o calendário letivo organizado conforme as atividades tradicionais. Dessa forma, à época da plantação do cacau, por exemplo, os alunos e os velhos, acompanhados dos professores, participavam da atividade, a qual lhes permitia ampliar conhecimentos sobre a vegetação do lugar.

Araújo (1996) aponta questões econômicas, crescimento da Comunidade, em conjunto com os compromissos dos alunos com seus familiares, entre os principais fatores que contribuíram para a quase extinção da escola, no ano de 1993. Ainda no mesmo ano, após reunião do líder tradicional com o seu grupo, a decisão foi pela continuação do empreendimento. Mas, a partir de então, uma exigência foi adicionada à matrícula, - que até aquele momento era realizada apenas por meio do preenchimento de uma ficha de inscrição, conforme a prática de sociedades orientadas pela cultura escrita - a saber: os alunos deveriam assumir, **oralmente**, diante da Comunidade, o compromisso de continuar estudando. A palavra dita tinha o valor equivalente ao do papel assinado para os ocidentais.


O novo modo de os alunos ‘assinarem’ sua matrícula confirma, mais uma vez, a pertinência da oralidade em sociedades indígenas. Com efeito, a antiga forma de agir ignorava uma tradição na qual o valor da ‘palavra’ é relevante em comparação ao alcance da ‘palavra’ escrita. Para solucionar o impasse, duas formas de inscrição foram

---

<sup>184</sup> Esse projeto é considerado a primeira experiência da Seduc do Estado do Pará, em convênio com a Funai, a Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) e a Comunidade indígena (FERRAZ, 2001).

<sup>185</sup> Nessa época, a professora Leopoldina Araújo era docente da área de Estudos Linguísticos na Universidade Federal do Pará.

<sup>186</sup> Ao contrário do estigma que impera na sociedade ocidental com relação aos idosos, os índios mais velhos são muito respeitados pelos jovens e pelas crianças. Eles representam a sabedoria e a força da tradição indígena (SIMAS; PEREIRA, 2010).



adotadas, uma das quais condizentes com a sua tradição cultural: os alunos, na “presença dos professores e da coordenadora, declararam diante dele [do líder tradicional] sua intenção de continuar estudando” (ARAÚJO, 1996, p. 297).

Nos anos posteriores, o ensino formal continuou nas mãos de não índios. Somente a partir do ano de 2013, os *Parkatêjê* assumiram definitivamente os trabalhos de administração da, atualmente, denominada Escola Indígena de Ensino Fundamental e Médio *Pëmptykre Parkatêjê*. Entre os fatores que os motivaram a tomar essa atitude, Silva (2014) menciona a discordância da Comunidade no que diz respeito à contratação de professores indígenas e de funcionários pela então Diretora.

Embora caracterizada como bilíngue e intercultural em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), a escola ainda resguarda indícios do que foi imposto aos *Parkatêjê*, no passado. Silva (2014) sublinha que, no PPP, as horas-aula de língua portuguesa ocupam um espaço de tempo maior em comparação ao tempo dispensado às aulas de língua tradicional, quando deveria ser o contrário, principalmente diante de sua situação sociolinguística dos *Parkatêjê*. Dessa forma, parece não atentar ao que reza o RCNEI sobre o assunto: “a inclusão de uma língua indígena [...] tem a função de atribuir-lhe o *status* de língua plena e colocá-la, pelo menos no cenário escolar, **em pé de igualdade com a língua portuguesa**, um direito previsto pela Constituição Brasileira” (BRASIL, 2005, p. 118. Grifos nossos).


Não se pode ignorar que uma língua indígena documentada por escrito é material de suma importância para profissionais que se dedicam a estudá-la. Porém o ensino da escrita dessa língua *per se* não determinará sua sobrevivência caso seus falantes não se interessem mais em preservá-la. No caso dos *Parkatêjê*, a escola se (re)organiza para implantar ações dessa natureza, agora sob o protagonismo indígena.

Ao pesquisar o assunto, Silva (2014, p. 98-99) apresenta a fala de alguns professores indígenas que passaram a atuar, a partir do ano de 2013, no ensino formal da Escola *Parkatêjê*, nos quais eles revelam sua própria metodologia para ensinar a língua tradicional:

[...] Hoje, os jovens já querem saber mais das coisas do branco porque chama mais atenção [...]. Eu peço pra eles buscar com os velhos e aí a gente estuda juntos... aí eu peço pesquisa pra eles se informar como era a nossa cultura antigamente, corrida de tora, varinha [...] (PROFESSOR 2, 2013).

[...] Eu quero ensinar assim... cantar... agora, essa música, é de quem? Aí eu vou explicar... a música é daquele pássaro [...] é do mutum, é do jacu, é da anta, é do tatu, é de paca, é do jabuti [...] explicar pra ele falar [...] eu vou explicando em português [...] eu vou começar de novo, repetir de novo, na língua (PROFESSOR 6, 2013).





Antes, não tinha nada... Agora nós tá pedindo pros professores de português puxar também a cultura, a pintura [...] pra melhorar... Os pais da criança... eles têm que se preocupar e se envolver também [...] Quem não sabe falar, então entrega os filhos pra vó, que sabe falar a língua (PROFESSOR 7, 2013).


Na opinião de Silva (2014), os relatos dos professores evidenciam que o respeito pelos conhecimentos ancestrais é compartilhado entre eles, ainda que se trate de ensino formal, ou seja, de algo encomendado da cultura não indígena. A autora chama atenção para o fato de que “nas aldeias indígenas, mas especificamente na aldeia *parkatêjê* [...] as fontes mais importantes de informação são os velhos, sábios conhecedores da cultura e da história de seu povo” (SILVA, 2014, p. 101). Dessa forma, é importante que se comece a avaliar a possibilidade de inserir esse novo ator na Escola Indígena. Ademais, apesar da situação de sua língua tradicional, os *Parkatêjê* ainda preservam a transmissão de fábulas, histórias, canções tradicionais e muitos outros conhecimentos aos seus descendentes, através da oralidade. Em suas palavras,

Com o auxílio desta geração, o ensino da língua tradicional poderá ser facilitado pela tradição oral com o apoio de uma atmosfera favorável, permitindo, assim, um encontro do aluno com sua identidade étnica. Ou seja, a escola indígena deve se tornar um ambiente onde os alunos possam vivenciar a sua cultura amplamente, não somente em aspectos minoritários. Isso é um retorno à origem da educação indígena (SILVA, 2014, p. 104).

## 5 Considerações finais

Ao longo deste artigo, procurou-se sintetizar informações que sustentassem o escopo do trabalho, qual seja: defender a oralidade como estratégia principal para o ensino/aprendizagem da língua *parkatêjê*, tendo como atores principais, no ensino formal, os velhos da aldeia de mesma denominação, pelo fato de serem estes falantes nativos da língua. Eles até poderiam contar com o apoio pedagógico de outros professores, mas estariam ali para garantir a interação em língua indígena.

No item alusivo a sociedades reguladas pela tradição oral, ou primordialmente por meio desta tradição, peculiaridades referentes a tais sociedades foram apresentadas com o objetivo de enfatizar que seus conhecimentos subsistem ao tempo sem que, para isso, precisem de registro em documentos escritos. Comprovou-se que o ‘estilo oral’, com sua lógica interna, sempre foi uma de suas principais singularidades. E as comunidades indígenas brasileiras podem ser apontadas como exemplo desse fato, mesmo as que já tiveram contato com a escrita fonográfica.



Com relação ao ensino/aprendizagem de línguas indígenas, apresentou-se uma abordagem na qual destacou-se a Linguística e a Educação por se tratarem de áreas cujas teorias dialogam nessa empreitada. Observou-se que, embora a política de Enriquecimento Cultural e Linguístico esteja prevista no PPP da Escola Indígena, há um abismo entre teoria e prática. Em geral, supõe-se que o aluno indígena chegue à escola sabendo falar a sua língua tradicional, cabendo aos professores ensiná-lo a escrever e a ler. Todavia, realidades como a dos alunos *Parkatêjê* sinalizam a necessidade de novas reflexões nesse sentido, uma vez que as crianças e os jovens da Comunidade não mais apresentam fluência em sua língua tradicional.


Em busca de colaborar com as ações da Escola *Parkatêjê*, e com base em nos relatos de seus professores indígenas sobre como ensinar a mencionada língua, sugeriu-se incentivar a participação dos velhos da aldeia no ensino formal. Acredita-se que a aproximação dos alunos com essa geração e, em consequência, a intensificação de seu contato as formas indígenas de ensinar e de aprender, serão de grande valia para o fortalecimento da língua *parkatêjê*. Nesse caso, o aprendizado da escrita deve ocupar plano secundário, e a língua portuguesa, pelo menos de início, deve ser utilizada para auxiliar o processo de ensino/aprendizagem. Trata-se, portanto de uma ação apoiada no bilinguismo de transição, mas com vistas ao bilinguismo aditivo.

Para finalizar, é importante esclarecer que uma discussão como esta envolve questões relacionadas à política/planejamento linguístico local, portanto, sua implantação requer ampla participação da Comunidade à qual é direcionada. Após esse primeiro passo será possível pensar em metodologias que possibilitem harmonizar conhecimentos tradicionais e conteúdo formal. Evidentemente, essa tarefa solicitará o auxílio dos índios que vivenciaram a época na qual a tradição *parkatêjê* se fazia preponderante na transmissão do legado indígena aos descendentes da Comunidade.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Leopoldina Maria Souza de. *Parkatêjê x Português: caminhos de resistência*. CONGRESSO INTERNACIONAL DA "BRAZILIAN STUDIES ASSOCIATION", 9., 2008. Tulane University em New Orleans, 2008. *Anais...* Disponível em: <[HTTP://www.brasa.org](http://www.brasa.org)>. Acesso em 10 set. 2012.

\_\_\_\_\_. *La escuela: instrumento de resistencia de los parkatêjê*. In: GONZALBO, Aizpuru (Coord.). *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. México: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996.



BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. Educação bilíngue, linguística e missionários. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n. 63, jul./set., 1994. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 6.001*, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília, 1973.

CALVET, Louis-Jean. *Tradição oral & tradição escrita*. Tradução de Waldemar Ferreira Netto, Maressa de Freitas Vieira. São Paulo: Parábola, 2011.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. *Introdução às línguas indígenas brasileiras*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979. (Linguística e Filologia).

CASCUDO, Luís da Câmara. *Literatura oral no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Global, 2006.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *DELTA*, v. 15, p. 385-417, 1999. Número especial.

FELDMAN, Carol Fleisher. Metalinguagem oral. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995. (Coleção múltiplas escritas).


FERNANDES, Florestan. *A investigação etnológica do Brasil e outros ensaios*. Petrópolis: Vozes, 1975.

FERRAZ, Iara. Lições da escola parkatêjê. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawal Leal (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

\_\_\_\_\_. *Os Parkatêjê das matas do Tocantins: a epopeia de um líder Timbira*. 1984. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

FERREIRA, Mariana Kawal Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawal Leal (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. 2. ed. São Paulo: Global, 2001, p. 71-111.

FERREIRA, Marília de Nazaré. *Estudo morfossintático da língua parkatêjê*. 2003. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003.



FUNARI, Pedro Paulo; PIÑÓN, Ana. *A temática indígena na escola: subsídios para professores*. São Paulo: Contexto, 2011.

HABERT, Nadine. *A década de 70: apogeu e crise da ditadura militar brasileira*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1996.

JÕPAIPARE, Toprãmre Krôhòkrenhũm. *Me ikwỳ tekjê ri: isto pertence ao meu povo*. 1. ed. Marabá, PA: Gknoronha, 2011.

MAHER, Terezinha Machado. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC, 2006. 11-38.

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. Política e planejamento linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC, 2006, p. 131-154.

PATTANAYAK, D. P. A cultura escrita: um instrumento de opressão. In: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995. (Coleção múltiplas escritas).

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. As línguas indígenas na escola: da desvalorização à revitalização. *Sinótica*, v. 18, n. 2, p. 381-395, jul./dez. 2006.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. *Ciência e Cultura*, v. 57, n. 2, p. 35-38, 2005.

\_\_\_\_\_. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1986.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Tânia Ferreira Rezende. Experiência de escrita e reescrita de textos em português por alunos indígenas da licenciatura intercultural da UFG. In: ROCHA, Leandro Mendes; PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; BORGES, Mônica Veloso (Org.). *Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas*. Goiânia: PUC Goiás, 2010, p. 119-132.

SEKI, Lucy. Línguas indígenas do Brasil no limiar do século XXI. *Impulso*, v. 12, n. 27, 2000. Edição sobre os 500 anos do Brasil. Disponível em: <[WWW.etnolingustica.org](http://WWW.etnolingustica.org)> Acesso em: 22 nov., 2011.

\_\_\_\_\_. A linguística indígena no Brasil. *DELTA*, v. 15, p. 257-290, 1999. Número Especial. Disponível em: <[WWW.etnolingustica.org](http://WWW.etnolingustica.org)> Acesso em: 28 fev., 2013.

SILVA, Maria de Nazaré Moraes da. *A tradição oral no ensino de línguas indígenas: uma proposta para o povo Parkatêjê*. 2014. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.





SILVA, Rosa Helena Dias da. *Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa: relações de autonomia, escola e construção de cidadanias*. Revista Brasileira de Educação, n. 13, jan./abr., p. 95-112, 2000.

SIMAS, Helen Cristina Picanço; PEREIRA, Regina Celi Mendes. Desafios da educação escolar indígena. *Revista Escrita*, Rio de Janeiro, n. 11, 2010. Disponível em: <[WWW.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br](http://WWW.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br)>. Acesso em: 28 set. 2011.

VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. In: *História Geral da África I: metodologia e pré-história da África*. Brasília: UNESCO, 2010.





## EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Maria do Socorro Dias Loura<sup>187</sup>

**RESUMO:** Este artigo é parte da tese do Doutorado em Educação Escolar e tem como objetivo constatar se as práticas escolares na educação linguística escolarizada são permeadas por práticas de letramento, bem como se oferecem condições para a formação cidadã dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Trata-se de abordagem qualitativa, cuja coleta de dados para a constituição do corpus foi feita por meio de pesquisa de campo, para a qual foram utilizados dois procedimentos: aplicação de questionários aos alunos com perguntas fechadas e abertas e observação de aulas de Língua Portuguesa. Os resultados indicam que, embora sejam realizadas atividades reflexivas de leitura e escrita, a ênfase ainda é a prática pedagógica voltada para o ensino estruturalista em detrimento ao ensino sociointeracionista. Para embasamento teórico, buscamos estudos sobre a Educação Linguística, Travaglia (2003); O papel da leitura de textos verbais em língua portuguesa, na EJA, Sousa (2004); A Educação de Jovens e Adultos, Arroyo (2005); Letramento, Soares (2006); Leitura da palavra e leitura de mundo, Freire (1988); Letramento na EJA, Pereira (2005) e Docência sociointeracionista, Lira (2007). Como resultado do trabalho, constatamos que a modalidade de ensino EJA carece de respeito à diversidade, pois o ato de ler e de escrever está relacionado a fatores sociais, históricos e culturais. Para esse fim, práticas escolares nas aulas da nossa língua materna podem e devem contribuir, efetivamente, com atividades de leitura e escrita que objetivem uma educação linguística com o olhar direcionado ao letramento. Soma-se a isso o avanço das políticas públicas, a urgente valorização profissional e formação específica para os professores de jovens, adolescentes, adultos e idosos. Por fim, é imprescindível que tenhamos condições estruturais e pedagógicas nas escolas.


**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Linguística. Educação de Jovens e Adultos. Letramento. Leitura. Escrita.

### 1. Contextualizando a Educação de Jovens e Adultos.

A educação de adultos, no Brasil, tem início no período colonial, em 1549, com a chegada dos jesuítas chefiados pelo Pe. Manuel da Nóbrega. Os missionários cumpriam a missão de evangelizar/catequizar os adultos brancos e os índios e para que esse objetivo fosse alcançado, precisavam convertê-los. É o que se confirma nas palavras de Dom João III (apud SAVIANI, 2008, p.25): “mandar povoar as ditas terras do Brasil foi para que a gente delas se convertesse a nossa santa fé católica de modo que os gentios possam ser doutrinados e ensinados nas

---

<sup>187</sup> Professora Adjunta da Fundação Universidade Federal de Rondônia – Unir  
E-mail: diasocorromaria@gmail.com



coisas de nossa santa fé”. Em 1760, os jesuítas são expulsos do Brasil por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, que implanta a Reforma Pombalina. Deste modo, o comando da educação foi retirado da Igreja e passado para o Estado. Uma vez extintos os colégios jesuítas, o governo teria que preencher a lacuna que ficara na educação portuguesa e de suas colônias. Para tanto, ele criou as aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, que deveriam substituir os extintos colégios jesuítas e criou a figura do “Diretor Geral dos Estudos”, para nomear e fiscalizar a ação dos professores.


Negar o direito à educação a todos os trabalhadores com a intenção de explorar e oprimir perdurou fortemente não apenas neste período, mas durante séculos. Em nosso século XXI, mesmo que de maneira escamoteada, esse direito ainda vem sendo negado e trabalhadores continuam sendo explorados e oprimidos.

A determinação do Marquês de Pombal demonstra que o direito à educação, desde o início da nossa História, primordialmente, foi destinado a grupos privilegiados. O que perdurou durante longo período. Hoje, em 2013, já se pode afirmar que se venceu a barreira do acesso à educação formal. Entretanto, questiona-se a qualidade dessa educação, que é o maior desafio no campo educacional.

Durante todo o Período Imperial vigorou a Constituição de 1824, a qual garantia, em seu artigo 179, a gratuidade da educação a todos os cidadãos, bem como a criação de colégios e universidades: “No campo dos direitos legais, a primeira Constituição Brasileira, de 1824, firmou, sob forte influência europeia, a garantia de uma ‘instrução primária e gratuita para todos os cidadãos’ portanto também para os adultos”. A Constituição fazia referência apenas à instrução primária, pois para o ensino secundário, continuava o sistema imposto por Pombal no século XVIII, as aulas régias. Na educação imperial, detecta-se ainda um índice elevado de pessoas sem oportunidade de aprender a ler e escrever, como mostrou o primeiro recenseamento nacional brasileiro realizado durante o império, em 1872: O Brasil contava com uma população de 9.930.478 habitantes, sendo 5.123.869 homens e 4.806.609. Ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta.

Findado o Período Imperial, inicia-se o Período Republicano cujo marco é a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889. A História do Brasil faz uma divisão cronológica: esse período de 1889 até 1930 é chamado de República Velha, que também ficou conhecido como "Primeira República", "República dos Bacharéis", "República Maçônica”, pois todos os presidentes civis daquela época eram bacharéis em direito, quase todos eram membros da maçonaria.

Os anos passam sem que haja preocupação com a imensa parcela da população que é analfabeta nem com todos que estão fora da escola. Somente em 1930, a educação de adultos é reconhecida como um direito das pessoas não alfabetizadas, ou que não avançaram além da alfabetização, ou ainda, pessoas que não puderam, por questões sociais, dar continuidade à formação escolar. Naquele momento, educadores discutem e



defendem novas propostas, surgem ações direcionadas para o direito à educação para os jovens e adultos.

Como se pode constatar, a partir da breve contextualização, a EJA não teve, durante a sua história, o olhar cuidadoso dos nossos governantes, portanto, o jovem e o adulto que buscam (re) começar seus estudos são pessoas que tiveram negado o início ou a continuidade de sua vida escolar. Várias são as situações que levaram jovens e adultos a se ausentarem das salas de aulas nas escolas ou em outros espaços.

Esses sujeitos sempre foram esquecidos. É como se tivessem que pagar com o analfabetismo e a alienação a sua despreocupação com a escolaridade. Como se a culpa coubesse a eles e elas. Quando na verdade, a realidade é bem outra. São pessoas que receberam os “nãos” da vida, a elas o acesso a uma vida social digna de homens e mulheres foi negado, total ou parcialmente: moradia, emprego, lazer, saúde, educação.

Hoje, eles vão em busca da escolaridade porque querem e precisam de conhecimentos diversificados e a escola tem o compromisso de lhes proporcionar tais conhecimentos. A fim de que isso aconteça, efetivamente, antes de tudo, torna-se necessário que ela, a escola, seja, um espaço que contemple uma educação não somente formal entre aluno e professor, mas uma educação na qual dois sujeitos interajam, continuamente, mas não, necessariamente, apenas na escola, e/ou durante a aula.

Isso está implicado que a diversidade é característica dos alunos e alunas da EJA: diversidade de território, de raça, de gênero, de sotaque, de vocabulário, de cultura, de religião. Portanto, ressalta-se a importância de se pensar em teorias e práticas que as considerem, respeitando-as, valorizando-as, aproveitando-as para trocas significativas entre os pares


Essas indagações ratificam o que vem sempre sendo posto acerca da urgência de se modificar os procedimentos didáticos, metodológicos, pedagógicos com os quais a maioria das escolas atua. As disciplinas podem e devem ser revistas passando a ser não apenas meios de inculcar ensinamentos, mas também como políticas educativas e culturais que oportunizem a ampliação das experiências vividas e trazidas pelos jovens e adultos. Não se pretende de maneira alguma negar o ensinamento científico e o planejamento pedagógico, mas sim de se flexibilizar os currículos.

Em uma expectativa de educação para a vida é que deve ser a formação da EJA, pois sabemos que os jovens e adultos buscam não somente recuperar um tempo perdido, mas também construir ou reconstruir seu processo de integração ou reintegração na sociedade, a partir da escola, de um trabalho para sua sobrevivência e dignidade como homem e mulher, trabalhador e trabalhadora.

É na escola que eles buscam uma esperança de resgate, de apropriação do capital institucionalizado para, conseqüentemente, se apropriarem também do capital econômico, o qual está centralizado na minoria. Na visão Arroyo há uma extrema necessidade de

Tomarmos consciência de que estão privados dos bens simbólicos que a escolarização deveria garantir. Que milhões estão à margem desse direito. Que o analfabetismo e os baixos índices de escolarização da população jovem e adulta popular são um gravíssimo indicador de estarmos longe da garantia universal do





direito à educação para todos. Colocarmo-nos nessa perspectiva é um avanço em relação às velhas políticas de suplência. (Arroyo 2005, p. 23).

Deste modo, entendemos que a EJA pode contribuir de maneira essencial para que eles consigam, a partir da (re)integração à escola, participar de outros grupos sociais. Cabe à educação formal mostrar que cada um tem a sua parcela de contribuição para essa vida em sociedade, somos todos importantes nos nossos papéis, entretanto, a desigualdade imposta nos torna desiguais.

## **2. A Educação Linguística na Educação de Jovens e Adultos.**

Dentre as disciplinas trabalhadas em sala de aula, delimitamos a Língua Portuguesa, a qual denominarei LP, por ser nossa área de formação e também por acreditarmos na importância da mesma para uma educação de qualidade. Não que as outras não o sejam.


Na pesquisa de campo, observei seis professores de LP. O meu objetivo foi averiguar se os conteúdos trabalhados em sala de aula eram significativos, se estavam efetivamente contribuindo para que os sujeitos/alunos consigam concretizar seus objetivos.

A referência primeira para o desenvolvimento do trabalho veio com as palavras de Freire (1988): “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. Isso implica dizer que a leitura dos jovens, adultos e idosos da EJA não pode ser descontextualizada do contexto da vida sociocultural dos educandos, não pode se negar a contribuir com a sua formação humana.

Entendemos como formação humana a formação escolarizada que contemple saberes que sejam inerentes às práticas sociais dos educandos. Neste sentido, as aulas de LP, na EJA, em escolas municipais de Porto Velho, ainda conservam muito ensino tradicionalista, mecanicista. Tal ensino se opõe ao que propõe o sociointeracionismo. Para Lira (2007):

A abordagem sociointeracionista concebe a aprendizagem como um fenômeno que se realiza na interação com o outro. [...] O conceito de interação, com o qual o professor sociointeracionista deve trabalhar, é no âmbito do processo de aprendizagem, o seguinte: uma dinâmica em que a ação ou o discurso causam modificações na forma de pensar e agir, interferindo no modo de elaboração e apropriação do conhecimento por parte de seus alunos. Por isso, esse professor é um atento observador das zonas proximal e real de desenvolvimento de cada aluno, e, assim, pode construir situações pedagógicas que, a partir daquilo que já foi construído, possam ser reconstituídas em novos significados do saber, como em uma cadeia. [...] Nessa perspectiva, o conhecimento deixa de ser consumido e assimilado passivamente e passa a ser um produto de elaboração e construção conjunta. (págs. 51,52)

Em uma sociedade capitalista, conseqüentemente consumista, a ideologia dominante é do “ter” em detrimento do “ser”. Por conseguinte, jovens e adultos chegam à escola convencidos e até mesmo persuadidos pela mídia, pelo o que diz o senso comum. Em geral, não filtram o



pensamento ideológico, isto é, não captam o dito e principalmente o não dito nos discursos ideológicos veiculados por locutores mal intencionados que utilizam determinados recursos linguísticos na tentativa de convencê-los a absorver os valores embutidos no discurso dominante:

Na comunicação, o locutor, além das palavras, usa geralmente outros recursos, para convencer seus interlocutores de que eles recebem informações verdadeiras. Preceitos institucionais, convenções sociais, propagandas, publicidades, nem sempre tão claros incorporam-se aos receptores, deixando-os em à margem do discurso, numa alienação auditiva, e consequentemente verbal.

Isso, certamente, não acontecerá, se o receptor tiver uma visão crítica diante das mensagens e/ou imagens que lhes são lançadas diariamente, porque será capaz de, pelo menos, tentar discernir o bem do mal, o real do sonho, a verdade do engodo, o político do politiqueiro, o honesto do corrupto e assim por diante. Contudo, este posicionamento só é possível quando o locutor está preparado competitivamente para compreender o jogo das palavras, a semântica e a pragmática que permeiam o discurso. Para tanto, todo cidadão deveria ter a possibilidade de acesso a uma educação de qualidade, que passa por conhecimentos linguísticos que possibilite a compreensão e a interpretação dos diversos textos verbais e não verbais que são veiculados.

De acordo com a Sociolinguística as diferenças linguísticas existem em virtude das variações geográficas e sociais, o que faz com que a língua não seja homogênea, imutável, estática. Ao contrário, sendo social e inerente ao falante, é heterogênea, mutável e evolutiva, tendo, dessa forma, características próprias do ser humano, e não poderia ser diferente, já que o homem é um ser social e linguístico.


Tendo a língua essas características, ou seja, suas diversidades, é direito do sujeito/falante conhecer e respeitar as variedades linguísticas, inclusive, a chamada variante padrão, a fim de que possa usá-las adequadamente, nos diversos ambientes da sua vida social. Esse é um direito que não pode ser negado ao aluno/aluna da Educação de Jovens e Adultos.

Nesse sentido, é necessário que se busque o letramento e não apenas o ensino de grafar e decodificar palavras:

O que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. (Soares, 2006, p.72).

O letramento é um processo contínuo. Sua prática é social e não individual. O sujeito/aluno ao ler textos exercitará compreendê-los, criticá-los, refutá-los ou aceitá-los como juízo de verdade. E poderá produzir seus próprios textos como sujeito da sua história. Mais ainda, expressar seus pensamentos, suas convicções, suas emoções, as dúvidas e as certezas, num eterno processo de aprender com o outro e ensinar o outro, que será sempre peça fundamental no seu cotidiano.

Na perspectiva de Soares acerca do letramento, Pereira (2005, p.25) ao pesquisar como se dá a construção do letramento numa turma de alfabetização de jovens e adultos, explora as relações entre os saberes produzidos (o que se ensina) e as condições nas quais essa prática se



realiza. E postula que “o letramento é uma construção condicionada pelos contextos de uso e aquisição da escrita”. Com essa postulação da autora, fica evidente a contribuição que o ensino de língua pode dar para formação constante do estudante.

Para que o letramento se dê nessa perspectiva, é imprescindível que o conteúdo trabalhado, bem como, as atividades realizadas nas aulas, especificamente, nas de Língua Portuguesa, corroborem para o objetivo de uma verdadeira educação linguística, entendida como


[...] o conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos da sua língua e a ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeito(s) de sentido pretendido(s) de sentido entre nós e nossos interlocutores. (Travaglia 2003, p. 26).

A educação linguística deverá contribuir substancialmente para o exercício da cidadania de todos os alunos. A verdadeira educação linguística contribui para que o aluno tenha discernimento diante das falácias cotidianas, dos discursos capciosos, das armadilhas da ambiguidade. Esse olhar crítico vai sendo proporcionado à medida que sejam indicadas aos alunos atividades coerentes, tais como: leituras, produções de textos orais e escritos, análise linguística e reescrita dos textos.

A EJA deve, então, olhar esses alunos como sujeitos de uma história que está sendo construída com dificuldade, sofrimento, sonhos, esperanças. Eles trazem para a escola a própria vida e ela deve ser considerada como parte do processo educativo, o que se dará à medida que esses jovens e adultos forem respeitados histórica e culturalmente como sujeitos, pessoas, gente. Compartilhamos novamente do posicionamento de Arroyo:

A EJA somente será reconfigurada se esse olhar for revisto. Se o direito à educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, ou na medida em que esses milhões de jovens e adultos forem vistos para além dessas carências. Um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites e possibilidades de ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos. Vistos nessa pluralidade de direitos, se destacam ainda mais as possibilidades e limites da garantia de seu direito à educação. (Arroyo op. cit. p. 23).

Neste sentido, transcrevemos uma cena que ilustra o que afirmamos: durante minhas observações, em uma aula de Língua Portuguesa, a professora lia um texto com os alunos. Entra outra professora da escola e solicita que eles assinem um abaixo assinado, no qual a comunidade reivindicava melhoria no transporte coletivo. Tratava-se de uma ação dos moradores do bairro. Um senhor, aluno da turma, comentou, rapidamente, sobre a situação expondo seu ponto de vista e a sua participação nessa ação. Todos assinaram, a referida professora agradeceu e saiu. Em seguida, impedindo que os alunos comentassem sobre a reivindicação, já que a falta de coletivos era um que atingia a maioria da comunidade escolar, ela voltou a ler o texto anterior, que não tinha nenhuma relação com o fato.



Não há como deixar de nos questionarmos: por que não aproveitou esse momento e direcionou a sua aula para aquele assunto? Quanta discussão não viria à tona! Por que não enfatizou a importância daquele documento e como fazê-lo. Seria um momento propício para uma atividade que levaria sem dúvida, a uma discussão e reflexão política e social e não deixaria de ser uma atividade pedagógica, um trabalho de linguagem.

Lira (2007, p. 55) diz que:

É sempre hora de promover a inclusão social, e não somente nas escolas, mas no mundo do trabalho, do lazer, da fé... Mas é no universo da educação que ela é refletida, trabalhada e tem sua prática incentivada no dia a dia das pessoas. Cabe assim, ao professor formar cidadãos plenos, capazes de intervenção digna e produtiva na sociedade, promovendo a inclusão social.

Ao chegarem à escola, os jovens e adultos trazem seu capital cultural incorporado, o qual deve ser respeitado e valorizado e, simultaneamente, ampliado pela educação formal. Nele, no capital cultural, está inserida a linguagem culta, prestigiada e legitimada socialmente, que se converte em capital linguístico: terá mais lucro linguístico quem detém mais capital linguístico. Sendo os homens e mulheres da EJA oriundos da classe popular onde a moeda que circula no mercado é a estigmatizada socialmente, assim também eles e elas os são desprestigiados socialmente.


Para Almeri de Souza

Não há dúvidas de que as classes populares têm no português padrão um ‘instrumento’ tão necessário quanto a consciência de classe para a transformação social. A ‘leitura de mundo’ poderá ser, de fato, crítica lendo também o implícito – o não dito – e as ideologias subjacentes, se essas classes tiverem acesso à cultura considerada legítima. Em igualdade de condições de uso do português padrão, as classes populares poderão, além de ‘ver o mundo’, operar nele de forma crítica e mais efetiva, retirando assim das classes favorecidas o controle exclusivo de uma das principais armas do seu arsenal de dominação e discriminação social. E no atual contexto histórico, principalmente diante das exigências feitas ao trabalhador pela economia globalizada, saber também o português padrão é, sem dúvida alguma, uma questão de sobrevivência. (Souza 2004, p. 71).

Assim sendo, o sujeito/falante não será um mero expectador/figurante da vida, mas participará dela como autor/ator da sua vida, construindo-a em e com a sociedade, a qual tem o dever e o compromisso de distribuir com equidade todos os seus bens materiais e simbólicos.

O aluno da EJA tem o direito de dominar a variação linguística de prestígio, a fim de que ele possa, também, linguisticamente, lutar contra a violência simbólica vivida em uma sociedade na qual o capital é o símbolo maior dessa violência. É função da escola, nessa perspectiva, mostrar o poder não somente desse capital, mas também do capital linguístico que permeia a relação entre os homens.





Entretanto, a escola ainda privilegia demasiadamente um ensino que vai de encontro às propostas da verdadeira educação linguística, apesar das constantes críticas à gramática tradicional. Em muitas aulas de Língua Portuguesa, as atividades em geral se resumem a exercícios mecanizados e leituras sem objetivos pedagógicos pré-estabelecidos. Nestas salas de aulas, quando os textos são lidos, apenas servem de pretexto para o trabalho gramatical, não são discutidos nem relacionados ao cotidiano.

Não há dúvida de que, com tais procedimentos, o professor não desenvolverá, no aluno, pelo menos adequada e satisfatoriamente, a habilidade oral e a escrita. Neste caso, é ilusória a prática pedagógica da aprendizagem do ensino de língua em que o processo ensino-aprendizagem não seja um constante interagir. Esse não interagir, impossibilita o aluno perceber que a língua tem relação com o poder, com o social, podendo ser um instrumento de opressão ou libertação nos diversos grupos sociais com os quais ele convive.

Voltar à escola significa o retorno a um grupo social, portanto, é um reinício de inclusão, nesse sentido, espera-se que ela, a escola, deve proporcionar a essas pessoas, que buscam melhoria de vida, uma educação viva: de vida, com a vida e para a vida.

### **3. Breves considerações que não são finais.**

Entendemos que é atribuição da escola proporcionar aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos - EJA uma verdadeira educação linguística que possibilite a todos o acesso ao capital linguístico de maneira equitativa. Não se pode negar ao educando o direito de conhecer a norma de prestígio social. Para isso, torna-se necessário que as nossas aulas de LP sejam verdadeiramente momentos de trocas de saberes empíricos e científicos através de metodologias focadas em atividades que propiciem letramento, a partir de práticas pedagógicas.

Em outras palavras, a educação escolar passa, necessariamente, pela educação linguística. Para tanto, as habilidades de leitura, compreensão e produção textuais devem ser permanentemente socializadas na escola. Assim sendo, o ensino de língua materna pode contribuir efetivamente para a formação humana do educando da EJA. Certamente não basta dominar as variantes linguísticas. Outros fatores sociais estão envolvidos no processo, todavia deter o capital linguístico aprovisiona o capital cultural do falante.

Não podemos eximir-nos do nosso papel de educador, seja como agente formador de opinião na sala de aula, seja como profissional que se organiza para lutar contra a desvalorização social da profissão. E que também se preocupa com a qualidade do ensino e por isso contribui para que haja, verdadeiramente, distribuição equitativa do capital cultural. Nesse contexto, convém ressaltar que o conhecimento é um bem de todos, portanto não pode ser retido, não pode ser propriedade de alguns em detrimento da maioria. E, principalmente, deve ser disseminado com veracidade e não com engodo, em completude e não parcialmente.

Convém ressaltar que a educação linguística não é um compromisso político e social somente do professor de LP, pelo contrário, no âmbito escolar é uma responsabilidade de todos os docentes. E na esfera social deve ser promovida pela sociedade começando pela família, considerando-se família como o ambiente em que a criança nasce e as pessoas com as quais ela convive.



## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. *Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública*. In SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Amélia Maria;

GOMES, Lino Nilma. *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: Autêntica, 2005.

LIRA, Bruno Carneiro. *O Professor Sociointeracionista e @ Inclusão Escolar*. São Paulo: Paulinas, 2007.

PEREIRA, Marina Lúcia. *A Construção do Letramento na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2005.

SOARES, Magda. *Letramento – um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica, 2006.

SOUZA, Almeri Freitas. **A Construção da Competência Discursiva na EJA – o papel da leitura de textos verbais em língua portuguesa**. João Pessoa: Bagaço, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática- Ensino Plural**. São Paulo: Cortez, 2003.

---



## RELATOS DE LEITURA: VESTÍGIOS DE HISTÓRIAS E PRÁTICAS DE LEITORES

Maria Ester Vieira de SOUSA<sup>188</sup>

Laurênia Souto SALES<sup>189</sup>

**RESUMO:** Esta comunicação terá como *corpus* relatos de histórias de leitura de discentes do Curso de Letras, gerados em atividade com os alunos do 1º período do Curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba, na qual solicitamos que registrassem suas memórias de leitor da palavra escrita, tomando por base quatro questões que subsidiariam o relato, a saber: *Como se deu a sua aprendizagem de leitura da palavra escrita? Você lembra como aprendeu a ler? Qual a importância da escola para essa aprendizagem? Alguém em especial contribuiu para a sua formação como leitor(a)?* A finalidade dessa atividade era possibilitar ao aluno o resgate de sua memória de leitor da palavra escrita, de modo a levá-lo à inquietação experimentada ao refletir sobre seu processo de aprendizagem da leitura. A análise baseia-se nos estudos de De Certeau (1994), Chartier (1991, 1999, 2002, 2007) e Manguel (1997), que entendem a leitura como prática social e cultural; de Pêcheux (1993), priorizando as noções de interdiscurso e memória discursiva, e de Authier Revuz (1994, 2004), considerando, do ponto de vista analítico, as figuras linguísticas que, implícita ou explicitamente, denunciam a presença do outro como constitutivo do discurso do sujeito. O dizer do próprio leitor acerca de sua relação com a leitura, do modo como se inseriu/insere no mundo da leitura demonstra que alguns alunos não gostam de ler em função de não terem sido devidamente apresentados à leitura, nem pela família nem pela escola, instâncias inicialmente ligadas à formação do leitor. Por outro lado, outros alunos demonstram uma relação de prazer pela leitura, independente do fator influência. Esses resultados parciais nos ajudam, portanto, a construir uma história de leitores e a refletir sobre o profissional (professor de línguas) que estamos formando.

**PALAVRAS-CHAVE:** Histórias de leitura. Práticas de leitura. Formação do leitor.


### 1. Considerações iniciais: situando os dados e o objetivo de análise

Esta comunicação tem como objetivo, a partir de relatos de histórias de leitura, analisar como as memórias do aprendizado da leitura, na infância, podem contribuir para a reflexão sobre a leitura como prática social e cultural. Acreditamos que, ao explicitar práticas e métodos de leitura, esses relatos retomam uma memória de leitura que nos conta uma história de uma aprendizagem escolar e não escolar da leitura. Nessas lembranças (vestígios) de histórias e práticas, defendemos ser possível “decifrar” um saber sobre a leitura que poderá subsidiar uma reflexão que se volta para a própria formação do futuro professor de língua.

---

<sup>188</sup> Professora do Departamento de Letras Clássica e Vernáculas da Universidade Federal da Paraíba – Campus I. E-mail: teca.vieiradesousa@gmail.com

<sup>189</sup> Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal da Paraíba – Campus IV. E-mail: laureniasouto@gmail.com



Ginzburg (1999, p. 154) refere-se, ao tratar do paradigma indiciário, a um dos gestos mais antigo da humanidade: “[...] o do caçador agachado na lama, que escruta as pistas da presa”. Numa referência a esse gesto, o autor situa o conhecimento histórico como sendo “[...] indireto, indiciário, conjectural” (p.157). Nesse sentido, o pesquisador, tal qual o caçador, perscruta, nos textos, vestígios dos sujeitos e de suas histórias. É nessa perspectiva teórico-analítica que vemos a possibilidade de analisar, no *corpus* antes referido, um saber sobre a leitura e o leitor que nos permita vislumbrar aspectos do profissional que formamos no Curso de Letras.

Especificamente quando se fala em formação docente, há sempre um enunciado que se repete: “É preciso formar profissionais reflexivos”. Compreendemos que há um pressuposto, de certo modo, ingênuo, nesse enunciado na medida em que trabalha com duas generalizações: a primeira de que todo mundo concorda com o que significa ser reflexivo; segunda, a de que essa reflexão ocorria única e exclusivamente nos cursos de formação. Esse enunciado insere-se, portanto, em um conjunto de discursos sobre a formação de professor, os quais contemplam um ideal de professor. Segundo Tardif (2002, p.39),


[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Notemos que o autor faz referência a saberes de diferentes ordens: um teórico (“conhecimento da matéria e do programa”) e outro prático, relacionado a uma experiência cotidiana em sala de aula. Mais uma vez, esse é um discurso que circunscreve a formação docente ao universo acadêmico dos cursos de licenciatura e à sua relação com a prática docente. Há, contudo, outros autores, a exemplo de Nóvoa (1992), que pensam esses saberes em uma dimensão mais ampla. O autor refere-se a uma “profissionalidade docente”, que envolve diferentes dimensões, dentre as quais destacamos: o *desenvolvimento pessoal* e o *desenvolvimento profissional*. Nessa perspectiva, afirma o autor:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Nóvoa faz referência à dimensão reflexiva da/na formação docente nos termos propostos por Schon, que envolvem “conhecimento na acção, reflexão na acção e reflexão sobre a acção e sobre a reflexão na acção”. Assim, afirma Nóvoa (2002): “Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a ‘sua’ vida, o que no caso dos professores é também produzir a ‘sua’ profissão.” É interessante perceber que essa compreensão supõe um engendramento entre vida pessoal e profissional, levando a afirmações de que as concepções sobre as práticas docentes são formadas em contextos que antecedem a





entrada na escola. Acreditamos que há algo nessas concepções que nos remetem à constituição histórica dos sentidos. Daí defendermos que os relatos sobre história de leitura constroem saberes que podem ajudar os próprios sujeitos desses relatos (futuros professores) a refletirem sobre a sua futura profissão.

A análise dos dados baseia-se nos estudos de De Certeau (1994), Chartier (1991, 2002, 2007) e Manguel (1997), que entendem a leitura como prática social e cultural; de Pêcheux (1993), priorizando as noções de interdiscurso e memória discursiva, e de Authier-Revuz (1994 e 2004), considerando, do ponto de vista analítico, as figuras linguísticas que, implícita ou explicitamente, denunciam a presença do outro como constitutivo do discurso do sujeito. A partir dos dados, selecionamos duas categorias analíticas: a influência na formação do leitor e os métodos que marcaram a aprendizagem da leitura.

## 2. **Memória de uma história distante:** quando os dados remetem a um conceito teórico


Inicialmente propomos a leitura de um trecho de um dos relatos tomados como *corpus* de análise:

Como é difícil descrever um passado que ficou bem distante, mas trago algumas recordações que podem ajudar a reconstruir minha identidade a partir de uma análise, começando pela forma que tive os primeiros contatos com a leitura da palavra escrita através de minha mãe que, apesar de sua pouca instrução, sempre procurou passar seus conhecimentos aos filhos logo cedo no próprio ambiente familiar, antes mesmo de frequentarmos a escola já era direcionado à prática da leitura e, a partir daí, foi mais fácil decolar na trajetória da leitura. [...] (ASL<sup>190</sup>)

A dificuldade expressa pela leitora em “descrever um passado que ficou distante” nos remete à própria relação do sujeito com a memória. Lembrar, recordar faz parte de um movimento no qual se inclui esquecer. Como sugerem Certeau (1994) e Chartier (2007), o esquecimento é necessário para a memória, ou seja, para lembrar é preciso esquecer, é preciso, ao mesmo tempo, por um lado, ter esquecido e voltar a lembrar, e, por outro, nunca lembrar. Recordar, nesse sentido, é selecionar de um passado aquilo que no presente nos constitui. Há sempre algo que falta, há sempre uma perda constitutiva da lembrança. O sujeito, embora deseje, não consegue dominar (controlar) esse passado. Nesse sentido, a lembrança, a recordação é sempre da ordem do acontecimento, do presente da enunciação a qual não se repete, é sempre única, irreproduzível.

---

<sup>190</sup> A fim de manter o anonimato dos sujeitos de nossa pesquisa, seus relatos serão referenciados pelas suas iniciais.



Certeau (1994, p. 163) propõe uma discussão sobre memória que nos interessa aqui retomar na medida em que, para o autor, a memória não é nem o “relicário” e nem “a lata de lixo do passado”:


Análoga no tempo ao que é uma “arte da guerra” para as manipulações do espaço, uma arte da memória desenvolve a aptidão para estar sempre no lugar do outro mas sem apossar-se dele, e tirar partido dessa alteração mas sem se perder aí. [...] A memória vem de alhures, ela não está em si mesma e sim noutra lugar, e ela se desloca. As táticas de sua arte remetem ao que ela é, e à sua inquietante familiaridade. (grifos do autor)

A “inquietante familiaridade” da memória diz da relação do sujeito com a história e, especificamente, com sua história. Foi assim que aconteceu, diz o sujeito. Lembro como se fosse hoje, diz outro. “[...] trago algumas recordações” desse passado distante, diz nossa leitora. Ao considerarmos essa relação do sujeito com a memória nos termos aqui apresentados, gostaríamos de precisar que, nos dados aqui analisados, serão observadas representações (CHARTIER, 1991) de leitura e de leitor construídas pelos sujeitos. Nesse sentido, esses relatos de leitura são considerados como fazendo parte de um gênero memorialista em que os sujeitos estão implicados de modo específico: aquele em que ele se diz e diz da sua relação com o outro na sua constituição.

### **3. O método:** “Era uma vez uma professora com práticas pedagógicas rigorosas e pedantes”

Em geral, há modernamente uma memória de escola que a associa a um ambiente hostil, marcado por castigos, por tarefas a fazer, por ordens a obedecer. Lugar de bruxas, bruxos, carrascos e vilões (os professores) e de anjos, mocinhos e mocinhas que são sacrificados, mas, no final, também vivem felizes para sempre:

Era uma vez uma professora com práticas pedagógicas rigorosas e pedantes, que batia nos alunos que não lessem corretamente na cartilha da professora. Essas eram as atitudes da professora que me ensinou as primeiras letras, ou seja, a ler e a escrever. Lembro-me, da primeira leitura. Citando-a: "Papai viu a ave A ave é do vovô A ave voou da gaiola". A partir daí, começavam os pesadelos dos xingamentos, das reguadas na cabeça, e sem mesmo entender o porquê daquela prática brutal e errônea. Ao exposto relato, o saldo deixado foi uma seqüela psicológica, a de me expor ao público. Diante tudo, ela foi de suma importância em minha história de vida, e lhe agradeço por ter contribuído na minha trajetória de boa leitora, boa cidadã, e acreditar no valor das pequenas coisas. Minha mãe e minha tia também foram pessoas importantes, que me ensinaram as primeiras lições de vida. Acreditando na leitura, para com a formação de um bom cidadão, cito um autor de bons livros, "Augusto Cury", no qual, seus conteúdos transmitem algo para o meu ego. Para Luckesi, "Um educador, que se preocupe com que , sua prática educacional esteja voltada para a transformação, não poderá agir inconsciente e irrefletidamente. (AMLL)



Como em um conto de fadas, AMLL inicia seu relato com a expressão “Era uma vez”, explicitando, assim, que se trata de um tempo passado, mas, contraditoriamente, situa um espaço real e sempre atual: a escola. “Era uma vez”, então, funciona como a história que é sempre contada, como a história que se repete e que se atualiza, que é sempre a mesma e que é sempre outra, enquanto novo acontecimento vivido por outros sujeitos em outros tempos e em outros lugares marcados e marcando os sujeitos históricos e sociais. É nesse espaço de lembranças de um tempo passado que AMLL representa-se como a heroína de uma história cheia de obstáculos que se constituem num verdadeiro ritual para sua iniciação no papel de leitora.

Podemos observar, no relato em questão, que o grande obstáculo enfrentado por esse sujeito é o método empregado pela professora para ensinar a ler e a escrever. As “práticas pedagógicas rigorosas e pedantes” diziam respeito à violência enfrentada pelos alunos que não conseguissem ler “corretamente” o que a professora solicitava.


A frase “batia nos alunos que não lesse corretamente na cartilha da professora” não parece se restringir apenas ao fato de os alunos lerem algo em um determinado suporte (cartilha), mas, também, traz à nossa memória o ditado popular “ler/rezar pela minha cartilha”, que confirmaria as “práticas pedagógicas rigorosas e pedantes” da professora, não exatamente relacionadas ao aprender a ler e escrever com uma postura didática adequada, mas obrigando os alunos a lerem conforme ela queria/ordenava (rezando pela cartilha dela); do jeito dela, no tempo dela, enfim. E, caso não fosse assim:

[...] começavam os pesadelos dos xingamentos, das reguadas na cabeça, e sem mesmo entender o porquê daquela prática brutal e errônea. Ao exposto relato, o saldo deixado foi uma seqüela psicológica, a de me expor ao público.

Diferentemente de outros relatos que veremos a seguir, em que os alunos relatam outras histórias de aprendizado da leitura, vemos, no relato de AMLL que, além da opressão sofrida, os maus tratos impostos pela professora através de “xingamentos” e “reguadas na cabeça” lhe deixaram um “saldo” negativo (“seqüela psicológica”), que parece ter sido também psicologicamente retrabalhada. Vejamos que, nesse percurso de recordação de sua história de leitura, esse sujeito, por um lado, revela não “entender o porquê daquela prática brutal e errônea”, por outro lado, demonstra assumir como positiva essa prática, conforme se lê no trecho a seguir:

Diante tudo, ela foi de suma importância em minha história de vida, e lhe agradecendo por ter contribuído na minha trajetória de boa leitora, boa cidadã, e acreditar no valor das pequenas coisas.

Impressiona, portanto, vemos que, mesmo frente a recordações tão tristes, esse sujeito ainda percebe algo de positivo na prática desse sujeito que lhe serviu de algoz, “que batia”, que lançava mãos de “práticas pedagógicas rigorosas e pedantes”. Ao que parece, o saldo que ficou não foi só negativo (não foi apenas o de não gostar de se expor ao público), mas também positivo, tendo em vista que, mesmo sob forte opressão,



aprendeu a ler e a se tornar uma “boa cidadã”. Pensando em um conto de fadas, poderíamos dizer que há algo masoquista nessa aprendizagem: AMLL necessitou passar por uma longa travessia, marcada por conflitos que trazem tristes recordações, mas constroem um final feliz, considerando o discurso atual sobre a leitura: a formação cidadã.

Nesse percurso infeliz, felizmente, esse sujeito pôde contar com o apoio da família em sua formação leitora (“Minha mãe e minha tia, também foram pessoas importantes, que me ensinaram as primeiras lições de vida”). O apoio dado pela família, especificamente nas pessoas da mãe e da irmã, não diz respeito ao aprendizado inicial do ato de ler, mas se trata de algo mais amplo, cuja concepção de leitura é o aprendizado que podemos ter a partir de uma situação, dela podendo tirar uma lição de vida/fazer uma leitura.

Ao citar Augusto Cury, AMLL deixa-nos entrever que a leitura que faz de seus livros funciona como uma espécie de autoajuda (“transmitem algo para o meu ego”). Já ao citar Luckesi, esse sujeito faz referência a uma frase desse autor, veiculada no livro “Avaliação da aprendizagem escolar” (LUCKESI, 2008, p. 46): “Um educador, que se preocupe com que a sua prática educacional esteja voltada para a transformação, não poderá agir inconsciente e irrefletidamente.”, buscando demonstrar para o outro (o leitor de seu relato, no caso, o professor da disciplina) que está atento a outras leituras acadêmicas.

Essa frase parece se relacionar com um momento anterior do relato de AMLL, quando este diz:

[...] começavam os pesadelos dos xingamentos, das reguadas na cabeça, e **sem mesmo entender o porquê daquela prática brutal e errônea**. Ao exposto relato, o saldo deixado foi uma seqüela psicológica, a de me expor ao público. (grifo nosso)


Indiretamente, AMLL sugere, por um lado, que seu professor agiu de forma “inconsciente e irrefletidamente”, deixando marcas negativas em seus alunos, os quais, possivelmente, jamais esquecerão, por outro lado, que ele (AMLL) não agirá de modo inconsciente, pois há, por trás de sua formação, uma teoria que orienta, que diz o que é certo e o que é errado, que evitará que AMLL cometa o mesmo erro.

Essa memória de uma escola errante, de um professor que erra e que é sempre representado como um carrasco é uma constante na história da educação. Essa figura antiga é lembrada por Manacorda (1996) em vários momentos de sua “história da educação”. Em nossos dados, ela se repete em enunciados como os que se seguem:

Foi difícil, eu lembro que olhava para o quadro negro e via a professora escrevendo aquelas palavras e eu escrevia no meu caderno, tudo sem noção. (ARS)

[...] Dentre os métodos de estudo havia a tabuada de mais, menos, multiplicação e divisão (por sinal a mais difícil), ditado de palavra e leitura em voz alta que consistia em cantar as palavras por exemplo a palavra GATO soletravamos assim





G.A.H.T.O.TO = GATO, quando errávamos tomávamos palmatória que era um tipo de punição pelo erro. (ACC)

O método utilizado era bastante tradicional e a instrutora utilizava-se da palmatória como punição. Meu outro irmão mais velho iniciou mas desistiu por não aceitar o castigo! (ASS)

O que nos parece estranho é que esse carrasco esteja sendo redimido. Vejamos a continuação de dois dos relatos antes citados:

A propósito acho que não deveria ter abolido a pratica da palmatória, pois com certeza o aluno não iria tratar os professores com tanto desrespeito como é tratado hoje em dia. (ACC)

Eu por outro lado não posso reclamar já que foi esse método que auxiliou a aprender a escrita e a leitura. Logo após 2 anos, eu já com 11 anos, passei a ir somente para a escola e ter uma certa autonomia de leitura já que em casa era praticamente nula, com exceção das leituras religiosas que minha avó realizava toda santa noite! (ACC)


Temos dados em abundância que configuram essa compreensão. Embora não seja objetivo dessa comunicação, gostaríamos de registrar porque essas ocorrências nos apontam a necessidade de que nos voltemos para a análise desses enunciados que parecem, em última instância, reclamar por uma autoridade em sala de aula (SOUSA, 2002).

#### **4. Como aprenderam a ler: do método à leitura**

Conhecer os métodos apresentados pelos alunos leva-nos a revisitar as diferentes concepções de alfabetização que se foram constituindo como uma prática plural e multifacetada ao longo dos anos, e que podem fazer mudar nossas opções metodológicas e procedimentos didáticos em sala de aula, a partir do momento em que revemos nossa prática na perspectiva da ação-reflexão-ação; perspectiva esta que contribui para auxiliar na ressignificação do olhar do professor formador sobre o processo de aprendizagem da leitura.

Em seus relatos, os alunos, muitas vezes, apontam o método utilizado para lhes ensinar a ler e, ao mesmo tempo em que descrevem tais métodos, eles avaliam se se tratavam de estratégias eficazes ou não.

Nos dias atuais, falar em “método tradicional” pode significar que se está falando de um método ultrapassado e, quem sabe, ineficaz. No entanto, precisamos ser cautelosos com essas generalizações. Vejamos que, no dizer de alguns alunos, esse método tido como “ineficiente” foi o responsável por um aprendizado da leitura de forma eficiente.



Vejamos, a seguir, o fragmento do depoimento de AAA ao falar sobre seu aprendizado da palavra escrita:

[...] a minha aprendizagem de leitura da palavra escrita, se deu por meio do antigo método tradicional de soletrar as palavras, onde juntava as letras e formava sílabas e das sílabas formava palavras, escrevendo-as para memorizar e certificar-se de que as mesmas estavam corretas.

Como podemos observar, AAA faz referência a um “antigo método tradicional” de aprendizado da leitura. Isso nos leva a crer que ele tem consciência de que, hoje, já não é esse o método utilizado na escola. Como bem descreve esse sujeito, para que a leitura se efetivasse, ele precisava decodificar os sinais gráficos, de modo a transformá-los em sons. O ponto de partida, portanto, eram as letras e, na sequência, ligando as consoantes às vogais, chegava-se às sílabas, para depois chegar às palavras, frases e, finalmente, ao texto inteiro.

Esse método foi amplamente utilizado até os anos de 1980, no entanto, ainda o encontramos presente em propostas didáticas atuais. Algo interessante a ser destacado é que o tradicional não é apontado, necessariamente, como algo que não deu certo. Pelo contrário. Para AAA,


A escola teve sua grande importância, participação e colaboração na minha aprendizagem, em que uma atenção era dada em especial para evitar constrangimento, pois nos dias de hoje muitos pais colocam a responsabilidade só na escola, muitas vezes por falta de conhecimento e esclarecimento.

O método empregado não causava “constrangimento” certamente porque, em sala de aula, ele pôde contar com professores atentos ao processo de ensino-aprendizagem. Ciente de que, se mal conduzido, o método empregado pode, sim, causar transtornos e, inclusive, frustrações nos alunos, AAA ressalta a importância de os pais se envolverem na educação dos filhos, não deixando para a escola a total responsabilidade pelo bom êxito alcançado pelos alunos.

Na memória desse sujeito, o apoio e incentivo dos professores de todas as disciplinas foram fundamentais para desenvolver seu gosto e hábito de ler: “Na minha formação de leitor, contei com o apoio de meus professores de todas as disciplinas, incentivando-me o gosto e o hábito pela leitura [...]”. Assim como foi fundamental esses professores terem esclarecido “[...] a importância do saber ler e escrever no decorrer do dia a dia.”

Esse relato demonstra que os professores que passaram pela vida escolar de AAA foram responsáveis não apenas por ensiná-lo a ler e escrever, mas também por influenciá-lo positivamente enquanto leitor, estimulando, incentivando a leitura. Após destacar longamente o quanto a escola influenciou em sua formação leitora, esse sujeito revela o apoio que teve, em casa, de sua família, especificamente na figura de sua irmã:

[...] Quem também contribuiu de modo especial foi a minha irmã em casa, pela sua paciência e dedicação, a quem muito sou grato.



Como podemos observar, se as palavras que marcaram o ensino da leitura na escola foram “atenção especial”, “apoio” e “incentivo” dos professores, na família, estão marcadas em sua memória a “paciência” e “dedicação” que lhe foram dedicadas por sua irmã.

Temos, nesse caso, um claro exemplo de um sujeito que revela o quanto escola e família constituem, juntas, o alicerce de sua formação leitora. Uma formação que parece ter tido início no ambiente escolar e que foi apoiada em casa, pela família. E cujo resultado não poderia ser outro que não a “gratidão” por ter aprendido a ler com o devido envolvimento das duas instâncias fundamentais para a formação leitora do sujeito: escola e família.

Semelhante envolvimento entre escola e família ocorreu com BPM, que, ao relatar como aprendeu a ler, refere-se à escola e à família de tal modo, que, em alguns momentos, não conseguimos distinguir, quem fez exatamente o quê para favorecer seu aprendizado da palavra escrita. Em seu relato, BPM afirma:


Meu primeiro contato com a escola foi no ano de 1995 aos três anos de idade, minha primeira professora se chamava MCL, mas era conhecida por todos nós como Cidinha, ela me influenciou muito em minha história de leitura. A minha mãe sempre foi referência para mim nesse sentido, me incentivava a ler, monitorava os deveres escolares e lia historinhas que me encantavam e me fazia sentir vontade de ler cada vez mais, rapidamente aprendi as letras, as sílabas, as palavras e logo depois os textos, a mediação da minha professora foi de fundamental importância para a minha aprendizagem, tornando assim, mais fácil o desenvolvimento da minha competência leitora e facilitando o meu processo de alfabetização.

Notemos como o relato de BPM revela grande envolvimento da escola e da família, especialmente de sua mãe, no processo de aprendizagem da leitura. Se, de um lado, a professora mediava esse aprendizado, ensinando-lhe a decodificar as letras, depois as sílabas, seguidas das palavras e dos textos – mesmo método utilizado com AAA –, de outro, havia, em casa, o incentivo da mãe, monitorando as tarefas de casa e lendo histórias com tamanho encantamento que provocavam o desejo de ler mais e mais.

Em meio a tamanho envolvimento, o resultado não poderia ser outro: a facilitação do processo de aprendizado da leitura e, conseqüentemente, BPM “rapidamente” aprendeu a ler. Essa é uma memória de escola marcada por um encontro feliz entre essa instituição e a instituição família, cuja relação sempre tem sido relatada como difícil e conflituosa.

Outro sujeito que revela a importância da escola para seu aprendizado da leitura é AMAC. Vejamos:

Lembro-me muito bem de quando comecei a identificar os códigos linguísticos descobrindo a leitura e a escrita. Era muito divertido, ficava feliz toda vez que conseguia decifrar uma palavra.



Para esse sujeito, na medida em que descobria a leitura, a escrita também ia sendo desvelada e isso não apenas causava prazer, mas também era motivo de muita alegria. O jogo do descobrir e aprender, assim como quando montamos um quebra-cabeça, parece ter encantado AMAC no processo de aprendizado da leitura. E esse encantamento não parava por aí. Todo o processo de ensino-aprendizado da leitura em seu primeiro ano na escola envolveu “fascínio”, “fantasia”, “mágica” e, conseqüentemente, resultou em “interesse” por parte desse aluno, conforme veremos, a seguir:

Minha primeira professora contribuiu bastante, pois era fascinante ouvir as leituras que ela fazia na sala contando histórias que nos levava ao mundo de fantasias e despertando o interesse para aprender a ler aqueles livrinhos tão mágicos.

Temos, na situação apresentada, o exemplo de uma professora que apresentava uma postura que inspirava seus alunos a imitá-la, em casa, conforme o fez AMAC:

Eu lembro de muitas vezes em que eu pegava meu livro e ficava tentando ler os textos que a professora lia na sala.

E não eram poucos os momentos em que isso ocorria. Eram tantos os textos lidos com tamanho encantamento que alguns deles ficaram “marcados na memória” do sujeito aprendiz, a exemplo do poema “A Foca”, de Vinícius de Moraes, como se pode ver a seguir:

Alguns textos ficaram marcados na memória como o poema da foca e o das borboletas. Tinha um livro das aventuras de um fusca amarelo que gostava muito de ficar olhando as gravuras e imaginando o que estava escrito e assim que aprendi a ler e gostar da leitura.


Esse relato parece sugerir que, ao utilizar a poesia em sala de aula, a professora soube explorar a magia desse gênero no processo de alfabetização, desenvolvendo não apenas um bom trabalho de ensino da leitura como também contribuindo para a formação leitora dos alunos. Em outras palavras, notemos que, no relato desse sujeito, a escola foi suficientemente eficaz em sua alfabetização e em sua formação como leitor.

Do mesmo modo, o relato de outro sujeito (CAS) aponta para a importância da escola no ensino da leitura. Desta vez, a família ficou relegada a segundo plano porque não tinha como contribuir nesse processo de ensino, uma vez que os pais não haviam sido alfabetizados. No entanto, coube a estes uma função imprescindível na formação leitora de um filho: o incentivo aos estudos, como podemos ver, a seguir:

A escola teve um papel de suma importância, pois, apesar dos meus pais serem analfabetos, preocuparam-se com a minha aprendizagem e o único suporte que eu tive foi na escola, não tinha aula de reforço e ninguém para ensinar-me em casa

A escola, portanto, cumpria as vezes da família, pois não era possível a esse sujeito ter qualquer suporte em casa, nem mesmo para ajudá-lo com as tarefas escolares.





Entregue à escola, CAS revela que essa instituição cumpriu devidamente seu papel, tendo em vista as dificuldades que ele enfrentou.

Para esse sujeito, o ingresso na escola aos sete (7) anos de idade o prejudicou, pois ele já poderia ter algum conhecimento da palavra escrita se tivesse sido inserido na Educação Infantil. Apesar de ter sido um processo lento e difícil, devido ao fato de só ter iniciado seus estudos aos sete (7) anos, e por morar na zona rural, nada, porém, parece ter desanimado esse sujeito, como se pode ver no relato a seguir:

A minha aprendizagem de leitura da palavra escrita, deu-se quando eu tinha 7 anos de idade, devido morar na zona rural e não ter escola destinada ao ensino infantil. Foi um processo lento e difícil, porque eu já comecei a minha vida escolar tarde, ainda era no método tradicional, onde tinha que decorar o alfabeto e fazer cópias, mas aos poucos eu fui aprendendo a ler e escrever.

Mais uma vez, se faz presente o método tradicional de ensino da leitura: “decorar o alfabeto” (decodificar os signos linguísticos) e, acrescenta esse sujeito, “fazer cópias”. Não havia, portanto, algo especialmente diferente que fizesse desse método de ensino algo prazeroso a ponto de CAS apontar a escola como sendo de fundamental importância nesse processo de conhecimento da palavra escrita. Mas, em nenhum momento, esse sujeito reclama da metodologia empregada na escola e, embora “ainda [se tratasse do] método tradicional”, garante que isso não o impediu de, “aos poucos”, aprender a ler e escrever.


O empenho dos professores fez com que, mais uma vez, pudéssemos perceber um sinal de gratidão por parte desse sujeito, que revela: “[...] todas as professoras das séries iniciais foram importantes na minha formação”.

## 5. A título de conclusão

Em suas estratégias enunciativas, os sujeitos desses relatos estão sempre a se proteger ao se mostrarem constituídos pela alteridade (AUTHIER-REVUZ, 1994 e 2004). O outro – o professor, a família (pai, mãe, irmãos) – me constitui de modo que eu não me represento sozinho nessa minha memória de leitura. Nesse sentido, podemos afirmar que o estatuto do outro para a constituição do eu – tal qual formulado em Bakhtin (1997) e retomado por Authier-Revuz (2004) – é explicitado nesses relatos. O sujeito leitor é constitutivamente marcado pelo sua relação com um outro que, direta ou indiretamente, contribui para sua formação.

Em geral, esse outro, quando ligado à instituição familiar, é sempre marcado por uma relação positiva. A família é o outro que ajuda a ler (quando sabe ler) ou que fomenta o desejo de aprender a ler (quando não sabe ler a palavra escrita). Já a escola é sempre vista sob o signo da contração: ora vilã (ou bandida) ora mocinha. Quer assuma uma figura ou outra, ela está sempre presente na formação do leitor. Essa é uma constatação da qual não podemos fugir.

Segundo Bakhtin (2003, p. 21), esse outro que me constitui como sujeito leitor, quando o contemplo, me obriga a ver “dois mundos diferentes” que *se refletem na pupila* de meus olhos. Se, por um lado, o lugar que ocupo no mundo (e nesse caso,



como leitor) revela a singularidade desse lugar, por outro, revela o modo como eu vivencio esse outro (a família, a escola) que me constituem como leitor. Há uma falta constitutiva nessa relação que eu tento preencher, há um ponto cego em minha percepção que eu tento clarear. Como eu estou “na fronteira do horizonte de minha visão”, eu busco me completar naquilo que o outro me empresta de mim. Esse é um lado da questão.


Por outro lado, é preciso pensar esses enunciados considerando as formulações teóricas acerca do “[...] estatuto das discursividades que trabalham um acontecimento, entrecruzando proposições de aparência logicamente estável, suscetíveis de respostas unívocas (é sim ou não, é x ou y, etc.) e formulações irremediavelmente equívocas” (PÊCHEUX, 1997, p.28). Nesse caso, podemos dizer que somos compelidos a enxergar a escola como uma instituição na qual todas as ações estariam/seriam coroadas por uma positividade absoluta. Somos compelidos a ver os métodos e os sujeitos, principalmente o professor, recobertos por um esse manto de uma positividade absoluta. O professor deve ser o que não erra, o que sempre contribui para o bem absoluto (acima do mal e de qualquer avaliação sobre esse próprio bem absoluto). As proposições sobre a escola, sobre o ensino e sobre a aprendizagem seguem sempre essa lógica do logicamente estabilizado. É, portanto, a lógica da alternância que prevalece: a escola ou é boa ou é má; o método ou é bom ou não presta; o professor ou é competente ou incompetente. Essa lógica parece ser contestada em alguns dos enunciados que apresentamos e em outros que nos dispomos a continuar investigando, dado que eles nos mostram que se um método, por exemplo, não cabe nessa lógica, enquadrar sujeitos torna-se ainda mais problemático.

O dizer do próprio leitor acerca de sua relação com a leitura, do modo como se inseriu/insere no mundo da leitura demonstra que alguns alunos não gostam de ler em função de não terem sido devidamente apresentados à leitura, nem pela família nem pela escola, instâncias inicialmente ligadas à formação do leitor. Por outro lado, outros alunos demonstram uma relação de prazer pela leitura, independente do fator influência. Esses resultados parciais nos ajudam, portanto, a construir uma história de leitores e a refletir sobre o profissional (professor de língua portuguesa) que estamos formando.

## 6. REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Falta do dizer, dizer da falta: as palavras do silêncio. In: ORLANDI, Eni P. (org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994.

\_\_\_\_\_. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: \_\_\_\_\_. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre, RS: Edipucrs, 2004.



BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: 1. artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. In: *Estudos Avançados* 11 (15), 1991.

\_\_\_\_\_. *A ordem dos livros*: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVII. Brasília: Editora da UNB, 1999.

\_\_\_\_\_. *Os desafios da escrita*. São Paulo: editora UNESP, 2002.

\_\_\_\_\_. *Inscrever e apagar*: cultura escrita e literatura. São Paulo: Editora da UNESP, 2007.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antigüidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1996.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1977.  
NÓVOA, Antônio (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. Disponível em: <http://core.kmi.open.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>. Acesso em: 25 set. 2014.

PÊCHEUX, Michel. *O Discurso*: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1997.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

SOUSA, Maria Ester Vieira de. *As surpresas do previsível no discurso de sala de aula*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2002.

## AS PESQUISAS DIALETOLÓGICAS NO AMAZONAS

MARIA LUIZA DE CARVALHO CRUZ-CARDOSO<sup>191</sup>

**RESUMO:** O Amazonas é um estado sem tradição de pesquisas dialetológicas, sendo uma região carente de pesquisas nessa área. No ano de 2004, foi apresentado o *Atlas Lingüístico do Amazonas – ALAM*, elaborado na perspectiva da geolinguística e da sociolinguística variacionista. Considera-se ser um dos primeiros atlas regionais que pauta sua metodologia nos princípios da pluridimensionalidade, dividindo, sistematicamente, seus informantes, 1 homem e 1 mulher, em 3 faixas etárias, onde se investiga dados da fala conservadores e inovadores. A partir dessa época até agora, muitas pesquisas dialetológicas vêm sendo realizadas no Amazonas, permitindo que já se caracterize melhor a fala do amazonense.

Palavras-Chave: Variação Lingüística. Dialectologia. Sociolinguística.

**ABSTRACT:** The Amazon is a state with no tradition of dialectological research, being a region in need of such work. In 2004, the Linguistic Atlas of the Amazon – ALAM was presented; it was drafted from the perspective of geolinguistics and sociolinguistics variations. It is considered to be one of the first regional atlases that bases its methodology on the principles of multidimensionality dividing, systematically, their informants, 1 man and 1 woman, in 3 age groups, where speech data is researched for innovator and conservative aspects. It can be observed that many researches have been conducted in dialectology from that time until now, allowing a better characterization of the Amazon people's speeches.

Keywords: Linguistic Variation. Dialectology. Sociolinguistics.

### INTRODUÇÃO

O interesse pelas pesquisas dialetológicas no Brasil vem crescendo desde a década de 60, especialmente com a elaboração de atlas lingüísticos regionais. No entanto, pode-se dizer que, no Amazonas, não há tradição de pesquisas dialetológicas, sendo, portanto, uma região carente de pesquisas nessa área.

Em 1980 foi apresentado um trabalho, como dissertação de Mestrado, que investigou a fala de dois municípios do Amazonas, denominado “o Falar do “caboco” amazonense”. Foi a primeira pesquisa de cunho dialetológico no Amazonas. Após, pouco mais de vinte anos, foi realizado o Atlas Lingüístico do Amazonas (ALAM), elaborado na perspectiva da geolinguística e da sociolinguística variacionista. Foi o primeiro trabalho a ser realizado na região, pautando sua metodologia nos princípios da pluridimensionalidade, dividindo, sistematicamente, seus informantes, sendo 1 homem e 1 mulher, em 3 faixas etárias, de 18 a 35 anos; de 36 a 55 anos e de 56 anos em diante. Nesse trabalho procurou-se investigar dados da fala conservadores e inovadores.

A partir dessa época até agora, muitas pesquisas dialetológicas vêm sendo realizadas no Amazonas, especialmente na UFAM, permitindo que já se caracterize melhor a fala do amazonense. Muitas dessas pesquisas vêm seguindo a metodologia

---

<sup>191</sup> Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL). Departamento de Língua e Literatura Portuguesa (DLLP). Doutora em Letras Vernáculas. E-mail: luizacr@uol.com.br



aplicada no ALAM, no intuito de se realizar, no futuro, trabalhos comparativos e ampliar o mapeamento iniciado no ALAM.

Este trabalho objetiva apresentar, em linhas gerais, algumas pesquisas já desenvolvidas no âmbito da geo-sociolinguística no Amazonas. Essas pesquisas envolvem trabalhos de caráter de iniciação científica (PIBIC), de especialização, de mestrado e de doutorado.

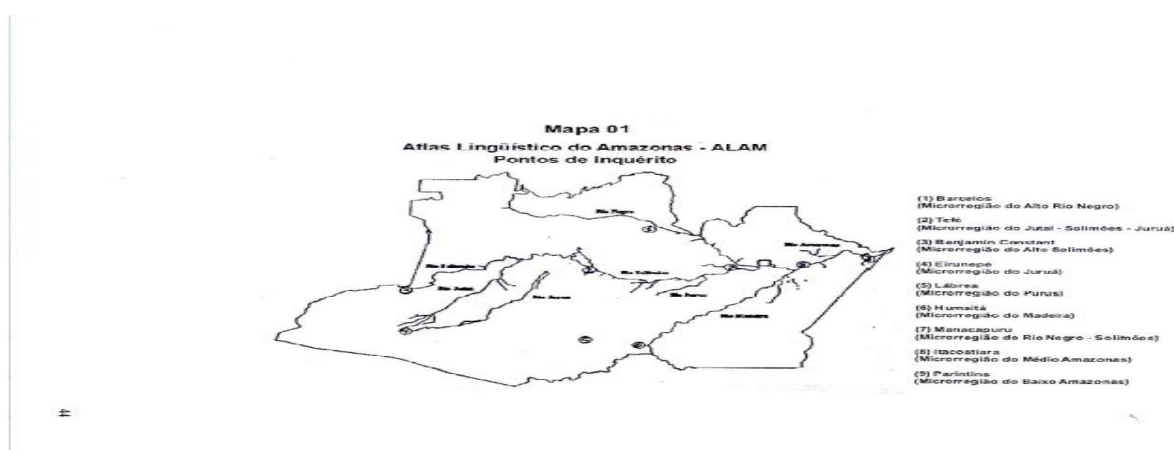
Para tanto, é necessário que se apresente um pouco sobre o desenvolvimento do ALAM.

## O ATLAS LINGÜÍSTICO DO AMAZONAS (ALAM)


Desenvolvido como tese de Doutorado, em 2004, na UFRJ, procurou registrar e caracterizar o falar do amazonense, em uma região tão vasta, como é a do Amazonas.

O Amazonas é considerado o maior Estado do país, representando 18,45% do território brasileiro, constituindo, assim, um excelente espaço para pesquisas dialetais. No entanto, por ser uma região muito grande, torna-se difícil o acesso em muitas localidades.

Para a realização do ALAM, foram selecionados, criteriosamente, 9 municípios de maior representatividade para o Amazonas, considerando, entre outros critérios, a divisão político-administrativa do Estado, de 5/10/1989, que dividiu o Estado em 9 Microrregiões homogêneas, com base nas bacias hidrográficas dos principais afluentes do Rio Amazonas. Foram selecionados os municípios de: Barcelos, na Microrregião do Alto Rio Negro; Tefé, na Microrregião de Juruá-Solimões-Juruá; Benjamin Constant, na Microrregião do Alto Solimões; Eirunepé, na Microrregião do Juruá; Lábrea, na Microrregião do Purus; Humaitá, na Microrregião do Madeira; Manacapuru, na Microrregião do Rio Negro-Solimões; Itacoatiara, na Microrregião do Médio Amazonas e Parintins, na Microrregião do Baixo Amazonas, conforme mapa abaixo:



A metodologia utilizada para a realização da pesquisa foi a de se localizar informantes que tinham, no máximo, até a 4ª. Série do Ensino Fundamental, fossem naturais das localidades selecionadas e tivessem pais e cônjuges da região em estudo. Observou-se também o fato de não terem se afastado da localidade por mais de 1/3 de



suas vidas. Com esses critérios, foram entrevistados 54 informantes para o ALAM, 6 informantes por ponto de inquérito, sendo 1 homem e 1 mulher em cada uma das seguintes faixas etárias: 18-35 anos, 36-55 e 56 em diante. Os informantes responderam a um questionário, previamente elaborado e, posteriormente, as respostas foram transcritas foneticamente, de acordo com os símbolos do Alfabeto Fonético Internacional (IPA).

Foram observados alguns fenômenos considerados importantes para caracterizar o português do Brasil, como: as realizações dos fonemas vocálicos em todas as posições do vocábulo; A redução dos ditongos /ey/ a [e] e /ow/ a [o]/ [u]; o alteamento da vogal tônica /o/ para [u], em qualquer posição no vocábulo, como em canoa [ka'nua], fenômeno esse considerado importante no falar da região; procurou-se registrar também a realização dos fonemas consonantais como as vibrantes, as laterais e o /S/, em todos os contextos.

Dentre os traços que tipificam o conjunto dos falares amazonenses, registrados no ALAM, três deles estão merecendo uma atenção maior, para caracterizar melhor o falar dessa região, são eles: o alteamento, em contexto tônico, da vogal média posterior fechada, que, há muitos anos vem caracterizando o falar típico do Amazonas e Pará e que teve baixíssima representatividade no ALAM; as vogais mediais pretônicas, com ocorrência de abaixamento, e também significativos índices de frequência de [e, o] e o predomínio das variantes alveolares de -S pós-vocálico nos contextos medial e final de vocábulo nos municípios cercados pelo Rio Solimões e, as variantes pós-alveolares com grande produtividade nos municípios cercados pelos Rios Negro e Amazonas, como Barcelos, Itacoatiara e Parintins.

A partir desses dados, vários trabalhos têm surgido no Amazonas, seguindo os mesmos critérios da pesquisa dialectológica realizada no ALAM, baseada nos princípios da pluridimensionalidade.


## **PESQUISAS DIALETOLÓGICAS REALIZADAS NO AMAZONAS**

No ano de 2006, dois trabalhos em nível de iniciação científica foram realizados na UFAM:

1. A realização da vogal posterior média fechada /o/, em posição tônica, em Parintins e Tefé. Projeto PIBIC, por Flávia Santos Martins;
2. Comportamento fonético-fonológico da vogal posterior média fechada /o/, em posição tônica, no falar dos municípios de Itacoatiara e Manacapuru. Projeto PIBIC, por Edson Galvão Maia.

Esses projetos foram realizados fazendo a transcrição grafemática de todos os dados de conversação livre, coletados para o ALAM. Foram feitas as transcrições fonéticas do fenômeno em foco e depois comparados os resultados com os registros realizados através do questionário no ALAM. Os resultados dos dados transcritos em conversação livre foram os mesmos dos registros no ALAM.

No ano de 2007, três trabalhos em nível de iniciação científica foram realizados:

- 
3. A pronúncia do –S pós-vocálico nos municípios de Itacoatiara, Manacapuru, Parintins, Tefé, Barcelos e Benjamin Constant. Projeto PIBIC, por Flávia Martins;
  4. Comportamento fonético-fonológico do –S pós-vocálico, nos falares dos municípios de Eirunepé, Lábrea e Humaitá do Amazonas. Projeto PIBIC, por Hariele Regina Quara.
  5. Comportamento fonético-fonológico da vogal posterior média fechada /o/, em posição tônica, no falar de cinco municípios do Amazonas: Barcelos, Benjamin Constant, Eirunepé, Lábrea e Humaitá. Projeto PIBIC, por Daniele Dias.


Esses projetos foram realizados com os dados coletados de conversação livre para o ALAM, transcritos grafematicamente e transcritos foneticamente o fenômeno a ser investigado. Foram registrados e comparados esses dados aos resultados do ALAM. As duas primeiras pesquisas tiveram como resultado a realização do /S/ pós-alveolar nos municípios de Barcelos, Itacoatiara e Parintins e, nos outros municípios, a realização do /S/ alveolar, conforme resultado apresentado no ALAM, o que levanta a hipótese de haver uma divisão dialetal entre esses rios – Solimões e Negro/Amazonas. A última pesquisa acima também não encontrou dados significativos da realização da vogal posterior média fechada /o/, em posição tônica, com alteamento, o que pode caracterizar que esse fenômeno está em extinção no Amazonas. Todos esses trabalhos formaram um Banco de Dados, para outras pesquisas, que se encontra disponível, na UFAM.

Em 2008, dois trabalhos monográficos foram realizados, em nível de Especialização, na UFAM, contando com o arquivo de conversação livre do Banco de Dados do ALAM:

6. Uma abordagem sociolinguística da concordância nominal de número, no falar dos habitantes do município de Benjamin Constant, por Flávia Martins;
7. Estudos dialectológicos e sociolinguísticos do falar de Itacoatiara: as vogais médias pretônicas, por Edson Maia.

A primeira pesquisa obteve os seguintes resultados:

O grupo de fatores lingüísticos, apresenta a 1ª posição ocupada no sintagma nominal como o elemento que mais privilegia o uso de marcas explícitas de plural, assim como os elementos determinantes à esquerda (Artigo, Numeral e Pronome). A saliência fônica mostrou-se como um dos condicionadores que mais provocam a presença de marcas de plural, embora a baixa ocorrência desse fator. Quando o contexto seguinte é vogal, em relação à pausa e às consoantes, há preservação da marca de plural, embora não seja de maneira categórica. Quanto ao grupo de fatores não lingüísticos, confirmou-se que as mulheres tendem ao uso da norma padrão, portanto, fazem uso da concordância nominal. Isso é explicado pelo papel conservador que exercem na sociedade. Quanto à idade, não se observou uma mudança em tempo aparente, pois os jovens utilizam de maneira homogênea tanto a variedade inovadora (uso da não concordância) quanto à conservadora (uso da concordância), assim como os mais velhos. O que chama a atenção nos dados



analisados, é que os informantes da 2ª faixa etária utilizam com maior predominância a variedade não padrão (não concordância) e o que se esperava é que por ser a faixa que está inserida no mercado de trabalho fizessem uso da variedade padrão. Essa situação pode ser explicada por se tratar de informantes de baixo nível de escolaridade (até a 4ª série), portanto marcada pelo distanciamento da norma padrão. Enfim, os dados de elocução livre (situação mais informal), analisados, mostram que o município investigado utiliza mais a não concordância, variante considerada não padrão, inovadora e estigmatizada (57%). (MARTINS, 2009, p.22)

A segunda pesquisa apresentou os seguintes resultados:

Os resultados apontaram um índice geral de 41,45% das ocorrências para a vogal anterior fechada, 23,5% para a vogal anterior aberta e 35,04% para a pronúncia alçada da vogal. Os índices para a vogal posterior não foram diferentes: 47,22% para a fechada, 24,3% para a aberta e 28,47% para a pronúncia alta. Os resultados também não confirmaram a hipótese de que as mulheres tendem a ser mais conservadoras no falar e os homens mais inovadores, uma vez que os índices demonstraram o contrário. No que se refere à idade, pôde-se observar que os jovens são mais inovadores, optando pelas pronúncias menos prestigiadas, ao contrário dos mais idosos, que optaram, em sua maioria, pela pronúncia de prestígio. (MAIA, 2009, p. 1)


Em 2009 foram apresentados dois trabalhos de dissertação de Mestrado, pelo Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia –PPGSCA, na UFAM. Essas pesquisas foram desenvolvidas com os mesmos critérios utilizados no ALAM. São elas:

8. A realização das variantes palatais /ɲ/ e /ɲ̃/, nos municípios de Itapiranga e Silves (parte do Médio Amazonas), por Francinery Gonçalves Lima;
9. Comportamento da vogal tônica posterior média fechada /o/ e das vogais médias pretônicas /e/ e /o/, nos municípios de Itapiranga e Silves, por Lúcia Helena Ferreira da Silva;

A primeira pesquisa foi realizada com 12 informantes e obteve os seguintes resultados:

Houve uma grande incidência da realização das palatais /ɲ/ e /ɲ̃/; Quanto ao gênero, pode-se perceber que, tanto em Itapiranga quanto em Silves, no que concerne ao /ɲ̃/, os falantes têm preferência pela palatal; no que concerne ao /ɲ/, em Itapiranga, o falante do sexo masculino tende a palatalizar e, a do sexo feminino, alterna entre a palatalização e a vocalização. Em Silves, os dois gêneros apresentam oscilação entre a palatalização e a vocalização. Quanto à faixa etária, no que se






refere ao / $\diamond$ /, nas três faixas etárias há predominância pela palatalização; quanto à realização do / $\text{ɲ}$ / no final e no meio do vocábulo, verifica-se que a 1ª. e a 3ª. faixa etária mostram forte tendência à palatalização; enquanto que a 2ª. faixa apresenta flutuação entre a palatalização e a vocalização. (LIMA, 2009, p. 66-67)

A segunda pesquisa também foi realizada com 12 informantes e obteve os seguintes resultados:

Em relação à vogal tônica posterior média fechada /o/, o que se percebe é que a variante baixa [ɔ] concorre com a variante fechada [o] na fala dos municípios em foco. Já a variante alta [u] é pouco produtiva em ambos os municípios, embora haja, em Silves, uma incidência maior que em Itapiranga. Sobre o comportamento das vogais mediais pretônicas constatou-se que a vogal pretônica /e/, em gênero, tanto em Itapiranga quanto em Silves é maior a incidência da variante alta [i]. Nas faixas etárias, em Itapiranga, predomina a variante fechada /e/, já em Silves, predomina a variante alta [i], enquanto que a variante aberta [ɛ] tem baixa produtividade em ambos os municípios. A vogal pretônica /o/, tanto em gênero quanto na faixa etária, em Itapiranga predomina a variante fechada [o], enquanto que em Silves predomina a variante alta [u], embora, nos dois municípios haja a incidência da variante baixa [ɔ]. (SILVA, 2009, p. 59-60)

Em 2010 foi apresentado, como dissertação de Mestrado, pelo PPGSCA, o segundo atlas realizado dentro do Amazonas, denominado, Atlas dos Falares do Baixo Amazonas – AFBAM, seguindo os mesmos critérios do ALAM, investigou a fala de cinco municípios da região: Barreirinha, Boa Vista do Ramos, Nhamundá, São Sebastião do Uatumã e Urucará, com um total de 30 informantes. Foram obtidos os seguintes resultados:

Em relação às vogais médias pretônicas verificou-se uma maior frequência das variantes fechadas [e, o]; o alteamento, em contextoônico, da vogal posterior média fechada /o/, mostrou-se pouco expressivo no Baixo Amazonas; Os falantes do Baixo Amazonas tendem a monotongar; o –S, em final de sílaba e em final de vocábulo, só se realizou como variante pós-alveolar [ʃ]; É predominante o uso da fricativa glotal surda [h] em início de vocábulo, início de sílaba, final de sílaba e final de vocábulo; a lateral alveolar /l/ e a vogal medial /o/, quando em contexto pós-vocálico, realiza-se como semivogal posterior /w/, já as dentais /t/ e /d/ manifestam-se como africadas pós-alveolares [tʃ, dʒ] diante de [i]; quanto à lateral palatal / $\diamond$ /, verificou-se que se realiza, em sua maioria, como [ $\diamond$ ], mas foi possível encontrar o cancelamento desse segmento e o uso das variantes [l] e [ʎ]. (BRITO, 2010, p. 92-93)



Em 2012 foram realizados mais três trabalhos de cunho dialetológico, como dissertação de Mestrado, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, da UFAM. São eles:

10. Realização fonética do /S/ pós-vocálico nos municípios de Boca do Acre, Lábrea e Tapauá, por Edson Galvão Maia;
11. As vogais médias pretônicas no falar de Manaus (AM), por Hariele Regina Guimarães Quara;
12. Atlas dos Falares do Alto Rio Negro – ALFARiN, por Jeiviane dos Santos Justiniano.

A primeira pesquisa foi realizada com 18 informantes, com os critérios do ALAM e obteve os seguintes resultados:

Observou-se que a variante mais frequente entre os sujeitos da pesquisa foi a alveolar, dado que corrobora a hipótese de Cruz (2004) sobre a divisão dialetal do Estado do Amazonas em duas áreas, umas das quais se incluiria o falar do Purus, caracterizado pela pronúncia alveolar. Essa predominância alveolar foi então atribuída aos migrantes nordestinos (maranhenses e cearenses) que fundaram as cidades à época do ciclo da borracha no Amazonas. Observou-se ainda a distribuição das variantes em contextos fonológicos e confirmou-se a hipótese de que determinados contextos privilegiam o uso de uma ou outra variante. Assim, a variante pós-alveolar, por exemplo, mostrou-se produtiva em contexto medial antes de oclusiva [t]; já a variante aspirada, mostrou-se produtiva em medial anterior a nasal, lateral e africada; e o apagamento (zero fonético) em contexto final quando o /S/ pós-vocálico é morfema de plural. (MAIA, 2011, p.129)

A segunda pesquisa apresenta o primeiro trabalho dialectológico a ser realizado na capital, Manaus. A pesquisa foi realizada em quatro bairros de Manaus, tendo 24 informantes e obteve os seguintes resultados:

De modo geral, as vogais médias /e/ e /o/, em contexto pretônico, tendem a ser realizadas como fechadas [e] e [o], embora se constatem índices expressivos das variantes abertas [ɛ] e [ɔ] e das altas [i] e [u], inclusive ocorrências categóricas dessas variantes em alguns vocábulos, resultados que se mantêm para gênero e faixa etária;

A partir da análise dos resultados, observou-se que contextos intralinguísticos influem na realização das vogais médias:

A média anterior /e/ é predominantemente realizada como fechada [e] em vocábulos cuja vogal tônica é fechada e quando



apresenta nasalidade de natureza fonológica, neste último caso, com expressiva ocorrência da vogal alta [i];

A média anterior /e/ é predominantemente realizada como aberta [ɛ] em vocábulos com vogal tônica aberta e vogal tônica fonologicamente nasal, neste último caso, com expressiva ocorrência da vogal fechada [e];

A média anterior /e/ é predominantemente realizada como alta [i] em vocábulos que iniciam com a sequencia DES- e nos quais a vogal média inicia sílaba travada por /S/;

Na realização da média anterior /e/, em vocábulos cuja vogal tônica é alta, ao invés de se constatar a predominância do alçamento, por atuação da harmonização vocálica, o que se observa é a concorrência entre a vogal aberta e a fechada;

A média posterior /o/ é predominantemente realizada como fechada [o] em vocábulos cuja vogal tônica é alta e quando apresenta nasalidade de natureza fonológica;


A média posterior /o/ é predominantemente realizada como aberta [ɔ] em vocábulos cuja vogal tônica é alta e quando a tônica é fonologicamente nasal (com significativa ocorrência da vogal fechada [o]);

A média posterior /o/ é predominantemente realizada como alta [u] em vocábulos cuja vogal tônica é alta e quando se encontra em contexto de hiato (havendo índices significativos da vogal fechada [o]). (QUARA, 2012, p. 122)

A terceira pesquisa apresenta a realização do terceiro atlas no Amazonas, com o mapeamento de uma microrregião. Foram investigados 12 informantes em duas localidades que abrangem o Alto Rio Negro: São Gabriel da Cachoeira e Santa Isabel do Rio Negro, localidades essas de falar bilíngue, por haver uma grande população indígena. Em linhas gerais, a pesquisa apresentou os seguintes resultados:

Em aspectos do vocalismo: 1) Há o predomínio de vogal média anterior e posterior pretônica fechada, mesmo em contextos linguísticos favoráveis ao alçamento; 2) Revelou também a presença significativa da monotongação, principalmente do [ow]; 3) Não ocorreu caso de alçamento de [o] e abaixamento de [u] em situação de tonicidade. Em relação ao consonantismo: 4) As realizações de /t/ e /d/ são categoricamente pós-alveolares diante de [i]; 5) A lateral alveolar /l/, em contexto pós-vocálico, apresenta-se semivocalizada [w]; 6) A lateral palatal mostra-se predominantemente como [lʲ]; 7) A nasal palatal /n/ apresenta baixos índices de ocorrência, caracterizando-se como [i] ou [y]. 8) O –R, em contexto inicial e intervocálico, ocorreu como fricativa glotal surda; 9) –R em meio de vocábulo, em contexto pós-vocálico, também ocorreu majoritariamente como fricativa glotal, apresentando também índices expressivos de cancelamento e da vibrante múltipla; 10) O –S em coda silábica apresenta-se, de forma majoritária, como palatalizado. (JUSTINIANO, 2012, p. 105)





Há também, mais dois trabalhos de caráter dialectológico, que foram recentemente apresentados. Um, como tese de Doutorado, denominado “Variação na concordância nominal de número na fala dos habitantes do Alto Solimões (Amazonas)”, realizado por Flávia Santos Martins, na UFSC; o outro, como dissertação de Mestrado, no PPGL, na UFAM, intitulado “Falares Banto em Parintins”, por Quezia Maria Reis de Oliveira. Outros trabalhos de caráter monográfico vêm sendo realizados, como os mais recentes, em que os alunos da Pós-Graduação de Letras – Mestrado, da UFAM, foram a campo, pesquisar a realização do /S/ em coda medial e final, em alguns bairros da cidade de Manaus, seguindo os critérios estabelecidos no ALAM.

Registra-se também uma pesquisa de cunho dialectológico realizada, como tese de Doutorado, na UFF, em 2009, por Maria Sandra Campos, denominada “O alçamento das vogais posteriores em sílaba tônica: um estudo do português falado em Borba no Amazonas”. A pesquisadora investigou a fala de 24 informantes, em 15 comunidades no município de Borba, distribuídos em três faixas etárias: 14 a 20anos, 21 a 54 anos e 55 em diante, sendo um homem e uma mulher por faixa. Campos relata em seu trabalho que o fenômeno do alteamento foi observado em todas as faixas etárias, mas que os jovens o realizam menos. “Observamos que, de uma maneira geral, o fenômeno passa por um processo de enfraquecimento” (CAMPOS, 2009, p. 150). A conclusão de seu trabalho na localidade de Borba, município não contemplado pelo Atlas Lingüístico do Amazonas, ratifica a hipótese levantada pelo ALAM, de que o fenômeno do alteamento pode estar em extinção na região do Amazonas.

Em 2014 foi concluída a pesquisa como Dissertação de Mestrado, realizada por Shanay Freire Berçot-Rodrigues, intitulada “A realização da fricativa glotal na fala manauara”, também sob a ótica da Dialectologia. O trabalho investigou a ocorrência do fenômeno fonético-fonológico de substituição das demais consoantes fricativas pela fricativa glotal [h, fi], na fala manauara. O desenvolvimento do trabalho ocorreu através de pesquisa bibliográfica e de campo, em que foram realizadas entrevistas com 24 informantes, divididos em 3 faixas etárias, através de respostas a um questionário fonético-fonológico, leitura de frases e de texto. Os resultados dessa pesquisa mostram que: a) linguisticamente, apenas a consoante [f] não foi substituída na fala de nenhum dos informantes, enquanto todas as outras foram substituídas com maior ou menor frequência, sendo [s] e [ʃ] as mais substituídas; b) extralinguisticamente, o fenômeno ocorreu mais na fala dos homens do que na das mulheres, mais na terceira faixa etária e mais entre os informantes do primeiro nível de escolaridade. A pesquisa está disponível no Banco de dados do site do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, da UFAM.

Finalizando uma pesquisa de Mestrado encontra-se a aluna Sandra Maria Godinho Gonçalves, intitulada “Um olhar lexical sobre a identidade dos migrantes interioranos do Estado do Amazonas: um estudo sociogeolinguístico”. Essa pesquisa busca fazer o registro do léxico realizado por migrantes provenientes do interior do Amazonas, mais precisamente dos municípios de Tefé, Itacoatiara e Manacapuru, que vivem em Manaus há pelo menos cinco anos, identificando se houve mudança na identidade linguística desses migrantes e, se houve, se está em consonância com o desejo do migrante a uma mobilidade social ascendente, o que influenciaria sua identidade, segundo Castells (1996), analisando ainda se está acontecendo uma homogeneização ou não da cultura cabocla.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas acima apresentadas, com a exceção do trabalho de Doutorado de Campos, fazem parte de um Projeto maior, denominado Estudo do Português Falado no Amazonas, inserido no grupo de pesquisa/CNPq, coordenado por esta pesquisadora, que pretende registrar o português falado na região.

Para tanto, desenvolvem-se as pesquisas procurando manter os mesmos critérios da dialetologia pluridimensional, a exemplo da elaboração do ALAM. Busca-se, ainda, aos poucos, ampliar o número de pontos de investigação iniciado no ALAM, para se ter um recorte mais aprofundado do modo de falar do amazonense.

Percebe-se que, em muitos dados das pesquisas dialetológicas que vêm sendo realizadas no Amazonas, os resultados têm confirmado os dos registros do ALAM. Espera-se, brevemente, poder caracterizar o falar de toda a região amazônica, o que vai contribuir para o mapeamento do português do Brasil.

Ressalte-se, ainda, que as pesquisas de cunho Dialetológico no Amazonas vêm crescendo consideravelmente, com produção de trabalhos realizados tanto na Universidade Federal do Amazonas – UFAM quanto na Universidade Estadual do Amazonas – UEA.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILERA, Vanderci de A. **Atlas Lingüístico do Paraná**. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado do Paraná, 1994. 1 v.

\_\_\_\_\_, MILANI, Gleidy Aparecida e MOTA, Jacyra Andrade (org.). Projeto Atlas Lingüístico do Brasil- ALiB. **Documentos**. Salvador: ILUFBA: EDUFBA, 2003.

ARAGÃO, Maria do S. S. & MENEZES, Cleuza P. B. de. **Atlas Lingüístico da Paraíba**. Brasília: UFPB/CNPq., 1984. 2 v.


BENCHIMOL, Samuel. **Amazônia** – Formação social e cultural. Manaus: Valer, Editora Universidade do Amazonas, 1999.

BRANDÃO, S. F. **A geografia lingüística do Brasil**. São Paulo: Ática, 1991.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre metodologias e técnicas na elaboração de atlas lingüísticos e sua utilização no Brasil. **XI Comunicação apresentada ao Congresso Internacional da Associação de Lingüística e Filologia da América Latina (ALFAL)**. Universidade de Las Palmas de Gran Canaria/ALFAL. Las Palmas de Gran Canaria, Espanha. 22-27 de jul. 1996.

\_\_\_\_\_ & MORAES, J. A de. **Geolingüística no Brasil: resultados e perspectivas**. Terceira Margem, 3. Faculdade de Letras da UFRJ, 1995.

BRITO, Roseanny de Melo. **Atlas dos Falares do Baixo Amazonas – AFBAM**. 2011. Vol I. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus (Am).



CAMPOS, Maria Sandra. **O alçamento das vogais posteriores em sílaba tônica: um estudo do português falado em Borba no Amazonas.** 2009. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, RJ.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. **Projeto Atlas lingüístico do Brasil -ALiB.** 1a. Reunião do Comitê Nacional. Maceió, 1997.

\_\_\_\_\_. **A geolingüística no Brasil: meio século de contribuição à ciência da linguagem e ao ensino da língua materna.** ABRALIN: Boletim da Associação Brasileira de Lingüística, 23. Florianópolis, 1999

\_\_\_\_\_. **Atlas Lingüístico de Sergipe – II** . Vol. 1, ALS – II, Vol. 2, Introdução às cartas; acompanhado por um conjunto de mapas. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Letras, 2002.

\_\_\_\_\_ & FERREIRA, Carlota. **A Dialectologia no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1994.

CORRÊA, Hydelyvia Cavalcante de O. **O falar do Caboco.** (Aspectos fonético-fonológicos e léxico-semânticos de Itacoatiara e Silves). Rio de Janeiro, PUC, 2. sem. 1980. Dissertação de Mestrado em Letras: Língua Portuguesa.

DIAS, Daniele de Oliveira. **Comportamento fonético-fonológico da vogal posterior média fechada /o/ em posição tônica, no falar de cinco municípios do Amazonas: Barcelos, Benjamin Constant, Eirunepé, Lábrea e Humaitá.** 2007. Relatório de Pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC). Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus (Am).

EQUIPE DE TRABALHO DO SEBRAE/Am. **Diagnóstico sócio-econômico e cadastro empresarial de:** Itacoatiara, Manacapuru, Benjamin Constant, Tefé, Eirunepé, Lábrea, Humaitá, Barcelos e Parintins. Manaus: Programa Estudos e Pesquisas, Série Estudos Municipais, 1998.


FERREIRA, Carlota et al. **Atlas Lingüístico de Sergipe.** Salvador: UFBA, Instituto de Letras; Fundação Estadual de Cultura de Sergipe, 1987. 1 v.

JUSTINIANO. Jeiviane dos Santos. **Atlas dos Falares do Alto Rio Negro – ALFARiN.** 2012. Vol. I. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus (Am).

KOCH, Walter, KLASSMAN, Mário S. e ALTENHOFEN, Cléo Vilson. **Atlas Lingüístico-Etnogáfico da Região Sul do Brasil (ALERS).** Vol. 1 Introdução; Vol. 2, Cartas Fonéticas e Morfosintáticas. Porto Alegre/ Florianópolis/ Curitiba: Ed. UFRGS/ Ed. UFSC/ Ed. UFPR, 2002

LABOV, William. **Principios del cambio lingüístico.** Madri: Gredos, 1996. v. 1: factores Internos, tomos I e II.

MAIA, Edson Galvão. **Realização fonética do /S/ pós-vocálico nos municípios de Boca do Acre, Lábrea e Tapauá.** 2012. Vol. I. Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus (Am).



\_\_\_\_\_. **Comportamento fonético-fonológico da vogal posterior média fechada /o/, em contexto tônico, no falar de Itacoatiara e Manacapuru.** 2006. Relatório de Pesquisa De Iniciação Científica (PIBIC). Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus (Am).

\_\_\_\_\_. **Estudo dialectológico e sociolinguístico do falar de Itacoatiara: as vogais médias pretônicas.** 2009. Trabalho monográfico e especialização em Linguística. Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus (Am).

MARTINS, Flávia dos Santos. **A realização da vogal posterior média fechada /o/, em posição tônica, nos municípios de Parintins e Tefé.** 2006. Relatório de Pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC). Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus (Am).

\_\_\_\_\_. **A pronúncia do –S pós-vocálico nos municípios de Itacoatiara, Manacapuru, Parintins, Tefé, Barcelos e Benjamin Constant.** 2007. Relatório de Pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC). Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus (Am).

\_\_\_\_\_. **Uma abordagem sociolinguística da concordância nominal de número, no falar dos habitantes do município de Benjamin Constant.** 2008. Trabalho monográfico do Curso de Especialização em Linguística. Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus (Am).

QUARA, Hariel Regina Guimarães. **Comportamento fonético-fonológico do –S pós-vocálico nos falares dos municípios de Eirunepé, Lábrea e Humaitá do Amazonas.** 2007. Relatório de Pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC). Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus (Am).

\_\_\_\_\_. **As vogais médias pretônicas no falar de Manaus (Am).** 2012. Vol. I. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus (Am).

ROSSI, Nelson et al. **Atlas Prévio dos Falares Baianos.** Rio de Janeiro, MEC, INL, 1963 1 v.

SILVA, Lúcia Helena Ferreira. **Comportamento da vogal tônica posterior média fechada /o/ e das vogais pretônicas /e/ e /o/ nos municípios de Itapiranga e Silves.** 2009. 274 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus (Am)

SILVA NETO, Serafim da. **Guia para estudos dialectológicos.** 2. ed. melh. e ampl. Belém: Conselho Nacional de Pesquisas, Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, 1957.

TORRES, Francinery Gonçalves Lima. **A realização das variantes palatais /ɲ/ e /ɲ/ nos municípios de Itapiranga e Silves (Parte do Médio Amazonas).** 2009. 155 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus (Am).



## POLÍTICAS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NOS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO: PARÂMETROS E PROPOSIÇÕES

Mariana Guedes Seccato  
Kleber Aparecido da Silva


**RESUMO:** No âmbito de uma sociedade dita globalizada, onde o contato com diferentes culturas e línguas cada vez mais se intensifica através dos meios de comunicação e das novas tecnologias, a aprendizagem de pelo menos uma nova língua assume um papel fundamental (Silva e Aragão, 2013). Dentro desse contexto, não sem controvérsias, o inglês é hoje considerado uma língua universal, franca ou internacional (Gimenez et. all, 2013; Rocha e Silva, 2013). Desta forma, tem sido crescente e mundial o interesse pelo conhecimento dessa língua estrangeira (LE), sendo hoje uma forte tendência que o processo de aprendizagem se inicie cada vez mais cedo (Rocha, 2013, 2012; Rocha, Tonelli e Silva, 2010). Ancorando-nos no papel formador da LE, ressaltamos a importância da (re) construção políticas públicas para inserção da língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Gimenez, 2013). Para tal intento, a presente comunicação é um recorte de uma pesquisa em desenvolvimento que visa apresentar parâmetros e proposições para o ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças dos anos iniciais de escolarização a partir de uma perspectiva histórica, política, linguística e cultural, tendo como foco um contexto escolar específico, localizado numa cidade de porte médio do interior de São Paulo. O referencial teórico se respalda numa perspectiva dialógica de linguagem (Bakhtin, 2003), alicerçada na teoria dos ciclos de política educacional proposta por Ball (1994) e em estudos desenvolvidos no bojo da Linguística Aplicada Crítica (Rocha, 2013, 2012; Rocha, Tonelli e Silva, 2010, entre outros). O reconhecimento do papel do dialogismo e da heterogeneidade na sociedade e nas relações humanas permite uma maior compreensão do processo educacional como algo novo e enriquecedor (Bakhtin, 1988). Pensar e refletir acerca da política educacional como um ciclo permite quebrar paradigmas e interpretar (re) ações de sucesso que podem servir como mola propulsora para o desenvolvimento de uma cidadania crítica, reflexiva e emancipatória, paradigmas mais condizentes com a contemporaneidade.

**Palavras-Chave:** Ensino Fundamental I. Ciclo de políticas. Língua Inglesa.

### 1 INTRODUÇÃO

Na era global em que vivemos, onde as barreiras culturais são ultrapassadas e conhecidas através da tecnologia e da linguagem, vê-se a difusão da Língua Inglesa como língua internacional, ou língua franca, com o status de pertencer a todos aqueles que a utilizam, sendo assim híbrida e tendo como principal objetivo a comunicação





(Moita Lopes, 2008). Salles e Gimenez (2010) pontuam a visão do *World English* dentro do processo de ensino-aprendizagem em uma perspectiva que leve em consideração os objetivos dos aprendizes locais. Por isso, é imprescindível considerar este status da Língua Inglesa como algo que remeterá a desafios para as políticas linguísticas e para a formação docente.

No Brasil, o ensino de língua estrangeira de se tornou fator constitutivo dos currículos escolares particulares e públicos como consequência de diretrizes legislativas que regem o ensino de pelo menos uma língua estrangeira. A legislação educacional brasileira garante o ensino de língua estrangeira a partir da segunda etapa do Ensino Fundamental. (art. 26, § 5, LDB, 1996). Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I a oferta é facultativa, de acordo com as intenções e condições da escola. Dessa forma, em grande parte das situações, é recorrente a criação de uma prática amadora nestas etapas da escolarização, com consequências como falta de formação dos professores e má qualidade do ensino para as crianças. (Rocha, 2010).


Ao mesmo tempo, em alguns contextos brasileiros e internacionais, o ensino de língua estrangeira, mais especificamente, de Língua Inglesa (LI), se pauta em legislações e ideologias que remetem à plena formação cidadã e ao direito de aprender reflexivamente desde os primeiros anos da escolarização. (Mello, 2013; Itália, 2012, Conselho da Europa, 2001). Os documentos já apontam ao processo de ensino-aprendizagem da LI através da utilização de conceitos como plurilinguismo, multiletramento, e competência comunicativa.

Diante de alguns exemplos já consolidados, ou não, pretendemos analisar aspectos destes modelos já implementados dentro das perspectivas do Ciclo de Políticas de Ball (1994). O estudioso, através de sua teoria, nos permite estruturar novas diretrizes para o ensino de LI nos anos iniciais da escolarização brasileira, através da análise dos contextos, que segundo o autor formam e complementam as políticas educacionais atuais no mundo (Gimenez, 2013). Dessa maneira, os contextos de influência, de produção de texto, o contexto da prática, dos resultados e efeitos e de estratégia política, compõem um ciclo aplicável em diversas arenas por permitir que as diversas composições sejam analisadas pertinentemente, com o intuito de repensar estratégias educacionais.

Considerações feitas, o presente trabalho traz alguns sobre o ensino de LI no Ensino Fundamental I em um pequeno município do noroeste paulista, e norteia algumas premissas relativas à tentativa de elaboração de um texto legislativo, dentro dos contextos do Ciclo de Políticas, que servirão de orientação para um ensino de LI que respeite as demandas e características da cidade em questão, podendo servir de reflexão para a elaboração de um documento nacional.

## **2 WORLD ENGLISH NA ESCOLARIZAÇÃO DOS ANOS INICIAIS DIANTE AS PERSPECTIVAS BAKHTINIANAS**

Segundo Leffa (2001) o inglês é falado por mais de um bilhão e meio de pessoas; é usado em mais de 70% das publicações científicas; e é a língua das organizações internacionais. É a única língua do mundo que é mais falada por não



nativos que por nativos. Porém é definido como *World English* não por esta abrangência, mas por ser um idioma sem fronteiras geográficas. Conceituar a Língua Inglesa como *World English*, não é só evidenciar seu status de língua mundial, ou língua do mundo. De acordo com Rajagopalan (2011) deve-se, antes de tudo considerar o *World English* como um fenômeno linguístico ainda em formação. Esta visão nos faz recontextualizar nossa concepção de língua. Deixa-se de lado a compreensão da LI em termos de imperialismo e segregacionais de linguagem. Passa-se a enxergar a LI conectada a fluxos transculturais, a comunidades diversas e à transformação de identidades.


A abordagem da relação entre cultura e língua passa então, a ser considerada fora da associação da LI relacionada a uma cultura homogeneizante e padronizadora, mas considera-se o aumento da influência na diversidade cultural local através do contato humano com outras fronteiras. Em outras palavras, (Gimenez e Costa 2001 p. 132 apud Moita Lopes 2008):

O inglês é compreendido como língua de fronteira por meio da qual as pessoas se apropriam de discursos globais e reinventam a vida local em suas performances cotidianas. Assim, pode ser considerado um instrumento aliado e essencial, através do qual o sujeito pode tornar-se agente de transformação social através de ser apenas espectador.

Ao considerar a relação entre cultura e língua como algo (trans)formador dentro da pedagogia de ensino de línguas, começa-se a pensar em uma pedagogia crítica, onde professores e educadores começam a refletir sobre questões exercendo sua prática em uma perspectiva intercultural, adotando um processo de desenvolvimento de visão crítica completamente contrária à uma posição que se apoia na relação de dominação e submissão. Conseqüentemente, começa-se a trabalhar enxergando os contatos de línguas como uma ótima oportunidade para consolidar a competência intercultural seja na vida cotidiana, que nas salas de aula, formando seres interculturalmente competentes: "Para tanto, começemos a colorir as nossas salas de aula de IFL com os mais diversos sotaques oriundos de lugares distantes e esquecidos, em especial aqueles que revelam as histórias de povos invisibilizados, de grupos minoritarizados, de gentes subalternizadas." (Siqueira, 2011)

Pensando em uma política de diversidade no que tange o ensino de LI no Ensino Fundamental I brasileiro, nos remetemos aos preceitos do dialogismo bakhtiniano quanto à educação linguística. Segundo Bakhtin (2004) é a partir da interação verbal, centrada na ideia do dialogismo, que surge a consciência do indivíduo em relação a seus atos sociais, situando-se ideologicamente. Em outras palavras, as relações sociais ocorrem por sujeitos formados culturalmente e historicamente, através da linguagem. "O enunciado torna-se chave de abertura ao entendimento da formação de nossas ideias, que nascem através da interação e luta com o pensamento dos outros." (Bakhtin, 2004)

Nesta perspectiva elucida-se a linguagem como produto da comunicação verbal. Então, se colocarmos o ensino de LI nos anos iniciais da escolarização dentro das




concepções de natureza dialógica e discursiva da linguagem, podemos dar vida a um processo de ensino-aprendizagem que ocorre de forma socioculturalmente situado, contrário a formas estruturalistas de ensino sistematizadas, uniformizadas e estáticas.

Dentro das proposições bakhtinianas dos gêneros discursivos, Rocha (2010) propõe a abordagem ao ensino de LI no Ensino Fundamental I. Bakhtin (2004) elucida o conceito de gênero definindo as diferentes situações de comunicação social nas diversas atividades humanas. Assim, os gêneros discursivos representam o uso contextualizado da linguagem, no dia a dia, representando as ações das pessoas e a comunicação entre elas. Portanto leva-se em consideração que até os gêneros mais simples são repletos de dialogismo, fundamental para a existência e manutenção das relações humanas nas diversas práticas sociais.

Segundo Rojo (2012) os gêneros discursivos relacionados ao ensino de língua estrangeira podem ser reflexo das relações dos indivíduos em nível pedagógico, criando vínculo entre as relações. No ensino de LI na primeira etapa do ensino fundamental, os gêneros discursivos podem representar a prática da vivência das crianças, através da utilização de brincadeiras, jogos, músicas, parlendas, contos e tudo aquilo que pode fazer parte da vida das crianças e de seus relacionamentos. As considerações discursivas no ensino de LI pode acarretar a uma consideração política e social da linguagem, geralmente esquecida pelos documentos descontextualizados ou mesmo pela falta de diretrizes neste âmbito de ensino.

Achamos importante a colocação de Pennycook (1994) quanto ao ensino de LI através de uma pedagogia crítica do próprio ensino da língua, escutando as diversas vozes que compõem as heterogeneidades representadas pelos aluno. Vozes, tratadas por Bakhtin através da polifonia, que possibilita o mundo democrático, de vozes equipolentes, onde nenhuma voz social se impõe sobre a outra ou é definitiva. Portanto, para evitar a supremacia de culturas hegemônicas o autor releva a importância da pedagogia crítica no ensino de inglês:

Assim uma prática crítica no ensino de inglês deve começar criticamente explorando as culturas dos alunos, conhecimentos e histórias de maneira desafiadora e ao mesmo tempo positiva e animadora. Grosso modo, pode-se dizer que a pedagogia do inglês no mundo é uma tentativa de capacitar alunos para escrever (falar, ler, ouvir) contra. A noção de voz, portanto, não é aquela que envolve qualquer uso da língua, o blá-blá-blá vazio da aula comunicativa, mas deve estar atrelada à visão da criação e transformação de possibilidades (cf. Simon,1987). As vozes que estamos tentando ajudar os alunos a encontrar e a criar são vozes insurretas que falam em oposição ao discurso global e local que limitam e produzem as possibilidades que formam as vidas de nossos alunos. ( p. 311)



Refletir sobre o *World English* dentro de perspectivas dialógicas nos permite lidar com uma língua de não nativos, uma língua que está se espalhando pelo mundo. Por isso é de extrema urgência considerara a conotação política que conflui para que o *World English* seja um espaço de contestação, de reivindicação dos direitos da periferia, de subversão e não de submissão. (Rajagopalan, 2005)

### 3 LÍNGUA INGLESA NA PRIMEIRA ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL BRASILEIRO: VOZES SILENCIADAS

Há no Brasil uma tomada de consciência da expansão da LI como língua internacional. Porém, esta concepção está relacionada a implicações político-pedagógicas referentes a um modelo americano que influencia politicamente, economicamente e culturalmente. Dessa forma, professores e alunos são formados diante de um modelo estandardizado da LI. Segundo Siqueira (2011): "Há muitos ingleses florescendo pelo mundo, porém, até o momento, não se registram ocorrências suficientes que levem à normatização do que poderíamos chamar de um *Brazilian English*." (p.344, 2011)

Como consequência política e pedagógica, pode-se afirmar que existe uma certa resistência da maioria dos professores em aprender e ensinar uma língua híbrida, sem referências culturais específicas. Em âmbito nacional esta resistência pode ser acentuada diante da falta de legislação quanto ao ensino de LI no Ensino Fundamental I da educação básica brasileira. Considerando as Leis de Diretrizes Bases (LDB), pode-se interpretar uma falta de congruência dentro de seus próprios dizeres:

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional:


**Art. 2º.** A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDB, 1996)

**Art. 26º.** Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Em um primeiro momento a LDB propõe o preparo de seus cidadãos para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Posteriormente atribui a obrigatoriedade do ensino de uma LI na segunda etapa do ensino fundamental, onde a escolha da língua a ser ensinada e as situações de aprendizagem como formação dos





professores e carga horária, ficam a cargo da comunidade onde ocorre o processo de ensino-aprendizagem.

Fica evidente o silenciamento das vozes de milhares de crianças entre 4 e 10 anos e de professores, principalmente de escolas públicas, que são excluídos das oportunidades de vivenciarem o processo de ensino- aprendizagem de um idioma que os faria a ter contato com diversas outras culturas, que ajudaria no entendimento de suas próprias raízes, de suas identidades como não só cidadãos profissionalmente competentes, mas como cidadãos do mundo.

Imprescindível a elaboração de um documento com diretrizes norteadoras do ensino de LI nos primeiros anos do Ensino Fundamental brasileiro que considerasse o ensino da língua como LI um instrumento de (trans) formação dos indivíduos como pessoas atuantes na sociedade e que saibam utilizar sua própria língua e a LI como possíveis ferramentas de conhecimento da própria cultura e abertura à culturas diversas, tornando-se compreensíveis e admiráveis através da utilização de uma língua entendida e admirada, ao contrário de uma língua dominada ou dominante. (MOITA LOPES, 2007). Enfim, uma legislação que promova interação, dialogismo e a aprendizagem de uma língua estrangeira que transgrida qualquer regra ou modelo imposto, que transforme o indivíduo através do conhecimento da própria cultura para então, se 'abrir' e conhecer o outro.

Talvez diretrizes que se preocupassem com a *glocalidade* do inglês do mundo. Segundo Pennycook (2014) existe a adaptação do inglês com as diferentes partes do mundo onde é adaptado, dentro das características de cada povo ou localidade. Em frente a esta concepção, nos apropriamos do pensamento de Monte Mór (2009 apud Rocha, 2010):

O inglês nos anos iniciais da escolarização, portanto, deve transcender a mera celebração das diferenças para buscar fazer o aluno refletir sobre o mundo, sobre o que está a sua volta e sobre si mesmo, ampliando suas visões e reconstruindo suas percepções e valores, na medida em que cria zonas de contato entre línguas, linguagens, identidades e culturas. (Rocha, p.135, 2010)

A necessidade de reflexão no que tange o ensino de LI no início do Ensino Fundamental através de conceitos como *identidades*, *glocalidade*, *dialogismo*, *transgressão*, *diversidade*, dentre outros, remete diretamente a uma Pedagogia Crítica que parte da premissa do desenvolvimento de cidadãos que sejam capazes de analisar suas realidades social, histórica e cultural, criando possibilidades para transformá-la, conduzindo alunos e professores a uma maior autonomia e emancipação. Transpondo estas características à Linguística Aplicada, tornando-a também crítica, nos apoiamos na atividade linguística como prática social, que apresente teorias capazes de lidar com a especificidade de contextos locais, em diferentes partes do mundo através de planejamentos linguísticos que amparem a disponibilização de diretrizes que foquem sobretudo, a formação dos professores que lidam com esta faixa etária, permitindo que estes transformem a sala de aula em um amostra de que aprender a LI pode levar ao

conhecimento do mundo. Professores que sejam capazes de enxergar que a opressão pode começar dentro da escola onde alguns são excluídos de oportunidades de aprendizagem, ou são expostos a aprendizagem sistemática, irracional e oportuna, somente para fins mercadológicos ou para cumprimento de prazos e horários. (Freire, 1970)

#### 4 ENSINO DE LI PARA CRIANÇAS NO INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO: PANORAMAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS ANALISADOS ATRAVÉS DAS LENTES DO CICLO DE POLÍTICAS DE BALL

Nos acordamos nas concepções da Linguística Aplicada Crítica para discutir a quebra de paradigmas considerados eternamente corretos. Através da transgressão buscamos, dentro do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, propor desafios e estudar propostas. Segundo Pennycook (2006) deve gerar algo mais dinâmico através de modelos híbridos de pesquisa. Foucault (1980) disse: " O problema não é tanto o de definir uma 'posição política' (o que tem a ver com a escolha de uma série preexistente de possibilidades), mas o de imaginar e trazer à tona novas formas de politização".

A abordagem do Ciclo de Políticas é considerável no contexto brasileiro, uma vez que, o campo de pesquisas políticas educacionais no Brasil ainda é novo. Além disso, nos apoiamos na teoria do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e de Richard Bowe, por nos apresentar que a simplicidade e a linearidade de outros modelos de análise de políticas são substituídas pela complexidade do ciclo de políticas. A abordagem do ciclo de políticas traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro. (Mainardes, 2006)


Os autores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática. Os contextos são inter-relacionados, não têm dimensão temporal e não são etapas lineares. Cada um dos contextos apresenta arenas, lugares e grupos e interesse e cada um deles envolve disputa e embates (Bowe et al., 1992). Em um segundo momento deu-se vida a dois outros contextos: o contexto de resultados e efeitos e o contexto de estratégia política.

O quadro abaixo descreve superficialmente as características de cada contexto:

<b>Ciclo de Políticas</b>	
<b>Contexto de Influência</b>	
<b>Descrição</b>	<b>Agentes</b>
Onde as políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É aqui que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Os conceitos tomam legitimidade e formam um discurso de base para a política.	As redes sociais, dentro e em torno dos partidos políticos, do governo e do processo legislativo
<b>Contexto da Produção de Texto</b>	

<b>Descrição</b>	<b>Agentes</b>
Os textos políticos representam a política. São representados de várias formas, como: textos legais oficiais, textos políticos, comentários formais ou informais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc. Não são textos internamente coerentes e claros, e podem ser contraditórios. Os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. São resultados de disputas e de acordos.	As redes sociais, dentro e em torno dos partidos políticos, do governo e do processo legislativo
<b>Contexto da Prática</b>	
<b>Descrição</b>	<b>Agentes</b>
Representa a resposta aos textos produzidos no contexto anterior. São consequências vivenciadas. É onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original, pois professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretção das políticas educacionais que implicam depois no processo de implementação das mesmas.	Professores e todos os profissionais que vivenciam o dia-a-dia da escola
<b>Contexto dos Resultados e Efeitos</b>	
<b>Descrição</b>	<b>Agentes</b>
Preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. As políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes. Os efeitos são divididos entre gerais e específicos; os de primeira ordem e de segunda ordem.	Autoridades políticas e educacionais.
<b>Contexto de Estratégia Política</b>	
<b>Descrição</b>	<b>Agentes</b>
Envolve a identificação de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada. Segundo Ball (1994), este é u componente essencial da pesquisa social crítica e do trabalho daqueles que Foucault chama de "intelectuais específicos", o qual é produzido para uso estratégico em debates e situações sociais específicas.	Autoridades políticas e educacionais.

Com contextos descritos, fica mais clara a nossa intenção de refletir em alguns casos sob as lentes dos contextos do ciclo de políticas, seja em âmbito nacional que internacional. Estas análises nos servem para começar a pensar na formulação de modelos nacionais que (trans) formem a prática de ensino-aprendizagem de LI para crianças que estão em seu início de escolarização. Importante salientar que, apesar da globalização promover migração de políticas, essa migração não é mera transposição e transferência, pois as políticas são recontextualizadas dentro de contextos nacionais



específicos."Desse modo, a globalização está sempre sujeita a um processo interpretativo." (Edwards et al., 2004, p.155)

No Brasil, apesar da ausência de diretrizes que norteiem prática de ensino de LI no Ensino Fundamental I, temos tentativas de instauração desta prática, como resposta a esta necessidade e demanda nos contextos públicos.


Em Londrina, no Paraná, um projeto intitulado Londrina Global, consiste em uma iniciativa que tem como vantagem principal a articulação entre escola e universidade. Dessa maneira, alunos do curso de Letras de uma faculdade pública expoente da região se envolvem em um projeto onde se formam, ensinam e passam por todos os processos do âmbito de ensino-aprendizagem de LI para crianças, desde a elaboração do material até sistemas de avaliação. As aulas são ministradas para crianças de creches e escolas públicas da cidade, envolvendo Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Porém aparecem discursos mercadológicos como objetivo do ensino da LI na cidade: *"A implantação do ensino de Inglês nas séries iniciais possibilita graus de proficiência semelhantes aos alcançados em outras partes do mundo, viabiliza Londrina como local de referência para investimentos e, conseqüentemente, de empregos dependentes deste conhecimento."* (Secretaria de Educação de Londrina).

Maringá, também no norte do Paraná, é outro município empenhado na implantação do LIC. A partir do ano de 2014 professores concursados, passam a dar aulas de Língua Inglesa na primeira etapa do ensino fundamental (Secretaria de Comunicação). Os professores receberam capacitação e material didático adquirido pela prefeitura. Porém, no site da prefeitura encontramos foco em aspectos neurolinguísticos da aprendizagem de LI.

Rolândia, destacando de novo o protagonismo do estado do Paraná quanto ao ensino de LI no Ensino Fundamental I, no que tange a legislação, se encontra a um passo a frente das cidades citadas. A partir de um projeto de lei, que defendia que todas as crianças do município, inclusive as frequentadoras da escola pública, foi elaborado um projeto de LI. O projeto foi aprovado em 2010, instituído o ensino obrigatório de LI seja no Educação Infantil que no Ensino Fundamental I. O documento baseia-se, principalmente no direito de todas as crianças terem acesso à aprendizagem de LI:

Tendo em vista que na sociedade moderna o acesso ao conhecimento amplia as possibilidades de qualidade de vida e inserção no trabalho e que o conhecimento de uma língua estrangeira em idade de início de escolarização é segundo estudiosos a melhor idade para desenvolver a capacidade de aprender uma segunda língua, nos colocamos a disposição para esclarecimentos, enfatizando a importância de que o presente Projeto de Lei se torne Lei, contribuindo assim para melhoria da qualidade da educação no município, tornando o mesmo um dos municípios pioneiros e visionários no sentido de ofertar mais do que o mínimo já exigido por lei. (Parecer do projeto de lei que institui o inglês na rede municipal de educação de Rolândia, p.126. Secretaria Municipal de educação, 2010).





O ensino de LI nos primórdios da educação já é fato consolidado seja na prática, que na documentação na maioria dos países europeus. Onde encontramos diretrizes que baseiam desde a formação do professor que atua neste contexto até os princípios de formação dos alunos diante da responsabilidade social e mundial.

A cidade italiana de Reggio Emilia é referencia mundial em Educação Infantil, por enfatizar uma educação globalizada capaz de levar em consideração as pluralidades culturais, assim explícitas nas Indicações Nacionais para o currículo da Educação Infantil e primeiro ciclo de Instrução:

Os horizontes territoriais da escola se expandem. Cada território específico tem relações com várias áreas do mundo e com o próprio mundo constituem um microcosmo que na escala local reproduz oportunidade, interação, tensão, convivências globais. Até a própria pessoa, na sua experiência cotidiana, deve considerar as informações cada vez mais numerosas e heterogêneas e si confrontam com as pluralidades das culturas.' (p.13, tradução nossa)

No documento italiano são explicitados conceitos e ideais relativos à interação, convivência global, à tensão, aos conflitos essenciais em qualquer tipo de aprendizagem, à experiência cotidiana. Todos instrumentos de promoção de interação, dialogismo e a aprendizagem de uma língua estrangeira que transgrida qualquer regra ou modelo imposto, que transforme o indivíduo através do conhecimento da própria cultura para então, se 'abrir' e conhecer o outro.

O conceito de pluralidade aparece atrelado à cultura e à língua implementando ações plurilinguísticas já determinadas no Quadro Comum Europeu de Referências para as Línguas (2001):

A abordagem plurilinguística (...) acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem. (p.23)

A noção de transculturalidade fica evidente no documento, onde pensa-se em transitar por entre espaços, transgredir fronteiras e promover transformações (ASSIS-PETERSON, 2008).

## 6 QUESTIONAMENTOS PARA UM ESTUDO DE CASO

Neste ponto da discussão, considerando a transgressão de fronteiras, remetemos nossa reflexão sobre o ensino de LI para crianças, descrevendo um município brasileiro, com a intenção de questionar alguns pontos que nos ajude a pensar em um documento que seja capaz de oferecer às crianças da cidade, a possibilidade de aprenderem a LI de forma que esta aprendizagem faça sentido para as mesmas.

Tratamos aqui de uma cidade do noroeste paulista com pouco mais de 5.000 habitantes. Conhecida na região pelas festas de peão, carnaval de rua e manifestações de folia de reis. Dos habitantes, segundo dados do IBGE de 2010, 4.788 residem na área urbana, enquanto 918 na área rural. A economia da cidade baseia-se, principalmente na pecuária e boa parte do empregados atuam no comércio, ou nas usinas de cana-de-açúcar da região.

A cidade conta com a instalação de 4 escolas públicas e nenhuma privada. Três delas são municipais e uma estadual. Dentre as municipais está a escola de Ensino Fundamental I, que conta com a matrícula de 210 alunos. A escola funciona nos turnos matutino e vespertino, oferecendo todas as séries em ambos. Atuam na escola 24 professores sendo destes, 2 de LI.

O Ensino de LI é oferecido no Ensino Fundamental I, porém sem diretriz vigente ou justificativa. No Projeto Político Pedagógico da escola consta somente os conteúdos ministrados nas aulas de cada ano, sem maiores explicações. A cada turma é ministrada 1 aula semanal de 50 minutos. O material utilizado é apostilado, elaborado por uma conhecida rede de ensinos brasileira.

Através de um questionário aplicado para as duas professoras de inglês, obtivemos informações quanto suas formações. A Professora 1 (assim mencionadas para salvaguardar suas identidades) se formou em letras há 34 anos em instituição privada, e não fez mais algum curso ou pós-graduação. Tem uma carga semanal de 40 aulas, distribuídas em 16 classes, atuando em duas escolas públicas do município. É professora efetiva, seja em âmbito estadual que municipal, em Língua Portuguesa. A professora 2 é formada em Pedagogia há 3 anos, e cursa Letras à distância, ambas em instituições privadas. É professora efetiva do município. Tem uma carga semanal de 24 aulas, distribuídas em 6 classes. Também nunca fez algum curso ou pós-graduação.

Tratando-se de um recorte de uma dissertação de mestrado em andamento, as informações acima mencionadas indicia alguns fatores que devem ser pensados e questionados na trilha da elaboração de documentos que rejam o ensino de LI no Ensino Fundamental I deste município. Diante das reflexões já apresentadas e diante dos recortes dos modelos aqui apresentados, enquadrando-nos na abordagem do Ciclo de políticas para levantar os seguintes questionamentos preliminares:

- ✓ Qual é o significado de língua mundial para os professores deste município?
- ✓ Como inserir conceitos relativos à transculturalidade, transgressão, plurilinguismo, polifonia neste documento? E como seriam visibilizados nas aulas deste município?
- ✓ Que formação do professor deve transparecer neste documento?

- ✓ Como o contexto de Prática de ensino de LI do município pode influenciar o contexto de Produção do texto legislativo?
- ✓ Como o contexto de Influência pode contribuir para a elaboração deste documento?
- ✓ Qual seria o papel do professor de inglês nesta cidade? Diferente dos professores de outros municípios ou países?
- ✓ Como o ensino de LI poderia contribuir para a formação críticas das crianças desta cidade?
- ✓ Como políticas linguísticas podem afetar políticas educacionais?

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do presente trabalho pontuamos algumas questões referentes à falta de diretrizes nacionais para o ensino de LI no Ensino Fundamental I.

Tratamos do fenômeno do *World English*, como algo que poderia estabelecer a necessidade de inclusão de todos os cidadãos na aprendizagem deste idioma, questionando porque o Brasil, país com toda sua constituição legal referente à educação, não enxerga a necessidade de implantação de documentos que direcionem o ensino no país.

Recorremos a Bakhtin para elucidar o dialogismo como resposta à necessidade de integração, enunciação e troca de culturas, experiências e de vidas, seja em âmbito social, que cultural. No que se refere ao ensino de LI para o Ensino Fundamental, as formulações bakhtinianas são formidáveis por conceber possibilidades de aprendizagem que levem em consideração as diversas identidades envolvidas em qualquer processo de ensino-aprendizagem. As diversas vozes sociais ganhariam atenção e merecimento de serem escutadas.

Questionamos as vozes silenciadas nas oportunidades de aprendizagem de uma língua estrangeira no Brasil. Crianças com poder aquisitivo têm condições de aprender um novo idioma, por frequentarem institutos de línguas, seletivos e convencionais. Enquanto crianças que, segundo a constituição brasileira têm direito à plena formação para atuarem na sociedade como reflexivos, críticos, e com qualificação profissional, começam a estudar a língua estrangeira na segunda etapa do ensino fundamental, em salas super lotadas, professores despreparados academicamente e com materiais didáticos impertinentes.

Apresentamos a abordagem do Ciclo de Políticas como possível encaminhamento de reflexões sobre a instauração de políticas linguísticas e educacionais, diante da visualização de alguns recortes de situações onde o ensino de LI já ocorre para crianças no início da escolarização de alguns países europeus. Tivemos o intuito de entender a visão destes países no que tange, principalmente a inclusão de suas crianças a todas as possibilidades de instrução.

Por fim, expomos características de uma típica cidade do interior brasileiro, que oferece o ensino de LI no Ensino Fundamental I. Porém refletimos de que forma a concepção de diretrizes pode ajudar na qualificação deste ensino, em seu respectivo contexto social, político e cultural.

## REFERÊNCIAS

ASSIS-PETERSON, A.A. **Como ser feliz no meio de anglicismos: processos transglóssicos e transculturais**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v.47, p. 323-340, 2008.

BAKHTIN, M.M./Volochínov, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2003 [1929].

BALL, S.J. **Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy**. \_\_\_\_\_ *Comparative Education*, Penn State, v. 34, n. 2, pp. 119-130. 1998a. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BOWE, R; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em : <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 03 dez. 2014.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação**. Edições ASA, 2001.

EDWARDS, R. et al. **Rhetoric and educational discourse: persuasive texts?** London: Routledge Falmer, 2004.

FOUCAULT, M. (1980). **Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings. 1972-1977**. New York: Pantheon Books (org.: C.Gordon)


GIMENEZ, T. **A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil**. In: NICOLAIDES, C; SILVA, K; TILIO, R; ROCHA, C. *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP. Pontes Editora, 2013, p.199-218.

\_\_\_\_\_. **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Kleber Aparecido da Silva - Rodrigo Camargo Aragão (Orgs.) Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

ITALIA: Ministero dell' istruzione, dell' università e della ricerca. **Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione**. Le Monnier, 2012.

MAINARDES, J.- **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.27, n.94, p. 47-69, jan./abr.2006.





MELLO, M,G,B. **Ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de política pública no município de Rolândia, PR/ Mariana Gomes Bento de Mello.** - Londrina, 2013. 149f.: il.

MOITA LOPES, L. **Inglês e Globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos.** DELTA, 2008, vol.24, nº2, p.309-340.

NICOLAIDES, C.; SILVA, K.A.; TILIO, R.; ROCHA, C.H. (orgs). **A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. Política e políticas linguísticas.** Campinas: Pontes e ALAB, 2013.

PENNYCOOK, A. **Global English and Transcultural Flows.** London: Routledge, 2006.

ROCHA, C. H. **O ensino de LE (Inglês) para crianças do Ensino Fundamental Público na transdisciplinaridade da Linguística Aplicada.** In: SILVA, K. A. (Org.). *Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: linhas e entrelinhas.* Campinas: Pontes Editores, 2010, v. 1, p. 53-79, 2010 (\*)

ROJO, Roxane H. R. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola.** In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola.* São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-32.

SILVA, K.A; ARAGÃO, R.C. **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios.** Kleber Aparecido da Silva - Rodrigo Camargo Aragão (Orgs.) Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

## A CATEGORIA DE POSSE NA LÍNGUA APURINÃ (ARUÁK)

Marília Fernanda Pereira de Freitas<sup>192</sup>

Sidney da Silva Facundes<sup>193</sup>

**RESUMO:** O presente estudo parte das contribuições de diversos estudiosos no que concerne à posse enquanto categoria linguística, a fim de descrever como se dá a expressão de posse na língua Apurinã (Aruák), falada por comunidades indígenas que vivem ao longo do rio Purus, sudeste do Estado do Amazonas. Nesse sentido, recorreu-se a autores como Heine (2001), Perniss e Zeshan (2008) e Stassen (2009) para a caracterização tipológica e classificação do domínio da posse. Apresenta-se um resumo da análise feita por Facundes (1995 e 2000), no que concerne especificamente à posse predicativa e atributiva em Apurinã, para, então, apresentar novos dados e análises, com base em pesquisa de campo desenvolvida em novembro de 2014. Em Apurinã, a forma verbal *awa* significando ‘ter’ ocorre em construções de posse predicativa, como em *N-awa-ry epi kanawa*, ‘Eu tenho duas canoas’ (em que *n-* codifica a 1ª pessoa do singular; *awa* corresponde ao verbo ‘ter’; *-ry* equivale à 3ª pessoa do singular masculino objeto; *epi* significa ‘dois’ e *kanawa* corresponde à ‘canoas’). Há, ainda, diferentes construções de posse atributiva, entre as quais encontram-se casos como: *ny-kywy* ‘minha cabeça’ (em que *ny-* se refere à 1ª pessoa do singular e *kywy* corresponde à ‘cabeça’). Apresenta-se, portanto, um resumo da análise anteriormente feita, acrescentando-se novos dados e análises, provenientes de pesquisa de campo mais recente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Domínio da posse. Posse predicativa. Posse atributiva. Apurinã. Aruak.

### 1. Considerações Iniciais

Noção universalmente empregada na linguagem humana, o conceito de posse, bem como as maneiras como as línguas naturais codificam formalmente essa noção, é visto sob várias perspectivas, havendo uma ampla literatura sobre o assunto. Essa pluralidade de visões distintas acerca da categoria de posse, de acordo com Stassen (2009), levanta uma série de questões diferentes, as quais serão discutidas mais adiante. Assim, este estudo, inicialmente, pretende oferecer um panorama acerca do domínio da posse, do ponto de vista tipológico, com base em diferentes autores para, posteriormente, apresentar como a expressão de posse se manifesta na língua Apurinã,


---

<sup>192</sup> Aluna do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará – Curso de Doutorado Acadêmico em Letras – Estudos Linguísticos. Professora assistente da mesma instituição.

E-mail: mfpf31@yahoo.com.br

<sup>193</sup> Professor do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará.

E-mail: sfacundes@gmail.com



discutindo em que medida os fatos dessa língua se aproximam do que se vê nos estudos tipológicos sobre o assunto em questão.

A língua Apurinã, descrita detalhadamente por Facundes (2000), pertence à família Aruák e é falada por algumas centenas de indivíduos ao longo de vários tributários do rio Purus, no sudeste do Estado do Amazonas. Além de mostrar a análise feita por Facundes (1995 e 2000), acerca da posse predicativa e atributiva na língua em questão, serão apresentadas novas informações a esse respeito, resultado de pesquisa de campo realizada em novembro de 2014.


## 2. Questões teórico-metodológicas

Segundo Heine (2001), espera-se que nas línguas em geral haja formas para expressar predicções tais como ‘Eu tenho um cachorro’; no caso do exemplo citado, a noção expressa revela uma relação de posse estabelecida por meio de um verbo que requer a presença de dois participantes, um possuído e um possuidor. Com efeito, todas as línguas têm uma maneira de expressar posse, isto é, uma maneira de indicar a relação entre itens possuídos e seus possuidores. Ocorre que relações de posse podem se manifestar sob diversas formas. A expressão ‘meu cachorro’, analogamente à anterior, também revela uma relação de posse, sendo tal expressão, no entanto, de natureza nominal.

Há, nesse sentido, uma ampla literatura sobre o assunto, que revela uma pluralidade de perspectivas a partir das quais o domínio da posse pode ser focalizado. Stassen (2009) aponta diferentes questões relacionadas a esse tipo de investigação: (i) a aproximação entre o conceito de posse e outros conceitos; (ii) a influência de aspectos extralinguísticos na codificação do conceito de posse; (iii) os traços que caracterizam a noção de posse, do ponto de vista cognitivo; (iv) os diferentes subtipos semânticos do conceito de posse; (v) as várias manifestações formais desse conceito nas línguas naturais, entre outras. Buscar-se-á, aqui, comentar minimamente cada uma dessas questões.

No que se refere ao primeiro ponto (i), alguns autores questionam se a posse viria a constituir um domínio conceitual independente ou se pertenceria ao domínio da localização. Para Heine (1997, pp. 202-207 *apud* STASSEN, 2009, p.5), posse e localização devem ser vistos como domínios diferentes, embora conceitualmente relacionados. Ainda sobre a relação entre posse e outros conceitos, a codificação da posse, em diferentes línguas, pode servir para expressar outras noções (aspectuais, modais, expressão de existência, por exemplo). Neste ponto, é relevante dizer que a forma verbal *awa*, da língua Apurinã, pode significar ‘ter’, ‘viver em/com’ ou ‘haver’, funcionando, respectivamente, como verbo pleno, cópula locativa ou cópula existencial, ilustrando de modo bastante claro o relacionamento entre as noções de posse, localização e existência (mais adiante, serão apresentados dados desses três tipos de ocorrência).

Com relação a (ii), a posse e sua expressão nas línguas tem sido vista como uma questão de cunho antropológico e político, sendo um conceito basicamente social (MILLER e JOHNSON-LAIRD, 1976 *apud* STASSEN, 2009); como consequência



disso, espera-se que haja certo grau de variação na maneira como esse conceito é compreendido e codificado nas diferentes línguas. Essa compreensão da noção de posse como algo inerentemente sociocultural se baseia na suposição segundo a qual diferentes codificações linguísticas se correlacionam com diferentes crenças ou comportamentos culturalmente estabelecidos ou, inversamente, que diferenças na organização social e desenvolvimento cultural se espelham em diferentes codificações linguísticas (STASSEN, 2009). Isso pode ser visto na língua Apurinã quando da ocorrência de determinados nomes que, prototipicamente, não são possuídos diretamente<sup>194</sup>, por exemplo, no caso da posse de elementos da natureza (animais, plantas, entre outros), como em *Ny-pyra pathery* ‘Minha criação, galinha’ (em que *ny-* corresponde à 1ª pessoa do singular; *pyra* corresponde à ‘criação’ e *pathery* ‘galinha’); tal fato reflete o modo como os falantes dessa língua se relacionam com determinados itens possuídos que, do ponto de vista cultural, são vistos como elementos que, em geral, não são considerados propriedade de alguém, talvez porque entendam que tais elementos, por fazerem parte da natureza, não podem ter um dono.

De acordo com Stassen (2009), em se tratando de (iii), a posse é uma noção relativamente abstrata, difícil de definir explicitamente, mas fundamentada em intuições bastante consistentes. Semanticamente, a posse necessariamente corresponde a uma relação envolvendo duas entidades, o possuidor e o possuído. Como dito anteriormente, o domínio da posse está relacionado semanticamente ao domínio da localização; evidência disso, por exemplo, corresponde ao fato de um dado possuidor e o item possuído, nos casos mais prototípicos de posse, estarem em uma relação locativa relativamente estável. Outro ponto relativo à caracterização semântica da posse diz respeito ao fato de que em casos de posse a relação entre as duas entidades participantes é assimétrica, em que o papel, ou o status, dos dois participantes é fundamentalmente diferente, tendo o possuidor controle sobre o possuído. Como consequência da admissão do parâmetro “controle” para que se defina a posse semanticamente, tem-se que o possuidor apresentaria o traço [+humano], prototipicamente, já que, em geral, apenas humanos podem exercer controle (STASSEN, 2009).

O que se considera como caso prototípico de posse, no entanto, não reflete as diferentes possibilidades por meio das quais a posse se manifesta nas diferentes línguas. Chega-se, assim, ao ponto (iv): há subtipos semânticos dentro do conceito de posse. Distinguem-se, nesse sentido, quatro subtipos de posse: a) posse alienável; b) posse inalienável; c) posse temporária ou física; d) posse abstrata. Stassen (2009) defende que os vários subtipos de posse podem ser caracterizados em termos dos diferentes valores que assumem, com base nos parâmetros “contato permanente” (isto é, proximidade espacial e estabilidade temporal) e “controle”.

Na **posse alienável**, a relação entre possuidor e possuído não é indissolúvel ou inerente, é o caso canônico de posse. Vejam-se os exemplos<sup>195</sup> em Apurinã<sup>196,197</sup>:

---

<sup>194</sup> Com relação a essa questão, dados da língua demonstram ser possível a expressão de posse direta de animais ou plantas, porém, em contexto pragmático muito específico e pouco usual.

<sup>195</sup> Exemplos provenientes de pesquisa de campo realizada em novembro de 2014.



- (1) Nuta      awa-ry                  ny-ãata-re  
 1SG    ter-3SG.M.O    1SG-casco-POSD  
 ‘Eu tenho meu casco (canoa feita de casca de árvore)’

Em (1) ilustra-se um caso de posse alienável, em que a relação entre possuidor e possuído não é indissolúvel ou inerente; há tanto a expressão de posse predicativa, em que figura a forma verbal *awa*, ‘ter’, quanto a expressão de posse atributiva, em que se observa uma forma pronominal presa que se liga a um nome, como em *ny-ãata-re*, ‘meu casco’ (casos como esse serão descritos mais detalhadamente em seção posterior).

Já a **posse inalienável** diz respeito, prototipicamente, a relações de posse que envolvem partes do corpo e termos de parentesco, mas incluindo, em algumas línguas, relações parte-todo, relações sociais, objetos da cultura material ou os agentes ou pacientes de uma ação (SEILER, 1983 *apud* STASSEN, 2009). Diferencia-se da posse alienável por não envolver controle do possuidor sobre o possuído, já que, em circunstâncias normais, as pessoas não são capazes de determinar o que pode vir a ocorrer com as partes de seu corpo ou com membros da família, tampouco podem diluir a relação estabelecida por sua própria vontade. No que se refere ao parâmetro “contato permanente”, fica evidente a proximidade espacial e a estabilidade temporal dos inalienáveis prototípicos, já que, em circunstâncias normais, uma pessoa não pode se separar de uma parte de seu corpo ou deixar de ser um membro da sua família enquanto existir (STASSEN, 2009).

- (2) a. Hātaku-ru      yny-ru  
 menina-F      mãe-F  
 ‘Mãe da menina’  
 b. Kema    kywy      Mipa      atama-ta  
 anta    cabeça.de    NPROP    ver-VBLZ  
 ‘Mipa viu a cabeça da anta’

Nos dois casos acima, a relação de posse é inalienável, isto é, prototipicamente indissolúvel. Em (2a) observa-se a ocorrência de *ynyru*, ‘mãe’ que, em Apurinã, corresponde a um nome obrigatoriamente possuído, assim como os demais termos de parentesco da língua, podendo ocorrer apenas quando da expressão de um possuidor<sup>198</sup>. A construção *kema kywy*, ‘cabeça da anta’, em (2b), embora expressando posse

<sup>196</sup> Abreviações utilizadas neste artigo: POSD= possuído; VBLZ= verbalizador; N.POSD= não possuído; PFTV= perfectivo; SG= singular; PL= plural; F= feminino; M= masculino; DEM= demonstrativo; O= objeto; PRED= predicativizador; NPROP= nome próprio; ASSOC= associativo; PTC= partícula; ESS= essivo; LOC= locativo; REFL= reflexivo.

<sup>197</sup> Fez-se uso da atual ortografia da língua, proposta por Facundes (2000) e posteriormente ajustada pelo mesmo autor.

<sup>198</sup> Exceção a essa regra se dá nos casos de vocativo, em que o falante é interpretado como possuidor.

inalienável, apresenta comportamento diferente do primeiro caso (exemplo 2a), já que, como será visto mais adiante, partes do corpo, na língua em questão, podem aparecer em sua forma não possuída (por exemplo, *kywy-txi*, ‘cabeça’)

Casos de **posse temporária ou física**, de acordo com Stassen (2009), definem-se em termos da disponibilidade de algo para alguém, em algum ponto na escala temporal, não sendo relevante se o possuidor é de fato dono ou não do objeto temporariamente possuído. O contato entre possuidor e possuído é normalmente visto como acidental, não permanente. Mas enquanto o possuidor estiver estabelecendo a relação de posse com o possuído, o primeiro exerce controle sobre o segundo. O excerto abaixo ilustra um caso de posse temporária em Apurinã, retirado de diálogo presente em material de conversação na língua<sup>199</sup>:

(3) **Kamasaru**<sup>200</sup>: Ìthepary ximaky? ‘Cadê o peixe?’

**Aramakary**<sup>201</sup>: Kuna kaiumaãnu. ‘Não peguei nada.’  
Yny umitikary ximaky. ‘A lontra espantou os peixes.’  
Inhinhã kuna minhakaty nuka. ‘Por isso que não matei nada.’

**Kamasaru**: Athamunhi awa ximaky. ‘Nós temos peixe.’  
Ximaky panhikinawa. ‘Pode levar o peixe.’

Em *Atha-munhi* (1PL-DAT) *awa* (haver) *ximaky* (peixe), observa-se que a relação de posse é temporária, uma vez que sinaliza, no texto, a possibilidade de transferência para outrem, em que se tem a intenção não de informar a posse do peixe, mas sim de oferecê-lo ao interlocutor.

Na **posse abstrata**, o item possuído não é um objeto físico, o que pode ser visto no exemplo (4). Esse tipo de posse se distancia sobremaneira da noção de propriedade, o que faz com que alguns duvidem de que este seja realmente um caso de posse. A noção de controle entre possuidor e possuído é claramente ausente. Eventos desse tipo podem ser caracterizados, pelo menos prototipicamente, como não permanentes, referindo-se a estados físicos ou mentais de natureza transitória (STASSEN, 2009). Há em Apurinã exemplos<sup>202</sup> desse tipo de ocorrência, como ilustrado abaixo:

- (4) a. Ny-noonama  
1SG-valentia  
‘minha valentia’  
b. Ny-pinike  
1SG-vingança  
‘minha vingança’  
c. Ithapu awa-ry

<sup>199</sup> Material intitulado “Amu Asãkirewata Pupÿkary Sãkire”, elaborado por Facundes e equipe, ainda não publicado.

<sup>200</sup> Nome de pessoa em Apurinã.

<sup>201</sup> Nome de pessoa em Apurinã.

<sup>202</sup> Exemplos coletados em pesquisa de campo realizada em novembro de 2014.

sono ter-3SG.M.O  
'Ele tem sono'

Mais adiante, outros exemplos serão mostrados, sobretudo envolvendo casos de posse alienável e inalienável. Por ora, é suficiente mostrar que a análise de Stassem (2009) pode ser aplicada, de maneira geral, à língua Apurinã.


O espaço conceitual da posse e seus subdomínios são universalmente válidos; no entanto, como dito anteriormente, a codificação linguística desse espaço varia de língua para língua, o que conduz ao item (v), voltado para as diferentes codificações formais do conceito de posse nas línguas naturais. Em Apurinã, por exemplo, há, em construções possessivas nominais, diferentes marcações morfológicas que permitem agrupar os nomes em diferentes classes, o que será visto mais adiante.

Embora essa diversidade de modos para a marcação de posse nas línguas do mundo possa dificultar uma descrição linguística abrangente referente ao domínio da posse, há características principais dentro desse domínio que parecem se refletir em todas as línguas (HEINE, 1997 *apud* PERNISS e ZESHAN, 2008). Sintaticamente, conforme Perniss e Zeshan (2008), todas as línguas distinguem entre construções de posse predicativa (ou verbal) e atributiva (ou nominal). A **posse predicativa** ocorre em construções verbais por natureza.

Em termos de estrutura linguística, segundo Perniss e Zeshan (2008), construções de posse predicativa contrastam com as construções de **posse atributiva**. A posse atributiva pode ser observada em construções como “meu carro” ou “John’s book” (do inglês para o português “Livro do John”), em sintagmas nominais. Esses exemplos mostram a possibilidade de um relacionamento possessivo pronominal, em que o possuidor é um pronome (no caso de “meu carro”), ou de uma relação nome-nome (no caso do inglês), em que o possuidor é um nome (John). Em termos de classificação tipológica, a posse atributiva focaliza a maneira como a ligação entre os dois nominais (possuidor e possuído) é estabelecida, e a ordem desses elementos (HEINE, 1997 *apud* PERNISS e ZESHAN, 2008).

Assim, o possuidor e o possuído podem estar relacionados um ao outro por meio de simples justaposição ou concatenação (como no inglês “book page”, ‘página do livro’), mas também por meio de marcas morfológicas adicionais (como no caso de “John’s book”, citado acima) em qualquer um ou ambos os elementos (cf. CROFT, 2002 *apud* PERNISS e ZESHAN, 2008). Comparada à posse predicativa, a qual é mais suscetível a exprimir uma relação de posse dada como “certa”, inequívoca, construções possessivas atributivas geralmente transmitem uma relação possessiva suposta (uma possibilidade).

Adicionalmente, Heine (1997 *apud* PERNISS e ZESHAN, 2008) considera que as construções possessivas atributivas podem expressar uma gama mais ampla de significados possessivos, em comparação com as construções possessivas predicativas. Além de posse permanente e temporária, construções possessivas atributivas podem expressar outros tipos de relações de posse, incluindo posse abstrata, bem como relações que não são estritamente possessivas (ex: “Carro da Maria”, como o carro que a Maria estava pensando em comprar, mas que, de fato, nunca comprou).



Em Apurinã ocorre tanto a posse predicativa quanto a posse atributiva. Quanto à primeira, a língua apresenta verbos tal como *awa*, ‘ter’ e *ĩthu*, ‘ter muito’, além de outras formas verbais semanticamente relacionadas, que codificam essa noção. No que se refere à posse atributiva, a língua apresenta diferentes possibilidades de codificação e uso, as quais serão descritas mais adiante, segundo Facundes (1995 e 2000) e dados de pesquisa de campo realizada em novembro de 2014.

## 2.1. Dados da pesquisa

Os dados e a análise inicial utilizados neste artigo encontram-se em Facundes (1995 e 2000), que apresenta uma descrição detalhada da língua Apurinã. De forma a ampliar o corpus da língua em análise, são utilizados outros dados, atestados em textos, em questionários lexicais coletados e armazenados em um banco de dados eletrônico, além de dados coletados em pesquisa de campo.

## 2.2. Seleção, coleta e apresentação dos dados

Foram selecionados dados relativos a construções de posse predicativa e atributiva em Apurinã, obtidos nas fontes de pesquisa mencionadas acima (FACUNDES (1995 e 2000); banco de dados textual e lexical), além daqueles coletados em pesquisa de campo desenvolvida em novembro de 2014. Nessa ocasião, colaboradores falantes da língua Apurinã forneceram informações relativas a construções possessivas, por meio de elicitación, com o auxílio de listas de nomes (preparadas com base em nomes constantes no banco de dados lexical), e listas de sentenças previamente elaboradas em língua portuguesa, em que se solicitou ao colaborador a forma em Apurinã correspondente. Os dados coletados em campo foram anotados conforme ortografia em uso da língua.

## 3. Construções possessivas em Apurinã

Como mencionado anteriormente, a posse em Apurinã pode ser expressa em construções predicativas e atributivas. No primeiro caso, a língua conta com a forma verbal *awa* que, entre outros significados, corresponde a ‘ter’, descrita por Facundes (2000); além da forma *ĩthu*, ‘ter muito’ e as formas semanticamente relacionadas *hãty*, *ãty*, *itupyty*, atestadas em pesquisa de campo mais recente. No que concerne à posse atributiva, Facundes (1995 e 2000) propõe a existência de cinco classes nominais, segundo diferentes comportamentos morfológicos dos nomes. Também serão apresentados casos que não se enquadram entre as categorias propostas por Facundes.

### 3.1. Posse predicativa em Apurinã

A forma verbal *awa*, na língua Apurinã, assume, pelo menos, três funções: cópula existencial, cópula locativa e verbo pleno “ter”, como já havia descrito Facundes



(2000). Esse comportamento de *awa* fornece evidências claras da relação estabelecida entre as noções de posse, localização e existência, amparadas pelos pressupostos de autores como Stassen (2009), entre outros, como visto anteriormente. Aqui, dar-se-á ênfase aos casos em que tal forma verbal codifica o verbo “ter”; porém, a título de exemplificação, observem-se os exemplos<sup>203</sup> a seguir, dos demais casos de *awa*.

- (5) a. sãku      awa  
       traíra    haver  
       ‘Há traíra’  
   b pupỹka-ry-waku-ry      awa-ry  
       Apurinã-M-PL-M      existir-3M.O  
       ‘Apurinã existe’

Em (5a) e (5b) verifica-se a ocorrência de *awa* como cópula existencial, correspondendo a ‘haver’ ou ‘existir’. Nesse caso, *awa* apresenta um único argumento, e esse argumento é marcado como objeto (5b).

- (6) a. ny-wãka-ty-kata                      n-awa  
       1SG-xará-grande-ASSOC      1SG-viver  
       ‘Eu vivo com meu xará’  
   b. ywã-ra            atha    wai    awa-pe-ru  
       PTC-ESS      1PL    aqui    viver-PFTV-3M.O  
       ‘Então ficamos aqui’

Em (6a) e (6b) apresentam-se casos de *awa* como cópula locativa, expressando ‘viver em/com’, ‘habitar’, ‘residir’, ‘morar’. Nesse tipo de ocorrência, a forma verbal *awa* apresenta dois argumentos, sendo que o primeiro é marcado como sujeito e o segundo é marcado como objeto, mas é um locativo e é estruturalmente opcional na oração (exemplo 6b).

Finalmente, temos a ocorrência de *awa* como verbo pleno ‘ter’, conforme exemplos<sup>204</sup> abaixo:

- (7) a. Nuta awa ipi    ithary  
       1SG ter dois irmão  
       ‘Eu tenho dois irmãos’  
   b. Pitha awa-ry            nhipukuri?  
       2SG ter-3SG.M.O comida  
       ‘Você tem comida?’  
       Kuna awa-ry  
       Não ter-3SG.M.O  
       ‘Não tem (comida)’  
   c. Ywa            awa-ry            i-thapu

<sup>203</sup> Exemplos retirados de Facundes (2000).

<sup>204</sup> Exemplos de (7a) a (7e) coletados em pesquisa de campo. Exemplo (7f) retirado de Facundes (2000).



objetivos da língua Apurinã (c.f.: FACUNDES, 2000). Essa forma verbal também ocorre como verbo pleno ‘ter muito’ que, no exemplo (8d), ocorre sem marca pronominal de objeto, embora este último seja pós-verbal<sup>206</sup>. Não foram atestadas ocorrências de pronomes presos codificando sujeito atrelados a *ĩthu*. A maioria dos dados coletados relativos à ocorrência de *ĩthu* corresponde a seu uso como cópula existencial.

Acrescente-se à forma *ĩthu* uma outra ocorrência constatada, que parece ter relações formais com a anterior. Trata-se de *itupyty*<sup>207</sup>:

- (9) a. Itupyty mamury isũana  
 ter.muito matrinxã igarapé  
 ‘Tem muita matrinxã no igarapé’  
 b. Itupyty-ry nhipukury  
 ter.muito-3SG.M.O comida  
 ‘Tem muita comida’  
 c. Itupyty-ã ãkity ĩthupa  
 ter.muito-LOC onça mata, floresta  
 ‘Tem muita onça na mata’

Tal como no caso de *ĩthu*, em (9) observa-se que *itupyty* se comporta como verbo intransitivo descritivo objetivo. Nos dados coletados não foram obtidos exemplos dessa ocorrência em construções transitivas, sendo necessária uma investigação mais aprofundada.

Outras formas semanticamente relacionadas a *ĩthu* e *itupyty* também foram atestadas em pesquisa de campo. Observem-se os exemplos:

- (10) a. Kuna hãty-ry kimitxitu atha awapuku  
 não ser.um-3SG.M.O pium (tipo de mosquito) 1PL comunidade  
 ‘Tem muito pium em nossa comunidade.’ Lit.: ‘Não tem só um pium em nossa comunidade.’  
 b. Na-hãty-ry katxipukury kitxitximyna  
 não-ser.um-3SG.M.O formiga patuazeiro  
 ‘No patuazeiro tem muita formiga.’ Lit.: ‘No patuazeiro não tem só uma formiga.’

Acredita-se que a forma acima atestada tenha derivado do numeral 1 em Apurinã, *hãty/ hãtu*<sup>208</sup> (em algumas comunidades usado sem o /h/, ficando *ãty*); nos exemplos em (10), a mesma forma apresenta comportamento tipicamente verbal, funcionando como verbo intransitivo descritivo objetivo, ligando-se a marcas

<sup>206</sup>Na língua Apurinã, quando sujeitos ou objetos gramaticais são pré-verbais, os verbos a que se articulam não podem receber marcas correferenciais de sujeito ou objeto; isso pode ocorrer apenas quando esses sujeitos ou objetos são pós-verbais, mas há a opção do não uso das marcas correferenciais de sujeito ou objeto nesse caso.

<sup>207</sup> Forma coletada no Acimã, uma das comunidades Apurinã visitadas em pesquisa de campo.

<sup>208</sup> Forma atestada no Tumiã.

pronominais de objeto e podendo ocorrer com o prefixo *na-* (exemplo 10b), uma redução do termo *kuna*, que corresponde à negação na língua. É importante dizer que em todos os dados coletados de *hāty* com sentido de ‘ter muito’ esta forma veio acompanhada da marca de negação (literalmente significando ‘não é só um’). Nos dados coletados em que *hāty* ocorreu, este expressou noção existencial.

Ainda outra forma foi verificada, correspondendo a uma variante da forma verbal *hāty*, de acordo com os dados abaixo:

- (11) a. Pathery      n-āty-ry                      ixiti  
           galinha      não-ser.um-3SG.M.O      terreiro  
           ‘Tem muita galinha no terreiro’
- b. Īkanuka      n-ātu-ru                      ŷwŷryky  
           noite          não-ser.um-3SG.F.O      estrela  
           ‘No céu tem muita estrela’

Em (11a, b), a forma *āty/ ātu*, comporta-se morfossintaticamente e semanticamente do mesmo modo que *hāty*. Isso pode ser explicado tendo em vista que o fonema /h/ ocorre apenas em alguns dialetos<sup>209</sup> da língua Apurinã. No caso dos exemplos acima, a negação vem expressa sob o prefixo *n-* (analisa-se essa forma como sendo resultado da junção de *na-* com *āty*, em que o som final do prefixo se funde ao som inicial da forma a que se liga).

Após as breves considerações tecidas acima, acerca da manifestação da posse predicativa em Apurinã, será discutida, com base em Facundes (1995 e 2000), a posse atributiva e suas diferentes codificações na língua.

### 3.2. Posse atributiva em Apurinã

Com base em critérios morfossintáticos e semânticos, os nomes da língua Apurinã, conforme Facundes (1995 e 2000), podem ser: i) simples; ii) compostos; iii) derivados de outras categorias (cada uma dessas classes apresenta subcategorias). Neste trabalho, dar-se-á maior atenção à posse atributiva em nomes simples que, em linhas gerais, correspondem àqueles nomes não derivados (ou seja, que não provêm de qualquer outra classe de palavras), os quais se apresentam sob a forma de uma raiz isolada exclusivamente nominal (i.e. recebem morfologia exclusivamente nominal). Alguns nomes simples são inalienáveis, outros são alienáveis (FACUNDES, 2000). Essa distinção entre nomes inalienáveis e alienáveis se reflete nos padrões de marcação morfológica de cada uma dessas categorias.

Sob o aspecto semântico, a classe dos nomes simples inalienáveis inclui partes do corpo, pertences individuais, termos de parentesco, entre outros; embora constitua

<sup>209</sup> Nesse caso, o uso de /h/ na língua Apurinã parece ser condicionado por fatores geográficos. Atualmente, está sendo elaborada uma dissertação de mestrado, orientada por Facundes, que trata da questão da variação na língua.



uma subclasse fechada de nomes, engloba, pelo menos, algumas centenas de palavras. Nomes alienáveis são aqueles notoriamente marcados em construções possessivas e não marcados em construções não possessivas.

A seguir, será apresentada a classificação atual das diferentes categorias de nomes simples em Apurinã, no que se refere à posse, a qual foi proposta por Facundes, com base em seus trabalhos anteriores (1995 e 2000), conforme tabela abaixo.

Quadro 1: Padrões de marcação para posse nominal em Apurinã (revisados)  
Padrão

Possuído

Não Possuído

	Possuído	Não Possuído
a. Possível com forma não possuída marcada	<p style="text-align: center;"><b>-Ø</b></p> <p>kema kywy-Ø</p> <p>anta cabeça-POSD</p> <p>‘Cabeça da anta’</p>	<p style="text-align: center;"><b>-txi<sup>210</sup></b></p> <p>i-ie kywỹ-txi</p> <p>M-DEM cabeça-N.POSD</p> <p>‘Esta cabeça’</p>
b. Obrigatoriamente possuído com forma possuída não marcada	<p style="text-align: center;"><b>-Ø</b></p> <p>hãtaku-ru-Ø yny-ru</p> <p>jovem-F mãe-F</p> <p>‘Mãe da menina’</p>	-----
c. Normalmente não possuído com forma não possuída não marcada	-----	<p style="text-align: center;"><b>-Ø</b></p> <p>i-ie kema-Ø</p> <p>F-DEM anta</p> <p>‘Esta anta’</p>

<sup>210</sup>O acréscimo do sufixo *-txi* provoca a nasalização da última vogal do nome a que se liga.

d. Possível com forma possuída marcada	<p><b>-te, -ne, -re<sub>1</sub></b></p> <p>a-kypatxi-te 1PL-terra-POSD 'Nossa terra'</p> <p>y-katsutaty-ne 3M-grama-POSD 'Grama dele'</p> <p>u-kyky-re 3F-homem-POSD 'Marido dela'</p>	<p><b>-Ø</b></p> <p>i-ie kypatxi-Ø F-DEM terra-N.POSD 'Esta terra'</p> <p>i-ie katsutaty-Ø F-DEM grama-N.POSD 'Esta grama'</p> <p>i-ie kyky-Ø M-DEM homem-N.POSD 'Esse homem'</p>
e. Possível com formas possuída e não possuída marcadas	<p><b>-re<sub>2</sub></b></p> <p>Kyky hãpuky-re homem flauta-POSD 'Flauta do homem'</p>	<p><b>-ry<sub>2</sub></b></p> <p>i-ie hãpuky-ry F-DEM flauta-N.POSD 'Esta flauta'</p>

Nomes simples **possíveis com forma não possuída marcada** são inalienáveis, prescindindo de marcação morfológica em construções possessivas; no entanto, em casos em que a semântica/pragmática permitir a ocorrência desse tipo de nome em sua forma não possuída, este irá requerer a marca morfológica, *-txi* (conforme exemplo do quadro 1). Em suma, a marca *-txi* pode ocorrer com: a) partes do corpo ou significados relacionados ao corpo; b) pertences individuais e conceitos abstratos (não “palpáveis”); c) outros tipos de conceito (por analogia). No entanto, tendo em vista a diversidade de conceitos implicados, acredita-se que a inclusão de um termo nesta classe seja lexicalmente condicionada.

Com relação aos nomes simples **obrigatoriamente possuídos com forma possuída não marcada**, estes correspondem aos termos de parentesco, os quais não podem aparecer sem a expressão de um possuidor, exceto no caso de vocativo (em que o falante é interpretado como possuidor). Não há qualquer marcação morfológica nesse tipo de ocorrência, conforme dados do quadro 1.

Nomes simples **normalmente não possuídos com forma não possuída não marcada** se referem, em geral, a elementos da natureza (plantas, animais, etc.). Tais nomes não apresentam qualquer marca morfológica, conforme exemplo do quadro 1. Foram atestados casos, porém, em que nomes pertencentes a essa categoria ocorreram na forma possuída, em dados elicitados, quando da especificação de um contexto pragmático particular; nesses casos, esses nomes ocorreram com as marcas *-te* (12a) e *-ne* (na maioria dos casos, observou-se a

marca *-te*). Observaram-se, ainda, casos de posse indireta com nomes desta classe (12d, e), indício de que, de fato, a posse de elementos da natureza não é algo comumente aceito por falantes da língua. Vejam-se os exemplos<sup>211</sup>:

(12) a. Ny-tsapyryky-te<sup>212</sup>

1SG-açaí-POSD

‘Meu açaí’

b. Nuta pũ-ne nhi-thapu-wa

1SG bacuri-POSD 1SG-ser.grande-REFL

‘Meu bacuri é grande’

c. Nuta sarawãta ny-kataty-ne-kata

1SG brincar 1SG-borboleta-POSD-ASSOC

‘Eu tô brincando com minha borboleta’

d. Nuta takara anãna nuta-ã

1SG plantação abacaxi 1SG-LOC

‘Minha plantação de abacaxi’

e. Ny-pyra musakury

1SG-criação coruja

‘Minha coruja.’ Lit.: Minha criação, coruja”

O fato de os sufixos *-te* e *-ne* ocorrerem com nomes normalmente não possuíveis pode ser um indício de que estas correspondam a “formas de segurança”, isto é, aquelas mais gerais que possam vir a ser aplicadas em palavras que normalmente não são possuídas ou em empréstimos, por exemplo (como no caso de *ny-pariã-te*, ‘minha farinha’ ou *ny-paraka-ne*, ‘minha barraca’). Com base nos dados coletados, ainda não foram encontradas evidências que indiquem quando uma ou outra forma deva ser utilizada.

Com relação aos **possuíveis com forma possuída marcada**, correspondem a nomes simples alienáveis que requerem os sufixos *-te*, *-ne* e *-re<sub>1</sub>*<sup>213</sup> na forma possuída. A análise mais plausível do status morfológico de *-te*, *-ne* e *-re<sub>1</sub>* é a de que a escolha da marca de alienabilidade a ser empregada em cada raiz nominal é lexicalmente determinada. Não há qualquer grupo semântico óbvio que possa ser usado para distinguir os vários subconjuntos de nomes alienáveis marcados por *-te*, *-ne* e *-re<sub>1</sub>*, conforme exemplos do quadro 1.

Uma última classe proposta por Facundes, na classificação atual da língua, é a dos nomes **possuíveis com formas possuída e não possuída marcadas**. Esta parece ser a classe que conta com o menor número de palavras atestadas, em que se encontram nomes simples marcados tanto na sua forma possuída quanto na sua forma não possuída. Os padrões de marcação para nomes dessa classe, possuídos e não possuídos, não podem ser previstos com base em classificações semânticas. Quando possuídos, admitem a marca de posse *-re<sub>2</sub>* e quando

<sup>211</sup> Dados coletados no Acima e no Tumiã.

<sup>212</sup> Para contextos específicos em que cabe a alguém uma porção restrita, para consumo pessoal, da fruta.

<sup>213</sup> O uso de números subscritos com *-ry* e *-re* serve apenas para distinguir estes de suas formas homônimas.

não possuídos recebem a marca  $-ry_2$ , conforme os exemplos do quadro 1 (números subscritos são usados com esses sufixos para distingui-los de suas formas homônimas<sup>214</sup>):

Algumas ocorrências não descritas por Facundes foram atestados em pesquisa de campo, entre estas, casos de nomes simples **possuíveis não marcados nas formas possuída e não possuída**. No entanto, poucas foram tais ocorrências, sendo necessária uma investigação mais cuidadosa a esse respeito. Observem-se os exemplos<sup>215</sup>:

- (13) a. ny-kupiti ‘minha panela de barro’      kupiti mithary ‘panela de barro grande’  
b. ny-ỹkyte ‘meu conhecimento’      iia ỹkyte ‘conhecimento do outro’

Outro aspecto que pôde ser observado, relacionado a construções de posse atributiva, no caso, envolvendo compostos, foi a nasalização de pronomes livres, quando articulados com nomes compostos, em construções possessiva, conforme exemplos<sup>216</sup> a seguir:

- (14) a. Nut-ã      ãamynyky<sup>217</sup>  
1SG-LOC      carvão, brasa  
‘Meu carvão.’ Lit.: ‘Carvão pra mim’.  
b. Uw-ã      ãamynatãta  
3SG.F-LOC      casca de árvore  
‘Casca de árvore dela.’ Lit.: ‘Casca de árvore para ela’

No caso dos nomes compostos verificados, estes já carregam em sua natureza semântica a noção de parte de um todo, relacionando-se ao conceito de posse, pertencimento a um ente do qual são parte constitutiva, apresentando uma marcação de posse diferenciada, que só pode ocorrer em contextos pragmáticos muito específicos (ex.: respostas a uma pergunta como: “De quem é essa casca de árvore?”); nesse caso, essas palavras compostas ocorrem com os pronomes livres, os quais, em análise preliminar, se ligam a uma posposição designativa de locativo, em que a última vogal do pronome livre se funde ao locativo  $-ã$ , levando ao surgimento de formas como *nutã*, *ywã*, *uwã*. Uma outra análise possível seria a de que o pronome livre se nasaliza pela proximidade com a vogal nasal do elemento a que se liga. Mais dados precisam ser coletados para se obter uma análise mais conclusiva a esse respeito.

## 6. Considerações finais


<sup>214</sup> Coconsidera-se como  $-ry_1$  a marca pronominal de objeto no masculino.

<sup>215</sup> Dados obtidos em pesquisa de campo. Na tese de Facundes (2000), o nome *kupiti*, ‘panela de barro’, é considerado como pertencente a classe dos nomes marcados por  $-ne$ . Na pesquisa de campo observou-se que colaboradores do Tumiã e do Acimã não utilizam tal marcação.

<sup>216</sup> Dados obtidos em pesquisa de campo.

<sup>217</sup> Palavra derivada de *ãamyna*, ‘árvore’.





Partindo da literatura tipológica sobre a categoria de posse, buscou-se traçar um panorama da expressão de posse predicativa e atributiva na língua Apurinã para, em seguida, com base em Facundes (1995 e 2000), em informações do banco de dados textual e lexical e em pesquisa de campo realizada, apresentar uma breve caracterização da língua sob esse aspecto.

Em construções de posse predicativa, além da forma verbal *awa* funcionando como verbo pleno ‘ter’, foram atestadas em pesquisa de campo outras formas verbais semanticamente relacionadas a esta: *ĩthu*, ‘ter.muito’, que se comporta como verbo intransitivo descritivo objetivo, expressando noção existencial; *hãty/ãty*, significando ‘ser um’, mas, quando articulado à negação (*na-*; *n-*) designando ‘ter muito’, em sentido existencial, também se comportando como descritivo objetivo; e a forma *itupyty*, ‘ter muito’, comportando-se também como descritivo objetivo com sentido existencial.

Em se tratando de posse atributiva, nomes na língua, inicialmente, podem ser classificados como possuíveis ou não. Se possuíveis, a posse deles pode ser opcional ou obrigatória, marcada ou não marcada. Finalmente, se não possuível, o nome não é marcado. Portanto, é possível identificar cinco subclasses nominais motivadas pelos seus padrões de marcação morfológica envolvidas em construções possessivas nominais.

A pesquisa de campo permitiu agregar aos dados e análises já existentes informações acerca da categoria de posse em Apurinã, tais como: a existência de formas verbais semanticamente relacionadas a *awa*; o uso de construções de posse indireta como forma de evitar a posse de elementos da natureza; a possibilidade de marcar com *-te* e *-ne* determinados nomes normalmente não possuídos; a existência de, pelo menos, alguns nomes possuíveis que não apresentam marcação nem na forma possuída nem na forma não possuída e a utilização de pronomes livres articulados ao locativo na expressão de posse de nomes compostos. Os resultados apresentados são preliminares, não conclusivos, sendo necessário obter mais dados, a fim de se ter uma análise mais precisa.

## REFERÊNCIAS

FACUNDES. *Possession and Unpossession in Apurinã (Maipurán)*. In: LSA Parassession: Languages South of Rio Bravo. Nova Orleans. Conference Proceedings of LSA Parassession: Languages South of Rio Bravo, 1995.

\_\_\_\_\_. *The Language Of The Apurinã People Of Brazil (Maipure/Arawak)*. Nova York, Búfalo: Faculty of the Graduate School of State University of New York at Buffalo (Tese de Doutorado), 2000.

HEINE, Bernd. Ways of explaining possession. In: BARON, Irene; HERSLUND, Michael; SØRENSEN, Finn (eds.). *Dimensions of Possession*. Amsterdã, Filadélfia: John Benjamins Publishing Company, 2001, pp. 311-328 (Typological Studies in Language, vol. 47).



PERNISS, Pamela; ZESHAN, Ulrike (eds.). *Possessive and Existential Constructions: introduction and overview*. 2008, pp. 1-31.

STASSEN, Leon. *Predicative Possession*. New York: Oxford University Press, 2009.





## A ESCRITA NA UNIVERSIDADE NOS PROJETOS

Maristela Juchum


**RESUMO:** O Ensino Superior, contexto de práticas de leitura e de escrita, constitui-se como um dos lugares privilegiados para o estudo de textos que servem para o estudante adquirir e produzir conhecimento. Ao mesmo tempo, o reconhecimento de que os textos variam linguisticamente em função da sua finalidade e contexto de produção orienta para a noção de letramento acadêmico. Neste contexto, temos assistido à criação de disciplinas com vista à preparação dos estudantes para dominar os textos e as práticas necessárias ao seu sucesso acadêmico. Este é o caso da disciplina de Leitura e Produção de texto I, que passou a integrar o currículo das universidades. Neste trabalho, é analisada uma prática pedagógica que toma os projetos como fio condutor do planejamento para o ensino da leitura e da escrita na universidade. Trata-se de um recorte da pesquisa-ação desenvolvida pela pesquisadora como professora da disciplina de Leitura e Produção de Texto I, de um Centro universitário, situado no Vale do Taquari/RS. Objetiva-se, neste artigo, analisar que textos os alunos leram e escreveram no projeto desenvolvido. Por definição, compreende-se que um projeto de letramento representa um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos estudantes e cuja realização envolve a leitura e a escrita como prática social. A geração de dados foi realizada com uma turma de alunos matriculados na disciplina de Leitura e Produção de Texto I, durante o semestre B/2013. Neste trabalho, será feita a análise de um dos onze projetos que foram desenvolvidos pelos alunos dessa turma. Enquanto dados conclusivos, evidencia-se a importância dos projetos, como práticas de letramento, para o ensino da leitura e da escrita na universidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escrita na universidade. Projetos. Letramento. Planejamento. Prática pedagógica.

### 1. Introdução

A universidade, contexto de práticas de leitura e de escrita, constitui-se como um dos lugares privilegiados para o estudante adquirir e produzir conhecimento. Ao mesmo tempo, o reconhecimento de que tais textos são especializados e situados no meio acadêmico, isto é, de que as comunidades discursivas possuem as suas próprias normas e convenções para produzir e que os textos variam linguisticamente em função da sua finalidade e contexto de produção (BAZERMAN, 2006), sugere a noção de letramento acadêmico.

Nesse contexto, temos assistido a criação de programas e mesmo de disciplinas com vista à preparação dos estudantes para dominar os textos e as práticas necessárias ao seu sucesso acadêmico (cf. LEA e STREET, 1998; 2006; STREET, 2010). É o caso da disciplina de Leitura e Produção de Texto que tem sido adotada por muitas universidades como disciplina institucional, também como forma de resolver a “queixa frequente dos professores universitários de que os alunos que entram na universidade estão mal preparados para o ensino a que vão ser expostos” (HERDERSON e HIRST, 2006, p. 25). Nesses casos, dizem estas mesmas autoras, o “letramento acadêmico é construído no interior de discursos do *déficit* e remediação” (HENDERSON e HIRST, 2006, p.26).



As abordagens correntes acerca do letramento em contexto universitário sustentam-se naquilo que Street (1995) definiu como modelo *autônomo* e modelo *ideológico* do letramento. O modelo ideológico é definido como um conjunto flexível de práticas culturais definidas e redefinidas por instituições sociais, e interesses públicos, em que desempenham papel determinante as relações de poder e identidades construídas por práticas discursivas que posicionam os sujeitos em relação à forma de aceder, tratar e usar os textos (cf. DIONÍSIO, 2006). Este modelo opõe-se ao autônomo (STREET, 1995), no qual o letramento é abordado como conjunto universal e imutável de habilidades técnicas, estados ou eventos cognitivos internos.

Nesse âmbito de estudo sobre como se dá o ensino da leitura e escrita na universidade, foi proposto o desenvolvimento de pesquisa-ação focada na análise de uma prática pedagógica que toma os projetos como fio condutor do planejamento para o ensino da leitura e escrita na disciplina de Leitura e Produção de Texto I. A pesquisa-ação foi desenvolvida pela autora como professora e pesquisadora dessa prática.


Os dados foram gerados no semestre B/2013 com uma turma composta por 44 alunos, oriundos de vários cursos oferecidos pela instituição. O planejamento da disciplina consistia em trabalhar a leitura e escrita a partir de projetos. Para tal, os alunos se organizaram em 11 grupos de trabalho.

É nessa perspectiva que se insere o presente relato cujo objetivo é analisar um dos projetos desenvolvidos por estudantes de uma turma da disciplina de Leitura e Produção de Texto I, de um Centro universitário, situado na região do Vale do Taquari/RS. Para tanto, este trabalho está organizado em seções, além da presente introdução, das considerações finais e das referências. Na primeira, são apresentados, sucintamente, os modelos do letramento; na segunda, apresenta-se o conceito de projetos; na terceira relata-se e analisa-se um dos projetos desenvolvidos pelos estudantes que integraram essa pesquisa, e na última seção é feita uma avaliação da prática pedagógica relatada.

## **2. Letramentos: práticas sociais de leitura e escrita**

Os estudiosos do letramento que integram a área dos Novos Estudos do Letramento (STREET 1994, 2003; BARTON 2007; GEE 2004), propõem que as práticas de letramento, como práticas sociais que são, têm caráter situado, ou seja, têm significados específicos em diferentes instituições e grupos sociais. Ao nos aprofundarmos nas leituras sobre a perspectiva de letramento acadêmico proposta por Lea & Street (2006), a questão de se pôr em prática um planejamento de trabalho com a leitura e a escrita que vá além do modelo chamado *socialização acadêmica* é um desafio. Conforme discutido pela autora Lea (2004) em um artigo sobre *course design* baseado no modelo de letramento acadêmico, há necessidade de que as pesquisas na área focalizem também a prática em sala de aula, pois, em um primeiro movimento de crítica às abordagens que limitavam a compreensão da relação da significação do aluno estabelecida com e através do texto, as pesquisas focalizaram apenas estudos de âmbito teórico. Para Lea & Street (2006), o modelo de *habilidades* vê letramento e escrita como habilidades cognitivas e individuais que, depois de desenvolvidas, permitem que o aluno atue em qualquer contexto, enquanto o modelo de *socialização acadêmica* prevê a





aculturação dos alunos em determinadas comunidades de prática de leitura e escrita. Já o modelo de *letramento acadêmico* toma as duas anteriores, porém aponta para uma consideração da produção de sentidos como algo situado e influenciado pelas questões de identidade e poder existentes nos discursos acadêmicos.

Para compreender de modo mais profundo as implicações da teoria do modelo de *letramento acadêmico* em relação à prática docente, é necessário que as pesquisas avancem em direção à pedagogia. Desse modo, Lea (2004) ressalta que *course designers* precisam se distanciar da concepção de conteúdos como repositórios de conhecimento e reconhecer a relação entre epistemologia e construção de conhecimento através de práticas textuais.

Lillis (1999), procurando avançar nesse ramo de pesquisas, buscou esboçar algumas implicações de uma abordagem dialógica para a prática em sala de aula com a produção escrita dos alunos. A autora ancora-se na crítica promovida pela abordagem do letramento acadêmico para discutir possibilidades de construir um espaço de *design* onde o diálogo tem lugar central no trabalho de sala de aula. A perspectiva bakhtiniana sobre dialogismo e a pesquisa que desenvolveu ao longo de seis anos com estudantes considerados “não-tradicionais” no Reino Unido servem de base para suas discussões.

Desse modo, tanto Lillis (2003) quanto Lea (2004) propõem princípios de abordagem da escrita em sala de aula segundo a perspectiva do letramento acadêmico. Assumir essa concepção de letramento implica reconhecer que cada indivíduo ou grupo social, independente do grau de letramento, possui algum tipo de conhecimento sobre a escrita e seu uso em práticas sociais. Desse modo, os alunos que ingressam na universidade são sujeitos letrados e que, portanto, trazem para essa esfera concepções de leitura e escrita construídas ao longo do ensino fundamental e médio, ainda que essas concepções nem sempre sejam suficientes para que eles se engajem de modo imediato nas práticas letradas do domínio acadêmico.


Para compreender de modo mais profundo as implicações da teoria do modelo de *letramento acadêmico* em relação à prática docente, desenvolveu-se uma pesquisa-ação em direção à pedagogia. Levando em conta o que a autora Lea (2004) ressalta, ou seja, que *course designers* precisam se distanciar da concepção de conteúdos como repositórios de conhecimento e reconhecer a relação entre epistemologia e construção de conhecimento através de práticas textuais, propôs-se um planejamento para a disciplina de Leitura e Produção de Texto, que centra o ensino da leitura e da escrita nos projetos.

Antes de discutir o projeto desenvolvido pelos estudantes apresenta-se de forma sucinta a concepção de projeto adotada para a realização deste trabalho.

### **3. Ler e escrever nos projetos**

Nesta seção pretende-se compreender como o desenvolvimento de projetos contribui para a escrita na universidade.

A ideia de trabalho pedagógico por meio de projetos tem suas raízes principais nas contribuições do filósofo e psicólogo americano John Dewey (PAZELLO, 2005; SOARES, 2004). A partir das reflexões de Dewey, Willian Kilpatric publica o que ele



denomina método de projetos na revista *Teachers College Record* (SANTOMÉ, 1998, p. 205), traduzindo as ideias de Dewey para o debate em educação.

Posicionando-se contra a educação pautada pela ênfase na memorização de informações, pela passividade dos estudantes e pelo autoritarismo docente, que impõem a submissão, desencorajam a argumentação e estimulam o pensamento acrítico, Dewey começa a investir em uma metodologia cujos pressupostos são: o conhecimento dirigido para a experiência e a educação como ação coletiva.

Para Dewey, na busca de desenvolver projetos para atingir metas e satisfazer desejos pessoais ou coletivos, as pessoas fazem escolhas, lançam-se ao mundo e estabelecem com ele uma relação dialética de transformação. Assim, os projetos apontam para o futuro, abrem-se para o novo através de ações projetadas, cujo ponto de partida é a intenção de transformar uma situação problemática, tornando-a desejada por meio da realização de ações planejadas.


Em 1919, William Kilpatrick, pedagogo norte-americano, levou à sala de aula algumas dessas contribuições e, com isso, sistematizou o ‘método de projetos’. Seu objeto de pesquisa era complementar ao de Dewey, uma vez que focalizava o ‘como se pode fazer’ em educação. Nesse sentido, Kilpatrick caracterizou o método de projetos como decorrente de problemas reais, vindos do cotidiano dos estudantes.

Desde então, o termo *projetos* aparece, desaparece e reaparece com frequência nos debates em educação, não livre de flutuações terminológicas – *pedagogia de projetos*, *projetos de trabalho*, *ensino por projetos*, *metodologia de projetos* ou tão somente *projetos* (SOARES, 2004, p. 50). É pedagogia de projetos o termo mais comumente utilizado para tratar do uso de projetos em educação.

Hernández e Ventura (1996) compreendem os projetos de trabalho como uma concepção política-educativa que implica o estabelecimento de um currículo integrado, a partir de temas e problemas emergentes que estimulem a ação de alunos e professores na construção de saberes e valorizem a função política da instituição escolar. Trata-se de uma proposta transgressora (HERNANDEZ, 1998), que se opõe à visão disciplinar e conteudística da escola tradicional, à perspectiva de escola como preparadora do futuro (não contribuindo para o estabelecimento de sentidos no presente), ao enfoque construtivista da aprendizagem que reduz a complexidade do processo de ensinar e aprender à noção de ‘descobertas’ individuais, à perda de autonomia do professor e à desvalorização de seus conhecimentos.

Hernández não se propõe a oferecer um tratamento didático a questões de linguagem. Sua compreensão dos projetos de trabalho salienta alguns pontos centrais dos estudos de Dewey, Kilpatrick e Bruner, quais sejam: a complexidade do conhecimento (e, portanto, a sua não-fragmentação); a conexão entre escola e vida; a ação coletiva e cooperativa entre professores e alunos, unidos em torno de problemas que o grupo pretende ver resolvidos; o trabalho pedagógico que visa atingir objetivos específicos, responder a questionamentos iniciais e aos que forem aparecendo no decurso das ações, bem como alcançar as metas desejadas; a contínua reflexão do professor sobre cada etapa do projeto; o currículo integrado, flexível e em espiral.

Para chegar a essa compreensão, Hernández deu maior importância ao contexto de aprendizagem, enfatizando a aprendizagem situada e postulando que a situação na



qual se aprende tem um importante papel no que se aprende. Nesse sentido, a interação entre os participantes é essencial à efetiva aprendizagem. Essa concepção pressupõe que as circunstâncias sociais, culturais e históricas geram tanto representações da realidade quanto respostas aos problemas de cada contexto e que as práticas educativas devem responder às mudanças sociais e às experimentadas pelos sujeitos em formação.

Os reflexos do trabalho de Dewey e Kilpatrick na proposta de Hernández não apagam, porém, suas diferenças. As duas primeiras são: o contexto sócio-histórico que os separa (e, portanto, os faz responder de forma diferente a conjunturas sociopolíticas e culturais distintas) e a forma de compreender os projetos, marcada pela designação usada por cada um.

Enquanto Dewey e Kilpatrick viam no projeto um modo de reestruturar a educação, Hernández ultrapassa o viés metodológico ao compreender os projetos como uma concepção ao sentido espontaneísta de aprendizagem de algumas versões da Escola Nova, que difundiam ser fácil, prazeroso e criativo trabalhar com projetos, conforme afirma Kilpatrick (1918). Para Hernández (1998, p. 22), todo projeto precisa ser encarado como um ‘trabalho’ que pressupõe “[...] aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a compreender com o outro”.

Essa postura implica compreender que o trabalho com projetos é potencializador de diferentes aprendizagens e, nesse sentido, cada projeto é único. Seu desenvolvimento não ocorre a partir de uma série de passos lineares e previsíveis. Na perspectiva de Hernández (1996), a imprevisibilidade e o replanejamento das ações em seu decurso marcam os projetos de trabalho. Dessa forma, um projeto não pode ser repetido em outra situação sem que sejam esperados resultados diferentes. A ação dos sujeitos envolvidos, seus interesses, os recursos disponíveis e as metas a serem alcançadas marcam as singularidades do processo.


Os projetos, a fim de encontrar respostas às perguntas que movem os interesses dos alunos, incluem a leitura e a escrita de uma diversidade de textos em diferentes gêneros e suportes para atingir as metas propostas.

No campo específico dos estudos sobre ensino e aprendizagem de língua portuguesa na escola, o trabalho com projetos também não é novo. Geraldi (1984) aponta o uso de projetos como forma de se estabelecer uma situação de interlocução que rompa com a nociva prática escolar de se escrever textos para ninguém.

Kleiman (2000, p.238) adota o termo projetos de letramento. Segundo essa autora, um projeto de letramento representa:

[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como “escrever para aprender a escrever” e “ler para aprender a ler”





em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto.

Os projetos de letramento requerem, conforme Kleiman (2007, p.6), um movimento pedagógico que parta “[...] da prática social para o ‘conteúdo’ (procedimento, comportamento, conceito) a ser mobilizado para poder participar da situação, nunca o contrário [...]”. Esse posicionamento implica fazer da prática social o elemento estruturante do currículo, e não uma relação de conteúdos ou um grupo de gêneros a se ensinar. Esses projetos possibilitam tal movimento, porque têm a prática social como princípio (KLEIMAN, 2005).

Para Hernández e Ventura (1998) nos projetos, os docentes e os estudantes sentem-se e entendem-se como autores que geram conhecimento. Segundo os autores, nos projetos o aprendizado se dá por meio do diálogo e da indagação, a fim de resolver uma situação-problema.

Nesse sentido, adotar a leitura e escrita como práticas sociais na universidade significa dizer que os participantes de um projeto leem e escrevem com fins que extrapolam a comprovação de suas competências individuais para a leitura e a escrita, em outras palavras, o estudante irá se valer do ler e escrever para provocar impactos sociais.

Assim, salienta-se que, na universidade, os projetos podem ter uma ação considerável. Inicialmente, porque se configuram como uma importante prática de letramento acadêmico. Depois, por possibilitarem a reflexão na ação e sobre a ação no próprio desenvolvimento das etapas do projeto, dada a necessidade de planejar e de replanejar atividades e tarefas em função das metas que, aos poucos, são atingidas (ou reelaboradas).

Nesta pesquisa, adota-se o termo *projetos de trabalho na universidade*, adotando as concepções de Hernández (1998), pois se entende os *projetos* desenvolvidos na universidade como práticas de letramento, na medida em que estes oportunizam a inserção dos estudantes nas práticas de leitura e escrita.

Assim concebidos, acredita-se que os projetos proporcionam um modelo didático alternativo às propostas tradicionais de ensino que tomam o modelo das habilidades para o ensino da leitura e escrita na universidade.

#### **4. Projeto: rodovias do rio grande do sul: por que há tantos buracos na estrada?**

Nesta seção, será descrito o projeto que servirá para a análise aqui proposta, ou seja, investigar que textos os alunos leram e escreveram para o desenvolvimento e a realização do projeto.

O projeto escolhido para a análise a ser aqui descrita denomina-se: *Rodovias do Rio Grande do Sul: Por que há tantos buracos na estrada?* Ao lançar o desafio aos alunos sobre a escolha de uma problemática social que tivesse a ver com a vida deles e que, de certa forma, lhes interessasse pesquisar, o grupo formado por quatro alunos decidiu investigar a atual situação da rodovia RS 130, localizada na região do Vale do Taquari/



RS, estrada pela qual muitos dos alunos passam todos os dias para chegar à universidade.

A precária situação em que se encontrava a rodovia (cheia de buracos), no segundo semestre de 2013, estava causando polêmica na região do Vale do Taquari e revoltando os moradores que trafegavam por ela diariamente. Em muitas aulas os alunos acabavam chegando com atraso em função do congestionamento e de frequentes acidentes. Essa situação despertou o interesse de um grupo de alunos em desenvolver um Projeto que os levasse a entender melhor o que estava acontecendo, além de tentarem intervir para sanar essa situação.

A proposta de trabalho com projetos consistia em cada grupo dar conta de duas metas de produção textual, uma que contemplasse um gênero discursivo oral e outra que contemplasse um gênero discursivo escrito, com a finalidade de discutir e/ou de propor uma alternativa para resolver a problemática por eles identificada.

Os projetos foram desenvolvidos no período de 01/10/2013 a 05/11/2013, totalizando dez (10) aulas. Os dados para este trabalho foram gerados por meio de notas de campo, transformadas em diário de campo, e análise do documento de registro do planejamento do projeto, elaborado pelos participantes.

A seguir, apresenta-se o quadro das atividades que o grupo realizou para desenvolver o projeto.

Quadro 1- Interações propiciadas pelo projeto de letramento

EVENTO/PERÍODO	TAREFAS	GÊNERO	PARTICIPANTES	METAS
1. Planejamento do Projeto. Aula 01/10/13	1. Elaborar um plano de trabalho	Plano de trabalho	Envolvimento do grupo (quatro participantes)	ESCRITO PRODUÇÃO DE TEXTO ORAL E TEXTO
2. Leitura dos textos. Aula a distância	2. Selecionar os textos para leitura sobre a questão do projeto	Textos informativos, artigos de opinião, publicações em redes sociais, documentos legais.	Cada participante ficou responsável em selecionar textos e compartilhar com o grupo.	
3. Produção do texto oral. Aula 08/10/13	3. Elaborar o texto oral	Power point	Envolvimento do grupo	

	(esse deveri a ser apre ntado para os colega s e profes sora da turma)		
4. Texto oral. Aula 15/10/13	4. Apresenta ção oral	Debate oral	Cada participante ficou responsável pela apresentação de uma parte sobre o projeto.
5. Seleção e leitura de textos. Aula a distância	5. Busca de outros textos para a elaboração do texto escrito	Artigos de opinião e textos informativos	Cada participante selecionou textos e os compartilhou e discutiu com os demais integrantes do grupo.
6. Escrita do texto. Aula 22/10/13	6. Escrita da primeira versão do texto pelo grupo	Artigo de opinião	A escrita foi feita de forma coletiva pelos participantes do projeto.
7. Leitura e revisão dos textos. Aula 22/10/13	7. Leitura e revisão do texto por colegas de outro grupo	Comentários sobre o texto	Colegas de outro grupo leram e fizeram comentários escritos ao lado do texto.
8. Revisão	8. Revisão		Envolvimento do

final do texto. Aula a distância	do texto	Artigo de opinião	grupo e professora
9. Reescrita do texto. Aula 29/10/13	9. Escrita da versão final do texto		Envolvimento do grupo (aqui houve a distribuição de tarefas)
10. Leitura e publicação do texto. Aula 05/11/13	10. Publicação do texto		Definição de um participante do grupo para realizar a tarefa.

**Fonte: Elaborado pela autora.**

A leitura do quadro acima nos dá uma dimensão da quantidade de atividades que o grupo precisou realizar para chegar à meta final do projeto que consistia na produção de um texto oral e um texto escrito sobre o tema.

É importante ressaltar que o grupo definiu como gênero oral uma apresentação sobre a questão problema com o uso de *slides*. Para a elaboração desse material, os alunos buscaram conteúdo por meio de pesquisas em *sites*, redes sociais, artigos de opinião e textos informativos publicados em diversos meios de comunicação regionais. A apresentação na turma gerou vários questionamentos que foram respondidos pelos integrantes do grupo, além de depoimentos de alunos que trafegam pela rodovia diariamente.


Cabe ressaltar que todos os materiais foram providenciados pelos próprios alunos; coube a cada integrante do grupo pesquisar e socializar com os demais colegas responsáveis pelo projeto o que lhes interessava ler para dar conta de realizar a tarefa.

Em relação ao gênero discursivo escrito, os estudantes optaram pela escrita de um artigo de opinião publicado no ambiente virtual da disciplina e enviado para o comitê regional responsável pelos Pedágios.

Enquanto resultados alcançados a partir do desenvolvimento desse projeto, destaca-se:

1. a produção de uma apresentação oral sobre o tema para os colegas da turma.
2. a escrita de um artigo de opinião publicado no ambiente virtual da disciplina.
3. a leitura de diversos textos vinculados ao problema que desencadeou o projeto.
4. a escrita de outros textos (*e-mails*, mensagens no *Facebook*) para compartilhar opiniões com outras pessoas sobre o tema proposto.

Na leitura dos resultados é possível constatar o impacto do desenvolvimento do projeto como prática de letramento para os estudantes matriculados na disciplina de



Leitura e Produção de Texto I, que ampliaram a compreensão sobre o tema abordado, valendo-se da leitura e da escrita como prática social.

O primeiro resultado citado acima, apresentação oral, deixa evidente a relevância dos gêneros orais como uma atividade de interlocução com o outro (os alunos apresentaram o tema para os demais colegas da turma a fim de debater o assunto e de defenderem o seu ponto de vista).

O terceiro resultado, a leitura de vários textos, que de fato circulam na vida, caracteriza-se como uma busca de conteúdo para a produção textual. Busca realizada pelos próprios alunos integrantes do grupo, rompendo com o ensino tradicional em que, normalmente, é apenas o professor o responsável pela seleção dos textos a serem lidos pelos alunos.

O segundo e o quarto resultado sugerem a compreensão da escrita enquanto prática social, ou seja, os alunos escreverem textos para os demais estudantes lerem seus escritos. Ainda, valeram-se da escrita como forma de protesto contra a situação da rodovia RS 130. Eis a riqueza da abordagem de projetos como prática social, em que a condição autoral emerge na escrita dos alunos.

## **5. Considerações finais**

Para que a proposta seja exitosa, os objetos de ensino precisam fazer sentido para o grupo. Isso significa voltar-se para o contexto sócio histórico, cultural e político desses sujeitos, a fim de desenvolver com eles, uma visão crítica que os faça perceber os usos de linguagem mais adequados em função das diferentes situações sociais a que cada falante/ouvinte se expõe em seu dia a dia.

Com efeito, acredita-se que as ações desenvolvidas nos projetos podem desencadear transformações pessoais e pedagógicas; pois a metodologia proposta para esse tipo de trabalho, tomando a leitura e a escrita como práticas sociais, não é autoritária, uma vez que as ações dentro desse processo são refletidas em conjunto e negociadas. Trata-se de dar sentido ao ler e escrever na universidade, o que implica negar a prática asséptica e conteudística do modelo autônomo de letramento, tão comum no meio acadêmico (e também em várias escolas de ensino básico) do sul ao norte do país.

Trabalhar na perspectiva dos projetos nos conduz a pensar que a proposição de uma ampla ressignificação conceitual e de um modelo didático que considere a diversidade de usos da escrita e de modos de participação social mediados pela escrita implica (re) conhecer as práticas de letramento do grupo com que se trabalha.

Desse modo, acredita-se que uma prática pedagógica, que toma os projetos de trabalho como fio condutor, valoriza os significados que os alunos atribuem à escrita em suas práticas e enxerga-os como sujeitos da linguagem, colaborando para que eles passem de meros reprodutores de discursos legitimados na universidade a produtores de seus próprios discursos.





## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de PEREIRA, M. E. G. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARTON, D. *Literacy: an introduction to ecology of written language*. 2. ed. Oxford: Blackwell Publishing, 2007.

BARZEMAN, Charles. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo. Cortez, 2006.  
DIONÍSIO, M. L. Educação e letramentos. Relatório de disciplina (não publicado), 2006.

DEWEY, John. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reesposição*. 3ª ed. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1959.

GEE, J. P. *Situated Language and Learning: A critique of Traditional Schooling*. New York: Routledge, 2004.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

HENDERSON, R.; HIRST, E. *Reframing academic literacy: Re-examining a short course for “disadvantaged” tertiary students*. *English teaching: practice and critique*, 6(2), 2006, p. 25-38.

HERNANDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. São Paulo: Artmed, 1998.


KLEIMAN, A. *O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?* In \_\_\_\_\_. SINGNORINI, Inês. O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: ARTMED, 2000, p. 223-243.

KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez 2007.

LEA, M. *Academic literacies: pedagogy for course design*. In: *Studies Higher Education*. Vol. 29, nº 6, December, 2004.

LEA, M. R. & STREET, B. V. *Student writing in higher education: an academic literacies approach*. *UKStudies in Higher Education*, 23(2): 157-172, 1998.



LEA, M.R., & STREET, B.V. *The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications*. *Theory into Practice*, 45(4), pp. 368-377, 2006.

LILLIS, T. *Student Writing as Academic literacies: drawing on Bakhtin to move from critique to design, language and a Educacion*, p. 192-207, 2003.

PAZELLO, E. *Pedagogia de projetos e o ensino de inglês de 5ª a 8ª série: convicção ou modismo?* Dissertação de Mestrado. PPG LET, UFPR, Curitiba, 2005.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOARES, M. *Projetos de Trabalho e Avaliação por Competências: Encontros, desencontros e contribuições à Educação Matemática*. Dissertação de mestrado, PPG Matemática, UFSC, Florianópolis, 2004.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1994.

STREET, Brian. *Social Literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman, 1995.

STREET, Brian. *Academic literacies approaches to genre?* RBLA, Belo horizonte, v. 10, n 2, p. 347-361, 2010.



## **A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA SALA DE AULA: A PERSPECTIVA E AS ATITUDES DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO COMBATE AO PRECONCEITO LINGUÍSTICO**

Mayara Alexandra Oliveira da Cruz<sup>218</sup>


**RESUMO:** Este trabalho é o resultado de uma pesquisa desenvolvida por meio do PIBIC-UEPA. Aborda a variação linguística sob o olhar e as atitudes do professor de língua portuguesa diante do combate ao preconceito linguístico presente na sala de aula. Objetivamos apresentar quais são as concepções e as atitudes linguísticas deste professor no combate a tal preconceito. As discussões feitas para embasar este estudo são fundamentadas, principalmente, em Bagno (2007a, 2007b), Bortoni-Ricardo (2004, 2005) e Soares (1993). Adotamos como metodologia a abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, com a finalidade de observar, descrever e analisar a prática docente em sala de aula. Assim, utilizamos as observações de aulas de língua portuguesa de duas professoras do Ensino Fundamental, em duas escolas, uma da rede privada e outra da rede pública, além de questionário como instrumentos para a construção de dados. Os resultados obtidos apontam, por um lado, para o tratamento superficial destinado à variação linguística e às atitudes de combate ao preconceito linguístico, visto que estas discussões relacionadas à Educação Linguística pouco são inseridas nas aulas de língua portuguesa, pois observamos a prática predominante do ensino tradicional, realizado por uma das professoras, que se limitava às atividades metalinguísticas, enquanto que, por outro, a outra professora priorizava atividades epilinguísticas, além de proporcionar a discussão acerca da variação linguística e do preconceito linguístico aos seus alunos, o que demonstra sinais de mudança em relação aos preceitos e práticas adotadas no ensino tradicional. Portanto, é necessário que os docentes se conscientizem da importância da pedagogia da variação linguística, visando à articulação efetiva destas noções às suas práticas em sala de aula. Para tanto, torna-se indispensável que tenham uma formação qualificada que leve em consideração tais discussões, considerando que este foi um dado importante revelado pela pesquisa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Variação linguística. Preconceito linguístico. Educação linguística.

### **1-Introdução**

---

<sup>218</sup> Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: mayocrux@gmail.com



A Sociolinguística é uma área da Linguística que se consolidou nos Estados Unidos na década de 1960 sob a liderança de William Labov e que fundamenta este trabalho. Segundo Cezario e Votre (2011, p. 141), esta área “estuda a língua em seu uso real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística”. Ainda de acordo com eles, este campo teórico “parte do princípio de que a variação e a mudança são inerentes às línguas” (CEZARIO; VOTRE, 2011, p. 141), demonstrando o caráter mutável das línguas naturais.

Na medida em que os estudos sociolinguísticos avançaram, houve o surgimento de uma importante subárea, conhecida como Sociolinguística Educacional, que corresponde a “todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área do ensino de língua materna.” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128).

Entretanto, em que consiste “variação”? Conforme Bagno (2007a, p. 39) “dizer que a língua apresenta variação significa dizer, mais uma vez, que ela é heterogênea”. E o que significa a heterogeneidade da língua? Significa que ela é “múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e reconstrução” (BAGNO, 2007a, p. 36). Desta forma, a variação é algo inerente às línguas, ou seja, estas variam conforme os usos linguísticos dos seus falantes.

Já para Bortoni-Ricardo (2005, p. 131), “o principal fator de variação linguística no Brasil é a secular má distribuição de bens materiais e o consequente acesso restrito da população pobre aos bens da cultura dominante”, ou seja, ela atribui, principalmente, aos fatores sociais, históricos e econômicos a responsabilidade pela variação linguística.

Outro conceito muito importante na área da Sociolinguística diz respeito ao preconceito linguístico. Conforme a definição do Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, corresponde a


Qualquer crença sem fundamento científico acerca das línguas e de seus usuários, como, p.ex., a crença de que existem línguas desenvolvidas e línguas primitivas, ou de que só a língua das classes cultas possui gramática, ou de que os povos indígenas da África e da América não possuem línguas, apenas dialetos (BAGNO, 2009, p.16)

Ainda segundo Bagno (2007b, p. 9), este preconceito “está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa”, afinal, muitas pessoas acreditam que a gramática normativa é a língua portuguesa, sendo, na verdade, apenas uma parte dela. Desta forma, apresentamos os conceitos-chave deste trabalho.

Assim, este artigo objetiva apresentar os resultados do projeto de pesquisa, no qual verificamos, por exemplo, as concepções e atitudes linguísticas do professor para combater o preconceito linguístico; observamos a existência de preconceito linguístico na relação entre professor e aluno, além de ter proporcionado a análise das concepções do professor acerca da diversidade linguística, assim como o tratamento que o docente destina à variação linguística, tendo, portanto, o professor como sujeito da pesquisa.

A metodologia adotada apresenta caráter qualitativo, descritivo e exploratório. Sendo assim, utilizamos como instrumentos de pesquisa as observações das aulas de





língua portuguesa, realizadas em duas escolas, uma da rede pública e outra rede privada, com duas professoras do Ensino Fundamental visando à verificação da existência de contraste das suas práticas, além do questionário.

Portanto, as considerações feitas ao longo deste trabalho serão fundamentadas, especialmente, em Bagno (2007a, 2007b); Bortoni-Ricardo (2004, 2005) e Soares (1993).

## **2-Fundamentação Teórica**

### **2.1-Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a mudança na concepção do ensino de língua**


A partir da década de 1970, há uma mudança na concepção do ensino de língua. Se antes a língua era vista de acordo com sua estrutura interna, isto é, como um sistema, a partir deste período, passou a ser concebida ligada às relações sociais, ou seja, como um meio de ação, de intenção, considerando os contextos situacional, cultural e histórico das pessoas que a utilizam. É importante destacar que esta mudança é fortemente baseada na consolidação dos estudos da Linguística, especialmente de suas ramificações (Linguística Textual, Sociolinguística, Semântica, Pragmática, etc.)

No Brasil, esta mudança é verificada, de forma oficial, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), realizada pelo Ministério da Educação (MEC), no final da década de 90. Estes documentos apresentam propostas para a renovação do ensino em todas as disciplinas, além de orientações à prática docente. Antes, porém, na década de 80 já circulavam produções acadêmicas que defendiam uma nova concepção de ensino de língua, a exemplo do livro *O texto na sala de aula*, de Wanderley Geraldi. Era o reflexo de um movimento acadêmico que, quase duas décadas depois, passa a constituir uma orientação oficial.

Nesta perspectiva, o texto passa a ser concebido como unidade de ensino de Língua Portuguesa, além de se introduzir importantes conceitos, que eram poucos conhecidos dos professores (variação linguística, variedades dialetais, letramento, epilinguagem, condições de produção, entre outros). Iremos aqui, ater-nos, especificamente, aos conceitos relacionados à Sociolinguística.

Por meio do trecho abaixo, torna-se evidente a mudança na concepção do ensino de língua, além da introdução de conceitos ligados à Sociolinguística, como mencionamos anteriormente:

A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar — a que se parece com a escrita— e o de que a escrita é o espelho da fala — e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas



duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico (PCN – 1ª a 4ª série, 1997, p. 31)

Neste trecho, é comentada a relação entre linguagem e escola, responsável - em grande parte - pela reprodução do preconceito linguístico, quando deveria combatê-lo. Esta relação é amplamente discutida em Soares (1993), quando esta afirma, por exemplo, acerca do caráter ideológico da linguagem:

A linguagem é também o fator de maior relevância nas explicações do fracasso escolar das camadas populares. É o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais e que gera discriminações e fracasso: o uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes linguísticas social e escolarmente estigmatizadas, provoca preconceitos linguísticos e leva a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante padrão socialmente prestigiada (SOARES, 1993, p. 17)


Além disso, esta autora discute sobre o preconceito linguístico, afirmando que este, na verdade, é um preconceito social, pois é baseado em “atitudes sociais, culturalmente apreendidas, pois se baseiam em valores sociais e culturais, não em conhecimentos linguísticos. Na verdade, são julgamentos sobre os falantes, não sobre sua fala” (SOARES, 1993, p. 41). Ainda segundo ela, a escola serve para reproduzir as desigualdades, na medida em que estimula os preconceitos, exercendo violência simbólica sobre os alunos:

A função da escola tem sido precisamente esta: manter e perpetuar a estrutura social, suas desigualdades e os privilégios que confere a uns em prejuízo de outros, e não, como se apregoa, promover a igualdade social e a superação das discriminações e da marginalização (...). A escola converte a cultura e a linguagem dos grupos dominantes em saber escolar legítimo e impõe esse saber aos grupos dominados. (SOARES, 1993, p. 54)

## 2.2- O círculo vicioso do preconceito linguístico

Por sua vez, Bagno (2007b, p. 68), afirma que existem três principais elementos responsáveis pela perpetuação do preconceito linguístico, sendo todos relacionados à escola e, conseqüentemente, à atuação docente: a gramática tradicional, os métodos tradicionais de ensino e os livros didáticos. É o que ele chama de círculo vicioso, onde “a gramática tradicional inspira a prática de ensino, que por sua vez provoca o surgimento da indústria do livro didático, cujos autores — fechando o círculo — recorrem à gramática tradicional como fonte de concepções e teorias sobre a língua” (BAGNO, 2007b, p. 68). Logo, torna-se necessária a conscientização, por parte de todos, de que não existem “erros de português”, mas sim diferenças e variações.

Adentrando nos principais elementos citados por Bagno (2007b, p.68), afirmamos que a gramática tradicional busca impor a norma-padrão, que, de acordo este autor é um “produto sociocultural, vinculado à esfera política, transformado em instrumento de poder, de coerção” (BAGNO, 2007a, p. 76), ou seja, é um modelo de língua, que não apresenta uso real e efetivo. Esta gramática tradicional apresenta caráter



ideológico, materializado na gramática normativa, responsável pela prescrição de regras que ditam o uso “correto” da língua.

Evidentemente, os métodos tradicionais de ensino são baseados na gramática normativa e consistem, por exemplo, na utilização, por parte dos professores, de atividades ligadas à metalinguagem da língua, isto é, relacionadas ao “estudo de frases soltas, descontextualizadas e artificiais, criadas com o fim, apenas, de fazer o aluno reconhecer as unidades gramaticais, suas nomenclaturas e classificações” (ANTUNES, 2011, p. 123), sendo que estas atividades em nada contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno para falar, ler e escrever textos.

Já os livros didáticos, embora tenham passado por reformulações nas últimas décadas, ainda contribuem para a reprodução do preconceito linguístico, visto que se utilizam de exercícios que privilegiam a metalinguagem da língua em detrimento da epilinguagem, isto é, de reflexão sobre o uso da língua. Além disso, o tratamento destinado à variação linguística ainda é precário, pois falta uma fundamentação teórica sólida, além de uma extensa formação escolar que a sociedade recebe acerca das concepções e valores que conservam a respeito do que é certo e errado na língua.

Um dos principais problemas, de acordo com Bagno (2007a, p. 120), diz respeito ao tratamento da variação linguística como sinônimo de variedades regionais, rurais ou de pessoas com baixa escolarização. Sendo assim, não se pode limitar a análise das variações linguísticas apenas aos usos de pessoas pobres e analfabetas, por exemplo, visto que a variação ocorre na fala de todas as pessoas.

Portanto, é de extrema importância a existência de práticas do ensino de língua portuguesa que explorem os usos sociais e efetivos da língua, tanto no registro oral quanto no registro escrito e que contribuam para a conscientização das diferenças linguísticas, de forma que professores e alunos tenham plena consciência de que existem diversas formas de dizer a mesma coisa e que a escolha de uma ou outra forma irá depender da situação comunicativa (lugar, interlocutor, finalidade, etc.).

### **3- Procedimentos metodológicos**

Os resultados deste trabalho foram obtidos por meio do desenvolvimento de uma pesquisa inscrita em um projeto de iniciação científica, que dá nome a este artigo, realizado entre os anos de 2013 e 2014. Os procedimentos metodológicos apresentam abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, pois visam à observação, descrição e análise das práticas docentes em sala de aula. Logo, foram utilizadas como ferramentas de pesquisa as observações durante as aulas de língua portuguesa, além da aplicação de questionário.

#### **3.1- Lócus e sujeitos da pesquisa**

A pesquisa se desenvolveu em duas escolas, uma da rede privada e outra da rede pública, como já afirmamos anteriormente. A primeira localizada em Ananindeua, cidade próxima a capital pertencente à região metropolitana de Belém, e a segunda em

Belém. Uma característica em comum destas escolas diz respeito ao fato de que ambas possuem apenas o Ensino Fundamental.


Os sujeitos da pesquisa são duas professoras, sendo uma da rede privada (doravante “Professora A”) e a outra da rede pública (doravante “Professora B”). Por meio do questionário, traçamos um pouco dos seus perfis socioeconômicos, além de termos questionado a respeito da concepção de linguagem, de que forma identifica as variações linguísticas em sala de aula e qual a opinião delas a respeito do preconceito linguístico. Os dados são mostrados no quadro abaixo:

<b>Professora A</b>	<b>Professora B</b>
<b>Faixa etária:</b> 30 a 40 anos.	<b>Faixa etária:</b> 40 a 50 anos.
<b>Tempo de magistério:</b> mais de 10 anos.	<b>Tempo de magistério:</b> mais de 10 anos.
<b>Especialização:</b> gestão e docência do ensino superior.	<b>Especialização:</b> língua portuguesa.
<b>Leciona:</b> ensino fundamental, ensino superior (PARFOR – Inglês) e curso preparatório para concurso militar.	<b>Leciona:</b> ensino fundamental e ensino médio profissionalizante.
<b>Concepção de linguagem:</b> interação social.	<b>Concepção de linguagem:</b> interação social.
<b>Como identifica as variações linguísticas na sala de aula:</b> por meio das diferenças de classe social, etárias e regionais.	<b>Como identifica as variações linguísticas na sala de aula:</b> por meio de gírias e pronúncias de algumas palavras.
<b>O que pensa a respeito do preconceito linguístico:</b> é ainda muito presente, principalmente nas salas de aula, visto que os próprios alunos discriminam uns aos outros e precisa ser trabalhado para que os alunos percebam que não existem erros na oralidade, mas que deve existir adequação.	<b>O que pensa a respeito do preconceito linguístico:</b> é ainda muito presente na sociedade, mas acredita que a escola tem papel fundamental para orientar e dar visão crítica aos alunos.

#### 4- Análise dos dados

As atividades de observação das aulas de língua portuguesa ocorreram durante três meses, sempre pelo turno da tarde, durante as terças-feiras (rede privada) e nas quartas-feiras (rede pública). As aulas da professora A eram destinadas às turmas do 6º, 7º e 8º ano, além da 8ª série, enquanto as aulas da professora B eram para três turmas de 6ª ano.





Em relação às práticas da professora A, notamos, em todas as turmas, a excessiva utilização dos métodos tradicionais de ensino, ligados às atividades relacionadas à metalinguagem da língua portuguesa, ou seja, o texto como pretexto para o ensino de gramática (questões para identificar, classificar e conceituar termos gramaticais - substantivos, objetos direto e indireto, predicativo do sujeito, etc.). Segundo esta professora, aprender análise sintática é questão de treino, o que nos remete às ideias de memorização e repetição, conceitos comuns no ensino tradicional.

É importante lembrar que estas práticas não condizem com a concepção de linguagem que esta professora afirmou adotar ao responder o questionário. Para que tenhamos um ensino de língua eficaz, é necessário “que haja uma concepção clara do que seja uma língua” (POSSENTI, 1996, p. 21). Para tanto, é importante, por exemplo, a leitura de textos especializados.


Segundo Kleiman (2002, p.17), um dos motivos que levam os alunos a não gostarem de ler, diz respeito à situação na qual “o professor utiliza o texto para desenvolver uma série de atividades gramaticais, analisando, para isso, a língua enquanto conjunto de classes e funções gramaticais, frases e orações”. Esta prática foi bastante observada durante as aulas de língua portuguesa e realmente não ocorria o estímulo à formação leitora dos alunos, pois existia, por exemplo, grande preocupação para não atrasar o conteúdo programático.

Outra situação bastante comum ocorria quando os alunos, ao lerem em voz alta, pronunciavam alguma palavra de forma diferente, cometendo erros de decodificação, algo muito comum em palavras extensas e proparoxítonas, conforme Bortoni-Ricardo (2004, p. 39), sendo imediatamente corrigidos pela professora e, às vezes, pelos outros alunos. Este comportamento é citado por esta autora, no qual “o professor identifica ‘erros de leitura’, isto é, erros na decodificação do material que está sendo lido, mas não faz distinção entre diferenças dialetais e erros de decodificação na leitura, tratando-os todos da mesma forma” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 38).

Geralmente, quando estes erros de decodificação ocorriam, os outros alunos riam do colega e a professora apenas pedia para que não o fizessem, não apresentando atitudes efetivas para combater o preconceito linguístico. Aliás, este preconceito entre os alunos foi citado pela professora no questionário.

Além disso, durante o período de observações, não houve nenhuma aula destinada à variação linguística. A professora A se baseava intensamente no livro didático e raramente ministrava uma aula diferente do conteúdo do livro. Este, intitulado “Português: leitura, produção e gramática”, da editora Moderna, de 2009, ajudava a promover o preconceito linguístico, pois se baseava nos conceitos da gramática normativa, que são limitados e incoerentes, além de se utilizar de exercícios ligados à metalinguagem. É algo que faz parte do que Bagno (2007b, p. 68) chama de círculo vicioso do preconceito linguístico. O tratamento destinado à variação linguística era extremamente problemático, resumindo-se em “gírias, estrangeirismos, linguagem formal e informal”, por exemplo.

Ao ser questionada sobre a forma como identifica as variações linguísticas na sala de aula, a professora A respondeu que o faz por meio das diferenças de classe social, etárias e regionais, o que nos remete à afirmação de Bortoni-Ricardo (2005, p.



131), na qual ela responsabiliza a dicotomia rural-urbano e, sobretudo, a estratificação social como as principais causas da variação linguística no Brasil. Estas causas integram os fatores extralinguísticos (status socioeconômico, grau de escolarização, idade e origem geográfica, por exemplo), que auxiliam na identificação dos fenômenos relacionados à variação, segundo Bagno (2007a, p. 43).

Por fim, considerando as respostas do questionário, ficou claro que esta professora possuía conhecimentos sobre variação linguística e preconceito linguístico, pois, inclusive, mencionou a ideia de adequação da língua aos contextos de uso (competência comunicativa). Entretanto, ela não articulava estas noções às suas práticas em sala de aula.


Já a professora B apresentava práticas completamente diferentes da professora A, sobretudo porque, de fato, como respondeu no questionário, concebia a linguagem como interação social, isto é, a língua como um lugar de ação e interação, baseando suas aulas conforme a abordagem epilinguística da língua, trabalhando a leitura, interpretação e produção textual por meio de diversos gêneros textuais (provérbios, trava-línguas, fábulas, música, etc.).

Ao abordar linguagem verbal e não verbal, a professora solicitou a produção de uma história em quadrinhos, que estimulou a criatividade e imaginação dos alunos. Nesta atividade, os alunos dividiam uma cartolina em vários pedaços, formando um livrinho. A partir de então, criariam a sua história, colando imagens ou desenhando, além de colocar as falas dos personagens. Este tipo de atividade contribui para que os alunos tenham domínio da língua, já que este é “o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas” (POSSENTI, 1996, p. 46), ao contrário dos exercícios, que priorizam a repetição.

Quanto ao livro didático utilizado por ela, chama-se “Vontade de saber português”, da editora FTD, de 2012. Destacamos que este livro praticamente não trazia atividades envolvendo a gramática normativa, visto que predominavam atividades que refletiam sobre o uso e funcionamento da linguagem (epilinguagem), como, por exemplo, questões que perguntavam sobre os efeitos de sentido e qual a intenção do autor ao utilizar determinada classe de palavra em um gênero textual, além de abordar muito bem o assunto variação linguística.

Nas aulas sobre variação linguística, a professora B conscientizou os alunos de que a variação é algo natural às línguas, citando alguns tipos de variação (histórica, regional, social e estilística), sempre elucidando por meio de exemplos, e também explicou o significado do preconceito linguístico, afirmando aos alunos que não se deve menosprezar ou rir da fala do outro, pois não existem formas erradas de falar, mas sim diferentes e adequadas ou não ao contexto comunicativo, remetendo-nos ao conceito de competência comunicativa, que engloba “as normas sociais e culturais que definem a adequação da fala” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 73).

Ainda segundo ela, só pode ser considerado erro quando não existe o estabelecimento de comunicação entre as pessoas, ou seja, quando o falante não se faz entender, algo “que só por engano ocorreriam com falantes nativos, ou então na fala de estrangeiros com conhecimento extremamente rudimentar da língua portuguesa” (POSSENTI, 1996, p. 79-80).



Sobre a identificação das variações no contexto da sala de aula, esta professora citou as gírias, que são muito recorrente nas falas dos adolescentes, motivadas, principalmente, pelo fator “faixa etária”, constituindo o socioleto, isto é, “a variedade linguística própria de um grupo de falantes que compartilham as mesmas características socioculturais (classe socioeconômica, nível cultural, profissão etc.)” (BAGNO, 2007a, p. 48), além das diferenças nas pronúncias de algumas palavras.

Portanto, a professora B demonstrou ótimo conhecimento acerca da variação linguística, conscientizando seus alunos a respeito da existência destas variações por meio de exemplos práticos e cotidianos, além de ter apresentado atitudes efetivas de combate ao preconceito linguístico, integrando os conceitos da Sociolinguística às suas práticas no contexto da sala de aula.

## **5- Considerações Finais**


Mediante este trabalho, obtivemos uma análise, de maneira geral, sobre as práticas do professor de língua portuguesa, assim como acerca de suas concepções em relação à variação linguística e, principalmente, sobre suas atitudes combativas ao preconceito linguístico, que é muito forte na nossa sociedade e, muitas vezes, passa despercebido.

Embora uma das professoras já apresente sinais de mudança em relação ao combate ao preconceito linguístico na escola, os resultados apontam para um tratamento superficial destinado à variação linguística e, conseqüentemente, em relação às atitudes de combate ao preconceito linguístico, sobretudo por parte da professora A. Um fator determinante, que pode explicar as diferenças existentes entre as práticas de ensino de língua portuguesa das professoras A e B, diz respeito à formação continuada, considerando que as duas cursaram especialização, entretanto, a professora A se especializou em “Gestão e Docência do Ensino Superior”, enquanto a professora B em “Língua Portuguesa”.

Sendo assim, constatamos que o ensino de língua portuguesa ainda ocorre de maneira equivocada. O tratamento destinado à variação linguística é limitado, sem aprofundamento teórico, tanto pela abordagem dos docentes quanto pela abordagem dos livros didáticos. Obviamente, se a variação linguística está sendo tratada desta forma, o preconceito linguístico reflete isso.

Logo, torna-se cada vez mais urgente que os professores adotem a variação linguística como objeto e objetivo do ensino de língua portuguesa e contribuam para a desconstrução do preconceito linguístico. Para tanto, são necessárias mudanças profundas no sistema educacional brasileiro, que precisa cada vez mais de professores qualificados, com uma formação acadêmica adequada, que promova, por exemplo, discussões acerca dos conceitos da Sociolinguística, visando à efetiva integração destes à prática docente, além de oportunidades para a formação continuada.

Desta forma, os professores sempre estarão se aperfeiçoando acerca das suas práticas e estratégias de ensino e, conseqüentemente, ajudando a desenvolver uma Educação Linguística, que combata o preconceito linguístico e vise a “promover a autoestima linguística dos alunos e das alunas e dizer-lhes que eles sabem português e



que a escola vai ajudar a desenvolver ainda mais esse saber” (BAGNO, 2007a, p. 84), além de inseri-los nas práticas sociais de leitura e escrita.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007a.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz.** 49 ed. São Paulo: Loyola, 2007b.

BAGNO, Marcos. **Não é errado falar assim! Em defesa do português brasileiro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa (ensino de primeira à quarta série).** Brasília: MEC, 1997.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: Teoria e Prática.** 9. ed. São Paulo: Pontes, 2002.

CEZARIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de linguística.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 141-155.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** 10. ed. São Paulo: Ática, 1993.





## UMA PROPOSTA DE LEITURA AUTORAL DO CORDEL *A BRIGA DO RAPA COM O CAMELÔ*, DE GONÇALO FERREIRA DA SILVA

Morgana Ribeiro dos Santos

**RESUMO:** O objetivo desta comunicação é propor a leitura do folheto de cordel *A briga do rapa com o camelô*, de Gonçalo Ferreira da Silva (2007), na perspectiva da *leitura autoral*, defendida por Cavalcante (2010) em *Professor, leitura e escrita*. As reflexões apresentadas pela autora ressaltam a importância de uma leitura voltada para a construção de sentidos que resulta da interação entre os sujeitos. Neste estudo, o poema de Silva é considerado a partir das vozes dissonantes que o constituem, uma, mais de acordo com o discurso oficial, e outra de oposição, que representa o homem do povo em sua luta diária pela sobrevivência. Destacam-se as possíveis relações do poema em foco com outros textos e sua pertinência ao gênero textual poema de cordel, mais especificamente, à categoria briga/peleja/debate/discussão/encontro, na qual o conflito entre os personagens serve como fio condutor. Aprecia-se o poema de Gonçalo Ferreira da Silva como unidade de sentido que assume uma posição na cadeia da comunicação verbal, ratificando determinados discursos e refutando outros. Trata-se de um trabalho dedicado à ampliação da habilidade leitora, ou seja, comprometido com o letramento em língua materna.


**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura. Literatura de cordel. Construção do sentido. Perspectiva dialógica.

### 1 – APRESENTAÇÃO

O presente trabalho propõe uma leitura do folheto de cordel *A briga do rapa com o camelô*, de Gonçalo Ferreira da Silva (2007), na perspectiva da *leitura autoral*, defendida por Cavalcanti (2010) em *Professor, leitura e escrita*. A autora retoma e organiza conceitos de relevantes estudiosos para fundamentar sua concepção de leitura, como Bakhtin (1977), Maingueneau (2001, 2006), Possenti (1990, 2002, 2007), discutindo a importância de uma leitura voltada para a construção de sentidos que resulta da interação entre os sujeitos.

A leitura do folheto de Silva será orientada, sobretudo, pela observação das vozes dissonantes presentes no texto, uma, mais de acordo com o discurso oficial, e outra, representante do homem do povo em sua luta diária pela sobrevivência, opondo-se ao discurso das autoridades. A própria literatura de cordel se caracteriza por essa oposição à voz do mais forte, ao discurso dominante, desviando-se, muitas vezes, do politicamente correto.

Seguindo uma perspectiva dialógica, o poema em foco será apreciado considerando-se suas possíveis relações com outros textos e sua pertinência ao gênero textual poema de cordel, mais especificamente, à categoria briga/peleja/debate/discussão/encontro, na qual o conflito entre os personagens serve como fio condutor da narrativa em versos. O



poema de Gonçalo Ferreira da Silva se constitui como unidade de sentido na medida em que corrobora determinados discursos e nega outros, assumindo uma posição na cadeia da interação verbal.

## 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Cavalcanti (2010) ressalta que “ler é construir sentidos”. Ou seja, o papel do leitor não deve ser reduzido ao de “mero decodificador de mensagens”, nem a língua deve ser concebida como um código no qual os sentidos já estariam prontos. A autora defende a concepção dialógica da linguagem, preconizada pelo linguista russo Mikhail Bakhtin, segundo a qual se assume a ideia de um “*leitor ativo*, um sujeito que interage, via texto, com outras vozes, dentre elas a voz de quem produz o texto objeto de leitura” (2010, p. 13).

A estudiosa entende por *leitura autoral* a leitura por meio da qual se constroem sentidos, “uma leitura significativa, não a melhor ou a ‘correta’, mas aquela que permite olhar os textos para além do que manifestam de forma explícita em sua superfície” (2010, p. 13). Cavalcante destaca a importância da leitura autoral “porque a maior parte dos sentidos que podem ser atribuídos a um texto está submersa, no nível do implícito” (2010, p. 14).


A leitura autoral, segundo a pesquisadora, apresenta “caráter social e histórico, é construída (...) por sujeitos ativos, que dialogam com os textos, que interagem com outras compreensões do mundo, avaliando e criticando diferentes pontos de vista” (2010, p. 14). Em relação à sala de aula, a estudiosa afirma que

A *leitura autoral* dá ao leitor-professor condições de encontrar os contrapontos necessários para apresentar/compartilhar com seus alunos, de escolher textos que veiculem diferentes pontos de vista, e não somente os avaliados como “naturais” ou necessários. (CAVALCANTI, 2010, p. 14)

Retomando o pensamento de Bakhtin, Cavalcante salienta que “a linguagem não apenas *reflete* a realidade, mas também, e principalmente, a *refrata*” (2010, p. 18). Em outras palavras, “os signos não só descrevem o mundo, mas constroem diferentes interpretações desse mundo” (2010, p. 18-19). Reitera que “todas as palavras da *língua viva* carregam juízos de valor, avaliações” (2010, p. 19). Segundo ela, em uma sociedade desigual como a nossa, há diversas possibilidades de leitura para os textos, algumas leituras mais prestigiadas do que outras.

Seguindo a orientação dos estudos de Possenti, Cavalcanti ressalta que a leitura é condicionada pela grade semântica, ou seja, pela formação ideológica dos sujeitos. Desse modo, o sujeito lê o texto de acordo com sua grade semântica prévia, considerada, a princípio, a correta, e não de acordo com a grade semântica segundo a qual foi produzido o texto. Na perspectiva da autora, isso explica, em alguns casos, a divergência de leituras, que também pode resultar de uma ausência do conhecimento enciclopédico exigido pelo texto.

A autora aponta o conhecimento a respeito dos gêneros textuais como um importante fator para a compreensão dos textos. Em suas palavras, o conhecimento do gênero “facilita a comunicação, a interação, porque, ao ouvir/ler um enunciado, nas primeiras



palavras já se pode prever de que gênero se trata e, assim, adotar um comportamento adequado em relação a ele” (2010, p. 25). Esse comportamento é nomeado por Bakhtin *atitude responsiva ativa*, que, como esclarece a estudiosa, “engloba a adesão, a concordância, a rejeição, a execução de uma ordem etc.” (2010, p. 25). O conhecimento dos gêneros é denominado *competência genérica* por Maingueneau. Essa competência explicaria “o fato de guardarmos um atestado médico a ser entregue ao chefe e jogarmos fora, sem sequer ler, papéis identificados como folhetos publicitários” (2010, p. 25).

Concordando com Bakhtin, Cavalcanti entende o enunciado como um elo na cadeia de comunicação verbal (2010, p. 33), constituído de “*ao menos* duas vozes, duas posições: a que veicula e aquela a qual se opõe” (2010, p. 45). A estudiosa defende que mais interessante do que “procurar apreender um conteúdo que estaria supostamente pronto na superfície do texto ou ‘caçar’ possíveis erros gramaticais” (2010, p. 34) seria o professor de Língua Portuguesa debater com seus alunos a construção do sentido que ocorre por meio do diálogo de vozes nos textos (2010, p. 34). Nas palavras da autora: “na leitura autoral é extremamente relevante perceber as vozes que constituem os textos, observar seu papel na construção de sentidos, no direcionamento do olhar (e da opinião) do leitor” (2010, p. 41).

Com base na perspectiva da leitura autoral, adota-se como objeto de estudo o poema de cordel *A briga do rapa com o camelô*, de Gonçalo Ferreira da Silva, a fim de compreender sua constituição como unidade de sentido, investigando de que vozes se constrói e com que vozes dialoga.

### 3 – LEITURA DO POEMA *A BRIGA DO RAPA COM O CAMELÔ*, DE GONÇALO FERREIRA DA SILVA<sup>219</sup>

#### 3.1 – Pelejas, debates, discussões, brigas e encontros

As pelejas, os debates, as discussões, as brigas e os encontros constituem uma vertente da literatura de cordel, os quais se caracterizam por uma disputa ou um enfrentamento de sujeitos rivais ou com posições ou opiniões opostas. Alves Sobrinho (2003, p. 50) define peleja como “torneio de poesia improvisada entre dois cantadores repentistas”. Na mesma obra, o autor estabelece uma classificação para os folhetos de cordel, sendo a primeira categoria: “1 – Peleja, Debate, Discussão e Encontro” (2003, p. 109). O estudioso, então, define:


**Peleja** – Desafio entre dois cantadores, cada um defendendo o nome e a fama pela agilidade de seu pensamento e pelo talento de seu improviso.

**Debate** – Discussão em que há defesa de um ponto de vista por cada um dos contendores.

**Discussão** – Mesmo que debate.

---

<sup>219</sup> De acordo com informações da página virtual da ABLC – Academia Brasileira de Literatura de Cordel – da qual é o presidente, Gonçalo Ferreira da Silva é poeta, contista, ensaísta. Nasceu em Ipu, Ceará, no dia 20 de dezembro de 1937 e, atualmente, vive no Rio de Janeiro.



**Encontro** – Descreve luta entre dois valentões onde entra em jogo a força física. O mais característico nesta modalidade é o *Encontro de Lampion com Lampion* de João José da Silva.

Nessa perspectiva, entende-se que os folhetos que narram e descrevem tais conflitos seguem a tradição dos cantadores repentistas que se desafiam.

Analisando o título do folheto em foco – *A briga do rapa com o camelô* – infere-se que a narrativa trata de um confronto que, apesar de envolver um duelo físico, tem como motivação ideias e discursos conflitantes. Gonçalo Ferreira da Silva é autor de diversos folhetos que se ocupam dessas disputas: *Discussão do macumbeiro e o crente*, *Disputa do português com o fiscal*, *Encontro de Cancão de Fogo com João Grilo*, *Discussão de Zé do Tabaco com o Doutor Saúde*, *Briga do Bispo Macedo com o Diabo*.

### 3.2 – *A briga do rapa com o camelô*

Severino Cana Brava  
natural de Itabaiana  
na Paraíba do Norte  
é um sujeito bacana  
mas deixando o velho norte  
para tentar melhor a sorte  
por pouco não entra em cana.

Severino era um sujeito  
querido em todos os cantos  
deixava as “gatinhas” tontas  
com galanteios e encantos.

Severino Cana Brava  
quando falava lembrava  
um futuro Sílvio Santos.

Assim foi fácil ele mesmo  
descobrir que no chão duro  
do sertão de sua terra





não tinha nenhum futuro.

Numa noite de verão

arrumou o matulão

saindo ainda com escuro.

Chegando ao Rio de Janeiro

foi trabalhar de ajudante

de pedreiro numa obra

mas pensava todo instante:

quando eu tiver boa quantia

vou comprar mercadoria

pra trabalhar ambulante.

Com pedaços de sarrafos

fez uma banca, ligeiro,

quando recebeu na sexta-

feira o primeiro dinheiro

o machão de Itabaiana

chegando em Copacabana

instalou seu tabuleiro.

Um camelô perto dele

já na profissão antigo

disse: Na arte eu sou velho


e agora sou seu amigo,

entendo muitos assuntos

e nós trabalhando juntos

não conhecemos perigo.






Severino Cana Brava  
disse: É o seguinte, irmão,  
não vim aqui pra dar mole,  
sou natural do sertão,  
eu não dou rasteira em sapo  
e você, pelo seu papo,  
é da mesma opinião.

Eles vendiam baralhos  
da marca “Sarapati”  
Um é cem, três é duzentos,  
um pro cavalheiro aqui,  
um pra moça da revista,  
o da camisa de lista  
está pedindo um ali.

Formou grande multidão  
em torno do vendedor,  
por sentir reconhecidos  
seu talento e seu valor  
Severino repetia:  
– Meu povo, a mercadoria  
dá pra todos, por favor.

Sabendo que amanhã  
seria um belo domingo,  
e como a mercadoria  
de fato já estava um pingo  
fez sinal para o parceiro




que fosse muito ligeiro  
pegar baralho no gringo.

O camelô falou logo  
com o gringo no sobrado  
que os baralhos que eles  
à praça tinham levado  
não foram suficientes  
para atender os clientes  
tinha o estoque esgotado.

Bolsas de supermercados  
foram providenciadas,  
depois, cuidadosamente,  
a Severino enviadas  
enquanto ele na praça  
brincava e fazia graça  
com lorotas e piadas.

Na primeira carta, tinha  
uma moça bem vestida  
na outra, só de bermuda,  
na outra, logo em seguida,  
que era a terceira carta,  
só de biquíni, e, na quarta  
completamente despida.

Era aquilo, exatamente,  
que o pessoal gostava,



quanto mais abria as cartas  
mais emoção encontrava,  
mostradas pelo artista  
e grande propagandista  
Severino Cana Brava.

A praça dos cearenses,  
ou Serzedelo Correia,  
reduo dos nordestinos  
encontrava-se tão cheia  
que não tinha quem julgasse  
que aquilo terminasse  
numa batalha tão feia.

Um camelô carioca  
bem conhecido na Lapa  
disse para um vendedor  
de aluá e garapa:  
– Seguinte, meu companheiro,  
arruma teu tabuleiro  
porque aí vem o “rapa”.

A notícia que o “rapa”  
chegou foi tomando vulto,  
Severino disse logo  
já no meio do tumulto:  
– O maldito deste “rapa”  
hoje vai entrar no tapa,  
pra casa eu não levo insulto.





Quando o “rapa” aproximou-se  
foi declarando arrogante:  
Não permito mais na praça  
qualquer tipo de ambulante  
ainda mais camelô  
que quer criar bololô  
se fazendo de importante.

– Vamos lá, arruma as malas,  
acabou-se a brincadeira,  
a sua mercadoria  
e também sua carteira  
estou no firme propósito  
de levá-las pro depósito  
lá na Praça da Bandeira.

Severino calmamente  
disse: Vossa senhoria  
já acabou de falar?  
disse tudo o que queria?  
queira, pois, acreditar  
que o senhor não vai levar  
a minha mercadoria.

O “rapa” ao ouvir aquilo  
consultou seu ajudante,  
a multidão ensaiou  
vaia desmoralizante





mas o “rapa” também era  
uma verdadeira fera  
e falou desafiante.


– Meus punhos até aqui  
têm sido compreensivos  
pois não atenderam ainda  
aos impulsos instintivos  
prestem homenagem a eles  
pois graças à calma deles  
vocês continuam vivos.

Severino Cana Brava  
tomou uma decisão:  
– Senhores que estão presentes  
sou um homem do sertão,  
sou pau pra todo instrumento  
deixem que só eu enfrento  
este “rapa” valentão.

Dizendo isto, com o dedo  
grande do pé chegou junto  
ao chão e fez logo um risco  
dando por findo o assunto:  
– Deste risco para lá  
és homem e dele pra cá  
um miserável defunto.

O “rapa” apagou o risco






sem temer qualquer perigo  
e penetrou frontalmente  
no terreno do inimigo.  
Ouviu-se de Severino  
um palavrão nordestino  
que não se diz com amigo.

Os dois ali se agarraram  
com o maior desatino  
todos querendo a vitória  
do camelô nordestino.  
O ajudante, coitado,  
também se viu obrigado  
a torcer por Severino.

Um detalhe curioso:  
ninguém queria apartar  
pois todos queriam ver  
a luta continuar  
enquanto os que duelavam  
também não manifestavam  
vontade alguma em parar.

O rosto do “rapa” estava  
ensanguentado demais,  
e recebia uma chuva  
de pontapés magistras,  
a camisa era uma tanga,  
a calça uma ciricanga



que já não prestava mais.


Quando o “rapa” despertou  
do castigo recebido  
estava num hospital  
tão mortalmente ferido  
que da enfermeira indagou:  
Que dia é hoje? Onde estou?  
que ano fui socorrido?

Dois anos depois o “rapa”  
teve recuperação  
e logo se dirigiu  
à sua repartição.  
Para evitar pior mal  
nunca mais quis ser fiscal  
solicitou demissão.

Severino Cana Brava  
tranquilo bebia garapa.  
Na feira de São Cristóvão,  
com um camelô seu chapa,  
comia churrasco no espeto  
enquanto lia o folheto  
da briga dele com o “rapa”.

A partir do título do poema – *A briga do rapa com o camelô* –, o leitor é direcionado para uma cosmovisão caracterizada pelo popular, não só por se tratar de um folheto de cordel, mas também pela seleção vocabular. Comparando-se cada substantivo escolhido para integrar o título a um sinônimo, observa-se a preferência pelo termo que guarda o traço da linguagem popular: briga X discussão, rapa X fiscalização, camelô X





ambulante. O leitor é orientado para o cenário da rua, para um evento tumultuado, para uma situação de alvoroço vivenciada por membros da classe popular. A mesma orientação é recebida pelo público da banda O Rappa, cujo nome estabelece uma relação com os acontecimentos das ruas, onde os discursos se encontram e entram, não raras vezes, em conflito. A canção “Oia o rapa”, composta por Lenine e Sergio Natureza e gravada pela banda O Rappa em 1996, descreve, assim como o folheto de Silva, o tumulto causado pela chegada do rapa a um espaço ocupado pelos camelôs:


Tremenda correria  
Some com a mercadoria

Sujou, sujou, sujou, rapaziada  
É penalty, é penalty  
Os homens tão na área  
Levaram, levaram  
Levaram na mão grande  
É grande, é grande, é grande a confusão

É um armário esse negão  
Derruba o tabuleiro  
Mas parece um caminhão  
Derruba o tabuleiro

Que barra pesada  
Os caras tão aí  
E a tal turma do rapa  
Rapadura de engolir  
Que barra pesada  
Os caras tão aí  
E a tal turma do rapa  
Vai ser duro de engolir

Batida, batida  
Não tem colher de chá  
Batida, batida  
Não dá nem pra trampar  
Batida, batida  
Que bode de vida  
Não dá nem pra trampar



O nome Severino, muito comum no Nordeste, como outros nomes de santos – e o sobrenome Cana Brava do personagem principal do cordel remetem o leitor a personagens homônimos. Na música popular, mais precisamente no forró, podem ser citados como exemplos de Severino o da canção “Isca de anzol (A minhoca do Severino)”, de João Gonçalves e Clemilda, e o da canção “Fio dental”, de Jorge de Altinho e Genival Lacerda. O primeiro é ridicularizado por levar uma minhoca pequena para a pescaria com sua parceira, como pode ser observado no refrão:

Guarda essa minhoquinha, Severino  
pra que é que isso dá?  
Tão pequena que nenhum peixe belisca  
além disso não dá isca  
pra quem gosta de pescar

O segundo passou mal após se impressionar com a beleza das mulheres cariocas de biquíni, como pode ser verificado no trecho inicial da canção:

Severino foi pro Rio de Janeiro  
Passear na cidade maravilhosa  
Ficou maluco quando viu tanta beleza  
Corcovado, Pão de Açúcar, bonde de Santa Teresa  
Foi na praia e ficou de queixo caído  
Viu um bumbum vestido em um tal de fio dental  
Ele voltou ligeiro para a Bahia  
Passou mal, deu agonia, nunca viu coisa igual

O exemplo feminino é a famosa Severina Xique Xique, da canção de João Gonçalves e Genival Lacerda, que “botou uma boutique para a vida melhorar” e atraiu olhares interesseiros, como pode ser observado no início da letra:

Quem não conhece Severina Xique Xique  
Que botou uma boutique para a vida melhorar  
Pedro Carço, filho de Zé Fagamela  
Passa o dia na esquina fazendo aceno pra ela  
Ele tá de olho é na boutique dela!

Da literatura canônica, pode ser citado como exemplo o retirante nordestino do poema *Morte e vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, do qual se transcrevem duas estrofes:



Somos muitos Severinos  
iguais em tudo na vida:  
na mesma cabeça grande  
que a custo é que se equilibra,  
no mesmo ventre crescido  
sobre as mesmas pernas finas  
e iguais também porque o sangue,  
que usamos tem pouca tinta.

E se somos Severinos  
iguais em tudo na vida,  
morremos de morte igual,  
mesma morte severina:  
que é a morte de que se morre  
de velhice antes dos trinta,  
de emboscada antes dos vinte  
de fome um pouco por dia  
(de fraqueza e de doença  
é que a morte severina  
ataca em qualquer idade,  
e até gente não nascida).

Nas tiras do Bode Gaiato, divulgadas na Internet, o personagem Severino é chamado pelo apelido Bio:

Figura 1 – Tira do Bode Gaiato





Fonte: [blogobodegaiato.blogspot.com.br](http://blogobodegaiato.blogspot.com.br)

Conclui-se que é recorrente o nome Severino (e o apelido correlato Bio/Biu) para denominar o sujeito nordestino e atribuir-lhe características consideradas típicas: sofredor, batalhador, trabalhador, perplexo diante dos costumes da cidade grande, com sua virilidade e sua valentia constantemente em foco. A Severina é caracterizada pela bravura e pela honradez.

O sobrenome Cana Brava remete ao personagem João Canabrava, do humorista cearense Tom Cavalcante. O personagem da *Escolinha do Professor Raimundo*, programa exibido pela Rede Globo entre 1990 e 1995, cujo apresentador era o humorista cearense Chico Anysio, se caracterizava pela constante embriaguez. Relacionando os sobrenomes dos personagens Severino e João, inferem-se o hábito de consumir bebida alcoólica, também observado no personagem Bio, e a jocosidade do herói do folheto.

As primeiras estrofes da narrativa em versos descrevem Severino como um sujeito inteligente e bom de conversa, comparado ao apresentador de televisão e empresário Silvio Santos, que, na juventude, também trabalhou como camelô no Rio de Janeiro. Em seguida, o poema trata do deslocamento de Severino do Sertão para o Rio de Janeiro em busca de melhores condições de vida. O projeto de Severino era ser camelô, trabalhar por conta própria, ser menos explorado. A fim de executar seu projeto, o herói conseguiu dinheiro trabalhando na construção civil, como ajudante de pedreiro. Com criatividade e determinação, por fim, montou sua banca em Copacabana, bairro nobre e movimentado, logrando êxito nas vendas por sua simpatia e pelo dom da palavra.

Havia, entretanto, um obstáculo para Severino em sua luta por melhores condições de vida: a fiscalização dos agentes do governo, acompanhada de repressão e violência. Em contrapartida, a cooperação entre os camelôs criava uma rede de apoio mútuo e



resistência, como se pode observar nas estrofes décima sexta e décima sétima: rapidamente a notícia da chegada do rapa disseminou-se da Lapa, na região central do Rio de Janeiro, a Copacabana, na zona sul da cidade, alertando os camelôs para que fugissem a tempo com sua mercadoria.

O personagem Severino decide não fugir do rapa, mas enfrentá-lo. A humildade do herói entra em confronto com a arrogância do agente, que representa o ponto de vista dos poderosos e seu controle sobre os desfavorecidos da sociedade, como pode ser observado a partir da décima oitava estrofe. A adesão do povo à causa de Severino é muito clara: na vigésima primeira estrofe relata-se que a multidão ensaiou uma “vaia desmoralizante” para o rapa e na vigésima sexta estrofe afirma-se que “todos queriam a vitória do camelô nordestino” na briga, de modo que o ajudante do rapa “também se viu obrigado a torcer por Severino”. O embate entre as vozes dissonantes resultou no triunfo da voz popular sobre a voz de uma minoria dominante. Leitura semelhante é construída na charge abaixo, que circulou recentemente na Internet: o povo unido começa a tomar consciência de seu poder e a posição privilegiada do governo é ameaçada.


Figura 2 – Charge “O povo não conhece o seu verdadeiro poder!”



Fonte: [www.google.com.br](http://www.google.com.br)

O poeta popular constrói sua narrativa em versos a partir de uma cosmovisão que favorece Severino, concebendo o personagem como um herói que luta bravamente para sobreviver, sem se deixar intimidar. A literatura de cordel se constitui como um gênero textual que expressa a voz do povo, suas impressões a respeito do mundo e das relações humanas. Ou seja, manifesta, por natureza, uma voz de oposição ao discurso oficial, de modo que a voz do povo é exaltada e o discurso dos poderosos, ridicularizado. No cordel de Gonçalves, o personagem popular derrota o rapa com suas ideias, com suas palavras, com sua força física e, diferentemente do que acontece na realidade, não é punido por isso; pelo contrário, o rapa é quem sofre as consequências de sua associação ao governo, enquanto Severino se diverte com seus pares na feira de São Cristóvão, no final do folheto.

A saga de Severino passa por momentos diversos, que vão do mais abstrato e fugaz ao mais concreto e permanente. Sua aventura tem início na ideia de ir para o Rio de Janeiro



em busca de melhores condições de vida e em seu projeto de ser camelô, que concretiza por meio do dinheiro proveniente de seu trabalho na construção civil, conseguindo montar sua barraca para vender baralhos em Copacabana. O projeto de Severino se realiza pela ação e pela palavra, com que estabeleceu relações com clientes, colegas, transeuntes. Por meio da palavra, o ambulante defendeu sua sobrevivência, suas convicções, opondo-se à repressão traduzida na figura e no discurso do rapa. A discussão culminou em uma luta física, já que o embate não fora solucionado pelo diálogo. A saga de Severino termina na palavra escrita, pois sua briga fica registrada em um folheto de cordel vendido na feira de São Cristóvão, centro de lazer que preserva e divulga a cultura nordestina. O percurso do personagem se confunde com a história da literatura de cordel, que parte do pensamento, passando pela palavra falada ou literatura oral e se materializa escrita nos folhetos.

#### 4 – CONCLUSÃO

O poema de cordel *A briga do rapa com o camelô*, de Gonçalo Ferreira da Silva, integra a vertente do cordel *pelejas, debates, discussões, brigas e encontros*, que se ocupa da narração e descrição de conflitos verbais ou físicos entre personagens com pontos de vista divergentes. Uma leitura mais cuidadosa do poema, enfatizando as características que o estabelecem como participante de um gênero textual e discutindo o diálogo ininterrupto entre distintas vozes, possibilita a ampliação do senso crítico e a construção do sentido pelo leitor.

A indicação de possíveis relações com outros textos enriquece a leitura e promove um aproveitamento do conhecimento prévio do leitor, desvendando-lhe a rede de sentidos em que se insere o enunciado.


A narrativa em versos de Silva se refere à disputa entre dois personagens que representam discursos opostos. Severino, o camelô, representa a voz do povo, assim como a própria literatura de cordel, e o rapa representa a voz dos poderosos, que oprimem o povo e dificultam sua luta por melhores condições de vida. A história de Severino é contada a partir de uma cosmovisão que o favorece, ou seja, a partir das impressões de um poeta popular nordestino e em um gênero textual que se caracteriza por traduzir o imaginário do povo.

Outrossim, o poema estudado se destaca pela nitidez com que expressa o conflito de ideias manifestado pelos sujeitos por meio da linguagem. Além disso, a palavra é evidenciada como recurso fundamental para o estabelecimento e o sucesso das relações interpessoais e para a defesa das próprias convicções, ou seja, a palavra é essencial para se fazer presente do mundo, seja a palavra falada, seja a palavra cantada, seja a palavra escrita.

#### 5 – REFERÊNCIAS

##### 5.1 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES SOBRINHO, José. *Cantadores, repentistas e poetas populares*. Campina Grande: Bagagem, 2003.



CAVALCANTI, Jauranice Rodrigues. *Professor, leitura e escrita*. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, Gonçalo Ferreira da. *A briga do rapa com o camelô*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Literatura de Cordel, 2007.

## 5.2 – REFERÊNCIAS FONOGRAFICAS

CLEMILDA. Isca de Anzol (A Minhoca do Severino) In: *Clemilda*. Coleção Nova Série. CD. Manaus: Warner Music Brasil, 2007. Faixa n. 6.

LACERDA, Genival. Severina Xique Xique In: *Genival Lacerda*. Super 3: 3 Coletâneas de Sucessos. 3 CDs. Manaus: Warner Music Brasil, 2009, CD 1, faixa n. 2.

## 5.3 – REFERÊNCIAS DA INTERNET

[blogobodegaiato.blogspot.com.br/2013/12/armaria-bio-pinguco.html](http://blogobodegaiato.blogspot.com.br/2013/12/armaria-bio-pinguco.html) [Consulta em 09 ago. 2014].

<http://docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=CordelFCRB&pasta=&pesq=A%20briga%20do%20rapa%20com%20o%20camelo> [Consulta em 25 jul. 2014].

<http://letras.mus.br/genival-lacerda/1820354/> [Consulta em 03 ago. 2014].

<http://letras.mus.br/o-rappa/77646/> [Consulta em 03 ago. 2014].

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Morte\\_e\\_Vida\\_Severina](http://pt.wikipedia.org/wiki/Morte_e_Vida_Severina) [Consulta em 03 ago. 2014].

<http://www.orappa.com.br/blog/novidades/cao-careca-bat-macumba-a-origem-do-nome-o-rappa/> [Consulta em 03 ago. 2014].

<https://www.youtube.com/watch?v=X3weBV00RrU> [Consulta em 03 ago. 2014].

[https://www.google.com.br/search?q=charge+povo+contra+governo&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=QXHfU6XkL4jksASUvoKYDg&ved=0CBsQsAQ&biw=1366&bih=604#q=charge+poder+do+povo&tbm=isch&facrc=\\_&imgdii=\\_&imgcr=xj-gD9R8TO23M%253A%3B1NB-1m0iDKzKiM%3Bhttp%253A%252F%252F1.bp.blogspot.com%252F-hAuMRht2kpk%252FUAhYObmGKMI%252FAAAAAAAC8U%252FveCTMruc1WA%252Fs640%252Fpoder%252Bdo%252Bpovo.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.sindicatodanoticia.com.br%252F2012\\_07\\_01\\_archive.html%3B460%3B460](https://www.google.com.br/search?q=charge+povo+contra+governo&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=QXHfU6XkL4jksASUvoKYDg&ved=0CBsQsAQ&biw=1366&bih=604#q=charge+poder+do+povo&tbm=isch&facrc=_&imgdii=_&imgcr=xj-gD9R8TO23M%253A%3B1NB-1m0iDKzKiM%3Bhttp%253A%252F%252F1.bp.blogspot.com%252F-hAuMRht2kpk%252FUAhYObmGKMI%252FAAAAAAAC8U%252FveCTMruc1WA%252Fs640%252Fpoder%252Bdo%252Bpovo.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.sindicatodanoticia.com.br%252F2012_07_01_archive.html%3B460%3B460)

[1.bp.blogspot.com/2012/07/01\\_archive.html](http://1.bp.blogspot.com/2012/07/01_archive.html)

[www.sindicatodanoticia.com.br/2012\\_07\\_01\\_archive.html](http://www.sindicatodanoticia.com.br/2012_07_01_archive.html) [Consulta em 03 ago. 2014].



## A GESTICULAÇÃO NAS REPETIÇÕES DE PALAVRAS DA FALA DE SUJEITOS GAGOS

Naftaly de Queiroz da Costa  
Renata Fonseca Lima da Fonte<sup>220</sup>

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo analisar e descrever a gesticulação nas repetições de palavras da fala de sujeitos gagos em momentos de disfluência, com o propósito de refletir sobre a relação entre a gesticulação e as repetições na fala nos sujeitos com gagueira. A disfluência na fala de sujeitos gagos pode ser caracterizada por repetição de sons, sílabas, palavras ou frases, prolongamentos e/ou repetições de fonemas. Para a análise da gesticulação diante de repetições na fala de sujeitos gagos, o presente trabalho respalda-se na perspectiva multimodal em que gesto e fala formam um sistema integrado, conforme defendem Kendon (1982, 2000), Goldin-Meadow (1999), McNeill (1985, 2000), Fonte (2011) e Cavalcante e Brandão (2012). Participaram deste estudo dois sujeitos gagos do sexo masculino, com faixa etária de 18 e 41 anos e integrantes do Grupo de Estudo e Atendimento à Gagueira, na interação com seus pares. A captação dos dados ocorreu através de uma filmadora e os trechos para transcrição dos dados foram selecionados com base na ocorrência de repetições na fala dos sujeitos. Após essa seleção, a fala e a gesticulação foram transcritas através do *Software Eudico Linguistic Annotator* conhecido como ELAN, que garante a transcrição de dados de vídeo e áudio simultaneamente, de forma a registrar o tempo exato da ocorrência da gesticulação e da fala disfluente. Os resultados foram analisados através de pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. De acordo com os resultados encontrados, pudemos observar que no momento das repetições a gesticulação dos sujeitos se mostrou alterada, por meio do movimento rápido ou repetido das mãos e da cabeça, revelando uma relação de sincronia entre a fala e a gesticulação. Diante disso, a gesticulação vinculada à repetição da fala sofreu alteração, corroborando que o funcionamento da linguagem é multimodal.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gesticulação. Repetição. Gagueira. Perspectiva multimodal.

---

<sup>220</sup> Universidade Católica de Pernambuco - renataffonte@gmail.com



## Introdução

Este trabalho propõe analisar e descrever a gesticulação nas repetições de palavras da fala de sujeitos gagos. Desse modo, descrevemos a gesticulação e a fala no momento de disfluência por meio de repetições dos sujeitos gagos, participante do Grupo de Estudo e Atendimento à Gagueira, na interação com seus pares.

A disfluência é considerada como desviante, sendo relacionada às dificuldades de elaboração ou processamento, normalmente de memória, de acesso lexical, isto é, dificuldade de ordem linguística ou psicolinguística. (SCARPA, 1995, 2006).

Considerada como um distúrbio de linguagem, a gagueira, caracterizada pela disfluência na fala, pode ocorrer por repetições de sons, sílabas, palavras ou frases, hesitações, prolongamentos e/ou bloqueios de fonema. (AZEVEDO, 2000, 2006).

Para a realização deste trabalho, adotamos alguns procedimentos metodológicos para uma análise qualitativa. Primeiramente, filmamos situações de interações dos sujeitos gagos com seus pares no Grupo de Estudo e Atendimento à Gagueira (GEAG) da Universidade Católica de Pernambuco; em seguida, transcrevemos a fala e a gesticulação em momentos de disfluência, característicos de repetições de palavras para análise da relação entre a produção verbal e a gestual.

A análise deste trabalho está respaldada na perspectiva multimodal da linguagem em que gesto e fala formam um sistema integrado, conforme defendem Kendon (1982, 2000), Goldin-Meadow (1999), McNeill (1985, 2000), Fonte (2011), Cavalcante e Brandão (2012) e Fonte et al (2014).

Neste artigo, discutiremos sobre a relação entre gesto e fala na perspectiva da multimodalidade, em seguida, aprofundaremos os procedimentos metodológicos, para enfim, analisar a relação entre gesticulação e fala em momentos de disfluência por meio de repetições de palavras ocorridas na fala dos sujeitos gagos, participantes deste estudo.

### 1. Relação gesto e fala na perspectiva da multimodalidade

Na perspectiva da multimodalidade, gesto e fala estão integrados numa mesma matriz de significação, conforme defendem Kendon (2000) McNeill (1985, 2000) e Butcher; Goldin-Meadow (2000). Segundo Fonte (2011), a noção de matriz única entre gesto e fala confirma a perspectiva de que o funcionamento da linguagem é multimodal.

McNeill (1985, p 350, tradução nossa) justifica a matriz única de produção e significação entre gesto e fala ao observar que “a ocorrência de gestos ao longo da fala implica que durante o ato de fala dois tipos de pensamento, imagístico e sintático, estão sendo coordenados”<sup>221</sup>, isto é, são constitutivos de um único sistema linguístico.

---

<sup>221</sup> Taking into account concurrent gestures suggests that in the dynamics situation underlying sentence generation to opposite kinds of thinking, imagistic and syntactic, are coordinated.

Ao buscar uma definição para *gesto*, McNeill (2000) considera o termo no seu plural, pois há movimentos do corpo que caracterizam diferentes tipos de gestos. Para defini-los, o autor retoma o “contínuo de Kendon” (1982), que classifica a gesticulação de acordo com quatro contínuos, conforme quadro a seguir:

	Gesticulação
Contínuo 1	Presença obrigatória de fala
Contínuo 2	Ausência de propriedades linguísticas
Contínuo 3	Não convencional
Contínuo 4	Global e sintética

Extraído de McNeill (2000, p.5)


Segundo Kendon (1982), no contínuo I, a gesticulação é caracterizada pela presença obrigatória da fala, ou seja, ocorre em sincronia temporal com a fala. O contínuo II indica que sua presença acontece na ausência de propriedades linguísticas, isto é, não possui características linguísticas e não faz combinações sintáticas com outros gestos. No terceiro contínuo, a gesticulação apresenta-se de forma não convencional, ou seja, a forma e o significado não são compartilhados socialmente. No quarto contínuo, a gesticulação surge de forma global e sintética, porque o significado de uma parte dela depende do significado geral do conjunto e porque um gesto pode ter diferentes significados, respectivamente.

A *gesticulação* caracteriza-se como o conjunto de gestos que acompanham o fluxo da fala, envolvendo braços, movimentos de cabeça e pescoço, postura corporal e pernas, possui marcas da comunidade de fala e marcas do estilo individual de cada um. (CAVALCANTE; BRANDÃO, 2012).

Segundo Fonte et al (2014), no período aquisicional, a gesticulação, ocorre de forma desordenada juntamente com fala, que se apresenta bastante simplificada e com sons repetidos. Desse modo, "a produção vocal do balbucio e a gesticulação, que a acompanha, revelam uma imprecisão na fluência dos sons e dos movimentos, respectivamente." (p. 21). Ao longo da trajetória linguística infantil, as produções gestuais e as vocais vão se estruturando, tornando mais diversificadas e mais fluentes.

Ao investigar a relação entre fluência/disfluência e gesticulação de uma criança cega, Fonte (2014) observou uma disfluência na produção vocal e na gestual, peculiar no processo de aquisição da linguagem. Posteriormente com o surgimento de palavras e enunciados notou-se que o contínuo dos gestos acompanhou o contínuo de fala fluente ou disfluente no processo de aquisição da linguagem. Desse modo, pode-se afirmar que há uma relação intrínseca entre a gesticulação e a fala seja ela fluente ou disfluente.

Kita (2000) considera a existência de indícios de que o gesto vai mais além do que apenas comunicar algo como refletir e moldar sentimentos e emoções dos falantes, ou seja, os próprios processos mentais dos mesmos. Ele pode ser utilizado para complementar a informação não expressa pela fala ou para acompanhar o discurso verbal.



Ao refletir sobre o gesto enquanto substituto da fala e sobre o gesto que acompanha o discurso verbal, Goldin-Meadow (1999, p. 419, tradução nossa) explica que:

O gesto quando utilizado de forma individual, substituindo o discurso, obviamente serve como uma função comunicativa. Se possui um peso maior de comunicação, o gesto assume uma forma semelhante a linguagem com estrutura em níveis de palavra e frase. Quando produzido juntamente com a fala, o gesto assume uma forma diferente: torna-se imagético e analógico. E, apesar da sua forma, o gesto que acompanha o discurso também comunica.<sup>222</sup>

A união do discurso e do gesto em um sistema integrado permite que se produza enunciados em que as palavras e os gestos trabalham em conjunto para produzir uma única mensagem. A integração do gesto e da fala em conjunto abriu espaço para um novo tipo de combinação: a combinação de gestos diferentes das informações transmitidas no discurso, porém, coerentes com o discurso verbal. (BUTCHER; GOLDIN-MEADOW, 2000).

Em relação à gestualidade corporal em sujeitos com gagueira, Oliveira e Gargantine (2003) observam que, nesses sujeitos, não há sincronia dos músculos articulatórios associados aos movimentos dos olhos. Essa falta de sincronia pode ou não estar associada aos bloqueios na fala.

Ainda segundo Oliveira e Gargantine (2003), o sujeito gago não demonstra controle na coordenação motora, pois a fala é disfluente, o contato visual e a musculatura voluntária do corpo encontram-se alterados e as pausas ao falar são constantes e desarmônicas.

Para Maymerry e Jaques (2000), os indivíduos que gaguejam são capazes de executar ações motoras manuais, mas não realizam o gesto ligado a fala durante a gagueira.

Podemos concluir então que a gesticulação depende do fluxo da fala, e as produções verbais, por sua vez, emergem acompanhadas da gesticulação. Desse modo a gesticulação faz parte de uma mesma matriz cognitiva junto com a fala. No próximo tópico, apresentaremos a metodologia, incluindo os procedimentos de coleta e as categorias de análise.

### 3. Procedimentos metodológicos

---

<sup>222</sup> begin by examining gesture when it stands on its own, substituting for speech and clearly serving a communicative function. When called upon to carry the full burden of communication, gesture assumes a language-like form, with structure at word and sentence levels. However, when produced along with speech, gesture assumes a different form – it becomes imagistic and analog.

Para a coleta de dados desta pesquisa de natureza qualitativa do tipo estudo de caso, os atendimentos dos dois sujeitos gagos no Grupo de Estudo e Atendimento à Gagueira do Mestrado em Ciências da Linguagem (MCL) foram filmados com duas filmadoras digitais Sony, pertencentes ao mestrado em Ciências da linguagem. Para a análise dos dados consideramos as seguintes etapas:

1ª Etapa: selecionamos os trechos das gravações para serem transcritos. O critério adotado para essa seleção foi a presença de disfluência, caracterizada pelas repetições de palavras.

2ª Etapa: transcrevemos os trechos selecionados com base em algumas notações gráficas adotadas por Azevedo (2000), Marcuschi (2001) e Fonte (2011). Conforme se apresenta no quadro adiante.

LEGENDAS	TIPO DE DISFLUÊNCIA NA FALA
/	repetição de sílabas, palavras ou frases.

LEGENDAS	PROSÓDIA DA FALA
' (aspas simples)	Entonação descendente. Para subida leve (como uma vírgula ou ponto e vírgula).
“ (aspas duplas)	Entonação ascendente. Para uma subida rápida como no ponto de interrogação.
(+)	Pausa Para indicar pausas pequenas existentes na fala.
(tempo)	Ainda segundo

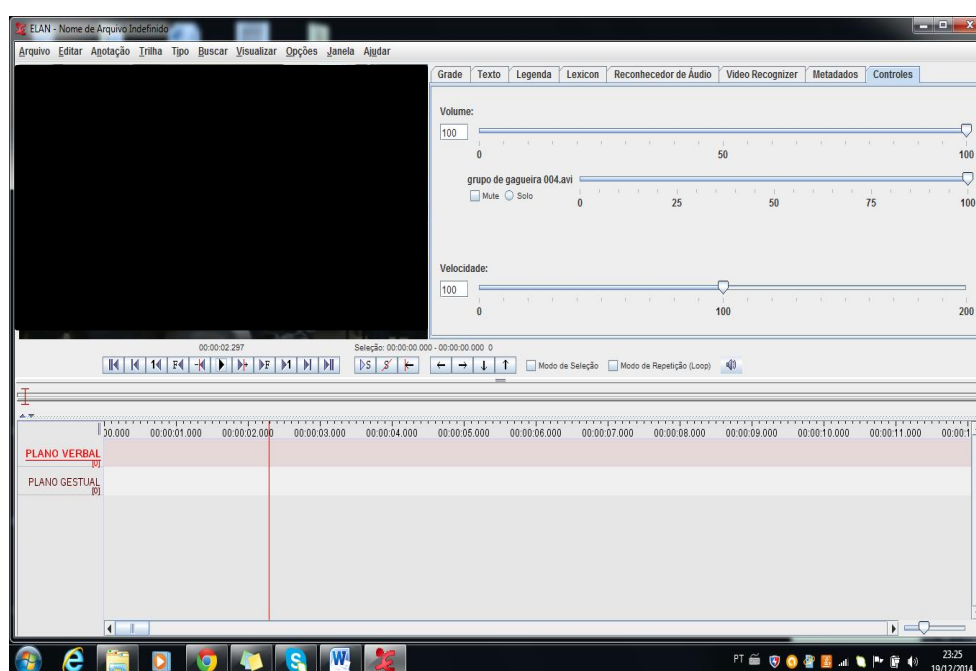
Além dessas notações gráficas expostas, utilizaremos outras com o intuito de facilitar a leitura e análise dos dados transcritos, conforme mostramos a seguir.

LEGENDAS	OUTRAS
((	Gesto, movimento e postura corporais ou fala simultâneos do mesmo interlocutor.
(incompreensível)	Dúvidas e suposições
LETRAS MAIÚSCULAS	Para indicar que a sílaba ou palavra que foi pronunciada com maior ênfase.



(...)	Trechos cortados
Tempo cronometrado	Tempo de ocorrência da produção verbal e gestual.

Para o registro da fala e da gesticulação utilizaremos o software *Eudico Linguistic Annotator* conhecido como ELAN<sup>223</sup>, que possibilita a transcrição de dados de vídeo e áudio simultaneamente. Esse software permite realizar as transcrições dos dados no tempo exato. O Elan ainda permite transcrever os dados de cada sujeito através de Trilhas de Anotação. De modo geral, uma trilha de anotação no ELAN contém um texto transcrito junto com marcações de tempo, sendo uma trilha por falante. Essas marcações são usadas pelo programa para sincronizar a exibição da onda sonora e da anotação. No exemplo abaixo temos a trilha do plano verbal e a trilha do plano gestual.



3ª Etapa: Considerando como categorias de análise o plano gestual e o verbal, analisamos qualitativamente os dados transcritos, refletindo sobre a relação entre gesticulação e disfluência.

A identidade dos participantes foi preservada, pois seus nomes foram substituídos por nomes fictícios.

#### 4. Análise e discussão dos dados

<sup>223</sup>*Eudico Linguistic Annotator*- <https://schoolforge.net/education-software-download/elan-eudico-linguistic-annotator>

Para a análise, selecionamos recortes de cenas interativas, das quais participaram semanalmente dois sujeitos com gagueira no Grupo de Estudo e Atendimento à Gagueira do Mestrado em Ciências da Linguagem (MCL). Essas cenas selecionadas aconteceram no período de setembro a dezembro de 2013.

**Cena 1: Sujeito 1 (Nome fictício: Pedro)**

Idade: 18 anos

Formação: Estudante

Perfil: O sujeito considera-se tímido para conversar com as pessoas, mas depois que as conhece gosta muito de conversar. A gagueira não o incomoda.

**Contexto da cena interativa:** No momento de interação com seus pares, Pedro conta um pouco sobre sua vida pessoal e seus momentos de conversa com seus familiares.

TEMPO INICIAL	TEMPO FINAL	PLANO VERBAL	PLANO GESTUAL
00:01:03.518	00:01:06.602	((UM/UM/UM/UM/UM/))	((Com olhar disperso e sem foco, sinaliza com mão direita o número 1, enquanto a esquerda mexe de forma tensa em uma mochila. Em seguida, mexe com as duas mãos nesse objeto e gira a cabeça para o lado direito e para trás))

Na interação com seus pares no GEAG, Pedro apresentou repetições sucessivas na fala. Na mesma sincronia temporal a gesticulação também se mostrou alterada através do movimento repetitivo das mãos e da cabeça.

Na ocorrência temporal 00:01:03.518 até 00:01:06.602 a disfluência ocorreu por meio de várias repetições do nome do numeral {UM/UM/UM/UM/UM/UM}. Toda a tensão foi depositada nas mãos ao mexer na mochila. Neste momento, a gesticulação se mostrou bastante alterada com movimentos repetitivos das mãos e o giro da cabeça.

Observamos uma alteração no contato visual no momento da disfluência. Neste recorte podemos afirmar ainda o que diz Oliveira e Gargantine (2003) quando observam que não há sincronia dos músculos articulatórios associados aos movimentos dos olhos dos sujeitos gogos no momento em que acontece a disfluência.

**Cena 2: Sujeito 2 (Nome fictício: Carlos)**

Idade: 31anos

Formação: Designer

Perfil: Considera-se tímido e curioso em relação à gagueira.

**Contexto da cena interativa:** No momento de interação com seus pares, Carlos conta um pouco sobre um amigo advogado que tem gagueira.

TEMPO INICIAL	TEMPO FINAL	PLANO VERBAL	PLANO GESTUAL
00:03:14.140	00:03:19.420	é/é/é/é	((Balança a mão esquerda enquanto a mão direita fica parada))

Na interação com seus pares no GEAG, Pedro apresentou repetições em fonemas iniciais de algumas palavras faladas. Na mesma sincronia temporal a gesticulação se mostrou alterada, por meio do movimento rápido ou ausente das mãos.

Na ocorrência temporal de 00:03:14.140 até 00:03:19.420, a disfluência ocorre por meio de repetições. A gesticulação se mostrou alterada com movimentos repetitivos da mão esquerda e ausência de movimentos da mão direita.


Pudemos perceber que, no momento de disfluência, a gesticulação do sujeito se mostrou alterada semelhante ao que acontece no período aquisicional da linguagem quando ocorre uma imprecisão na fluência dos sons e dos movimentos como afirma (FONTE et al, 2014), mostrando que gesto e fala fazem parte de uma mesma matriz de produção. (MCNEILL, 1985).

A seguir apresentaremos um quadro da síntese da análise da relação entre a disfluência e a gesticulação observadas no sujeito 1 e no sujeito 2.

PLANO VERBAL-TIPO DE DISFLUÊNCIA	PLANO GESTUAL
Prolongamento Sujeito 1	Gesticulação alterada
Prolongamento Sujeito 2	Gesticulação Alterada

Neste quadro, vemos que na disfluência de ambos os sujeitos caracterizada pela repetição de palavras a gesticulação em sincronia com a fala mostrou-se alterada.

### Considerações finais



Ao analisar a gesticulação nas repetições de palavras disfluente da fala de sujeitos na interação com seus pares, observamos que durante a disfluência, as gesticulações estavam alteradas, mostrando que há sincronia entre as produções verbais e as gestuais.

Este trabalho contribui para a compreensão da gagueira sob ótica do funcionamento multimodal da linguagem, podendo oferecer aos profissionais de Fonoaudiologia mais esclarecimentos a respeito da relação entre fala e gesticulação no momento da disfluência, auxiliando nas conclusões diagnósticas e no planejamento terapêutico nos casos de gagueira.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Nadia. *Uma Análise discursiva da gagueira*: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. Dissertação de mestrado (Mestrado em Fonoaudiologia). PUC-SP, 130f, 2000.

\_\_\_\_\_. AZEVEDO, N. *A Gagueira sob a ótica linguístico-discursiva*: um olhar sobre a terapia; Tese de Doutorado (Doutorado em Letras e Linguística) – UFPB – PB. 200f, 2006.

BUTCHER, Cynthia; GOLDIN-MEADOW, Susan. Gesture and the transition from one-to two-word speech: when hand and mouth come together. In MCNEILL(ed.), *Language and Gesture*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, p.235-257.

CAVALCANTE, Marianne; BRANDÃO, Lavínia. Gesticulação e fluência: contribuições para a aquisição da linguagem. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 54, v. 1, p. 55-66, Jan./Jun. 2012.

DA FONTE, Renata Fonseca Lima. *Fluência/Disfluência e Gesticulação: compreendendo a aquisição da linguagem de uma criança cega*. Revista Intercâmbio, v. XXIX: 202-217, 2014. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759x

FONTE, Renata Fonseca Lima. *O funcionamento da atenção conjunta na interação mãe-criança cega*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 315f, 2011.

FONTE, R. et al. A matriz gesto-fala na aquisição da linguagem: algumas reflexões. In: RÊGO BARROS, I. et al. *Aquisição, desvios e práticas de linguagem*. Curitiba: Editora CRV, 2014, p. 11-26.

GOLDIN-MEADOW, Susan. The role of gesture in communication and thinking. *Trends in Cognitive Sciences*, v. 3, n. 11, p. 419-429, nov. 1999.

KENDON, Adan. *The study of gesture: some remarks on its history*. *Recherches sémiotiques/semiotic inquiry* 2, 1982, p. 45-62.





KENDON, Adam. *Language and gesture: unity or duality?* In: MCNEILL (ed.) *Language and gesture*, Cambridge University Press, 2000, p. 47-63.

KITA, Sotaro. How representational gestures help speaking. In: MCNEILL(ed.), *Language and Gesture*. Cambridge: Cambridge University Press, p.162-185, 2000.

MAYMERRY, Rachel; JAQUES, Joselyne. Gesture production during stuttered speech: insights into the nature of gesture-speech integration. In: MCNEILL (ed.), *Language and Gesture*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, p. 199- 214.

MCNEILL, David. So you think gestures are nonverbal? *Psychological Review*. v. 92, n. 3, p. 350-371, 1985.

\_\_\_\_\_. *Hand and Mind: What Gestures Reveal About Thought*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1992, 409p.

MCNEILL, David. Introduction. In: \_\_\_\_\_. (ed.). *Language and Gesture*. Cambridge: CUP, 2000, p. 1-10.

OLIVEIRA, Maria Helena; GARGANTINI, Marisa. Comunicação e Gagueira. *Rev. Estudos de Psicologia*, PUC-Campinas, v. 20, n. 1, p. 51-60, janeiro/abril, 2003.

SCARPA, Ester. Sobre o sujeito fluente. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 29, p. 163-184, julho/dez. 1995.

\_\_\_\_\_. (Ainda) sobre o sujeito fluente. In: Lier-de Vitto, M. F.. (Org.). *Sobre a Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem*. 1ed. São Paulo: Editora da PUC-SP, 2006, p. 161-180.



## DISCURSO, INCOMPLETUDE E PRODUÇÃO DE NOVOS SENTIDOS: OLHARES PARA AEC-TEA ASSOCIAÇÃO

Núbia Oliveira da Silva  
Sandra Dias de Miranda Soares

**RESUMO:** Este texto apresenta um diálogo sobre a produção discursiva na AEC-TEA, Associação situada na cidade de Capim Grosso, BA. Para esse propósito, tomamos duas pesquisas que foram desenvolvidas na instituição como guarda-chuvas abertos a novos diálogos com os resultados alcançados. Nesse sentido, duas perspectivas conduzem as discussões: os Saraus Culturais como prática discursiva a movimentar sujeitos e sentidos e o imageamento das vozes a partir do uso da fotografia. O texto propõe uma apresentação do material coletado por meio de observações participantes e entrevistas abertas, tomando como *corpus* algumas fotografias e três cartazes de divulgação dos Saraus. A partir disso, as discussões aqui apresentadas direcionam nossos olhares para a incompletude da linguagem, da diversidade de sua materialidade, de seu atravessamento pela memória, pelo *outro* pelo social e a produção de sentidos que daí floresce. Desse modo, o texto se ancora na análise do discurso a partir da escola francesa, tendo como suporte os estudos de Orlandi (2012) e Pêcheux (2012) e o tratamento da discursividade no enquadramento da produção de sentidos da linguagem imagética com base em Ricoeur (2008), Sontag (1991) e Gomes (2004). Finalmente, o texto aponta para o exercício da interpretação ancorado em elementos de negociação e produção de novos significados. Sentidos e discursos, portanto, se encontram interpenetrados tanto nos Saraus como na Fotografia não como complementariedade, mas sim como elementos sem fronteiras, territórios abertos, incompletos, em constante funcionamento, atravessados pela dialogicidade e pela heterogeneidade da própria linguagem. Uma franca retomada ao papel das vozes dos sujeitos com a informação a ser absorvida, construída por uma semântica contextual maior, ao tempo em que conclama pelo exercício da busca por significados no mundo.


**PALAVRAS-CHAVE:** Discurso; Incompletude; Sentido.

### INTRODUÇÃO

*A coisa mais indispensável a um homem é reconhecer o uso que deve fazer do seu próprio conhecimento.*  
Platão

Introduzir este texto com Platão nos remete necessariamente a um aviso danossa intenção aqui reconhecer a implicação do *pensar-fazer* pesquisa fecundando novos conhecimentos. Assim, nasce este trabalho a partir das inquietações que alimentaram nossos diálogos nos rápidos encontros durante o intervalo das aulas na escola em que trabalhávamos.

Isso porque ter duas pesquisadoras em uma pequena cidade do interior da Bahia, com a mesma formação, trabalhando no mesmo espaço, fazendo o mesmo curso, já é um



fato que, por si só, desperta curiosidade na questão ‘o que se pesquisa aqui’, mas ter essas mesmas pessoas exatamente no mesmo *lócus* de pesquisa é, de fato, um chamado ao diálogo mais comprometido com a retomada daquilo que nos faz seres em eterna busca: o conhecimento solidário, partilhado, posto à mesa como num convite aos nossos anfitriões, onde a escuta é também um reconhecimento daquilo que ficou nas entrelinhas de duas pesquisas-irmãs, mas que somente agora se dão às mãos rumo a um banquete mais caseiro e, portanto, mais apetitoso.

Foia orquestração dos bons diálogos que as duas pesquisas se encontraram a buscar novos laços e novas lições. Ambas foram desenvolvidas na Associação Educativo-Cultural Tarcília Evangelista de Andrade, doravante AEC-TEA, localizada na cidade de Capim Grosso, Bahia. Uma estudou a fotografia como produção comunicativa e interpretação da realidade, a outra os saraus culturais como prática discursiva que coloca os sentidos e os sujeitos em movimento.


Nosso objetivo aqui, portanto, é trazer à luz caminhos e possibilidades de fortalecer nossas reflexões sobre o discurso inerente às atividades desenvolvidas no espaço da AEC-TEA, desvelando o rompimento com as práticas pedagógicas tradicionais, bem como provocar o debate sobre o hibridismo dos eventos discursivos e da própria linguagem trazidos aqui como agências de produção de sentido, criticidade e autoria.

## 2 METODOLOGIA

Conforme anunciado acima, este estudo nasce da fecundação de duas investigações, ambas ancoradas nas metodologias de base qualitativa. De entrada, adiantamos que desenvolvemos nossas pesquisas por meio de estudos de caso etnográfico, lançando mão da observação participante, de entrevistas abertas, conversas informais e análise de documentos no período compreendido entre 2012 a meados de 2013. Informamos que o matrimônio que aqui se deu possibilitou a manutenção da fidedignidade do nosso método e das nossas análises, de modo que buscamos interpretar as interpretações dos sujeitos e, para isso, deslocamos para a enunciação da pesquisa “com” e não “sobre” os sujeitos.

Neste trabalho, selecionamos três cartazes de divulgação dos Saraus e quatro fotografias produzidas pelos participantes das citadas atividades da AEC-TEA, aqui apresentadas em virtude das categorias discutidas em nossos estudos e no nosso desenhada movimentação dos sentidos interpretados, interpenetrados, projetados. Assim, não cuidaremos de fechar nossas discussões, ou trancafiá-las, pois a partir do que se pede dos trabalhos interpretativos, a procura pela significação é um movimento rizomático (no sentido deleuziano), constante, aberto e, por assim dizer, incompleto.

## 3A AEC-TEA COMO ESPAÇO CULTURAL, SOCIAL E EDUCATIVO



A Associação Educativa-Cultural Tarcília Evangelista de Andrade (AEC-TEA) refere-se a uma instituição sociocultural localizada em Capim Grosso, cidade interiorana do Estado da Bahia, localizada a aproximadamente 300 quilômetros da capital baiana, Salvador. Uma associação de voluntariado, que surgiu com o propósito, *apriorístico*, de inclusão de saberes, fomentação à cultura e formação cidadã do indivíduo.

A AEC-TEA desenvolve cursos de idiomas, LIBRAS, dança, teatro e fotografias, além dos festivais como o MBB (Música Bacana Brasileira) e os Saraus Culturais. Todos esses projetos situam-se, no contexto da associação, como social e culturalmente engajados numa perspectiva do desenvolvimento do pensamento crítico, do diálogo com as questões cotidianas e a movimentação entre os sentidos e as amarras da relação sujeito-mundo.

O caráter educativo desenvolvido no espaço da AEC-TEA é respaldado no respeito ao interculturalismo, à identidade e ao outro de um modo que a relação do sujeito histórico é vista de forma plural, complexa, multirreferenciada e multimaterializada. Por isso, as práticas aqui estudadas sugerem a produção de significados múltiplos e transversais, revelados pelo prisma da observação, da vivência e do *pensar-fazer*. O pulsar desse movimento possibilita conexões entre a cultura, o contexto, o simbólico e as percepções individuais e coletivas das realidades pertencidas, despertando no ser a investidura de interatuar nas entrelinhas da tríade reflexão-ação-transformação.

A AEC-TEA, conforme regem seus princípios, tem como missão primeira a promoção de ações na comunidade, priorizando a difusão da educação, da cultura e da diversidade tanto no contexto local como no contexto mais global no sentido de despertar a consciência crítica e libertária na busca por um mundo mais justo, sustentável e igualitário. Com o passar dos tempos, a associação tornou-se referência no Estado da Bahia como instituição não-governamental e como centro de voluntariado promotor de ações culturais. Hoje, a instituição é reconhecida com um Ponto de Cultura do Estado da Bahia.

Nas sessões seguintes, portanto, nos debruçaremos sobre as práticas dos Saraus Culturais e as atividades desenvolvidas com a fotografia para, juntamente com nosso leitor, sairmos em busca dos nossos “cavalos alados”: os sentidos. Sentidos povoados de cores, de sombras e de sobras.

### **3.1 Os Saraus Culturais da AEC-TEA e a movimentação de sentidos e de sujeitos**

Engajar-se em “abordar o próprio da língua através do papel do equívoco, da elipse, da falta, etc...” (PÊCHEUX, 2012a, p. 50), sem que se pense estar, por “esse jogo de diferenças, alterações, contradições” (ibidem), amolecendo um núcleo duro lógico, mas reconhecendo que “a equivocidade, a ‘heterogeneidade constitutiva’ da língua”



(ibidem, *grifo do autor*) implica em um novo olhar sobre o discurso, considerando-o agora como um trabalho do sentido sobre o sentido.

É esse o exercício pelo qual, tomando para análise três cartazes de divulgação de edições diferentes dos Saraus, fizemos trabalhar a nossa interpretação, através da qual compreendemos ter o discurso produzido pelos sujeitos dos Saraus Culturais da AEC-TEA um sentido comprometido com a criticidade. Para tal, precisamos considerá-lo incompleto, heterogêneo, inscrito na história, atravessado pelo *outro* e pelo social, revelando na materialidade das condições de sua produção o que diz respeito à vida daqueles sujeitos.

A compreensão de que o discurso se mantém em movimento situa o interdiscurso como a inscrição do *discurso - outro* no inconsciente, articulando a junção do sujeito às significações assumidas em forma de crenças, saberes, dizeres e também de opiniões sobre características, tributos e comportamentos de membros de grupos variados. Estes últimos, cristalizados socialmente, passam a construir imagens fixas que assumem a forma de estereótipos<sup>224</sup>, mobilizando um referencial de conteúdo negativo ou positivo e convencionalmente aceito como pré-existente a determinado acontecimento discursivo, garantindo sua renovação, atualização e cristalização. Recorrendo ao interdiscurso, resgata-se o que se convencionou considerar sobre determinados eventos ou o que já foi dito dos grupos sobre os quais se construíram certos estereótipos.

Assim, tem-se no primeiro cartaz:



<sup>224</sup>O termo *estereótipo*, do grego *stereos*, que significa *sólido*, faz referência a uma “fôrma compacta” pela qual se duplica uma composição tipográfica, de forma que ao termo costumou-se associar a ideia do que se fixa, se generaliza em função da repetição, da falta de criticidade, portanto. Em se tratando do discurso, Charaudeau e Maingueneau (2004) o definem como uma representação coletiva cristalizada, designando o que é fixo e estratificado.

Imagem 1. Cartaz do Sarau. Fonte: Página da Associação no Facebook <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=270880459692857&set=o.450054128361468&type=3&theater>

O injuntivo da materialidade linguística denuncia um comportamento já impaciente (Respeite meu Nordeste!) com um fato que, por sua vez, pode ser depreendido recorrendo-se à memória: O que é dito sobre o “nordestino”?

Como discutido por Albuquerque Júnior (2012, p. 90)<sup>225</sup>, “no Brasil, o preconceito por origem geográfica marca, especialmente, os nordestinos”, aos quais se convencionou associar a ideia depreciativa daquele que é retirante, flagelado, cangaceiro em potencial, baiano, paraíba, fanático religiosamente, dentre outras descrições.

O tom poeirado escolhido para cor de fundo do cartaz, o cacto e o chapéu de cangaceiro formam um conjunto de símbolos que pode ser compreendido como marca da própria estereotipia, atestando sua força sobre o interdiscurso, mas também pode estar a representar alguns dos elementos da região, vistos pelo olhar de valorização.

No contexto imediato no qual esse discurso se inscreve, a saber, o de apresentar à comunidade capimgrossense o que pensa o grupo dos Saraus da AEC-TEA, compreendendo-se, pelo que anteriormente foi apresentado como missão da Associação, é pelo propósito da valorização dos elementos da Região Nordeste que interpretamos a escolha dos símbolos feita pelo grupo.

Já o segundo cartaz foi produzido para o Sarau cuja temática foi o carnaval, mais precisamente o carnaval de Salvador, capital baiana.



<sup>225</sup> Na obra “Preconceito contra a origem geográfica e de lugar, as fronteiras da discórdia”, o autor explica como se construíram as ideias de Nordeste e de nordestino, situando-as como resultado de processos sociais e aspectos do funcionamento da economia e da política brasileiras no século XX.

Imagem 2 Cartaz do Sarau. Fonte: Página da Associação no Facebook <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=338278702953032&set=o.450054128361468&type=3&theater>

O título “Festa popular ou empresarial?”, em sua materialidade discursiva, explicita um movimento construído pela criatividade que, na AD, segundo Orlandi (2012), é responsável por estabelecer o conflito entre a ideia “já produzida” e aquela que “vai-se instituir”. O “novo” que pretende se constituir recorre à memória, trazendo à superfície sua materialidade histórica. No caso do enunciado analisado, a ideia é de que “o carnaval é uma festa popular”, e que “atrás do trio elétrico só não vai quem já morreu”. Todavia, o questionamento explícito a essa memória “faz trabalhar” o acontecimento em seu contexto de atualidade, reorganizando-se, re-significando-se.

No cartaz, a ênfase sobre elementos dos “outros carnavais” (fobica, guitarra elétrica, trio elétrico com antigo sistema de sonorização) anuncia uma possível reprovação ao padrão empresarial que passou a representar essa festa, hoje organizada em torno de uma infraestrutura que inclui blocos, abadás, camarotes e uma divisão entre os foliões: os que desfilam do lado de lá da corda que isola o bloco, e os do lado de cá, os “pipoqueiros”.

O terceiro cartaz foi elaborado por ocasião do Sarau que se propôs a discutir sobre as drogas:







O título “Imagem 3. Cartaz do Sarau. Fonte: Página da Associação no Facebook <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=39626015048820&set=o.450054128361468&type=3&theater>” é de caráter “de aproximação e o contato. Esse propósito rompe com a significação proposta pela paráfrase “fora” do “tô fora” que se reproduz fielmente nas campanhas em prol da conscientização da necessidade de não se usar drogas.”

Todavia, não há margem de probabilidade em imaginar-se que o convite do grupo dos Saraus seja para situar o convidado “dentro da viagem com as drogas” no sentido de uso das mesmas. O uso da palavra “viagem” nos obriga a considerar que, como propõe Pêchex (2012a, p. 53), “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar um outro”, de forma que não é à “viagem sem volta” comumente associada ao ingresso do sujeito no mundo das drogas que o movimento discursivo se dirige.

Considerar que o cartaz informa que a metodologia do Sarau contempla “música, dança, teatro, vídeos, discussões e muito mais” para falar-se sobre drogas “de um jeito que você nunca viu” sugere o propósito de incluir o convidado na discussão por apresentá-la de uma maneira mais dinâmica e, por isso, mais eficiente em se tratando do público jovem, já que no centro do cartaz há a imagem de uma menina de aparentemente dezessete anos.

Compreende-se ser um discurso pelo qual os sujeitos se inscrevem com a ruptura de um estereótipo de ordem metodológica. Assim,


[...] vale a pena refletir sobre esses processos ideologicamente heterogêneos, contraditórios, assimétricos e deslocadores, considerando-os relacionados a transformações práticas, que aparecem perante os nossos olhos nas formas sócio-históricas da subjetividade, nos métodos organizacionais das lutas, na percepção dos acontecimentos e nos registros da discursividade (PÊCHEUX, 2012b, p.118).

Porque somente por esse exercício da interpretação sobre a interpretação é que podemos reunir elementos que deem conta da movimentação, ou não, dos sujeitos. No caso da prática discursiva engendrada no grupo dos Saraus, a negociação dos novos sentidos diz sobre o discurso como elemento não transparente, incompleto, em funcionamento, atravessado pela dialogicidade e pela heterogeneidade. Diz também sobre sujeitos se movimentando na história com criticidade, emancipando-se, pois.

### 3.2 A fotografia no espaço da AEC TEA: o imageamento das vozes capingrossenses







“Agora você vai ter que assumir suas irresponsabilidades. Eu assumi: entrei para o mundo das imagens”, é com Manoel de Barros que os meninos e as meninas da AEC-TEA se apegam para dar entrada a um livro de fotografias que eles mesmos ‘escreveram’ fotopoeticamente. Um livro-álbum que convida aos seus interlocutores a se assumirem sujeitos críticos num movimento aos discursos empoderadores por vias de escape entre o visível e o dizível; entre a catarse e o voyeurismo da visão; entre a interpretação da realidade e a criação de outras tantas realidades por leituras escorregadiças.

Somos contemporâneos do apogeu da cultura visual em que as imagens, especialmente a fotografia, trazem à luz dos cenários das linguagens contemporâneas, as modulagens comportamentais, as crenças, os valores sociais e históricos. Esse reconhecimento conceitual da fotografia em favor dos eventos discursivos, ressignifica o jogo “vela-revela” de sua fixidez e salta aos nossos olhos como um território de múltiplas faces daquilo que foi e pode ser visto. Nesse sentido, engendramos nossas reflexões sobre a fotografia como um produto-processo instituinte e instituído de simbologias, subjetividades e sentidos, que se movem em conexões de natureza transversal: cultura, ideologias, gênero, etnias, poder e, portanto, um lugar de transitar, hospedar e reproduzir discursos.

Com as imagens produzidas no espaço da AEC-TEA, abriram-se as janelas para a construção de um novo/outro olhar mais crítico sobre a cotidianidade das pessoas e sobre as paisagens do lugar a partir do reposicionamento do olhar para ‘aquilo que foi visto’. Por esse caminho, nos conduzimos a pensar, então, acerca da política de sentidos da imagem em conformidade com Gomes (2004), que ao elucidar o caráter transversal, híbrido e a movência dos sentidos, nos convida a pensar pelo viés das possibilidades e das intencionalidades uma vez que a significação da fotografia também é movente, aberta e inusitada. Para o autor,

a imagem como signo linguístico, uma representação socialmente partilhada se presta a diversos fins e intenções. Além de transmitir mensagens e informações, ela cria uma rede de significados sub-reptícios que permeia e afeta o movimento dinâmico da sociedade. Seus sentidos escapam a mera tradução verbal. Ela cria espaço próprio do dizer, faz transgressões e transmutações. Forja sentidos insuspeitados relacionados ao inconsciente e ao enigmático. Uma cadeia flutuante de significados que atravessa e vai além do sentido conotativo e denotativo, simplesmente (GOMES, 2004, p. 61).

A fotografia, nesse sentido, é vista como uma interrogativa com várias respostas, ou simplesmente nenhuma resposta; é interdiscursiva e polissêmica, que em contextos diversos, atua como representação, simulação, discurso, sentido, poder e nos faz sentir, ouvir, ver, falar, atuar, viver e vivenciar as formas de contemplar e representar a vida cotidiana. Neste sentido, um tanto perigosa por denunciar, subjetiva e objetivamente, criar representações das realidades e dos fenômenos sociais. Um bailar de diferentes vozes confluídas para, digamos o rizoma (deleuziano) da imagem. É o que

podemos dizer das fotografias abaixo, criadas por um adolescente de Capim Grosso fotografando um determinado bairro da cidade.



Imagem 4. Fotografia Ubiratan Almeida. Cedida pelo autor



Imagem 5. Fotografia Ubiratan Almeida. Cedida pelo autor

É perceptível por um lado, nessas imagens, a representação das singularidades de um bairro periférico, e por outro, a representatividade que não foge ao senso comum de tais contextos, trazendo outros elementos coadjuvantes dos aspectos subjetivos que aí se instaura. Em conversa com o autor dessas imagens, ele deixa transparecer outros elementos que sua câmera não captou: uma voz implícita de não saber o que iria encontrar por lá.

Eu escolhi fazer um ensaio nas casas populares, por ser um local meio excluído em relação a outros locais da cidade. A minha intenção era registrar o cotidiano do pessoal que vive por lá. Foi uma experiência muito boa! Após concluir o ensaio, fui outras vezes para fotografar. Eles são muito amigáveis e amáveis, gostei bastante! (Ubiratan Almeida, conversa informal, em 40-07-2013).

Quando um aluno adentra na comunidade, interessado em revelar os aspectos que o constitui e conclui que “eles são muito amigáveis”, no fundo, é perceptível tanto uma identificação como um distanciamento. De modo que, para chegar a esta conclusão, ele se apodera de uma multiplicidade de elementos extraídos tanto do seu olhar etnográfico como do seu olhar fotográfico para elencar significados, discursos e sentidos. As idiossincrasias são determinantes neste processo. Tomamos aqui a palavra sentido a guisa da abordagem de Macedo (2000): a sensibilidade, a intencionalidade, a orientação e a significação para direcionarmos nossos olhares à imagem seguinte.



Imagem 6. Fotografia Ubiratan Almeida. Cedida pelo autor

Nessa fotografia, um grande símbolo do país foi dado destaque, mas é perceptível outros olhares para condições sociais, culturais e ideológicas dessa representação. A propósito, um símbolo emerso na sujeira como se a ideia fosse mostrar que ‘qualquer semelhança não é mera coincidência’. É fato que muito além do tema-conteúdo, essa imagem nos convida às outros discursos criados a partir do evento (o ato fotográfico) e dos sentidos. Por isso, consideramos que a fotografia em destaque é um campo fértil de inquéritos, para mim, para o leitor, para os seus demais observadores.

É por essa razão que estendemos essa reflexão e passamos a questionar a padronização que se dá, no ensino tradicional, das formas de linguagens, comunicação e expressão apenas para o domínio da cultura escrita ou a utilização da imagem como mero recurso ilustrativo. Considerando a fotografia como ingrediente da cultura popular e portadora de vozes e sentidos, ela se presta inteiramente aos discursos emergenciais. Na compreensão de Ricoeur (2008), discurso, evento e sentido são instâncias articuladas.

O discurso, para o autor, é efetuado como evento (dialeticamente relacionado a uma situação concreta), mas compreendido como sentido, que por sua vez, é visto como uma entidade idealista, emancipatória e libertária, nomeadamente, num estado de apropriação da consciência ideológica de identidade e pertencimento. Nesse sentido, para o Ricoeur (2008), o discurso refere-se a um mundo que se pretende descrever, exprimir ou representar, ampliando para outros mundos, outros sujeitos e, por que não dizer, outras linguagens?

No engrossar desse caldo, Sontag (1981, p. 20) diz que “a imagem perfura. A imagem anestesia. O evento que conhecemos através de uma fotografia é certamente tanto mais real do que seria se nunca tivéssemos visto dessa forma.” Sendo assim, o discurso que se efetiva ligado à fotografia reflete um estado de sentimentalismo e ancora-se em referências plurais, que o transversaliza entre o imaginário e o vivido. Gomes e Silva (2013) nos diz que os sentidos da fotografia são híbridos, múltiplos, entrecruzados e, às vezes, indizíveis, posto que o que predomina é a abertura para as conexões e interseções o que nos leva, muitas vezes, a fazer interpretações diversas do que foi retratado, podendo até mesmo se distanciar da situação concreta em que foi produzida. Isso convalida nossas percepções acerca dos sentidos da imagem seguinte.





Imagem7: Fotografia de KílviaGadêlha. Cedida pela autora

Essa imagem circulou na rede social Facebook e se revelou como uma crítica social, convidando, inclusive, populares para o debate. O que a imagem mostra? Qual a intenção da autora? Por que ela choca? O que se vê no enquadramento? Foi intencional? É um braço de uma criança ou de uma boneca?


É desse ponto de vista que os sujeitos fotógrafos e fotografados, são percebido como seres implicados com a situação discursiva do imagético. Sujeitos autorizados a criar sentidos de forma liberada uma vez que a imagem tem esse caráter de um dizer-sem-dono. Dessa forma, Macedo (2000) nos orienta a pensar sobre o sujeito porque ele exprime nas suas representações o sentido que ele quer dá à sua experiência no mundo social. E nos lembramos que o caráter social da representação emerge da utilização de sistemas de códigos e da interpretação fornecida pela sociedade.

Para Martins (2008), a significação da imagem fotográfica é um fluxo de agregações e redefinições ininterrupto. Assim, no enquadramento fotográfico da AEC-TEA, desfilam freneticamente, em nossos olhos, dezenas de imagens que vão se projetando em nossa imaginação e se constituindo em vozes e visões de mundo de cada sujeito que as observa. Narrativas que partem de um movimento de ruptura, inclusive, com os domínios modais dos discursos.

O processo de rompimento parte do descondicionamento do olhar e culmina na produção de um livro em que os sujeitos viram protagonistas de sua própria visão. Assim, a crítica mais desafiadora das imagens produzidas no espaço da AEC-TEA é o fato de exercitar e garantir o direito de discutir e discursar de forma aberta, às vezes imprecisa, raramente fantasiosa, mas nunca neutra.

Vozes que se fazem em criticidade e conseguem penetrar uma ideologia, inspirar indagação, indignação, assombração, memória, lembrança e atitude. Imagem-texto com informação a ser absorvida, construída em sua exterioridade por uma semântica maior e, ao mesmo tempo, espelho do mundo. Quando, aqui, tratamos dos discursos, do evento e do sentido, conclamamos o diálogo com a necessidade de busca por significados no mundo, por questionamentos e desejo de tornar essa busca a expressão humana mais exaltada que emana da discursividade: a emancipação do sujeito. E, como os autores mesmos preferiram parafrasear, a fotografia serviu de crítica para as irresponsabilidades





alheias e, portanto, fica aqui o convite à entrada para o mundo das imagens. As portas já foram abertas.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, a AEC-TEA promove atividades culturais e educativas a partir das quais são engendrados os debates e as questões sobre as realidades sociais. E são nessas ocasiões que as diversas materialidades da língua, as diversas referências contextuais, os diversos caminhos de trânsitos dos sentidos e dos eventos se impõem clamados.

Assim, as práticas desenvolvidas na entidade, em particular, os Saraus Culturais e a fotografia, visam contextualizar o indivíduo, situando-o em seu espaço-tempo, fomentando a discursividade, um novo/outro olhar e uma política de sentidos que exala os seus movimentos transversais também alimentados por um constante mergulho nas águas que os regam. E, como nos dizia tão poeticamente Heráclito, não se entra no mesmo rio mais de uma vez, pois como as águas, os sujeitos também já são outros e outros porque como num movimento cíclico e de retroalimentação os sujeitos e os sentidos estão em construção permanente.


Os gestos de interpretação construídos sobre os temas tomados para debate pelo grupo dos Saraus e sobre os olhares dispensados, pela fotografia, às realidades observadas, anunciam uma relação com a incompletude pela qual inscreve o lugar do possível, da movimentação dos sentidos e dos sujeitos. Dizem respeito, portanto, a uma relação destes com a história, a um lugar de interpretação no meio de outros, de forma que é sobre um já-dito que se produz um novo dizer, não porque se diz o mesmo, mas porque o que já foi dito é passível de uma nova interpretação, através da qual o sentido tornar-se-á outro graças ao jogo polissêmico e metafórico.

Um jogo que afeta os sujeitos com o *acontecimento* do objeto simbólico, fazendo-lhes algo significar no lugar da consciência, porém atravessado pelos esquecimentos, pelas contradições, pelas alterações e equívocos que denunciam o inconsciente como constitutivo do que está por significar-se, unindo, na forma material, língua e história.

Dessa forma, a materialidade das condições de produção diz respeito à vida dos sujeitos, bem como à sua resistência, por onde passa a constituição de outras posições, que vão materializar outros lugares e transformar as realidades. Daí a nossa compreensão de que, na AEC-TEA, a partir dos Saraus Culturais e da fotografia, revela-se um hibridismo de eventos interpretativos apoiados em materialidades distintas pelas quais os sentidos e os sujeitos movimentam-se, impulsionados pela criticidade.

#### 5 REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia**. 2ª. ed. Coleção Preconceitos. São Paulo: Cortez, 2012.



CHARAUDEAU, Patrik; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

GOMES, Antenor Rita. **Falando em imagens! O processo de produção de sentido sócio-pedagógico no uso do texto imagético-verbal em atividades do ensino da língua portuguesa**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade federal da Bahia. Salvador, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa Crítica e Multirrefencial nas Ciências Humanas e na Educação**. Salvador:EDUFBA,2000.

MARTINS, Jose de Souza. **Sociologia da Fotografia e da Imagem**. São Paulo: Contexto, 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Leitura**. Cortez / Editora da Unicamp, São Paulo, 1988. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução de Eni P. Orlandi. 6a.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Ideologia – Aprisionamento ou campo paradoxal?** Tradução de Carmen Zink. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org). **Análise de Discurso: Michel Pêcheux**. 3ª. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012b., p. 107-119.

RICOEUR, Paul. **Hermenêutica e ideologias**. 2ª Ed.. Petrópolis: Vozes, 2011.

SONTAG, Susan. **Ensaio sobre a fotografia**. Trad. Joaquim Paiva. Rio de Janeiro: Arbor,1981.



## GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: “SE EXISTE LUZ, A QUE SERÁ QUE SE DESTINA?”


Oswaldo Barreto Oliveira Júnior<sup>226</sup>  
Dinéa Maria Sobral Muniz<sup>227</sup>

**RESUMO:** Os usos da língua, nas modalidades oral e escrita, costumam evidenciar “conteúdo temático, estrutura composicional e estilo de linguagem” (BAKHTIN, 2003) condizentes com as expectativas sociais que se criam acerca das diversas “formas de agir linguisticamente” (MARCUSCHI, 2008) acionadas durante as interações verbais realizadas socialmente. Assim sendo, os textos não são produzidos aleatoriamente, mas sob os condicionamentos de algum gênero. Os gêneros “preexistem às nossas ações linguageiras” (BRONCKART, 2012) e representam, segundo Miller (2012), formas de atuação social para cumprir alguma intenção, um projeto de dizer linguístico-discursivamente materializado por sujeitos em interação, visando à compreensão, ou seja, à construção intersubjetiva da coerência. Nessa lógica, se, ao usar a língua, o homem sempre o faz sob a forma de textos; o conhecimento dos gêneros textuais, de seus aspectos composicionais e de suas funcionalidades linguístico-discursivas torna-se *conditio sine qua non* para a participação consciente e autônoma do sujeito nos diversos atos de interação verbal que são praticados socialmente. Por essa razão, as propostas oficiais para a educação brasileira, reunidas nos Parâmetros e nas Orientações Curriculares, recomendam que o texto assuma centralidade nos processos de ensino-aprendizagem da língua na escola, por meio da realização constante de atividades de leitura e produção de gêneros textuais diversos, a fim de que o estudante desenvolva competência comunicativa que o torne apto a falar, ouvir, ler e escrever em conformidade com as características (contextuais, linguísticas, discursivas e interacionais) das situações de interação social em que o uso da língua se faz necessário. Neste trabalho, são apresentadas algumas experiências acerca do acionamento dos gêneros textuais em aulas de Língua Portuguesa para alunos do Ensino Médio, observadas durante o ano letivo de 2014, durante a etapa de campo de uma pesquisa em educação que objetiva compreender as concepções docentes sobre coerência e coesão textuais e quais as influências dessas compreensões para a abordagem do texto em sala de aula. A coleta dos dados foi possibilitada pela realização de entrevistas compreensivas com três professoras do Ensino Médio e pela observação participante realizada nas aulas dessas professoras. Resultados preliminares indicam que os gêneros textuais costumam estar presentes nas aulas das informantes da pesquisa, mas com destinações distintas, pois as concepções e os conhecimentos que essas professoras desenvolvem sobre língua, texto, coerência, coesão e ensino de língua influenciam suas

---

<sup>226</sup> Aluno regular do Doutorado em Educação da Universidade Federal da Bahia e Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Baiano, *campus* Senhor do Bonfim. E-mail: osvaldobjr@yahoo.com.br

<sup>227</sup> Doutora (1995-1999) e Mestre (1982-1986) em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Licenciada em Letras pela UFBA (1967-1970), Vice-diretora da Faculdade de Educação da UFBA e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. E-mail: sobraldm@gmail.com



práticas de ensino-aprendizagem da leitura e da produção textual desenvolvidas com alunos do Ensino Médio.

**Palavras-chave:** Língua. Texto. Ensino. Leitura. Produção textual.

### **1. Considerações Iniciais**

“Cajuína”, música composta por Caetano Veloso, serve-nos de referência para a formulação deste trabalho. Nela, o artista baiano indaga “existirmos, a que será que se destina?”, a fim de suscitar reflexões sobre a existência humana, num “texto-canção” (GOULART, 2003) em que os signos linguísticos indiciam sentidos diversos, não possíveis de serem compreendidos se o leitor se ativer apenas à materialidade linguística do texto (conjunto de palavras que compõe a letra da canção).


Nessa canção, como em qualquer texto, os sentidos não estão dados. Eles não chegam prontos ao leitor, cuja tarefa não se restringe à descodificação do que está escrito, do que é cantado, daquilo que se ouve. Os sentidos afloram no momento da interlocução, e sua compreensão envolve fatores diversos. Em nós, “Cajuína” desperta um relicário de emoções, dúvidas, incertezas, que nos leva curiosamente a refletir: “Mas o que será que ele quis dizer com tudo isso?”

Curiosidade similar a esta - não no que se refere aos sentidos, mas na postura de buscar construir conhecimentos sobre as coisas do mundo (fatos, fenômenos, acontecimentos escolares etc.) – desperta-nos o desejo de dialogar com professores do Ensino Médio sobre os usos do texto na sala de aula. Por isso, estamos desenvolvendo uma pesquisa de Doutorado em Educação, construída na interface Educação e Linguística Textual, cujo objetivo é compreender as concepções docentes sobre coerência e coesão textuais e interpretar as influências dessas compreensões para a abordagem do texto em sala de aula.

Durante uma parte da etapa de campo dessa pesquisa, três professoras-informantes dialogaram conosco sobre algumas questões relacionadas ao ensino da língua, tais como: texto, gêneros textuais, coerência, coesão etc. Neste artigo, apresentamos as compreensões que construímos, a partir da fala das informantes e da observação de algumas de suas práticas de ensino, sobre a noção de gêneros textuais, enfocando o modo como os gêneros são acionados nas aulas de Língua Portuguesa ministradas pelas informantes da pesquisa para seus alunos do Ensino Médio.

Alguns pesquisadores têm sugerido que professores da Educação Básica demonstram dificuldade para desenvolverem ensino de língua com base no estudo do texto (ANTUNES, 2005; 2009). Beth Brait (2008), por sua vez, salienta que a grande





diversidade conceitual da noção de gêneros discursivos pode resultar em problema para a sua inserção nas práticas de ensino da língua na escola, uma vez que até mesmo as orientações contidas em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, apresentam algumas contradições, mesclando indiscriminadamente as noções de gêneros do discurso e tipologia textual.


Assim sendo, consideramos pertinente acionar o verso da canção de Caetano Veloso, retextualizando-o, para formular o título deste artigo; haja vista que pretendemos responder, com base na interpretação das respostas e das práticas de ensino que dialogamos com as informantes de nossa pesquisa, à seguinte questão: de que modo e com qual finalidade os gêneros textuais têm sido acionados por professores de língua portuguesa em suas aulas com alunos do Ensino Médio? Dizendo de outro modo: se os gêneros textuais estão na sala de aula (se existe luz), como se dá esse trabalho e com qual finalidade (a que será que se destina)?

## **2. Gêneros textuais e ensino de língua**

Bakhtin (1995) desenvolve uma filosofia da linguagem com intuito de, dentre outras coisas, abordar as especificidades da enunciação verbal. Enunciação concebida como diálogo que se materializa na palavra responsiva, ou seja, palavra que pressupõe o outro como sujeito ativo do processo de interação mediado pela língua. Nessa perspectiva, a palavra é ponte que estreita o diálogo entre os interlocutores, pois se apoia na inter-relação entre os sujeitos: eu e *outrem* são mutuamente responsáveis pelos usos e pelos sentidos que são sugeridos pelas palavras.

A enunciação resulta, portanto, da interação social, do diálogo construído por sujeitos sócio-historicamente situados. Brait (2008) salienta que, ao elaborar sua filosofia da linguagem, Bakhtin (1995) já aborda a questão dos gêneros do discurso, ao enfatizar que a enunciação apoia-se em diferentes formas de comunicação socioideológica. O aprofundamento sobre tais formas é desenvolvido em “Estética da Criação Verbal”, livro no qual dedica um capítulo à questão dos gêneros, caracterizando-os como formas relativamente estáveis de enunciados que se caracterizam por conteúdo temático, estilo de linguagem e estrutura composicional próprios (BAKHTIN, 2003).

Bakhtin (2003) afirma ainda que os gêneros são bastante variados, pois eles surgem das atividades humanas, que exercem influência sobre os usos da língua, criando “modelos” discursivos apropriados para as diferentes esferas de atuação nas




quais os sujeitos realizam suas ações. Como as esferas de atuação humana se relacionam com a língua, os enunciados orais e escritos variam de acordo com essas esferas, acompanhando suas mudanças e refletindo seus posicionamentos socioideológicos.

Marcuschi (2008) inspira-se em Bakhtin (2003) e diz que os gêneros são formas de atuação linguística, que congregam características dos seus meios de circulação sócio-histórica e dos seus suportes de veiculação. Isso nos leva a presumir que os gêneros, assim como língua, transformam-se com o tempo e incorporam aspectos dos suportes que os fazem circular socialmente. Essa característica dos gêneros pode ser comprovada facilmente pela observação de alguns gêneros de textos (artigos de opinião, reportagens, entrevistas) que circulam em suportes diferentes: uma reportagem da revista *Veja* não se organiza, linguístico-estrutural e sociodiscursivamente, da mesma forma que uma reportagem da revista *Carta Capital*, por exemplo.

No interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (2012), os gêneros são concebidos como modelos que possibilitam a concretização de textos empíricos; por isso, precedem as nossas ações de linguagem. Isto é: Os gêneros costumam ser acionados para a realização de ações de linguagem, e a sua escolha deve levar em conta o objetivo pretendido com a ação. Além disso, o acionamento de um determinado gênero “deverá ser apropriado aos valores do lugar social implicado e aos papéis que gera e, enfim, deverá contribuir para promover a ‘imagem de si’ que o agente submete à avaliação social de sua ação.” (BRONCKART, 2012, p. 101).

Com isso, Bronckart (2012) enfatiza que os gêneros são tomados de empréstimo do intertexto e que seu uso depende da avaliação que o agente produtor de um texto faz de si e de sua ação, considerando, para isso, as coerções sociais a que o uso da linguagem se submete. Nessa lógica, considera que, ao se apropriar de algum gênero para se comunicar por escrito ou oralmente, o agente produtor assimila “um mecanismo fundamental de socialização” (BRONCKART, 2012, p. 103), capaz de moldar a pessoa humana.

Para Carolyn Miller (2012), os gêneros representam formas de atuação social, desenvolvidas pelos interlocutores para atingir seus objetivos e, com isso, cumprir seus projetos de dizer. Assim, a produção de um texto pressupõe sempre conhecimentos sobre o gênero no qual esse texto vai ser “modelado”. Conhecimentos que envolvem aspectos relacionados aos usos da língua, às atividades práticas que realizamos com a língua, às funcionalidades sociodiscursivas de um texto etc. Por isso, os gêneros podem




ser reconhecidos como artefatos socioculturais, que representam formas padronizadas recorrentes de uso da língua, nas modalidades oral e escrita.

Os diferentes enfoques sobre os gêneros textuais têm um aspecto em comum: a produção de textos orais e escritos não pode prescindir do conhecimento acerca dos gêneros textuais. Por essa razão, as propostas oficiais para a educação brasileira (parâmetros e orientações curriculares) adotam a noção de gêneros, a fim de suscitar, entre professores da educação básica, a percepção de que o desenvolvimento da competência comunicativa pelo aprendiz deve se respaldar no desenvolvimento de atividades de produção, leitura e compreensão de gêneros textuais diversos, representativos das variadas atividades humanas desenvolvidas em esferas discursivas em que o uso da língua medeia o entendimento entre as pessoas. Barbosa (2008, p. 151-2) destaca que:

Atualmente parece haver um consenso na área de ensino de língua materna – se não efetivado nas práticas escolares, pelo menos verbalizado teoricamente – de que é necessário trabalhar com muita diversidade textual, na medida em que não existe um tipo de texto prototípico que possa “ensinar” a compreender e a produzir textos pertencentes a todos os tipos existentes.

Nesse sentido, sugere que a formação docente deve preparar o professor para o trabalho com os gêneros em sala de aula; algo que não se concretizará com a transposição imediata das ideias sugeridas pelos documentos oficiais, mas de uma formação sólida que possibilite ao docente conceber uma progressão curricular em que os gêneros sejam eleitos como norteadores das atividades de ensino-aprendizagem da língua na escola. Uma progressão curricular que considere, dentre outras coisas, as capacidades linguístico-discursiva que os alunos precisam desenvolver, como também as funções sociais, as condições de produção, o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo de linguagem dos gêneros trabalhados em sala de aula. (BARBOSA, 2008, p. 273)

Esse tipo de trabalho pode ser conduzido pelo procedimento de elaboração de sequências didáticas sobre os gêneros (BARBOSA, 2008, p. 174). Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013) argumentam que a interação verbal humana sempre se adapta à situação de comunicação. Por isso, os textos que produzimos costumam se diferenciar uns dos outros. Mas, em “situações semelhantes, escrevemos textos com características semelhantes, que podemos chamar de *gêneros de textos*, conhecidos de e reconhecidos por todos [...] (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2013, p. 83). Como



metodologia de trabalho que dê acesso aos estudantes aos gêneros textuais, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013) sugerem o desenvolvimento de sequências didáticas com a seguinte estrutura de base: apresentação da situação → produção inicial → módulos de trabalho → produção final.

Em síntese: nesse tipo de sequência, o professor deve planejar suas atividades com os gêneros textuais de forma que apresente a situação de produção de um texto, focalizando o gênero a ser abordado, o(s) interlocutor(es) pretendido(s), a forma que o gênero assumirá e os participantes da produção. Após essa apresentação, os alunos devem ser incentivados a produzirem uma versão inicial do gênero, momento em que “revelam para si mesmos e para os professores as representações que têm dessa atividade.” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2013, p. 86).

Pela análise dessa produção inicial, o professor deve planejar módulos de atividades, a fim de dialogar com os estudantes alguns problemas diagnosticados na produção inicial, favorecendo a aprendizagem de aspectos relacionados à produção do gênero escolhido que, conseqüentemente, envolve noções sobre os usos que fazemos da língua. O número de módulos de atividades dependerá das escolhas do professor e das necessidades dos alunos. O desenvolvimento dessas atividades deve levar os alunos a uma produção final, mais condizente com as características linguístico-discursivas dos gêneros trabalhados.

A metodologia de trabalho dos gêneros com base em sequências didáticas é uma opção bastante divulgada atualmente, mas isso não quer dizer que o professor não possa - a partir de seus conhecimentos, de suas experiências e de suas vivências em sala de aula - desenvolver outras metodologias de trabalho que insiram os gêneros textuais em situações de ensino-aprendizagem da língua. Por essa razão, buscamos apresentar neste trabalho algumas metodologias acionadas/construídas por três informantes de nossa pesquisa em educação, que revelam as concepções das docentes sobre gêneros textuais e suas formas de trabalho com o texto em sala de aula.


### **3. Do leitor ao produtor de textos**

Atuando como docente de língua portuguesa com alunos da primeira série do Ensino Médio, a primeira informante<sup>228</sup> de nossa pesquisa, doravante INF1, concebe

---

<sup>228</sup> O referente “a primeira informante de nossa pesquisa”, assim como os demais usados para discursivamente fazer referência aos sujeitos pesquisados, é





que o ensino de língua na escola tem com finalidade precípua “dar continuidade ao letramento dos estudantes”. Para isso, costuma apresentar novos gêneros textuais aos seus alunos, a fim de que eles possam compreender como os usos da língua, nas modalidades oral e escrita, podem se apresentar na forma de textos.


Na visão de INF1, o trabalho com os gêneros possibilita ao professor trabalhar as diversas normas da língua que circulam socialmente; o que lhe serve, também, para mostrar as diferenças entre a norma padrão e os usos cotidianos da língua, que são adaptados à realidade sócio-histórica e cultural dos alunos. A informante demonstra preocupação com o preconceito linguístico, por isso tenta conduzir o trabalho de modo a não cercear os modos próprios de expressão desenvolvidos por seus discentes ao longo da vida e, ao mesmo tempo, busca lhes apresentar um padrão mais formal da língua, para que os aprendizes desenvolvam competência para falar, ouvir, ler e escrever em situações mais formais de interação social.

No que diz respeito aos gêneros textuais, a concepção dessa informante sobre o tema é influenciada pelos estudos bakhtinianos acerca da enunciação verbal, pois, quando indagada sobre o conceito de gêneros, INF1 nos respondeu:

Tem uma definição bem bonita, mas é do Bakhtin, e essa vai ser a minha, né. Gêneros textuais são os discursos, as construções discursivas diversas das quais lançamos mão nas nossas necessidades. Se eu tou conversando oralmente, eu estou num diálogo, então existe uma estrutura mais ou menos fixa para esse diálogo, então isso seria o gênero textual diálogo. Se eu preciso fazer um ofício, existe, é um outro gênero, é uma outra situação, vai ter a ver com a intenção, o meu interesse na verdade, o interesse meu de produzir aquele gênero ou não. E esses gêneros, então, têm uma forma mais ou menos estável na sociedade, não fixa, porque, até mesmo lendo Bakhtin, a gente vê que não é fixa. A sociedade vai mudando, os anseios da sociedade vão mudando e vão imprimindo mudanças. Não tem nada contra que se imprimam mudanças nesses gêneros, tanto é que, até um dia desses, a gente não tinha e-mail, agora nós temos o e-mail; nós não tínhamos tantos outros aí, chat, sei lá, outros novos, os blogs, né, que nós temos hoje porque a sociedade hoje precisa desses gêneros textuais. (Trecho da entrevista compreensiva realizada com INF1)

---

construído neste texto levando-se em consideração a ordem de apresentação das concepções e experiências investigadas.




Assim, dialoga-nos uma concepção de gênero como construção discursiva que se adapta às nossas necessidades de interação e que acompanha as novas demandas pelo uso da leitura, da oralidade e da escrita que surgem na vida em sociedade. Os gêneros, embora apresentem “uma forma mais ou menos estável”, não são fixos. Com isso, mostra ter consciência da ideia bakhtiniana acerca do surgimento e do desenvolvimento dos gêneros textuais; haja vista que, na visão de Bakhtin (2003), com o passar do tempo alguns gêneros podem desaparecer, outros surgem e alguns se transformam ou são gerados de outros preexistentes, quando, por exemplo, gêneros primários dão origem a outros, os secundários.

Dar “continuidade ao letramento dos estudantes”, na visão de INF1, significa suscitar nos estudantes o desejo de ler e de escrever textos diversos, para que tenham condições de participar ativamente e com autonomia das diversas situações de uso da língua que lhes podem ser exigidas em diferentes esferas da vida (familiar, acadêmica, profissional etc.). Além disso, representa tornar o aluno apto a compreender os sentidos que são veiculados pelos textos, na forma de gêneros. Por essa razão, desenvolveu, durante o terceiro e último trimestre letivo de 2014, uma atividade de leitura e produção de gêneros textuais, estimulada pelo diálogo entre o texto literário e os gêneros que são veiculados em meios jornalísticos.

Da atividade de leitura do romance “Capitães da areia”, de Jorge Amado, os estudantes foram estimulados a produzirem textos escritos sobre os temas abordados no romance ou sugeridos pela leitura desta obra literária. A produção dos textos foi respaldada na apresentação da estrutura dos gêneros que costumam circular em jornais escritos, como a carta do leitor, a paródia, o artigo de opinião, o editorial e a entrevista. A abordagem dos gêneros em sala de aula foi metodologicamente conduzida da seguinte forma:

- Primeiro momento: proposta de leitura do gênero romance literário, com diálogos sobre o autor, sobre o romance escolhido para leitura e sobre os temas nele abordados.
- Segundo momento: apresentação do suporte “jornal escrito”, com destaque para a apreciação dos gêneros textuais que ele veicula.
- Terceiro momento: seleção de alguns gêneros para leitura e exposição acerca da estrutura dos gêneros escolhidos.
- Quarto momento: divisão da turma em grupos de trabalho, a fim de que cada grupo se aprofundasse no estudo de um gênero.



- Quinto momento: cada grupo de trabalho foi incentivado a produzir um exemplar do gênero estudado a partir de temas sugeridos pela leitura do romance “Capitães da areia”.

- Sexto momento: realização de atividades de revisão dos textos produzidos pelos alunos, com foco na estrutura dos textos e em questões gramaticais, sobretudo ortográficas.

- Sétimo momento: produção final e montagem de um pequeno informativo (suporte) para veicular os textos produzidos pelos alunos.


O desenvolvimento das atividades supra citadas evidencia que INF1, ao trabalhar os gêneros textuais com seus alunos, busca planejar as ações de modo que possibilite aos estudantes a construção processual de saberes sobre a estrutura dos gêneros e suas características linguísticas (estilo de linguagem). As atividades foram planejadas por etapas, envolvendo apresentação, produção inicial, revisão dos textos e produção final; num processo em que o estudante era estimulado a conhecer novos gêneros, produzi-los e tentar revisar seus textos de acordo com os aspectos indicados pela professora.

Destacamos que nesse trabalho sentimos falta de uma abordagem sobre aspectos sociodiscursivos implicados na interação verbal: - Em quais situações se escreve determinado gênero? - Com qual intenção? - Quais recursos expressivos são mais apropriados para esta situação de comunicação? - Para quem estamos escrevendo e o que devemos considerar na escrita em razão disso? - Qual imagem de nós mesmos queremos construir ao escrever estes textos? - Que imagem do outro pressupomos quando escrevemos?

Segundo INF1, essas questões não foram abordadas porque a atividade pressupunha uma apresentação geral dos gêneros, com foco na estrutura e na linguagem; pois, como seus alunos ainda estavam cursando o primeiro ano do Ensino Médio, essas questões sociodiscursivas podem e devem ser aprofundadas nas séries seguintes. Esse tipo de abordagem dos gêneros em sala de aula mostra que temas novos, com foco na leitura e produção de textos, têm motivado a docente, levando-a à construção de novas metodologias de ensino.

#### **4. Trabalho a partir de núcleos temáticos**

Um compromisso categorizado como promessa: “eu fiz uma promessa, pra mim mesma, que todas as minhas aulas precisam partir de um texto. Todas!”. É assim que a



segunda informante de nossa pesquisa (INF2) encara o desafio de ensinar aos seus alunos a ler e produzir textos, bem como a analisar aspectos da gramática da língua (norma padrão) perceptíveis nesses textos. Compromisso que é cumprido com organização, planejamento e firmeza das convicções que assume sobre o processo de ensinar-aprender língua na escola.


Para isso, a professora trabalha com uma metodologia que ela nos informa da seguinte forma: “trabalho a partir de núcleos temáticos”. Pensando assim, a docente seleciona alguns temas para serem trabalhados durante o ano letivo, geralmente temas relacionados à atualidade ou a questões de interesse da faixa etária de seus alunos da segunda série do Ensino Médio. Esses temas influenciam a seleção dos gêneros textuais trabalhados em sala de aula, a partir dos quais são destacados alguns conteúdos: progressão temática do texto, estrutura e funções comunicativas do gênero, aspectos da gramática normativa e questões literárias.

INF2 diz que “não abre mão de trabalhar a gramática normativa em sala de aula”, mas faz isso sempre partindo de um texto. Por isso, os gêneros povoam suas atividades, fomentando a leitura constante em sala de aula, incentivando a produção textual e suscitando reflexões sobre aspectos da gramática normativa previamente dialogados com os alunos. Nesse sentido, ao propor a leitura de um artigo de opinião, por exemplo, o faz destacando semelhanças e diferenças (estruturais e de linguagem) entre esse gênero e aquele que os alunos estiverem produzindo no momento.

Durante a observação de uma aula desenvolvida por essa informante, um artigo de opinião escrito por Lya Luft, “O Brasil que podemos ter” (Veja, 9/10/2014), foi lido coletivamente em sala de aula. A docente propôs uma leitura espontânea, durante a qual os alunos podiam ler, em voz alta, um parágrafo do texto. A leitura seguiu conforme o sugerido pela professora e, à medida que um aluno terminava de ler um parágrafo do texto, outro continuava a leitura do parágrafo subsequente, sem necessidade de indicação do leitor pela docente. Isto é: voluntariamente os alunos continuavam a leitura, que era interrompida apenas quando a docente queria destacar algum aspecto do texto.

Destacamos que, antes da realização da leitura do texto, a informante disse aos seus alunos que a aula daquele dia continuava voltada para o ENEM. E assim o foi: à proporção que os alunos liam o artigo de opinião sugerido, a professora fazia algumas paradas, destacando distinções entre um artigo publicado na revista *Veja* e a redação do ENEM, notadamente no que se refere à estrutura e ao estilo de linguagem. Para melhor





ilustrar como essa aula foi desenvolvida, indicamos a seguir, de forma sintética, os aspectos observados:

- Após a leitura do primeiro parágrafo do artigo da Lya Luft, a informante conversou com os alunos sobre a estrutura do parágrafo introdutório de um texto predominantemente argumentativo, sobre o tema que estava em foco e comentou sobre o uso da locução “nas quais”, chamando a atenção para a concordância do pronome relativo com o seu referente textual.


- Ao término da leitura do segundo parágrafo, um novo diálogo sobre aspectos notados no texto. Dessa vez, a docente focalizou a questão da repetição de itens do léxico, salientando que a repetição pode ser negativa ou positiva. Segundo a docente, a repetição é negativa quando denota falta de conhecimento do vocabulário da língua, e positiva quando esse uso busca enfatizar uma ideia, um argumento etc. Além disso, comentou sobre a progressão textual e sobre a organização dos parágrafos de um texto.

- A leitura do terceiro parágrafo serviu para a informante destacar o uso da conotação num texto predominantemente argumentativo. Na visão dela, isso pode acontecer, mas não de forma indiscriminada. Comparando com a redação do ENEM, salientou que os estudantes deveriam ter cuidado ao construir sentidos conotativos na redação do ENEM, evitando exageros e a construção de trechos que dificultassem a interpretação pelos corretores do texto.

- Do quarto ao nono parágrafo, após a finalização da leitura de cada um, a docente perguntava aos alunos qual tópico estava sendo focalizado no parágrafo. Os alunos respondiam, e a docente conversava com eles sobre a construção de argumentos para sustentar a tese de uma “dissertação”.

- Após a leitura do último parágrafo do texto, o diálogo entre a docente e seus alunos foi construído acerca da característica do capítulo de conclusão de um texto “dissertativo”. Além disso, foram destacadas algumas questões já previamente estudadas em sala de aula: regência verbal, valor semântico de algumas conjunções, a diferença entre mas (conjunção) e mais (pronome indefinido adjetivo).

Salientamos que, durante a leitura do texto e na construção dos diálogos propostos pela professora, os estudantes mostraram-se interessados pela atividade, acompanhando responsivamente as conversações sugeridas, até mesmo no que se refere à metalinguagem usada para comentar alguns tópicos da gramática normativa. Essa observação possibilitou-nos perceber que a leitura funciona, nas atividades desenvolvidas por INF2, como ação suscitadora de diálogos diversos, que focalizam o



tema em foco no texto, a sua estrutura composicional, o estilo de linguagem materializado; levando, muitas vezes, a professora e seus alunos a conhecimentos construídos em outras aulas. Esse tipo de atividade condiz com as expectativas criadas por IFN2 sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua na escola, que, para ela, deve ter a finalidade básica de “formar leitores proficientes, leitores capazes, leitores que sejam capazes de extrapolar o próprio texto, que sejam capazes de pensar, de fazer relações sobre aquilo que eles leem [...]”.

Então, tendo como foco a formação leitora dos estudantes, INF 2 cumpre a promessa que fez a si mesma, levando sempre textos para serem lidos, analisados, dialogados com seus alunos. Os textos são, na concepção dessa informante, “um tecido que se constrói tecendo ideias para atingir determinado objetivo”, e os “gêneros textuais são formatos que atendem determinadas situações comunicativas”. Por isso, pensar em ler e produzir textos pressupõe pensar em conhecimentos acerca dos gêneros<sup>229</sup>.


## **5. Prioridade à argumentação**

A terceira informante de nossa pesquisa (INF3), cujo trabalho é desenvolvido com alunos da terceira série do Ensino Médio, tem a argumentação como foco do processo de ensino-aprendizagem da produção textual. Para isso, embora os alunos leiam gêneros diversos (sugeridos pela docente e pelos alunos), o trabalho com a escrita centra-se, quase exclusivamente, na redação do ENEM, que é concebida como um gênero pela informante, pois representa “uma situação comunicativa, um contexto comunicativo e tem uma certa função em relação a mensagem que deve passar”.

A informante diz que assumir a redação do ENEM como foco das atividades de produção escrita em sala de aula representa adotar uma solicitação dos alunos, que demonstram grande interesse na aprendizagem desse “gênero textual”, em virtude do desejo de alcançarem uma boa pontuação no referido exame, para conquistarem uma vaga no curso de graduação pretendido. Com esse relato, INF3 evidencia o que vem sendo apontado nas pesquisas realizadas por Scaramucci (2004): o ENEM vem

---

<sup>229</sup> INF2 forneceu-nos várias atividades realizadas em sala de aula, que demonstram o acionamento de gêneros textuais diversos (charges, notícias, reportagens, poemas, canções etc.), suscitado pelos temas que ela selecionou para trabalhar com seus alunos durante o ano letivo de 2014. Para cada tema, um repertório de gêneros, cuja leituras auxiliam os estudantes a construírem conhecimentos sobre o tema abordado, sobre os gêneros lidos e sobre a língua (algumas variantes e gramática normativa). Neste artigo, optamos por apresentar apenas o que observamos durante uma aula.



exercendo efeito retroativo sobre as práticas docentes, isto é, tem influenciado as escolhas dos professores quanto aos conteúdos ensinados em sala de aula e às metodologias de ensino.


A fim de preparar os estudantes para a situação de produção da redação do ENEM, INF3 costuma selecionar alguns temas, a partir dos quais indica a leitura de alguns textos. Nesse trabalho de leitura, prioriza a discussão temática, com intuito de municiar os alunos de informações e argumentos que eles possam usar em suas produções escritas. Há também situações nas quais os próprios alunos levam textos para a sala de aula, com temas de seus interesses, para que a docente os insira como objetos a serem apreciados durante as aulas.

A inspiração para esse tipo de trabalho vem, segundo a informante, da vida e da forma como os seus antigos professores trabalhavam em sala de aula. Ela considera importante que os alunos leiam textos sobre temas de relevância social, atuais, já que o ENEM costuma focar esses temas. Com isso, o estudante pode se manter informado, atualizado e desenvolver preparação para um momento importante da vida deles: a realização do Exame Nacional do Ensino Médio.

Além do trabalho de cunho temático, INF3 busca dialogar com seus alunos questões referentes à estrutura e à linguagem do texto argumentativo. Para isso, costuma adotar as propostas reunidas em “Comunicação em prosa moderna”, de Othon Moacyr Garcia (2006): “eu até vou lá direto para tentar entender algumas coisas”. Assim sendo, tenta fazer com que seus alunos compreendam os diversos tipos de argumentos que podem ser construídos em um texto.

A redação do ENEM é interpretada pela docente como um gênero textual que tem uma estrutura definida, prototípica. E essa estrutura é ensinada aos alunos, por meio da apresentação das instruções contidas no documento “A Redação no ENEM 2013: Guia do participante” (BRASIL, 2013). Após a apresentação dessa estrutura e das discussões temáticas, os alunos são incentivados a produzirem um texto, que passa por um processo de reescrita, após algumas revisões sugeridas pela professora.

O trabalho de INF3 segue ainda uma antiga tradição das instituições escolares: separar aulas de leitura e de produção de textos das aulas de gramática. Assim sendo, as aulas são desenvolvidas pensando-se nos conteúdos que a docente precisa dialogar com seus alunos: quando o conteúdo é gramatical, as aulas geralmente acontecem de forma expositiva, com a transmissão de regras da gramática normativa; quando o conteúdo é de produção de textos, a leitura vem como auxiliar, porque não se deve separar leitura e



produção; quando a aula é de literatura, a leitura assume o foco, e as aulas costumam ser mais prazerosas.

## 6. Considerações Finais

As concepções e experiências singulares referenciadas neste artigo revelam que as informantes de nossa pesquisa costumam desenvolver trabalhos com gêneros textuais em sala de aula. Trabalhos motivados por seus perfis de formação, pelos interesses de seus alunos, pelas concepções que as docentes constroem acerca do que seja língua, ensino de língua, texto e gêneros textuais.

Isso nos possibilita considerar que a inserção dos gêneros textuais em sala de aula e as metodologias de ensino-aprendizagem da língua na escola emergem das compreensões que professores de língua desenvolvem, ao longo de suas formações. São compreensões que se respaldam em estudos desenvolvidos por *outrem*, mas que, sobretudo, se consubstanciam a partir dos modos particulares de se ver como professor de língua, de conceber a natureza das suas funções que o professor deve desenvolver em sala de aula e dos objetivos pretendidos com a ação docente.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. 1 ed. 7ª reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.


BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Linguagens, códigos e suas tecnologias, Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999.

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNS. 1 ed. 5ª reimp. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BRASIL. **PCN + Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos PCN na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2002.





BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **A Redação no ENEM 2013: Guia do participante**. Brasília: MEC-INEP, 2013.

BRAIT, Beth. PCNS, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNS**. 1 ed. 5ª reimp. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. 2 ed. 2ª reimp. São Paulo, SP: EDUC, 2012.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3 ed. 1ª reimp. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

GARCIA, Othon Moacyr. **Comunicação em prosa moderna: aprender a escrever, aprender a pensar**. 26 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

GOULART, Audemaro Taranto. Desconstruindo a “Cajuína” – uma leitura do texto-canção de Caetano Veloso. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n. 13, p. 25-34, 2º sem. 2003. Disponível em: [http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas\\_Scripta/Scripta13/Conteudo/N13\\_Parte01\\_art02.pdf](http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta13/Conteudo/N13_Parte01_art02.pdf). Acesso em: 20/11/2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino-aprendizagem de línguas: o estado da arte. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Universidade Estadual de Campinas. Instituto Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2004. Publicação Semestral. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/tla/article/view/2202/1708>. Acesso em: 03/10/2013.



## AS NOVAS RELAÇÕES ENTRE ORALIDADE E ESCRITA: UMA QUESTÃO A SE PENSAR

Paula Gaida Winch<sup>230</sup>

**RESUMO:** Este trabalho é parte de uma Pesquisa de Doutorado que investigou o tratamento atribuído à oralidade em Livros Didáticos de Português (LDPs), motivada pela crescente preocupação, expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa para Anos Finais do Ensino Fundamental e no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em tratar essa modalidade como objeto de ensino. Nesse, centrou-se a atenção na(s) relação(ões) que se sugere que seja(m) estabelecida(m) entre oralidade e escrita nas propostas de trabalho com a língua oral presentes em seis LDPs: “Português através de textos” - 5ª e 8ª séries (1990), “Projeto Radix: Português” - 6º e 9º anos (2009), e “Vontade de Saber: Português” - 6º e 9º anos (2012), avaliados, via PNLD, como satisfatórios em relação à oralidade. Mediante análise dessas propostas, observa-se que predomina a sugestão de uma relação de aproximação entre oral e escrita durante a realização delas, mesmo em volumes publicados em décadas distintas (1990 e 2009). As propostas que indicam relação de dependência diminuem gradativamente entre os volumes de uma coleção e outra, não estando presentes nas dos volumes mais recentes (2012), o que parece sinalizar mudanças na forma de se pensar o trabalho com a oralidade, já que essa relação vinha sendo mencionada como a mais recorrente no trabalho com o oral. No que se refere àquelas que supõem uma relação de distanciamento, há um número reduzido delas nos volumes de 1990, aumentando significativamente nos de 2009 e diminuindo nos de 2012, reiterando a dificuldade de trabalhar a oralidade por si mesma, ou seja, de pensar em um oral puro, quando inseridos em uma sociedade impregnada pela escrita. Os volumes de 2012, por não apresentarem propostas em que a oralidade dependa da escrita, criam a expectativa de outro direcionamento no trabalho com o oral. Contudo, essa expectativa se rompe, ao observar que a maioria das propostas é de cunho interativo (professor-aluno/aluno-aluno) e trabalham com o oral informal, - característica a que o oral vem sendo reduzido, considerando a escrita como formal. Em suma, há indicativos de uma possível reconfiguração no ensino de LP diante do predomínio de relações de aproximação entre as duas modalidades e diminuição das propostas baseadas em uma relação de dependência do oral à escrita, ou seja, de “oralização do texto escrito”.

**PALAVRAS-CHAVE:** Oralidade. Livro didático. Língua portuguesa.


### 1. Introdução

Este trabalho faz parte da Pesquisa de Doutorado “Oralidade e livro didático: uma possível reconfiguração no ensino de Língua Portuguesa”<sup>231</sup>, na qual se investigou

---

<sup>230</sup>Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Câmpus Ibirubá; email: pgwinch@yahoo.com.br

<sup>231</sup>Pesquisa desenvolvida entre 2012- 2014 no PPGL - UFSM/RS, sob a orientação da Professora Dra. Graziela Lucci de Angelo.



o tratamento atribuído à oralidade em Livros Didáticos de Português (LDPs). A motivação para pesquisar sobre o ensino dessa modalidade da língua, a partir de material didático elaborado para esse fim, ancora-se no fato de que o ensino dela está continuamente presente em documentos legais que regem o ensino da língua portuguesa como língua materna, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa para terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – PCN-LP (BRASIL, 1998) e o Guia de Livros Didáticos – PNLD 2011 (BRASIL, 2010).

Nos PCN-LP, a oralidade está explicitamente apontada em duas das três práticas sugeridas como forma de organização dos conteúdos e das atividades, a saber: (1) prática de escuta e de leitura; (2) prática de produção de textos escritos e orais; e, (3) prática de análise linguística. A oralidade se manifesta na escuta, entendida como “movimentos realizados pelo sujeito para compreender e interpretar textos orais” (BRASIL, 1998, p.35), e na produção de textos orais.


No Guia de Livros Didáticos – PNLD 2011, ou Guia 2011, a necessidade de as coleções didáticas proporem atividades para desenvolver a expressão oral dos alunos está bem pontuada seja nos critérios para avaliação das coleções didáticas, seja na forma como os conteúdos devem estar organizados a partir de quatro eixos de ensino: (1) leitura; (2) produção de textos escritos; (3) oralidade; (4) conhecimentos linguísticos.

Em trabalho anterior (WINCH, 2011), ao compararmos a organização do ensino de LP proposta pelos PCN-LP, a partir das três práticas, com a proposta pelo Guia 2011, mediante os quatro eixos de ensino, notamos que

há um desdobramento no que se refere à produção escrita e à produção oral do aluno, o que podemos entender como forma de dar maior ênfase ao fato de que, na escola, a oralidade também deve ser trabalhada e na mesma proporção que a escrita, a leitura e os conhecimentos linguísticos. Ela não é um apêndice do trabalho com a escrita (Ibid., p. 6).

Diante dessa orientação legal dos PCN-LP e do Guia 2011, para que se destine um maior espaço à oralidade, temos um deslocamento da preocupação com o desenvolvimento da oralidade, da esfera acadêmica para a esfera oficial e, por último, para a esfera escolar.

Neste trabalho, em particular, centramos nossa atenção na(s) relação(ões) que se sugere que seja(m) estabelecida(s) entre modalidades oral e escrita durante a realização de propostas envolvendo oralidade apresentadas em LDPs. Trata-se de uma questão de extrema importância considerando que, na literatura sobre ensino de língua portuguesa (LP), no Brasil, nas últimas décadas, defende-se o estabelecimento de uma igualdade entre o espaço destinado ao ensino da expressão oral e o destinado ao ensino da expressão escrita, a qual tem sido mais enfatizada no ensino de português como língua materna (CASTILHO, 1998; RODRIGUES, 1966; MILANEZ, 1993).



Para identificar e tratar da(s) relação(ões) entre oralidade e escrita subjacente(s) às propostas de trabalho com a oralidade, tomamos como referência uma teoria que vem subsidiando nossos estudos: a teoria bakhtiniana<sup>232</sup>. Utilizamos essa teoria por compartilharmos do modo como nela é entendida a construção do conhecimento no âmbito das Ciências Humanas. Nessas, diferentemente das Ciências Exatas, almeja-se constituir um conhecimento dialógico, considerando o diálogo estabelecido entre o sujeito que está analisando o material e o sujeito cuja expressão está contida no material em análise. Distancia-se, desse modo, da forma monológica de conhecimento que prevalece nas Ciências Exatas (BAKHTIN, 1974/2003/1997). Assim, adotamos uma atitude de compreensão para com o exposto no material em análise, partindo do entendimento de compreensão como "uma atividade dialógica que, diante do texto, gera outro(s) texto(s). Compreender não é um ato passivo (um mero reconhecimento), mas uma réplica ativa, uma resposta, uma tomada de posição diante do texto." (FARACO, 2003, p. 42).

A partir do considerável papel desempenhado pelo LDP em sala de aula e das políticas de incentivo ao seu uso, tal como o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, tomamos como corpus de pesquisa LDPs, voltados para primeiro e último anos dos quatro anos finais do ensino fundamental (5ª série/6º ano e 8ª série/9º ano).

## 2. Aspectos metodológicos

Para compor o *corpus* de análise desta pesquisa, selecionamos três coleções didáticas aprovadas em edições distintas do PNLD – 1999, 2011 e 2014, perfazendo um total de seis LDP selecionados (dois de cada coleção – um destinado para 5ª série/6º ano e outro para 8ª série/9º ano). Optamos por contemplar as coleções que apresentam, na avaliação do PNLD, o tratamento da oralidade como um aspecto positivo da obra. São elas: “Português através de textos” (Magda Soares -1990); Projeto Radix: Português (Ernani Terra e Floriana Cavalette – 2009) e “Vontade de Saber: Português” (Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto – 2012). A escolha por essas edições do PNLD deve-se ao fato de que em 1999 ocorreu a primeira edição do programa voltado para os anos finais do ensino fundamental, 2011 foi o ano de início de nossa pesquisa e 2014 por ser a edição vigente.

---

<sup>232</sup>Entende-se por teoria bakhtiniana os estudos realizados pelos membros do Círculo de Bakhtin e não os de autoria exclusiva de Bakhtin. Assim, ao longo do texto, quando utilizamos Bakhtin, estamos nos referindo ao Círculo de Bakhtin.

<sup>233</sup>A obra de Bakhtin foi publicada na íntegra em 1979, mas o texto a que fazemos referência “Observações sobre a epistemologia das ciências humanas” foi escrito em 1974, inspirado nas notas de trabalho de um estudo que era dedicado (em 1940) aos “fundamentos filosóficos das ciências humanas”.



À luz dos estudos bakhtinianos, consideramos as propostas envolvendo oralidade - nosso objeto de estudo - um “objeto falante” (AMORIM, 2004). Utilizamos o termo “proposta”, por reconhecermos a possibilidade de haver diferença entre o que está previsto no livro didático e o que efetivamente venha a ser realizado em sala de aula; e o termo “envolvendo”, por incluirmos propostas em que a oralidade se faz presente, independente de ser ou não o objeto de ensino principal. Essa inclusão permite-nos termos uma visão mais ampla das funções possíveis de serem atribuídas à modalidade oral nas aulas de LP.


Primeiramente, realizamos um levantamento das propostas de trabalho envolvendo oralidade presentes nos seis LDPs, conforme quadro abaixo.

#### Quadro 01 - Propostas que envolvem trabalho com a oralidade

Coleção	Número de propostas por volume	
	5ª série/6º ano	8ª série/9º ano
Português através de textos	23	22
Projeto Radix: Português	32	32
Vontade de Saber: Português	50	55

Para verificarmos as possíveis relações a serem estabelecidas entre oralidade e escrita ao longo da execução de cada proposta, tomamos por referência os estudos de Schneuwly (2004) e de Dolz; Schneuwly e Haller (2004). Para eles, há diferentes orais e diferentes escritos, sendo possível estabelecer distintas relações entre as duas modalidades da língua. O oral pode “se aproximar da escrita e mesmo dela depender” como também pode “estar mais distanciado” (SCHNEUWLY, 2004, p.135), sendo difícil “uma visão do oral ‘puro’” (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p.167).

Com base nas colocações desses autores, decidimos identificar as possíveis relações entre oralidade e escrita, classificando-as em três categorias: (1) relação de *dependência* do oral com a escrita; (2) relação de *aproximação* entre oralidade e escrita; (3) relação de *distanciamento* entre oralidade e escrita.



A relação de *dependência* contempla uma situação de uso da língua oral, na qual o texto a ser produzido oralmente já se encontra disponível por escrito e o aluno o utiliza na íntegra durante a produção oral. Em suma, o que vai ser falado, narrado, apresentado ou declamado – dependendo do gênero discursivo em questão – já está definido e disponível por escrito. Assim, o texto produzido oralmente corresponde ao texto escrito. Por exemplo, a leitura expressiva de um poema, a leitura em voz alta de uma canção, o telejornal a partir de texto informativo. Observa-se que nessa relação o movimento é sempre da escrita para a oralidade.

A relação de *aproximação* contempla duas situações de uso da língua oral.

Em uma primeira situação, o texto a ser produzido oralmente vai além do texto que foi disponibilizado por escrito. Nesse caso, o texto escrito é tomado como ponto de partida. Consideramos, como exemplos, a realização de entrevista ou debate a partir de roteiro escrito ou uma discussão coletiva a partir de questões fornecidas no livro.

A outra situação refere-se a quando se utiliza, durante a produção do texto oral, a escrita como forma de organizar, lembrar ou dar continuidade ao texto que está sendo produzido oralmente. Nesse caso, o texto escrito serve de apoio, de instrumento. Logo, ocorre a instrumentalização de uma modalidade (a escrita) para o desenvolvimento da outra modalidade (a oral). Consideramos como exemplos dessa situação: exposição ou apresentação oral com a utilização de recursos verbais; discussão com tomada de nota para posterior apresentação coletiva; etc.

A relação de *distanciamento* contempla uma única situação de uso da língua oral. Nela, o texto a ser produzido oralmente independe da utilização da escrita, ou, não se prevê a utilização da escrita como ponto de partida ou apoio para a produção oral. Isso pode ocorrer, por exemplo: na discussão sobre determinado tema sem serem disponibilizadas questões para orientar a discussão; no debate, sendo fornecido apenas o tema; no depoimento, sem ser mencionado o uso da escrita; etc.

Como nosso olhar sobre as propostas envolvendo oralidade tomam por referência o que está expresso nos livros em análise, não temos como tomar conhecimento do modo como a proposta é efetivamente conduzida e realizada nas aulas de LP. Em função disso, identificamos relações que *possivelmente* são estabelecidas entre as modalidades oral e escrita, conforme as instruções contidas nos enunciados das propostas. Tem-se a possibilidade de ocorrer alterações na realização da proposta durante sua execução, assim, a identificação da relação entre as modalidades não pode ser considerada como algo definitivo e acabado.

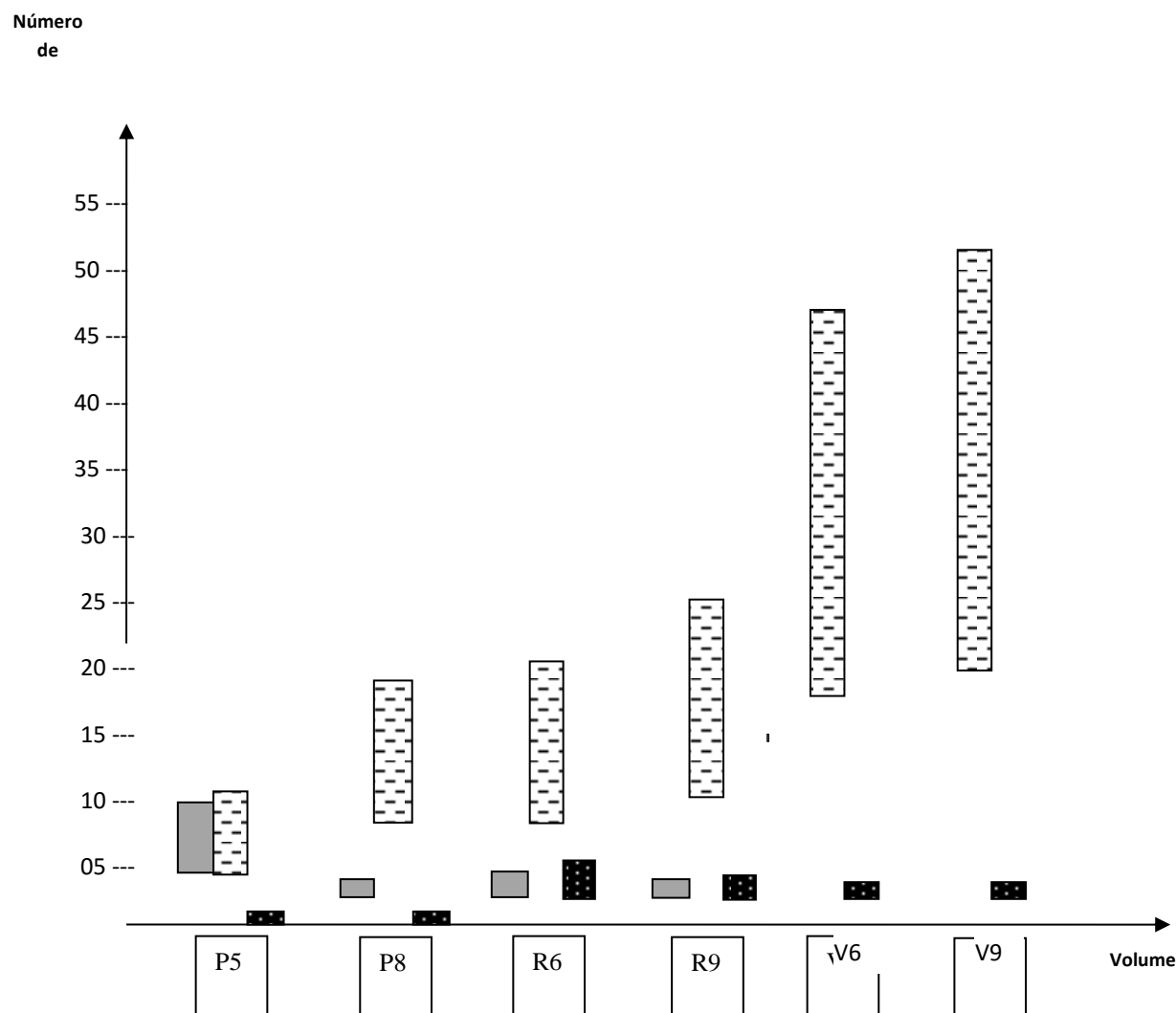
### 3. Resultados e discussão

No quadro abaixo, indicamos, quantitativamente, as possíveis relações a serem estabelecidas entre as duas modalidades durante o desenvolvimento das propostas nos seis volumes em análise.

**Quadro 02 – Relações a serem estabelecidas entre oralidade e escrita**

COLEÇÃO	SÉRIE/ ANO	RELAÇÃO ENTRE ORALIDADE E ESCRITA		
		DEPENDÊNCIA	APROXIMAÇÃO	DISTANCIAMENTO
Português através de textos	5ª	10	12	01
	8ª	03	18	01
Projeto Radix: Português	6º	05	21	06
	9º	03	25	04
Vontade de Saber: Português	6º	-	48	02
	9º	-	53	02

Para melhor visualização, esboçamos um gráfico indicando, quantitativamente, as possíveis relações a serem estabelecidas entre as duas modalidades durante o desenvolvimento das propostas de trabalho envolvendo oralidade em cada um dos seis volumes.



### Legenda

Relação de dependência

do oral à escrita

Relação de aproximação

entre oral e escrita

Relação de distanciamento

entre oral e escrita

P5 Português através de Textos – 5ª série

P8 Português através de Textos – 8ª série

R6 Projeto Radix: Português – 6º ano

R9 Projeto Radix: Português – 9º ano

V6 Vontade de Saber: Português – 6º ano

V9 Vontade de Saber: Português – 9º ano





A partir do gráfico bem como do quadro (Quadro 02), percebemos, facilmente, a predominância da possibilidade de se ter uma relação de *aproximação* entre as duas modalidades da língua durante a execução das propostas, mesmo se tratando de volumes publicados em décadas distintas (década de 1990 e de 2010). O número de propostas que sinalizam para essa relação entre as modalidades apresenta aumento gradativo entre os volumes da própria coleção e entre os de diferentes coleções.

É necessário neste ponto, atentarmos para o fato de que o estabelecimento de relações dessa natureza entre as modalidades é algo “sugerido”, de forma explícita, nos PCN-LP (BRASIL, 1998b). Conforme já apontamos anteriormente, nesse documento legal, sugere-se “elaboração de esquemas para planejar previamente a exposição oral”, “elaboração de roteiros para realização de entrevistas” (Ibid., p.74-75).

Assim, em um primeiro momento, a predominância de uma relação dessa natureza parece ser originária de um consenso, entre os autores dos volumes em análise, quanto à pertinência dela para o ensino. No entanto, ela surge da necessidade de atender à legislação que regulamenta o ensino da LP (PCN-LP), cujas “sugestões”, à luz do processo de avaliação dos LDPs – PNLD, acabam sendo impregnadas de um caráter de imposição e obrigatoriedade.


As propostas que indicam relação de *dependência*, como a leitura em voz alta de texto escrito, diminuem gradativamente entre os volumes de uma coleção e outra, e não estão presentes nas propostas dos volumes mais recentes – os de 2012 –, o que parece remeter à ocorrência de mudanças na forma de se pensar o trabalho com a oralidade, já que essa relação vinha sendo mencionada como a mais recorrente para trabalho do oral em sala de aula.

Vale salientarmos também que há uma considerável diminuição de propostas de trabalho prevendo uma relação de *dependência* do oral com a escrita do volume destinado a 5ª série da coleção “Português através de textos” e o volume para 8ª série da mesma coleção. Isso parece remeter para um aumento no grau de exigência das propostas, na medida em que a elaboração do texto a ser produzido oralmente passa a ser uma atribuição do aluno.

No que se refere às propostas que supõem uma relação de *distanciamento*, observamos que há um número reduzido delas nos volumes da década de 1990, ocorrendo um aumento significativo nos volumes de 2009 e, novamente, uma redução nos volumes de 2012.

Entendemos que a existência, em geral, de um número reduzido de propostas em que não seja previsto o uso da escrita ou de material escrito, ou seja, o estabelecimento de uma relação de distanciamento, reitera a dificuldade de se trabalhar a modalidade oral por si mesma, ou seja, de se ter um oral ‘puro’, como já fora sinalizado no estudo





de Dolz, Schneuwly e Haller (2004), mencionado anteriormente. Isso ressalta também o quão ilusório se torna pensarmos em um oral puro estando inseridos em uma sociedade impregnada pela escrita e cujas ações em termos de linguagem, segundo Correa (2006), são “políticas grafocentricamente orientadas”<sup>234</sup> (p. 206).

Essa dificuldade em distanciar o oral da escrita, todavia, não é tão saliente nas propostas de trabalho com o oral na coleção de 2009, já que o número de propostas prevendo o trabalho com a oralidade independente da escrita, tanto no volume para 6º quanto para 9º ano, respectivamente, 06 e 04, é maior que o número de propostas que sinalizam uma relação de dependência – 05 propostas no 6º ano e 03 no 9º ano.

Os volumes da coleção de 2012, por não apresentarem propostas em que o desenvolvimento da oralidade dependa da escrita, criam a expectativa de outro direcionamento para o trabalho com a oralidade. Contudo, essa expectativa se rompe ao notarmos que a maioria das propostas de trabalho é cunho interativo (professor-aluno e aluno-aluno) e informal, dando continuidade ao tratamento que já vinha sendo tradicionalmente atribuído ao oral.

Entretanto, rompe-se com essa expectativa ao notarmos que a maioria das propostas de trabalho envolvendo oralidade nesses volumes (alocadas nas seções Conversando sobre o assunto, Conversando sobre o texto e Discutindo ideias, construindo valores), é prevista para ser desenvolvida a partir do uso informal<sup>235</sup> da modalidade oral em interações entre professor-aluno e aluno-aluno em sala de aula, sendo motivadas por questões de caráter introdutório, de caráter interpretativo e de caráter reflexivo fornecidas nos livros.

Vale lembrarmos que, nos próprios PCN-LP (BRASIL, 1998b), apesar de a interação ser reconhecida como “uma excelente estratégia de construção de conhecimento” (Ibid., p.24), adverte-se para o fato de que uma proposta de trabalho dessa natureza não dá conta das exigências do gênero oral público formal, ou seja, da formação de “um usuário competente da linguagem no exercício da cidadania” (Ibid., Id.).


#### **4. Conclusão**

A partir dos comentários que traçamos sobre as possíveis relações a serem estabelecidas entre oralidade e escrita nos seis volumes em análise, percebemos que os

---

<sup>234</sup>Correa (2006) refere-se à universalização da alfabetização e à unificação ortográfica entre os países lusófonos, conforme já mencionamos no capítulo 3, subitem 3.2.

<sup>235</sup>Vale ressaltarmos que, nos PCN-LP, enfatiza-se o ensino de gêneros orais públicos formais, partindo-se da premissa que o aluno, em seu convívio social até sua inserção no espaço escolar, já desenvolveu as habilidades necessárias ao uso informal da modalidade oral.



autores desses volumes, conforme visão bakhtiniana, respondem ativamente às “imposições” do PNLD, ou seja, atendem a essas exigências de caráter social, tal como a utilização da escrita como apoio durante a produção oral. No entanto, esses autores também apresentam particularidades em seus volumes, em especial, no que se refere às possíveis relações de aproximação e de distanciamento a serem estabelecidas nas propostas de trabalho com o oral.

Desse modo, os autores identificam-se com a concepção de sujeito expressa nos estudos bakhtinianos, caracterizando-se como sujeitos sociais e individuais de ponta a ponta (FARACO, 2009), que atendem ao imposto socialmente e, ao mesmo tempo, mantém suas singularidades frente a essas imposições. O fato de assumir uma atitude responsiva ativa diferente diante das exigências sociais, sem deixar de atendê-las, representa, em certa medida, uma possibilidade de amenizar o efeito padronizador dos PCN-LP, via PNLD, sobre a produção de LDP.

Consideramos que a luta para reconhecer a oralidade como objeto de ensino, como a escrita é reconhecida, instaurando um espaço de tensão entre as duas modalidades, pode resultar em uma reconfiguração do ensino de LP, na medida em que há diminuição da dependência do oral em relação à escrita bem como instrumentalização da escrita para desenvolvimento da oralidade – opondo-se ao que vinha ocorrendo. Entretanto, ainda é necessário lutar por um espaço permanente para tratar a modalidade oral formal nas aulas de LP.

## REFERÊNCIAS


AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.

BAKHTIN, M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 4.ed., Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1952-3/2006, p.307-335.

BRASIL. \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Guia de Livros Didáticos - PNLD 1999: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. *Guia de Livros Didáticos - PNLD 2011: Língua Portuguesa*. Brasília/BR: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico/2349-guia-pnld-2011>>. Acesso em: 21 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. *Guia de Livros Didáticos - PNLD 2014: Língua Portuguesa. Ensino Fundamental II*. Brasília/BR: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=859&id=12637>>



%3Aguias-do-programa-nacional-do-livro-didatico&option=com\_content>. Acesso em: 02 maio 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/* Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colabs. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2001/2004. (*As faces da linguística aplicada*), p.149-185.

SOARES, M. *Português através de textos*. 3.ed. 5ª série. São Paulo: Moderna, 1990a. Exemplar do professor.

\_\_\_\_\_. *Português através de textos*. 3.ed. 8ª série. São Paulo: Moderna, 1990b. Exemplar do professor.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colabs. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2001/2004. (*As faces da linguística aplicada*), p.129-147.

TAVARES, R. A. A.; CONSELVAN, T. B. *Vontade de Saber: Português*. 6º ano. São Paulo: FTD, 2012a. Manual do Professor.

\_\_\_\_\_. *Vontade de Saber: Português*. 9º ano. São Paulo: FTD, 2012b. Manual do Professor.

TERRA, E.; CAVALLETE, F. T. *Projeto Radix: português*, 6º ano. São Paulo: Scipione, 2009a. Livro do Professor.

\_\_\_\_\_. *Projeto Radix: português*, 9º ano. São Paulo: Scipione, 2009b. Livro do Professor.

---





# **GÊNEROS TEXTUAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA PROPOSTA PARA REFLETIR, DESENVOLVER E IMPLEMENTAR SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUAS**

Paulo da Silva Lima  
Tânia Maria Moreira


**RESUMO:** Este trabalho está vinculado ao projeto de pesquisa e extensão “Gêneros textuais no ensino: da Educação Básica ao Ensino Superior”, em desenvolvimento na UNIFESSPA e aborda questões teóricas relativas ao estudo de gênero textual e da abordagem sequência didática como subsídio ao ensino de Língua Materna e Estrangeira. O objetivo do projeto é desenvolver um trabalho de formação inicial e continuada, envolvendo docentes e acadêmicos do curso de Letras da Faculdade de Estudos da Linguagem da referida universidade e professores de línguas que atuam na Educação Básica. Neste estudo, tomamos como ponto de partida a noção de gênero como um megainstrumento de interação social e a sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004) como uma abordagem metodológica popularizada no Brasil após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). No projeto, discussões teóricas e metodológicas acerca dos Gêneros Textuais e da prática de leitura, da produção de textos e do ensino de linguagem na escola são realizadas, em encontros quinzenais. Nossa expectativa é contribuir na formação de um professor autônomo que se apropria do gênero a ser ensinado e encontra alternativas de trabalho com a linguagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero textual. Sequência didática. Ensino de linguagem.

## **1 INTRODUÇÃO**

Desde o final dos anos 90 até a atualidade, a discussão acerca dos gêneros textuais/discursivos ganhou fôlego no ensino de línguas no Brasil com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Nessa perspectiva, os gêneros discursivos são vistos como objeto de ensino e o texto como a unidade de ensino. Além disso, os documentos oficiais apresentam orientações voltadas para um ensino que trate os gêneros como esquemas de compreensão e facilitação da ação comunicativa interpessoal, argumento este que também é defendido por Bakhtin (1992).

Nos PCNs (1998; 1999), o ensino de gêneros se constitui, portanto, como uma alternativa para a superação de práticas de ensino de línguas que têm como foco a língua como sistema; priorizando, portanto, as unidades linguísticas e suas nomenclaturas. Na prática, no entanto, é possível constatar que em muitas escolas públicas do Brasil, mesmo diante das novas tecnologias, da modernização de parâmetros e orientações curriculares nacionais e da renovação de ideias pedagógicas que trazem contribuições de pesquisadores nacionais e internacionais, a prática dos



professores em sala de aula tem apresentado uma evolução muito lenta e abaixo do esperado.

Em função disso e em conformidade com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras (PPPCL) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, que viabiliza a importância da pesquisa e da extensão, propomos o desenvolvimento de um projeto que vem justamente para consolidar conceitos teóricos e procedimentos pedagógicos sobre os gêneros de texto, auxiliando professores em formação e professores em serviço no desenvolvimento de aulas de leitura, de produção textual e de ensino de linguagem na Educação Básica.

Neste trabalho, temos por objetivo apresentar ações realizadas no projeto de pesquisa e extensão, intitulado “Gêneros textuais no ensino: da Educação Básica ao Ensino Superior”. Para tanto, inicialmente, apresentamos as concepções de gênero e sequência didática que norteiam as nossas atividades, considerando os estudos de Marcuschi (2002), Dolz e Schneuwly (1998) e Dolz, Noverraz, Schneuwly, (2004). Na sequência, descrevemos a abordagem adotada no desenvolvimento do projeto. Por fim, fazemos referências aos resultados alcançados provisoriamente.


## 2 GÊNEROS TEXTUAIS

Desde a década de 90, as aulas de língua materna passaram a contar com mais um suporte teórico, cujo objetivo é a ressignificação do trabalho com o texto na escola. Assim, a nomenclatura gêneros textuais aparece como uma “novidade” no ensino da leitura e produção textual.

No entanto, segundo Marcuschi (2008, p. 147), o estudo dos gêneros não é algo novo, pois já na Grécia antiga o termo era usado por Platão e Aristóteles. A questão é que o gênero textual era utilizado apenas na literatura e na retórica. Então, após os estudos de Bakhtin, principalmente na obra *Estética da criação verbal*, o assunto começou a abranger todo ato de interação verbal, ou seja, para o autor, toda comunicação humana se efetiva por meio de um gênero textual.

Para Bakhtin (2010, p. 262), os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera social. Por isso, são caracterizados pelo ~~por seu~~ conteúdo temático, ~~seu~~ estilo verbal e pela ~~por sua~~ construção composicional. O conteúdo temático diz respeito ao tema esperado no tipo de produção (gênero) em destaque. O estilo refere-se à variante linguística utilizada na produção do gênero e está vinculado ao tema e ao conteúdo. No plano composicional, por exemplo, de um cartão-postal, teríamos: destinatário, informação em um canto à parte, saudação inicial, mensagem, saudação final e assinatura.

Sendo assim, os gêneros servem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas diárias. Além disso, podem ser considerados como entidades sócio-discursivas e formas de ação social em todas as situações comunicativas do homem. No entanto, por mais que organizem as ações das pessoas em contextos discursivos, os gêneros não são instrumentos estanques, mas são caracterizados por sua maleabilidade, dinamicidade e plasticidade.



Segundo Marcuschi (2007, p. 23), os gêneros textuais são realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas e constituem textos empiricamente produzidos cumprindo alguma função numa situação comunicativa. Além disso, a nomeação dos gêneros abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado, pois, a todo momento, as pessoas acabam criando novos gêneros para se comunicarem por alguma necessidade social.

A comunicação por via digital representa bem essa dinamicidade com que surgem novos gêneros. Isso porque, há algumas décadas, não existia o e-mail ou MSN, mas devido à chamada era digital, o homem sentiu a necessidade de criar novos instrumentos capazes de levá-lo a interagir verbalmente por meio de uma tela de computador ou um aparelho celular. Por outro lado, outros gêneros vão deixando de ser utilizados e isso ocasiona seu desaparecimento.

Para Dolz & Schneuwly (2010, p. 143), o gênero textual


é um instrumento para agir linguisticamente. É um instrumento semiótico, constituído por signos organizados de maneira regular; este instrumento é complexo e compreende diferentes níveis. Eis por que, às vezes, o chamamos de “mega-instrumento”, para dizer que se trata de um conjunto articulado de instrumentos, um pouco como uma fábrica. Mas fundamentalmente se trata de um instrumento que permite realizar uma ação numa situação particular. E aprender a falar é apropriar-se de instrumentos para falar em situações de linguagem diversas, isto é, apropriar-se de gêneros.

Nesse sentido, o gênero funciona como um instrumento e para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização. Por isso, a produção de texto é organizada e estruturada por um gênero global que condiciona o tratamento do conteúdo, o tratamento comunicativo e o linguístico.

Dessa forma, o gênero passa a ser considerado como “um megainstrumento, como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação” (SCHNEUWLY, 2010, p.25).

É justamente por isso que nos apropriamos dos gêneros, pois, ao nos comunicarmos, os usamos como se eles fossem um instrumento (ou megainstrumentos) que manuseamos e que são fundamentais para produzirmos nossos textos (orais ou escritos), efetuando, de acordo com nossas intenções enunciativas, uma atividade verbal.

### **3 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO FERRAMENTA DE ENSINO**



O trabalho com os textos em sala de aula deve proporcionar verdadeiras situações de comunicação, por isso é plausível que se busque desenvolver uma atividade a partir de situações claras dentro de um contexto de produção. Por isso, para uma didatização dos gêneros, torna-se necessária a articulação sistemática e uma atividade que possibilite, em sala de aula, uma situação real de interação. Esse tipo de atividade é denominado de sequência didática.

Para Dolz, et al. (2010, p. 82), as sequências didáticas (SD) podem ser definidas como um conjunto de atividades escolares organizadas sistematicamente em torno de um gênero textual oral ou escrito, devendo esse trabalho ser feito sempre com o objetivo de proporcionar uma comunicação real entre os interlocutores.

Para a elaboração dessa atividade são necessários alguns procedimentos. Primeiramente tem-se a apresentação da situação e nessa fase o professor deve definir se a modalidade a ser trabalhada será a oral ou a escrita; depois precisa escolher o gênero, para quem ele será produzido e como será produzido. Também é importante apresentar os conteúdos que serão desenvolvidos e terão ligação com o gênero proposto.

Ainda nesse início, é importante que os alunos tenham contato com exemplares do gênero, ouvindo ou lendo-os, para poderem se situar sobre as características e as funções do texto a ser produzido. Além disso, é importante que o professor discuta juntamente com os alunos sobre a organização do gênero escolhido.

Depois disso, os alunos realizam a primeira produção. Nessa fase, a formulação do texto poderá ser feita de forma individual ou coletiva e o professor deve fazer uma avaliação, privilegiando a forma e, conseqüentemente, atribuir uma nota ou conceito para que os alunos possam, nas outras etapas, fazer uma comparação e observar seu próprio rendimento durante todo o processo.


Na primeira produção, pode-se fazer um esboço geral apenas para treinar a facção do gênero sem especificar sua destinação. Após isso, poderão ser feitos os ajustes necessários até a produção final, quando o aluno terá condições de produzir o texto de acordo com o gênero trabalhado. Essa fase é importante, pois é nela que tanto o professor quanto os alunos têm a possibilidade de fazer uma avaliação do desenvolvimento da atividade.

No trabalho com as sequências didáticas é necessário o seguimento de módulos até a elaboração final do texto. Por isso, é importante que se faça uma atividade pautada nos problemas que apareçam na primeira produção, dando ou mostrando aos alunos os meios necessários para que superem as eventuais dificuldades. Por isso, o professor pode comentar com os alunos sobre como foi a representação da interação verbal, fazendo ressalva aos destinatários, objetivos, gênero e modalidade (oral ou escrita).

O professor pode também fazer ponderações a respeito do planejamento do texto, observando se a organização estrutural do gênero produzido é adequada ao contexto e à função que se destina. É interessante também que questões ligadas à seleção lexical, estrutura sintática e outros elementos referentes ao nível semântico da expressão sejam analisados.

Num outro módulo, atividades de observação e análise de textos podem ser feitas com o objetivo de identificar se houve êxito na produção do gênero e se há outras





alternativas para isso. Por isso, seria bom que alguns textos fossem comparados para que houvesse uma análise coletiva de problemas específicos ou gerais.

Após os alunos já terem adquirido as informações necessárias sobre o gênero, eles devem adquirir uma linguagem técnica capaz de lhes dar suporte sobre o tema abordado na produção textual. Dessa forma, os estudantes vão se sentir seguros sempre que precisarem falar sobre o assunto. Para isso, o professor pode propor a elaboração de um glossário sobre as atividades desenvolvidas e sobre o gênero.

Na produção final, o aluno colocará em prática o que aprendeu durante todos os módulos da atividade de produção textual. Assim, o professor pode realizar uma avaliação somativa, não descartando a formativa, pois, nessa fase, o aluno já será capaz de obter um controle a respeito de sua própria aprendizagem, ou seja, ele saberá o que fez, por que fez e como fez.

Essa proposta de trabalho com as sequências didáticas proporciona ao professor a utilização das duas modalidades (oral e escrita), não privilegiando apenas uma delas. Além disso, esse tipo de atividade abre espaço para que questões ligadas à ortografia e à gramática sejam trabalhadas, possibilitando aos alunos eliminar certos problemas de escrita identificados nas produções textuais.

Para finalizar, é pertinente afirmar que, igualmente ao que acreditam Dolz et al. (2010), a sequência didática é um bom caminho para que o professor atinja seus objetivos no ensino de língua materna.


#### **4 METODOLOGIA**

Nesse projeto, procuramos desenvolver um trabalho de formação inicial e continuada envolvendo acadêmicos do curso de Letras da UNIFESSPA/ FAEL e professores de línguas que atuem no Ensino Fundamental e Médio, conciliando embasamentos teóricos e metodológicos acerca dos Gêneros Textuais e da prática de leitura e produção de textos na escola.

Associado a esse objetivo geral, temos os seguintes objetivos específicos:

- Refletir e discutir sobre o conceito de gênero, de sequência didática e o uso dos gêneros de textos na escola;
- Discutir a relação entre o interacionismo sociodiscursivo e as práticas de linguagem em sala de aula;
- Analisar propostas de ensino na perspectiva da sequência didática
- Preparar e desenvolver, juntamente com os docentes envolvidos na pesquisa, sequências didáticas que viabilizem a leitura, a produção textual e o ensino de linguagem em sala de aula, utilizando os mais variados gêneros discursivos;
- Divulgar os resultados obtidos nas experiências vivenciadas.

Para conquistar os objetivos, uma sequência de atividades vem sendo desencadeada em duas etapas.



Na primeira, foi constituído o grupo de pesquisa, por meio da inscrição de interessados, a partir da divulgação em cartazes nos corredores da universidade. Em seguida, foram desenvolvidos estudos, discussões e fichamentos de textos que tratam de aspectos teóricos e metodológicos e foram realizadas ações práticas envolvendo o contato e a análise de sequências didática, bem como, a produção de textos mediados pelo desenvolvimento de uma sequência didática. Por fim, as ações realizadas foram avaliadas e foram levantados os resultados alcançados no projeto.

Na segunda etapa, a ser realizada em 2015, ocorrerá um novo contato inicial envolvendo formadores/pesquisadores e os acadêmicos em formação interessados em participar do projeto. Esse contato ocorrerá por meio de uma reunião, objetivando uma apresentação do trabalho a ser desenvolvido entre Escolas e a Universidade. Em seguida, proceder-se-á a realização de uma oficina análise e de produção de sequência didática, de sessões de estudos bibliográficos visando o desenvolvimento de conceito de gêneros textuais, de tipos de texto, de domínio discursivo e de sequências didáticas, assim como, análise e planejamento de propostas de sequências didáticas.

No planejamento das sequências didáticas dessa etapa, são previstas sequências didáticas, em torno de um gênero de texto, levantado a partir das necessidades dos alunos da Educação Básica. As sequências são projetadas pelos acadêmicos e professores das escolas públicas, sob a orientação dos pesquisadores da UNIFESSPA, e são desenvolvidas nas escolas durante um bimestre letivo. No desenvolvimento de ações práticas, os acadêmicos envolvidos no projeto procederão à identificação de professores colaboradores de Escolas Públicas e de turmas a serem desenvolvidos projetos pilotos na perspectiva de gêneros textuais.

No desenvolvimento de sequências didáticas nas escolas, professores e acadêmicos da UNIFESSPA efetuam o assessoramento e o acompanhamento do trabalho do professor em sala de aula, por meio de observações e registros relativos à aplicação das sequências didáticas na sala de aula. Nessa fase, os pesquisadores tomam nota das etapas desencadeadas pelos acadêmicos e pelos professores das escolas. Depois de organizados os dados, os pesquisadores, os acadêmicos e os professores da Educação Básica, refletirão, discutirão e sistematizarão resultados obtidos nas experiências. Por fim, com base nos resultados observados é realizada uma exposição, para a comunidade escolar e acadêmica na pesquisa, de modo que os pares envolvidos reflitam sobre as descobertas efetuadas, os pontos positivos e negativos e apontem possíveis sugestões para trabalhos futuros.

## **5 RESULTADOS PRELIMINARES**

O projeto alvo deste relato se encontra na sua primeira fase, portanto estão sendo realizados estudos e discussões teórico-metodológicas. Até o momento, foram realizados três seminários envolvendo 25 acadêmicos dos cursos de Letras, português e inglês.

No primeiro seminário, os três professores responsáveis pelo projeto “Gêneros textuais no ensino: da Educação Básica ao Ensino Superior” realizaram um seminário

com foco no conceito de gênero textual/discursivo e de tipo textual. Nesse seminário, as discussões foram orientadas a partir da leitura de dois artigos de Marcuschi, publicados respectivamente em 2005 e 2006, intitulado “Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação” e “Gêneros textuais: definição e funcionalidade. No segundo seminário, sob a coordenação de um acadêmico e um professor orientado, com base no estudo de Rojo (2005), as discussões giraram em torno da diferença entre gênero discursivo e gênero textual. No terceiro seminário, a atenção se concentrou nas diferentes linhas teóricas de estudos de gênero (francesa, americana e australiana) e nas perspectivas metodológicas adotadas em cada corrente, com ênfase nos estudos da corrente francesa.

Na sequência, foi analisada a construção de um modelo didático do gênero notícia. Para isso, foram exploradas questões referentes ao contexto de produção, plano global, mecanismos enunciativos e mecanismos de textualização do referido gênero, conforme o quadro que segue.

QUADRO I: Esquema geral para a análise de sequências didáticas, conforme Gonçalves e Ferraz (2014, p. 216).

<b>Contexto físico de produção</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Momento da produção</li> <li>• Local de produção</li> <li>• Leitor/receptor</li> <li>• Objetivos da interação</li> </ul>
<b>Contexto sociossubjetivo de produção</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em que papel social se encontra o emissor?</li> <li>• A quem se dirige o produtor? Qual será seu papel social?</li> <li>• Em que instituição social se produz e circula o gênero?</li> <li>• Com que atividade social se relaciona o gênero?</li> </ul>
<b>O plano global</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como o conjunto do conteúdo temático costuma ser organizado?</li> <li>• Que tipo de discurso predomina no gênero a ser ensinado?</li> <li>• Quais sequências textuais costumam predominar?</li> </ul>
<b>Mecanismos de textualização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como acontece a coesão nominal no gênero a ser ensinado? Há retomadas anafóricas pronominais, elipses? Há expressões nominais definidas?</li> <li>• Qual tempo e modo verbais predominam para a construção da coesão verbal? Qual a relação entre o tempo, modo e o gênero?</li> <li>• Aparecem organizadores textuais (elementos de conexão) no gênero? Qual tipo de organizador aparece com mais frequência: espacial? Temporal? Lógico-argumentativo?</li> </ul>
<b>Mecanismos enunciativos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No gênero a ser didatizado, que tipo de vozes aparece ou deve aparecer: voz do estudante? Voz do autor? Vozes sociais?</li> <li>• Qual tipo de modalização aparece com mais frequência?</li> </ul>

No seminário seguinte, foi abordada a construção do modelo didático do gênero artigo de opinião. No intuito de viabilizar uma melhor compreensão a respeito de como pode ser constituído o modelo didático do artigo de opinião, utilizamos o Quadro I



como norteador desse processo. Na sequência, os graduandos produziram um artigo de opinião a partir do seguinte tema: Ensino da Gramática na educação básica. Os textos foram corrigidos e devolvidos aos estudantes para posterior reescrita.

Em seguida, retratamos os elementos textuais e discursivos envolvidos na produção do artigo de opinião. Ao final dessa etapa, elencamos algumas características que fazem parte das capacidades de linguagem do referido gênero. As capacidades de linguagem do artigo de opinião foram sistematizadas conforme consta nos Quadros II e III abaixo.

QUADRO II: .....

CAPACIDADES DISCURSIVAS/PLANO DISCURSIVO
<ul style="list-style-type: none"><li>❖ O artigo de opinião é um gênero de texto que pertence ao mundo do EXPOR autônomo, desenvolvendo um discurso teórico.</li><li>❖ A estrutura composicional é formada pela <i>introdução, desenvolvimento e conclusão</i>.</li><li>❖ O assunto tratado pertence ao mundo real do produtor.</li><li>❖ Há um raciocínio lógico/encadeamento de ideias que fundamenta a progressão temática. Assim, pois, cada ideia implica o surgimento de outra sequentemente.</li><li>❖ O objeto temático não é dependente do produtor e do leitor.</li><li>❖ Não há unidades linguísticas que remetam ao produtor e ao espaço-tempo da produção textual.</li><li>❖ O leitor assimila a visão de mundo, as crenças e valores do produtor e usa isso para avaliar e aderir ou não ao ponto de vista defendido pelo autor.</li><li>❖ O produtor deve demonstrar o domínio dos argumentos que utilizará para defender sua tese.</li><li>❖ As relações discursivas indicam o momento histórico/social e as formações ideológicas ligadas ao agente-produtor.</li><li>❖ Os conhecimentos internalizados pelos alunos-produtores a respeito do tema são expostos em suas produções.</li><li>❖ Fraca densidade verbal e alta ocorrência de sintagmas, com predomínio de frases declarativas.</li><li>❖ Predominância de tempo verbal no presente com valor atemporal.</li><li>❖ Presença de formas na primeira pessoa do plural remetendo aos participantes da interação em geral.</li></ul>

QUADRO III: .....

CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS
<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Existência de operadores discursivos com função lógico-argumentativa: <i>mas, no entanto, entretanto, porque, bem, como, etc.</i></li><li>➤ Presença de anáforas nominais ao lado das nominais, além de métodos de referenciação dêitica: <i>esse, esta, isso, etc.</i></li><li>➤ Ocorrência de modalizações por meio de orações impessoais, advérbios, auxiliares e tempos verbais do condicional.</li></ul>





- Construção de proposições por meio do verbo *ser*, estabelecendo uma relação entre argumentos e conclusões.
- Uso de verbos que exprimem a relação causa e efeito e também de verbos *dicendi*.
- Presença de tipos de frases mais propícias para o ato de argumentar, como frases assertivas e interrogativas.
- Escrita do texto na norma culta da língua.

Após a realização das oficinas e discussão sobre a avaliação, houve um momento de reescrita dos textos. Essa primeira etapa do projeto teve como objetivo auxiliar os alunos a se apropriar do gênero em questão para, na segunda etapa da pesquisa, serem capazes de construir sequências didáticas para serem desenvolvidas no ensino da produção textual na educação básica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as ações realizadas espera-se contribuir para a formação inicial de professores de língua da UNIFESSPA, em termos de promoção de estudos e debates acerca dos gêneros de texto e seu uso em aulas de Linguagem. Além disso, tem-se a expectativa que sejam ofertadas oportunidades para que os participantes envolvidos no projeto iniciem o processo de iniciação científica dentro de uma Universidade pública, contribuindo para a construção de conhecimentos que enriqueçam intelectual e socialmente a comunidade local. Com isso, ratifica-se a importância da UNIFESSPA e do PPCL da Faculdade de Estudos da Linguagem para a comunidade acadêmico-científica, no que tange à pesquisa e extensão no Sul e Sudeste do Pará.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL, Ministério de educação e cultura (MEC). *Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília; MEC, 2006.
- BRASIL, Ministério de educação e cultura (MEC). *Parâmetros curriculares nacionais/Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias* Brasília; MEC, 2002.
- DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. 1998. *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. Paris, ESF.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Org. Roxane Rojo; Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- GONÇALVES, A, V.; FERRAZ, M.R.R; Ferramentas didáticas e ensino: da teoria à prática de sala de aula. In.: NASCIMENTO, E. L., *Gêneros textuais: das didáticas das línguas aos objetos de ensino*. 2ª ed. Campinas, SP : Pontes Editores, 2014.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.



MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: BRITO, K. S.; GAYDECZKA, B.; KARWOSKI, A. M. *Gêneros textuais. Reflexões e ensino*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A ; MACHADO, A . R.; BEZERRA, M. A (Orgs). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

ROJO, R. (2005). Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas In J. L. Meurer, A. Bonini, & D. Motta-Roth (Org.), *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola.





# PERSPECTIVA INTERACIONISTA DAS TAREFAS DO CELPE-BRAS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA

Laura Camila Braz de Almeida

**RESUMO:** O presente estudo apresenta resultados de um estudo qualitativo sobre o efeito retroativo do Celpe-Bras no processo de ensino/aprendizagem de português como segunda língua. Almeja-se, com essa pesquisa, contribuir para a formação docente. Baseando-se na análise de gêneros discursivos/textuais apresentados por Schenewly e Dolz (2004) e por Bakhtin(2007) e sobre a abordagem comunicativa e a abordagem intercultural discutida por Almeida Filho (2002) e a Linguística Aplicada discutida por Moita Lopes (2002), pretende-se analisar o processo de ensino/aprendizagem de português como segunda língua. Também é feito um estudo sobre leitura (Kleiman, 2008; Koch, 2007) e escrita (Costa Val, 1999) para fundamentar a elaboração e aplicação das tarefas de compreensão e produção de textos desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa. As atividades de avaliação utilizadas nas aulas de PL2 foram baseadas nas tarefas do exame Celpe-Bras por este avaliar as habilidades compreensão e produção oral e escrita de forma interligada (WIDDOWSON, 2005) e pelo fato de suas questões serem pautadas na abordagem comunicativa (CANALE, 1995) e na abordagem intercultural (FANTINI, 200). Assim, foram feitas atividades de avaliação formativa (BLOOM, 1983) da aprendizagem nas aulas de PL2. O resultado dessa pesquisa evidencia o efeito retroativo do Celpe-Bras nesse processo de ensino/aprendizagem.

**Palavras-chave:** Avaliação. Leitura. Escrita.


## 1 Introdução

Esse artigo discute sobre as características do exame de proficiência, chamado Celpe-Bras e o seu efeito retroativo no ensino de português como língua estrangeira. Esse efeito está relacionado ao fato de o professor poder mudar o conteúdo que ensina e a sua maneira de avaliar, a partir da exigência de testes externos, como o vestibular ou os exames de proficiência. Nesse trabalho, apresentam-se dados do efeito retroativo do Celpe-Bras no ensino de PLE.

Avelar (2001, p. 81) levanta que o efeito retroativo pode ser definido como a influência ou impacto que um exame exerce sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Assim, com atitudes como essas, que transformam a maneira como o docente ensina, comprova-se a existência do efeito retroativo.

## 2 Abordagem Comunicativa e Intercultural

Abordagem comunicativa e a abordagem intercultural na aprendizagem de língua estrangeira são relevantes para o desenvolvimento das avaliações da



aprendizagem de língua por direcionar as tarefas para o uso, para a comunicação e valorizar os aspectos culturais da língua que está sendo estudada. O Celpe-Bras é um exame que possui como base essas abordagens.

O ensino comunicativo está voltado para a aquisição de uma segunda língua através dos atos de fala, do uso social e interativo da língua. Dessa maneira, Hymes (2001) afirma que o conhecimento da língua do falante nativo é mais do que conhecimento da gramática da língua. Os modelos de competência comunicativa de Canale (1995, p. 66), sugeridos a partir de uma revisão da literatura em ensino e de testagem em LE, abarcam tanto conhecimento quanto habilidades. Os componentes desse modelo são quatro competências diversas: a gramatical, a sociolinguística, a discursiva e a estratégica.


Canale (1995, p. 66) coloca que a competência gramatical está relacionada com domínio do código linguístico em si, envolvendo conhecimento de vocabulário, regras de pronúncia e ortografia, formação de palavras e estrutura frasal. A competência sociolinguística refere-se à extensão com que os enunciados são produzidos e compreendidos de modo apropriado em diferentes contextos sociolinguísticos, de acordo com fatores como o tópico, o papel e o status dos participantes e a finalidade da interação. A competência discursiva diz respeito ao conhecimento usado para relacionar formas gramaticais com significados, a fim de construir textos orais e escritos de modo coerente e coeso em diversos gêneros de discurso. A competência estratégica relaciona-se com o domínio de estratégias de comunicação verbal e não-verbal para tornar a comunicação mais eficiente, como por exemplo, solicitar ao interlocutor a repetição de informações, fazer uso de paráfrases e gestos faciais.

Segundo Souza (2004, p. 11) esses quatro componentes da competência comunicativa não são estanques, pelo contrário, estão intimamente relacionados e devem se integrar, de modo sistemático, o planejamento de ensino. Widdowson (2005, p. 97) afirma que um excesso de ênfase em exercícios mecânicos e exercícios de produção e recepção de frases tende a inibir o desenvolvimento de capacidades comunicativas.

Nas aulas de língua portuguesa, a leitura e a escrita são habilidades, que devem ser baseadas nessa interação social. Elas podem desenvolver, no aprendiz, a capacidade de não só produzir bons textos orais e escritos, como também de ler de maneira interacionista e crítica, conforme Kleiman (2008, p. 8). Quando o professor faz com que o seu aluno seja agente na construção do seu conhecimento, ele não promove comportamentos repetitivos, mecanicistas e automáticos. O professor deve pensar na leitura como uma interação entre o autor e o leitor do texto. O bom leitor é aquele que sabe dialogar com o autor do texto. Para esse processo, é fundamental que haja a coerência entre fundamentação teórica e a ação prática no ensino de leitura, o reconhecimento do aluno enquanto sujeito leitor e não como mero decodificador. Assim, para um bom trabalho, o ensino da leitura deve ser coerente com essa postura interacionista e crítica.

A comunicação verbal precisa de conhecimentos prévios, de percepção da situação de uso e de outros conhecimentos culturais disponíveis na memória do interlocutor. Dessa forma, comunicar-se é uma atividade imprevisível e criativa tanto na





forma quanto nos sentidos construídos no discurso. A competência comunicativa é representada por Almeida Filho (2002, p. 9) da seguinte maneira:

- Competência linguística: conhecimentos linguísticos (código);
- Competência sociocultural: conhecimentos socioculturais;
- Competência meta: conhecimentos metalinguísticos e metacomunicativos;
- Competência estratégica: conhecimentos e mecanismos de interação;
- Graus de acesso: habilidades.

Os objetivos dos cursos para o ensino de línguas são quase sempre definidos com base nas quatro habilidades de linguagem: compreender linguagem oral, falar, ler e escrever. No entanto, a pessoa que domina uma língua estrangeira sabe mais do que compreender, falar, ler e escrever orações. Ela conhece as maneiras como as orações são usadas para se conseguir um efeito comunicativo. Ao se adquirir uma língua, não se aprende somente como compor e compreender frases corretas como unidades linguísticas isoladas de uso ocasional. Para o professor realizar a avaliação de acordo com essa abordagem, é preciso que ele vá além de analisar se o aprendiz domina as regras gramaticais.


Essa definição de Scaramucci justifica o uso da abordagem comunicativa na elaboração das tarefas desenvolvidas nesse estudo. Não adianta apenas trabalhar a competência linguística da língua portuguesa. É essencial ir além e trabalhar as habilidades que integram a competência comunicativa.

Abordagem Intercultural considera extremamente importante trabalhar com a cultura da língua-alvo. Ela vai fazer com que o aprendiz associe a língua com a sua parte prática. Vai ampliar o conhecimento de mundo do estudante e vai fazer com que ele saiba discutir e argumentar sobre a cultura da língua-alvo. Embora o falante nativo seja capaz de atuar apropriadamente dentro do seu contexto social, seria preciso uma análise intercultural para tornar claras as regras de uma cultura, de forma que um falante não-nativo tivesse acesso a elas.

Oliveira (2007, p. 64) coloca, também, que o termo competência está aliado ao termo proficiência. Na proficiência, há um esquema em que o falante nativo conhece as regras que governam a sua língua nativa e pode aplicá-las sem prestar atenção a elas.

Segundo Cunha e Santos (1999, p. 117), Schlatter (1999, p. 99) e Scaramucci e Rodrigues (2004, p. 155), o Celpe-Bras é de base comunicativa, uma vez que a competência do candidato é verificada por meio da realização de tarefas a partir de textos autênticos e não se pretende verificar conhecimentos sobre a língua. O material do exame é contextualizado, os critérios de avaliação são holísticos, e a avaliação é realizada, considerando-se descritores de competência e desempenho do candidato. Esse exame é uma tentativa de consolidação do ensino, porque a importância de um exame de proficiência não se limita só à seleção de candidatos, mas deve ser considerada também sob o ponto de vista do seu efeito retroativo no ensino.

Lima (2002a, p. 14; 2002b, p. 94) destaca que apesar de muitos candidatos do Celpe-Bras já terem finalizado seus cursos de PL2, eles demonstram um descompasso evidente entre a escrita e a fala na língua-alvo. Se Celpe-Bras influenciar o processo de



ensino da língua, esse descompasso de aprendizado das habilidades da língua em questão vai diminuir bastante. Segundo Schlatter (1999, p. 98), um exame como o Celpe-Bras apresenta um efeito retroativo por influenciar no ensino e aprendizagem de PLE/PL2.

O Celpe-Bras é um exame que trabalha com as habilidades linguísticas inter-relacionadas. Além disso, as suas questões apresentam propósitos bem definidos e contextualizados. Nesse exame, a correção é baseada em um guia de correção bem minucioso, que inclui os objetivos de cada tarefa e explicitava o nível de desempenho esperado. Para a apresentação dos resultados, em lugar de notas ou números, procedimentos quantitativos, são adotados procedimentos qualitativos e holísticos.

Scaramucci e Rodrigues (2004, p. 157) mencionam que os aspectos utilizados para avaliar o desempenho do candidato nas tarefas escritas são a adequação ao contexto (propósito comunicativo, gênero discursivo e interlocutor), adequação discursiva (coesão e coerência) e adequação linguística (riqueza e adequação lexical e gramatical), e, assim, procura-se descrever o que o candidato é capaz de desempenhar em cada tarefa. Essas tarefas são baseadas na teoria de Gêneros Textuais.

Para fazer o Celpe-Bras, o aluno deve fazer o papel de agente da sua aprendizagem para desenvolver com autonomia as tarefas desse exame. Essas tarefas são elaboradas a partir da teoria dos gêneros textuais. Com essa ação, é ele que vai construir o seu conhecimento. Bazerman (2006, p.9) afirma que é no ensino que é posto o conhecimento a serviço da sociedade. Dessa maneira, o trabalho com gênero direciona o aprendiz na construção do seu conhecimento. Gênero é um meio de agência e não deve ser ensinado de forma separada da ação e das situações de motivadoras. Assim como as ações estão sempre modificando, os gêneros também mudam, já que eles estão interligados.

Conforme Schneuwly e Dolz (2010, p. 8), o texto na sala de aula, como um ensino processual em leitura e em escrita, provoca o deslocamento dos eixos do ensino-aprendizagem de língua materna. Deixa de enfatizar um ensino normativo, com base na análise da língua e da gramática, e passa a ser um ensino processual, com valorização do ensino da leitura e da escrita. Nesse contexto, realiza-se um estudo gramatical relacionadas com esses usos textuais. Essa mudança influenciou os programas e propostas curriculares oficiais brasileiros de 1997/1998, com sua incorporação nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Essa pesquisa discute o tema “O efeito retroativo do Celpe-Bras no ensino da Língua Portuguesa para Estrangeiros”. Esse estudo é um dos tópicos da tese do doutorado, *A avaliação da produção escrita na aprendizagem de Português LE/L2*, desenvolvida por Almeida (2009).

Com esse estudo, evidenciou-se o efeito retroativo do Celpe-Bras, uma vez que as atividades de avaliação da aprendizagem dos estudantes do curso de português como segunda língua foram elaboradas com base nesse exame. Com a pesquisa-ação, a professora-pesquisadora, envolvida nesse processo de pesquisa, utilizou a avaliação com ênfase na abordagem comunicativa e intercultural, pôde-se observar a evolução do processo de aprendizagem dos alunos envolvidos nesse processo.



### 3 Análise dos dados

Para analisar e avaliar os textos produzidos por um dos aprendizes envolvido no projeto, foram construídas tabelas de parâmetro baseadas no Celpe-Bras e na tese de Almeida (2009). Este modelo de avaliar a produção escrita do aprendiz fornece ao pesquisador mais consistência no momento de analisar o texto do estudante. O Celpe-Bras influencia de forma satisfatória a elaboração de todas as tarefas desenvolvidas nesse contexto de pesquisa.

A tarefa a seguir tem como gênero um artigo de opinião. O propósito dessa tarefa é expressar a opinião sobre os meninos de rua da obra lida em sala “*Capitães da Areia*”. O texto produzido por Cha está com o gênero e o propósito adequados, já que ele expressa sua opinião sobre os meninos de rua. Além disso, ele comenta a sua apreciação sobre o livro “*Capitães da Areia*”. O texto está muito bem desenvolvido com clareza e coesão. As inadequações das estruturas complexas são raras e existem poucas inadequações nas estruturas elementares. Ele usa de forma adequada as estruturas com o subjuntivo “ainda que eles sejam pobres e sem uma casa e família tradicional, tem a liberdade, uma coisa (para eles) que é o mais importante”.



Os Meninos da Rua: Uma Análise de "Capitães da Areia"

Cha Hamilton

10-6-2006

"Capitães da Areia," escrito por Jorge Amado, é um livro incrível na maneira em que pode contar a história (que parece épica) dos meninos do grupo. Amado tem a habilidade de escrever e contar uma história em 250 páginas que normalmente precisa 500. O resultado é que do início, o leitor está envolvido nas vidas destes meninos numa maneira muito íntima.

Sem dúvida, o aspeto mais interessante do livro é o conceito da idade que Amado usa quando descreve os meninos e as ações deles. Num lado, temos o exemplo do engano que Sem Pernas faz com as famílias ricas. Ele só tem 12 ou 13 anos e usa sua idade e deformidade para entrar a casa e, eventualmente, roube-la. No outro lado, temos o líder do grupo, Pedro Bala, que parece ter mais qualidades dum homem que um menino. Especialmente quando há uma briga entre o grupo, é notável para ver a maneira em que Bala resolve a situação.

Acho que o sucesso do trabalho de Amado é que ele captura que a significância para ser um menino e morar na rua (ou no caso dos Capitães da Areia, o trapiche) sem a presença constante dos adultos. Esta vida é um em que os meninos precisam madurar rápido para sobreviver; os alternativos são (como descobrimos no livro) o reformatório ou o orfanato que representam uma coisa pior que a morte: a perda da liberdade. Então, podemos entender porque estes meninos elegem morar na rua, ficando com fome; ainda que eles sejam pobres e sem uma casa e família tradicional, tem a liberdade, uma coisa (para eles) que é o mais importante.

Não acho que o livro escrito por Amado é uma justificação para a condição destes meninos que moram na rua. O que é interessante é que Amado introduza o assunto da "culpa" dos meninos; muitas vezes no livro, discute o assunto de que os meninos são culpados para fazendo crimes quando eles os fazem para sobreviver. Ao final de dia, acho que "Capitães da Areia" é um poderoso livro no método pode explicar (na forma objetivo) é justificar as ações destes meninos da rua, que normalmente a sociedade vê como os culpados (quando pensa em o crime).




<b>Quadro 39 - Aluno: Cha - Tarefa 05 – “Capitães da Areia”</b>			
<b>Avaliação</b>	1	2	3
<b>Gênero:</b> texto argumentativo	Inadequado	Parcialmente adequado	Adequado
<b>Objetivo:</b> comentar a questão sobre os meninos de rua.	Parcialmente adequado	Adequado	Adequado
<b>Informações:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Argumentos sobre os meninos de rua.</li> <li>• Comentários sobre o filme – Pixote.</li> <li>• Comentários sobre o livro Capitães da Areia</li> </ul>	Parcialmente adequado: texto <u>pouco</u> desenvolvido com até duas informações pertinentes; informações fora do tema.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com até 3 informações pertinentes. Eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
<b>Adequação lexical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> da língua materna; vocabulário restrito para tratar do cotidiano	<u>Algumas</u> inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário adequado para tratar do cotidiano	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário amplo para tratar de contextos variados e situações específicas
<b>Adequação gramatical</b>	<u>Frequentes</u> <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> de estruturas da língua materna; <u>frequentes</u> <u>inadequações</u> mesmo no uso de estruturas simples.	<u>Raras</u> inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas simples</u> e <u>algumas</u> interferências na utilização de <u>estruturas complexas</u> .	<u>Raras</u> inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas complexas</u> .
<b>Resultado</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>

Cha consegue progredir muito bem durante essas atividades de avaliação formativa e esse texto demonstra esse progresso. Essas atividades oferecem para o professor a certeza de que o seu aluno está aprendendo passo a passo, uma vez que Cha começa com um texto bem limitado e termina com um texto bem desenvolvido. Esse fato mostra a evolução da sua aprendizagem.

A tarefa a seguir é uma das tarefas de leitura e produção escrita com propósito comunicativo. Ela foi desenvolvida no final do curso. Solicitou-se, na questão dessa

tarefa, que o aluno escrevesse uma carta (gênero textual) para a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (interlocutor), propondo a implantação da capoeira como atividade curricular nas escolas do estado (propósito).

Com essa tarefa, avaliaram-se as habilidades de compreensão oral e produção escrita de forma inter-relacionada, uma vez que a aprendiz fez a leitura do texto para, em seguida, produzir o texto escrito.

 UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROPEP - PROGRAMA DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO DE PORTUGUÊS  
NÍVEL: INTERMEDIÁRIO 1      PROFA.: Laura Almeida

Nome: Cha      DATA: 8/6/06      NOTA: 3,0  
Valor Total da prova - 3,0

**Avaliação da compreensão e da produção escrita**

1. Você vai ouvir duas vezes a uma reportagem sobre a capoeira. Escreva uma carta para a Secretaria de Educação do Estado de Bahia, propondo a implantação da capoeira como atividade curricular nas escolas do estado. Justifique sua proposta, mencionando as características e possíveis vantagens desse projeto para os estudantes e as comunidades. (Valor 1,0)

A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO -

ESTOU ESCREVENDO ~~UMA~~ ESTA CARTA PORQUE TENHO UMA IDÉIA BOA PARA O SISTEMA DE EDUCAÇÃO AQUI <sup>em</sup> NO SALVADOR. <sup>é preciso</sup> PRECISA INTRODUIR A CAPOEIRA NO CURRÍCULO PARA TODOS OS ESTUDANTES DA ESCOLA. AINDA QUE HÁ UM GRAN DEBATE SOBRE ESTE ASSUNTO, ACHO QUE AS ELEMENTOS POSITIVOS SÃO MAIS IMPORTANTES QUE <sup>os</sup> AS NEGATIVOS.


PARA COMEÇAR, SALVADOR É A CIDADE MAIS BELEZA DO MUNDO (DEPOIS DE LISBOA, NIGERIA) MAS AQUI NÃO TEMOS BASTANTE RECONHECIMENTO NAS AULAS DA HISTÓRIA. UM DOS OBJETIVOS MAIS IMPORTANTES DE CAPOEIRA É QUE REFLETE E RECONHECE A HISTÓRIA AFRICANA, ALGO MUITO IMPORTANTE PARA TODAS AS PESSOAS AQUI NO SALVADOR. MAIS QUE ISSO, A CAPOEIRA É MAIS QUE UM ESPORTE <sup>é</sup>; INCORPORA <sup>elementos</sup> ELEMENTOS FÍSICOS, MÚSICAS E MORALS. É ALGO QUE ENSENA O ESTUDANTE PARA COMPETIR, MAS NÃO PARA SER COMPETITIVO DEMAIS. É O FATO QUE COMBINA ELEMENTOS FÍSICOS E MÚSICAS SIGNIFICA QUE OS ATLETAS E OS ARTISTAS DE MÚSICA PODER PARTICIPAR E <sup>beneficiam</sup> BENEFICIAR. PORQUE CAPOEIRA É COLABORATIVA, O ESTUDANTE APRENDE JUNTAS E TRABALHAR COM (NÃO CONTRA) OUTROS. MAIS QUE TODO, <sup>todo</sup> ~~porque~~ A CAPOEIRA TEM MUITA <sup>atividade</sup> ATIVIDADE, MAS O PROJETO NÃO É VIOLÊNCIA. PARA O ESTUDANTE APRENDER JOGAR SEM VIOLÊNCIA É IMPORTANTE PARA AINDA NUM MUNDO PERIGOSO.

PARA CONCLUIR, ESPERO QUE VUCÊ ENTENDA BEM OS BENEFÍCIOS (PARA OS ESTUDANTES, O SISTEMA DE EDUCAÇÃO E SALVADOR) DE CAPOEIRA. COMO ESCREVI

**Quadro 40 - Aluno: Cha - Avaliação somativa - 1º questão: reportagem sobre a capoeira**

<b>Avaliação</b>	1	2	3
<b>Gênero:</b> carta	Inadequado	Parcialmente adequado	Adequado
<b>Objetivo:</b> propor a implantação da capoeira como atividade curricular nas escolas do estado	Parcialmente adequado	Adequado	Adequado
<b>Informações:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sugestão da capoeira na implementação da capoeira nas escolas públicas;</li> <li>• Justificativas da implementação;</li> <li>• Mencionar características da capoeira;</li> <li>• Citar vantagens da capoeira nas escolas.</li> </ul>	Parcialmente adequado: texto <u>pouco</u> desenvolvido com até duas informações pertinentes; informações fora do tema.	Parcialmente adequado: texto desenvolvido com até 3 informações pertinentes. Eventuais informações fora do tema.	Adequado: texto bem desenvolvido com todas as informações pertinentes.
<b>Adequação lexical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> da língua materna; vocabulário restrito para tratar do cotidiano	<u>Algumas</u> inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário adequado para tratar do cotidiano	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna; vocabulário amplo para tratar de contextos variados e situações específicas
<b>Adequação gramatical</b>	Frequentes <u>inadequações</u> e/ou <u>interferências</u> de estruturas da língua materna; <u>frequentes</u> inadequações mesmo no uso de estruturas simples.	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas simples</u> e <u>algumas</u> interferências na utilização de <u>estruturas complexas</u> .	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna no uso de <u>estruturas complexas</u> .
<b>Resultado</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>





Essa questão é avaliação final do curso. É um texto cujo gênero é carta. Tem como objetivo propor a implantação da capoeira como atividade curricular nas escolas do estado. Cha desenvolve essa questão com o gênero e propósito adequados. Ele faz uma carta para a Secretaria de Educação do Estado da Bahia e propôs a implantação da capoeira nas escolas do Estado da Bahia. O texto está muito bem desenvolvido com clareza e coesão. Além disso, existem poucas inadequações gramaticais e lexicais e utiliza estruturas complexas com o subjuntivo.

A tarefa de avaliação de compreensão e produção escrita/oral do Celpe-Bras apresenta uma situação sócio-comunicativa. Para essa tarefa ser respondida, é preciso compreender o texto lido/escutado. Em seguida, é produzido um texto escrito, seguindo as orientações do que está sendo pedido nessa questão.

As tarefas utilizadas nas aulas de PL2 nesse estudo de doutorado foram **desenvolvidas** com base nesse modelo de tarefa, seguindo essas características do Celpe-Bras. Assim, há evidência do efeito retroativo desse exame de proficiência.

### **Considerações Finais**


Uma pesquisa como essa é relevante, porque aprimora a formação do professor. Nesse contexto, o efeito retroativo do Celpe-Bras apresentou-se de forma relevante ao orientar a maneira de elaboração de tarefas desenvolvidas durante do curso.

É necessário que um ensino esteja voltado para o desenvolvimento dessas competências tenha mais chances de ser bem sucedido do que um ensino mais tradicional, de base estruturalista que enfatiza regras gramaticais. Para elaborar a tarefa de compreensão e produção escrita, o professor deve utilizar texto escrito ou texto oral para o aluno desenvolver a leitura (a compreensão escrita). Na questão dessa tarefa, deve-se fazer o direcionamento dessa produção escrita, ao evidenciar o gênero do texto, o interlocutor, o propósito comunicativo.

Essa ação vai orientar o aprendiz no momento de produção do texto e vai auxiliar o professor quando ele for avaliar essa produção escrita. Para que o texto do aprendiz seja do nível avançado, ele deve ter produzido um texto de acordo com o gênero solicitado, direcionado a um interlocutor, com o propósito comunicativo requisitado. Além disso, o texto deve apresentar a adequação comunicativa, lexical e gramatical. Dessa forma, para o aprendiz escrever um texto como esse, é necessário um conhecimento maior do que a gramática da língua portuguesa. O gênero apresenta comunicação autêntica. Ademais, ele faz com que o aluno busque o seu conhecimento de mundo.

Essa ação do efeito retroativo do Celpe-Bras nas aulas de português para estrangeiros desenvolvida na UFBA fomentou a formação na prática reflexiva tanto para o aluno estrangeiro como para o docente/pesquisador. Ao configurar o ambiente de construção do ambiente em uma perspectiva sociointeracionista, o docente pôde observar a evolução da aprendizagem dos discentes do curso de PL2. Quando os alunos têm a oportunidade de vivenciar a leitura e a escrita durante todo o curso, eles avançam





consideravelmente na aprendizagem. Nesse sentido, o professor deve estar atento às características das tarefas do Celpe-Bras para ensinar as habilidades de compreensão e produção escrita de uma maneira que o seu aluno consiga produzir um bom texto.

### Referências Bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2002.
- ALMEIDA, Laura Camila Braz de. **A avaliação da produção escrita na aprendizagem de Português LE/L2**. Tese (doutorado em Letras). Salvador: UFBA, 2009.
- AVELAR, Silvana Lúcia Teixeira de. **Mudanças na concepção e prática da avaliação e seu efeito no ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) em uma escola de ensino médio e técnico**. Dissertação de Mestrado: Campinas, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail Mikahillovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- BAZERMAN, Charles. Judith Chamblis Hoffnagel, Angela Paiva Dionísio (organizadoras), Judith Chamblis Hoffnagel (tradução). **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.
- CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, M.(Org.). **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, 1995.
- CORACINI, Maria José R. Faria. **Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade**. In: \_\_\_\_\_. **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp, Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.
- CUNHA, Maria Jandyra, SANTOS, Percília. O certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras): a possibilidade de um diagnóstico na Universidade de Brasília. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.
- FANTINI, A. E. A. **Central Concern: Developing Intercultural Competence**. Adaptado em parte do Report by the “Intercultural Communicative Competence Task Force”, World Learning, Brattleboro, 1994. Revisado em 2000. Disponível em: <http://www.site.edu/publications/docs/competence.pdf>. Acesso em: 01/06/2005.
- HYMES, D. H.. **On communicative competence**. In: DURANTI, Alessandro (Ed.). **Linguistic anthropology: A reader**. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2001.
- KLEIMAN, Ângela. **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 2008.
- LIMA, Ronaldo Amorim. **Avaliação formativa no desenvolvimento da escrita de aprendizes de português como segunda língua**. Dissertação de Mestrado. Niterói, 2002a.

- LIMA, Ronaldo Amorim. Avaliação no processo de aquisição da escrita em Português como segunda língua. In: JUDICE, Norimar (Org.) **Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina**. Niterói: Intertexto, 2002b.
- MORAN, Patrick. **Teaching culture: perspectives in practice**. Massachusetts: Heinle & Heinle-Thomson Learning, 2001.
- OLIVEIRA, Adelaide P. de. **O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no ensino de inglês como L2**. Tese de doutorado: Salvador, 2007.
- SANTOS, Edleise Mendes Oliveira. **A abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. Tese de Doutorado: Universidade Estadual de Campinas, 2004.
- SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi & RODRIUES, Meirelén S. A. Compreensão (oral e escrita) e produção escrita no exame CELPE-Bras: análise do desempenho de candidatos hispanofalantes. In: SIMÕES, Antônio R. M. et alii (Orgs.). **Português para falantes de espanhol: artigos selecionados escritos em português e inglês**. Campinas: Pontes, 2004.
- SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi. CELPE-Bras: um exame comunicativo. In: CUNHA, Maria Jandyra, SANTOS, Percília (Org.). **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.
- SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi. O projeto CELPE-Bras no âmbito do MERCOSUL: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes (Org.). **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, 2001.
- SCHLATTER, Margarete (1999). CELPE-Bras: Certificado de Língua Portuguesa para Estrangeiros – breve histórico. In: CUNHA, Maria Jandyra, SANTOS, Percília (Org.). **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.
- SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- SOUZA, Iracema Luiza de Souza. **A Cultura Brasileira no Ensino de Português para Estrangeiros**. Salvador, 2004. Texto fotocopiado.
- WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução: José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes, 2005.

## GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS: UMA RELEITURA

Prylla Alexandra Pedraça de Araújo Lima<sup>236</sup>

Eduardo Cardoso Martins<sup>237</sup>

**RESUMO:** Os gêneros textuais/discursivos apresentam-se cada vez mais relevantes no processo de significação do indivíduo, permitindo-o pensar, interpretar e dialogar a partir de seu cotidiano. Dessa maneira, a aplicabilidade deles no ensino da língua portuguesa se dá na construção e formação de cidadãos e reinventores da língua, proporcionando uma visão mais abrangente sobre a leitura, produção e interpretação textual. Portanto, considerando que os gêneros são “relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2008) e intrínsecos a esferas de atividade humana, e, ainda que suprem as finalidades comunicativas e sociais, eles podem ser ferramentas essenciais no âmbito escolar. Logo, este artigo visa aproximar a temática dos gêneros textuais às interações virtuais, sob o ponto de vista marcuschiano, possibilitando ao docente conhecimentos e habilidades na abordagem do texto em suas múltiplas possibilidades, preparando assim, o aluno não apenas para o vestibular, mas para a transformação de sua realidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gêneros textuais/discursivos. Marcuschi. Interações virtuais.

### 1 O COTIDIANO DA LINGUAGEM


A liberdade de pensamento e expressão tem sido um tema muito debatido nos últimos anos. Com o advento da tecnologia e a rapidez no surgimento de redes sociais que permitem a comunicação com pessoas de diferentes lugares, há quem diga que esta nova geração possui relacionamentos mais superficiais, entretanto é mais informada e atualizada, assim como, está disposta a falar ou escrever o que pensa. Logo, muitos usam suas contas virtuais para desabafar, discutir, debater, declarar-se, enfim, uma infinidade de atividades de linguagem utilizando a forma escrita da língua em substituição da forma falada.

A internet se apresenta nessa sociedade da informação como uma amostra das novas formas de comunicação. Uma das consequências disso é a do professor se ver despreparado caso não tenha o conhecimento necessário, ou ao menos mínimo, para acompanhar a nova demanda de alunos que estão ao seu redor, visto que estes estão

---

<sup>236</sup> Graduanda do 8º período de Letras - Língua e Literatura Portuguesa da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). limaprylla@yahoo.com.br

<sup>237</sup> Professor do Departamento de Língua e Literatura Portuguesa (UFAM), Mestre em Linguística pela UNB e Graduado em Letras – UFAM. professoreduardomartins@hotmail.com



bastante habituados ao ambiente digital. Os gêneros textuais/discursivos se realizam no cotidiano e se multiplicam nessas interações que se dão virtualmente. Por que não usá-los para facilitar a mediação do conhecimento? Essa alternativa facilitaria o diálogo professor-aluno e permitiria ao docente um papel mais significativo na construção da identidade do aluno.

Nesse contexto, a ênfase que tem sido dada ao trabalho com as múltiplas linguagens e com os gêneros discursivos merece ser compreendida como uma tentativa de não fragmentar, no processo de formação do aluno, as diferentes dimensões implicadas na produção de sentidos. (BRASIL, 2006, p. 28)

## 2 GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS

O estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se relacionam pode proporcionar uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem. Na teoria bakhtiniana (2008), o foco é o discurso, a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto autônomo da linguística. Semelhantemente, os gêneros textuais, segundo Marcuschi (2002), caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades estruturais e linguísticas. Sendo assim, tanto a escrita quanto a oralidade são fundamentais, pois são duas maneiras distintas e igualmente relevantes das pessoas organizarem suas ideias e discursos, praticando as suas interações. Logo, essas práticas discursivas não competem, elas são complementares. Os gêneros, por sua vez, podem ser transformados, pois não são estáticos, mas “relativamente estáveis”, segundo Bakhtin (2008). Em vista disso, em cada novo momento histórico muitos gêneros novos podem surgir.

Para uma melhor compreensão dos impactos das tecnologias de comunicação é necessário entender que estas fazem parte do dia a dia das pessoas. O modo de organização, os recursos e formato delas tenta reproduzir as dimensões da vida na modernidade, o espaço, o tempo, “o movimento: o mundo plural hoje vivido. Novos modos de sentir, pensar, viver e ser, construídos historicamente, se mostram nos processos comunicativos derivados das necessidades sociais.” (BRASIL, 2000, p. 12)

Marcuschi (2002), contudo, afirma que não são propriamente as tecnologias por si só que originam os gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias. Por conseguinte, o autor elenca alguns suportes tecnológicos como a televisão, o rádio, o jornal, a internet tendo em vista “a centralidade nas atividades comunicativas da realidade social que ajudam a criar”, propiciando e abrigando gêneros novos, ou aparentemente novos, bastante característicos. Ele também salienta que os ambientes virtuais são extremamente versáteis e hoje competem, em importância, entre as atividades comunicativas, ao lado do papel e do som.

O Facebook, uma das redes sociais mais utilizadas atualmente, reúne, em uma só plataforma, distintas formas de expressão, tais como, texto, imagem e som. Ele também pode ser considerado como um amplo suporte tecnológico, uma vez que propicia o ambiente favorável ao surgimento de novos gêneros ou a assimilação destes, como



apontava Bakhtin (1997) quando se referia a “transmutação” dos gêneros, ou seja, esses novos gêneros tem uma ancoragem em outros já existentes. Vale ressaltar que “a tecnologia favorece o surgimento de formas inovadoras, mas não absolutamente novas.” (Ibid, 2002). Logo a rede social supracitada consegue conectar os mais diversos indivíduos numa velocidade incrível, reforçando a nova noção de interação social que temos.

Então, considerando a assertiva de Marcuschi de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por um algum gênero ou por algum texto, este trabalho propõe demonstrar a diversidade de critérios analisáveis em um *post*, que deve ser mais aprofundada pelo docente conforme as propriedades linguísticas que deseja abordar. Com isso, visamos exemplificar o modo como a rede social Facebook pode ser utilizada pelo professor de língua portuguesa como material didático, tentando aproximar o ensino de língua da realidade do aluno.

### 3 A ANÁLISE

O suporte Facebook possui um espaço denominado *post*, no qual o usuário pode expor seus pensamentos, adicionar fotos e após clicar o botão *publicar*, esse *post* estará disponível para os amigos ou para qualquer pessoa, conforme configuração pessoal. Posteriormente, os leitores virtuais podem comentar a publicação, compartilhá-la ou apenas curtir no ícone apropriado para isso. No caso em análise, a publicação estava disponível para o público em geral, e a autora visava simular as páginas de um diário. Vale ressaltar que o *post* não é necessariamente um novo objeto linguístico, mas é uma nova forma de uso da língua enquanto prática interacional.

O **diário** é um **texto no qual se registram ideias, opiniões acerca da realidade que nos cerca, e é utilizado normalmente para expressar sentimentos de uma maneira geral, bem como registrar fatos ocorridos no cotidiano**. A enumeração foi feita para facilitar a análise assim como alterou-se a disposição de algumas palavras na linha, colocando-as para a próxima, mas o texto na íntegra está disponível no anexo 1. Segue o exemplo:

Diário de uma neta de um vô com Alzheimer 1

- Teu nome é Kathleen?(meu terceiro nome, de uso íntimo) 2
- Sim 3
- Kathleen de quê? 4
- Santiago 5
- Que engraçado, tenho uma neta com o nome igual o teu, mas não sei 6  
onde ela está. 7
- Sim vô, essa sua neta sou eu. 8
- ~ surge um sorriso repentino de uma descoberta quase extraordinária 9  
seguido de um abraço com ar de um emocionado reencontro e alívio. 10

E eu claro, me emociono com ele! 11

☹ 12

- a) Na linha 1 quem fala é a autora do texto.
- b) Da linha 2 à linha 8 continua a falar, todavia como personagem do relato, iniciando um discurso direto com um diálogo com a outra personagem.
- c) Da linha 9 à 11 ela encerra o diálogo e narra o que aconteceu após ele.
- d) Na linha 12 pode-se observar um ícone que nos remete a um sentimento que se desejou expressar. No caso, a interpretação fica a critério dos leitores.

Com este simples *post* o professor poderia desenvolver vários aspectos intrínsecos a análise textual. Por exemplo, o título está claramente nos remetendo ao gênero que será utilizado. Logo, o leitor não vai esperar uma crônica, ou uma poesia, e sim uma página de diário. Além disso, a autora especifica de quem é o diário, eliminando possíveis ambiguidades como a hipótese de este pertencer a uma moça apaixonada ou a uma criança. O fato de sabermos quem é o sujeito que fala e de quem se fala neste diálogo, direciona o modo de interpretar o texto.

Também poderiam ser analisados os fatores gramaticais e pragmáticos, coerência e coesão, os elementos próprios do léxico médico, como a palavra Alzheimer, a qual faz toda a diferença no entendimento do *post*, os elementos dêiticos da narrativa como quem escreve? Para quem o faz? Onde? Quando?, dentre outras possibilidades.

A seguir ilustramos as sequências tipológicas presentes no *post*:

Sequências tipológicas	Gênero textual: diário
Descritiva	Diário de uma neta de um vô com Alzheimer
Narrativa	- Teu nome é Kathleen?
Expositiva	(meu terceiro nome, de uso íntimo)
Narrativa	- Sim - Kathleen de quê? - Santiago - Que engraçado, tenho uma neta com o nome igual o teu, mas não sei onde ela está. - Sim vô, essa sua neta sou eu.
Descritivo	~ surge um sorriso repentino de uma descoberta quase extraordinária seguido de um abraço com ar de um emocionado reencontro e alívio.
Expositiva	E eu claro, me emociono com ele!

Tabela 1: Sequência Textual-Tipológica

Portanto, pode-se dizer que houve uma predominância do tipo textual narrativo, que já é próprio do gênero diário. Entretanto, alguns elementos caracterizadores deste

foram deixados de lado (apesar de isso não o descaracterizar) como o vocativo, a assinatura e a data, sendo que estes dois últimos são perfeitamente dispensáveis no ambiente virtual, visto que a rede social já disponibiliza a data de publicação e, para fins de assinatura, tem-se a própria pessoa que publicou. Considerando a tabela 1, o docente pode utilizar este tipo de análise para mostrar como essas tipologias se fazem presentes no dia a dia e o modo como elas se entrelaçam construindo o sentido do texto. Após isso, ele tem a possibilidade de solicitar algo escrito em forma de comentário, pois a rede em questão tem espaço para isso, como podemos observar no anexo 2, e aqui, a título de exemplificação, destacamos os quatro comentários mais relevantes.

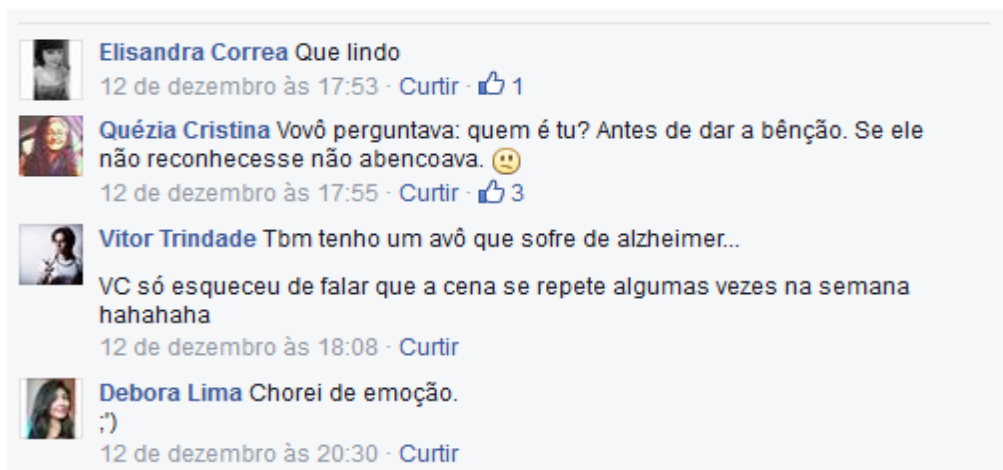



Figura 1: Comentários do *post*

O que nos chama mais atenção é a forma como um pequeno texto possibilita a interatividade entre os internautas, fazendo-os exprimir suas ideias, sentimentos e até lembranças. É a nova ideia de interação social, visto que é incrível a forma como as pessoas se relacionam e utilizam a modalidade escrita para expressar o que aquele *post* provocou nelas, e isso é naturalmente, sem nenhuma obrigação de fato.

Em resumo, o professor tem a sua disposição uma gama de possibilidades para utilizar a tecnologia a favor do aprendizado do aluno e vê-la como ferramenta para o desenvolvimento intelectual, além de proporcionar ao educando uma aplicabilidade para o que aprende, tendo como ponto de partida a realidade discente. E tudo isso utilizando os gêneros textuais/discursivos que se fazem cada vez mais presentes no cotidiano da sociedade.

#### 4 SALA DE AULA

A rede social Facebook é apenas um exemplo, mas temos atualmente o Twitter, blogs, sites que podem ser utilizados como ferramenta para o professor, visando a aproximação da realidade dos alunos aos conteúdos programáticos. Não apenas limitar-se ao gênero carta, que obteve uma nova identidade com o email, mas ampliar a visão de uso dos demais gêneros, como o artigo de opinião, presente em muitos blogs, a entrevista em revistas virtuais, denúncias em perfis públicos, dentre outros.



Outra possibilidade que se coloca para o estudo com ferramentas digitais é a questão do domínio discursivo. Para Marcuschi (2002), este é uma instância de produção discursiva ou atividade humana, mas não são textos, nem discursos, entretanto propicia o surgimento de discursos específicos, como o jurídico, o religioso, o ecológico, o jornalístico, dentre outros. Dessa maneira, os domínios discursivos são práticas discursivas dentro das quais podemos identificar diversos gêneros textuais. Logo, vale salientar que as redes sociais estão repletas de perfis e páginas nas quais predominam determinados pontos de vista dissertativo-argumentativo, oferecendo mais uma vasta possibilidade de usos no contexto escolar.

Perceba que, apesar da autora chamar atenção para o fato do esquecimento provocado pela doença em questão, alguns de seus interlocutores elegem outro tópico dentro do mesmo diálogo como o ponto mais relevante, a saber, o nome completo da autora (veja anexo 2). Isso demonstra as pluralidades de leituras e interpretações possíveis que podem ser realizadas em um mesmo diálogo e ilustra as múltiplas possibilidades do trabalho que este tipo de ferramenta eletrônica pode trazer para a sala de aula.

Portanto, com o facebook como suporte, visto que proporciona o ambiente necessário ao desenvolvimento de discursos, veiculado por gêneros, podemos demonstrar que a Internet e todos os gêneros a ela ligados são eventos textuais fundamentalmente baseados na escrita. De acordo com Marcuschi, esta continua sendo essencial apesar da ampla dominância da língua falada.


Pouco tempo atrás, a maioria das pessoas não deixava de comprar jornal, e atualmente temos o mesmo conteúdo, porém na versão virtual, com animações, vídeos, fotos mais nítidas. O conteúdo interativo passou a ser muito mais atraente aos leitores e este veículo de comunicação não perdeu sua essência no que diz respeito às colunas de política, economia, ambiente, classificados, enfim, todas continuam ali, porém agora virtualmente. É claro que ainda temos a versão impressa, mas no que diz respeito a acompanhar a sociedade da informação esse novo modo de comunicar é bem mais amplo e eficaz.

O Facebook, por sua vez, funciona muitas vezes como um jornal, talvez isso seja uma das causas de seu sucesso, afinal nele encontram-se, além de vários discursos, uma infinidade de notícias, denúncias, páginas de compra/venda de objetos, propagandas, enfim, vários aspectos que lembram o jornal impresso, porém com o diferencial da interação e do direcionamento do interesse construído pelo próprio usuário da rede. Dessa maneira por que motivo não usar as redes sociais como ferramenta na construção do conhecimento escolar?

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para tanto, não é necessário lutar contra a tecnologia, ou contra as consequências dela, mas sim, usá-la a favor do processo ensino-aprendizagem, de modo que o discente se sinta inserido no contexto de construção do conhecimento. Afinal, o jovem de hoje é crítico, está exposto a várias informações e o professor tem o desafio de elaborar um





planejamento envolvente, mas ao mesmo tempo coerente com as competências e habilidades que o aluno deve desenvolver.

Em vista disso, é preciso não ter receio ou medo de utilizar as redes sociais como ferramenta, afinal está comprovado que elas abrigam vários gêneros, sendo até possível dizer que o Facebook é o novo jornal em ascensão. Ele não é um vilão, e sim uma ferramenta para as aulas de ensino de língua portuguesa por ser uma fonte contínua de leitura e produção textual que precisa ser aproveitada. Conseqüentemente, as tecnologias de comunicação e da informação se farão presentes na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida, promovendo a análise dos recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, estrutura, organização, de acordo com as condições de produção e recepção.

E se, mesmo com todos os fatores aqui elencados, ainda não foi possível visualizar os benefícios de contextualizar o ensino de usos da língua, considere que tais gêneros são cada dia mais relevantes porque seu desenvolvimento e uso estão cada vez mais generalizados. Assim, os gêneros emergentes possuem suas peculiaridades formais e funcionais, possibilitando até repensar a relação oralidade e escrita. Desse modo, essa ferramenta eletrônica "constitui um bom momento para se analisar o efeito de novas tecnologias na linguagem e o papel da linguagem nessas tecnologias." (MARCUSCHI, 2002)

Desta forma, o professor tem um papel diferenciado na construção coletiva do conhecimento e na formação do cidadão. Assim sendo, é fundamental o uso de textos reais para provocar a reflexão e a criticidade nos educandos, tentando aproximar a escola do mundo real e contextualizado. Logo, o processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa deve estar baseado em propostas interativas língua/linguagem.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

\_\_\_\_\_. **Os gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. Trad. P. Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 261- 306 [1950-51]

\_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad.: Paulo Bezerra. 4ª. ed. São Paulo: Forense-Universitária, 2008. [1963 revisão e complementação do texto de 1929].

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação. 2000.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006.


MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (Orgs.) Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002, p. 19-57.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. Em: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. (Orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

PISTORI, M. H. C. Do tipo textual ao gênero de texto: a redação no vestibular. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**. São Paulo, n. 1, jan./jun. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-45732012000100009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732012000100009)>. Acesso em: 01 dez. 2014.

## ANEXO 1



 **Ann Kath**  
12 de dezembro às 17:34 · 🌐

Diário de uma neta de um vô com Alzheimer .

- Teu nome é Kathleen?(meu terceiro nome, de uso íntimo)
- Sim
- Kathleen de quê?
- Santiago
- Que engraçado, tenho uma neta com o nome igual o teu, mas não sei onde ela está.
- Sim vô, essa sua neta sou eu.

~ surge um sorriso repentino de uma descoberta quase extraordinária seguido de um abraço com ar de um emocionado reencontro e alívio.

E eu claro, me emociono com ele!

😞

Descurtir · Comentar · Compartilhar

👍 Você, Jessé Miranda, Quêzia Cristina, Gabriella Nascimento e outras 120 pessoas curtiram isso.

↪ 2 compartilhamentos

💬 Ver mais 8 comentários

## ANEXO 2

 **Elisandra Correa** Que lindo  
12 de dezembro às 17:53 · Curtir ·  1

 **Quézia Cristina** Vovô perguntava: quem é tu? Antes de dar a bênção. Se ele não reconhecesse não abençoava. 😊  
12 de dezembro às 17:55 · Curtir ·  3

 **Vitor Trindade** Tbm tenho um avô que sofre de alzheimer...  
VC só esqueceu de falar que a cena se repete algumas vezes na semana hahahaha  
12 de dezembro às 18:08 · Curtir

 **Debora Lima** Chorei de emoção.  
;)   
12 de dezembro às 20:30 · Curtir

 **Karine Pereira** Teu nome é Ann Kath Kathleen?  
12 de dezembro às 21:19 · Curtir

 **Ann Kath** Stephanie também.  
12 de dezembro às 21:21 · Curtir ·  2

 **Debora Lima** E mais dois hehehe  
12 de dezembro às 21:25 · Curtir ·  1

 **Karine Pereira** o.o serio?  
12 de dezembro às 21:26 · Curtir

 **Beatriz Bentes** Kkkk...adoro esse nome!!  
13 de dezembro às 00:41 · Curtir ·  1

 **Cleder Zvonzik** Momento de rara beleza! Realmente de emocionar!  
13 de dezembro às 01:46 · Curtir ·  1

 **Samuel Duarte** Amo pronunciar... Ann Kath kathleen... 🙄👉❤️  
14 de dezembro às 03:43 · Curtir ·  1



## DESCRITIVO, NOME OU ADJETIVO EM PARKATÊJÊ: UM ESTUDO MORFOSSINTÁTICO PRELIMINAR

Rafaela Maciel do Vale  
Marília Ferreira

**RESUMO:** Este trabalho discute acerca dos itens lexicais que expressam noções adjetivais em Parkatêjê, língua Timbira pertencente ao tronco linguístico Macro-Jê. Estes itens lexicais são interpretados diferentemente pelas primeiras linguistas que estudaram a língua, a saber, Araújo (1989) e Ferreira (2003). Araújo (1989) propõe que existem seis classes de palavras em Parkatêjê: substantivo, adjetivo, verbo, advérbio, pronome e relatores. Apesar da referida autora realizar uma descrição linguística acerca destas, do ponto de vista morfológico e sintático não há uma delimitação abrangente das classes de adjetivos e verbos estativos, para as quais nota-se exemplos similares. Ferreira (2003), por sua vez, postula nove classes de palavras para o Parkatêjê, distribuídas em classes abertas (nomes, verbos, advérbios) e classes fechadas (pronomes, descritivos, posposições, partículas, conjunções e interjeições). Como se vê não se considera a existência de adjetivos. Para a autora, os itens lexicais que Araújo (1989) considerou como adjetivos são, na verdade, verbos descritivos ou estativos, pois não compartilham características morfofossintáticas com os adjetivos, mas com os verbos intransitivos. Há ainda a possibilidade desses itens serem nomes, já que em alguns contextos existem construções que se assemelham com aquelas que ocorrem com o nome inalienavelmente possuído. A partir do embasamento teórico em estudos como os de Lyons (1979), Sapir (1980), Dixon (1982; 2004), Rosa (2000), entre outros e das diferentes perspectivas para as classes de palavras em Parkatêjê acima expostas, nosso principal objetivo é discuti-las criticamente para verificar qual classificação é mais adequada morfofossintática e semanticamente em Parkatêjê, bem como compará-las ao que ocorre em outras línguas Macro-Jê, partindo de uma perspectiva tipológico-funcional.


**PALAVRAS-CHAVE:** Classes de palavras. Morfofossintaxe. Parkatêjê.

### 1. INTRODUÇÃO

Os povos indígenas do Brasil possuem línguas diferentes da nossa e diferentes entre si, que são ricas tanto do ponto de vista fonético, fonológico, morfológico e sintático, quanto semântico e pragmático (RODRIGUES, 1986).

Porém, por estarem inseridas em um contexto no qual o etnocentrismo prevalece, as línguas indígenas sempre foram menosprezadas e inferiorizadas, o que ocasionou uma enorme perda linguística. Segundo Moore *et al* (2008), restam aproximadamente cento e cinquenta línguas indígenas espalhadas pelo Brasil, sendo que vinte e cinco delas encontram-se no Estado do Pará; deste grupo faz parte a língua Parkatêjê, foco principal deste trabalho.





Partindo de uma perspectiva tipológico-funcional levantamos uma discussão acerca dos itens lexicais que expressam noções adjetivais nesta língua, bem como comparamos com o que ocorre em outras línguas Macro-Jê.

O artigo está dividido da seguinte maneira: além desta introdução há mais três seções, além da conclusão. Na primeira seção expomos algumas considerações sobre a língua Parkatêjê; na segunda seção apresentamos o quadro teórico sobre as três classes de palavras das quais trata este trabalho: adjetivos, nomes e verbos descritivos. Na última seção discutimos sobre a classificação proposta por Araújo (1989) e Ferreira (2003) ressaltando as disparidades encontradas as quais precisam ser melhor investigadas e aprofundadas posteriormente.

## 2. A LÍNGUA PARKATÊJÊ

Os Parkatêjê, isto é, “turma de baixo” (ARAÚJO, 1989), constituem uma população de aproximadamente 478 indivíduos<sup>238</sup>, dentre os quais apenas 10% são falantes nativos. O povo vive em aldeias localizadas no município de Bom Jesus do Tocantins, às proximidades de Marabá, no Sudeste do Estado do Pará.

Conforme a classificação proposta por Rodrigues (1999), a língua Parkatêjê pertence à família linguística Jê e juntamente com as línguas Canela Ramkokamekrá, Canela Apanyekrá, Gavião Pykobjê, Krinkatí, Krahô e Krenjê compõe o “Complexo dialetal Timbira”, pois elas, em diferentes níveis, são inteligíveis entre si. Desse modo, o Parkatêjê compartilha características semelhantes com tais línguas, uma delas seria um quadro fonológico, no qual as vogais predominam sobre as consoantes.

Quanto ao aspecto morfossintático, a língua Parkatêjê apresenta (cf. FERREIRA, 2003) uma ordem básica dos constituintes em orações independentes do tipo Sujeito-Objeto-Verbo; prefixos relacionais inerentes a nomes possuíveis e a verbos; classes de palavras que podem ser abertas ou fechadas, dependendo do grau de produtividade dos itens lexicais que fazem parte de cada uma etc.


Na seção seguinte abordaremos os critérios morfossintáticos e semânticos que permitem reconhecer se determinado item lexical é pertencente à classe adjetival, nominal ou verbal, a partir da comparação entre diversas línguas.

## 3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Desde a antiguidade clássica, as classes de palavras eram tema que intrigava muitos estudiosos. Havia uma dissensão entre quais e quantas classes existiriam nas línguas do mundo e, de acordo com o ponto de vista de quem estudava determinada língua, o número das classes de palavras variava, bem como também variava sua existência ou não. A classe de adjetivos, por exemplo, era tida ora como nome ora como verbo, ora como uma classe independente das duas últimas, de modo que não havia um

---

<sup>238</sup> Dados do posto de saúde da comunidade apresentados em *Krôhokrenhum Jôpaipaire* (2011, p. 97).



consenso quanto à existência ou não desta classe, como ainda não se tem. Rosa (2000, p. 97) explica que

os atuais **adjetivos** e **verbos** ficavam, para Platão, sob o mesmo rótulo: eram palavras que podiam expressar a ação ou a qualidade predicada, ao contrário dos **nomes**, que nomeavam as coisas sobre as quais algo era dito. Para os gramáticos alexandrinos, dos quais Dionísio da Trácia (170-90 a.C) é talvez o mais famoso, e para alguns autores recentes, como Camara Jr. (1904-1970), por exemplo, os **nomes**, como classe, opõem-se aos **verbos**. Parece repetição de Platão? Pois não é: os **nomes** abrangem, neste caso, **substantivos** e **adjetivos**. São elementos de “valor estático” (Camara Jr., 1968: 280), ao contrário dos **verbos**, que indicam processos (*id. et. ibid.*), além de expressarem, por concordância, as categorias gramaticais do substantivo.

As gramáticas tradicionais das línguas, em geral, apresentam conceitos vagos e imprecisos sobre as classes de palavras. Em língua portuguesa, por exemplo, muitas gramáticas ora misturam critérios, ora consideram somente definições de ordem semântica, ora propõem definições inexatas. Sapir (1980) explica que muito do que se tem na convencional classificação dos itens lexicais não se aplica à realidade da maioria das línguas.

De acordo com Rosa (2000), as classes de nome, verbo, adjetivo e advérbio constituem classes abertas, pois elas, em geral, são mais numerosas, são formadas por palavras que apresentam significado lexical e geram vocabulário novo. As classes fechadas, por outro lado, contêm um número fixo e geralmente pequeno de palavras, são compostas por: proformas, clíticos, determinantes, classificadores, auxiliares, cópulas e predicadores, conjunções, preposições/posposições, ideofones, interjeições etc.

Todavia, a autora supracitada ressalta que esse inventário de classes não é regra geral para todas as línguas do mundo, dependendo da língua poderá haver variações. Afirma, ainda, que “reconhecer que as palavras de qualquer língua podem ser organizadas em classes é algo aceito por quase toda a literatura linguística. Quantas e quais são, isto já é outra história.” (ROSA, 2000, p. 94). Ou seja, cada língua será descrita de modo distinto, e poderá expressar noções semelhantes por meio de classes distintas.

### 3.1 Adjetivos, descritivos e nomes

A distinção entre nome e verbo é a única que parece ser universal (cf. SAPIR, 1980; DIXON, 1982; GIVÓN, 1984), pois ainda não se tem dados precisos de nenhuma língua descrita que comprovem a inexistência de uma dessas duas classes. Os adjetivos, no entanto, “não constituem uma classe em todas as línguas, e o mesmo acontece com advérbios” (ROSA, 2000, p. 93). Em línguas que não reconhecem essa classe os significados expressos seriam visualizados por meio de outros mecanismos, como no exemplo a seguir, no qual o atributo *inteligente* pode ser observado por meio de uma construção de posse com um substantivo abstrato (SCHACHTER, 1985):

(1) Mutum    mai    hankali  
Pessoa    tendo    inteligência

## ‘Pessoa inteligente’

A característica prototípica do verbo é funcionar como predicado (Rosa, 2000). Além disso, os verbos podem ser flexionados em tempo, modo e aspecto. Segundo Lyons (1979), há dois aspectos em Inglês que podem ser combinados livremente com tempo e modo: o perfeito e o progressivo. Sentenças como: *I have (had) read the book* e *I am (was) reading the book*<sup>239</sup> podem ser exemplos destes aspectos, respectivamente. No entanto, existem verbos que não ocorrem com este último, os quais ele chama de verbos estativos, por ser essa a característica principal deste, isto é, referir-se ao estado das coisas e não à ação propriamente dita, são verbos como: *think, know, understand, hate, love, see, taste, feel, possess, own*<sup>240</sup> etc. Em muitas línguas indígenas, esses verbos são chamados também de verbos descritivos ou não-ativos, trata-se, assim, de uma subclasse verbal.

Os nomes assim como os verbos são uma classe aberta, os quais podem apresentar flexão de gênero e número, ser núcleo do sintagma nominal, apresentar marca de posse distinguindo nomes alienáveis dos inalienáveis etc. Payne (1997) propõe que as propriedades morfossintáticas dos nomes sejam distribuídas, para fins de análise, em dois grupos: propriedades distribucionais (núcleo de SN na função de sujeito ou objeto) e propriedades estruturais (os nomes prototípicos podem aparecer acompanhados por um adjetivo, numeral, por especificadores etc).

Givón (2001), que trabalha com a perspectiva de protótipos para as categorias naturais, propõe que os verbos estão no ponto mais baixo do traço “estabilidade temporal” (*temporal stability*), enquanto que os nomes ocupam o ponto mais alto dessa mesma escala. Além deste há outros traços que ajudam a construir protótipos dos dois extremos da escala que coloca em gradação estas classes. De um lado têm-se os itens verbais compondo a parte mais universal da escala: [-estabilidade temporal, +compactação temporal, +complexidade e difusão espacial, +concretude, +agentividade e atividade mental]. De outro lado, há os itens nominais que compõem a parte menos universal da escala: [+estabilidade temporal, -compactação temporal, -complexidade e difusão espacial, +concretude, -agentividade e atividade mental].


A classe de adjetivos, por sua vez, nem sempre será uma classe aberta, mas ela poderá também existir, em determinada língua, como uma classe fechada ou nem existir, dependendo dos critérios que se adotam para reconhecer ou não o adjetivo como uma classe, conforme Dixon (1982). Dentre as línguas que tem uma classe limitada de adjetivos está a língua Igbo, com apenas oito adjetivos.

Além disso, segundo o autor, em algumas línguas, a noção adjetival é expressa por meio da classe de verbos intransitivos (como em Chinês), ou por meio da classe de nomes e verbos (como na língua Hausa) ou se verifica de outros modos, por exemplo, em Chinook os itens lexicais que expressam função adjetival ficam dentro da classe de nomes que é a maior, havendo outra classe menor que é a de verbos.

---

<sup>239</sup> “Tenho (tinha) lido o livro” e “Estou (estava) lendo o livro”.

<sup>240</sup> Pensar, saber, compreender, odiar, amar, ver, provar, sentir, possuir, possuir.



Há ainda um outro problema: em muitas línguas um mesmo item lexical pode pertencer a mais de uma classe. Em inglês, por exemplo, *rain* é um nome e um verbo intransitivo, *narrow* é um adjetivo, um verbo intransitivo e um verbo transitivo. Diante disso, Dixon (1982, p. 16) propõe sete tipos semânticos para a classe de adjetivos, a saber: dimensão, propriedades físicas, cor, propensão humana, idade, valor e velocidade. Estes tipos podem estar presentes nas línguas do mundo de forma variada.

Para Lyons (1979), as principais diferenças entre adjetivos e verbos em Inglês estão relacionadas à flexão. O verbo tem menos liberdade para se transformar quando se encontra como modificador do sintagma nominal, contudo, quando está nessa posição, ele recebe o sufixo *-ing*, ao contrário do adjetivo. Uma outra distinção é o fato de que, quando ocorre em função predicativa, o adjetivo não tem os sufixos verbais associados à distinção de tempo, modo e aspecto. Sobre o aspecto estativo/não-estativo, Lyons (1979, p. 341) afirma que “ser estativo é normal para a classe dos adjetivos, mas anormal para os verbos; ser não-estativo é normal para os verbos, mas anormal para os adjetivos.”

Convém, ainda, destacar algumas diferenças fundamentais entre as classes de verbos, adjetivos e nomes, conforme Dixon (2004, p. 10):


1. As classes de nomes e verbos sempre são grandes e abertas; a classe de adjetivos varia de língua para língua. Algumas línguas têm uma classe pequena e fechada e outras tem a classe de adjetivos aberta, embora esta seja sempre menor que as de nome e verbo.
2. Enquanto a classe de nomes sempre se relaciona com as posições de argumentos do predicado encaixados na oração, e a classe de verbos com a posição de predicado, as expectativas funcionais para a classe adjetival são ambas mais complexas e mais variadas (adjetivos têm funções na gramática da língua que são distintas de língua para língua, dentre as quais estão as de predicado intransitivo, de complemento cópula, de modificador do nome ou do verbo, de comparação).

Desse modo, concluímos que cada língua possui especificidades, algum aspecto pode se assemelhar ou não ao de outra. Alguns critérios são pertinentes para a maioria das línguas, mas nem todas as línguas irão apresentar critérios idênticos, de forma que é preciso, antes de postular uma classe como existente ou não em determinada língua, delimitar os possíveis participantes daquela a partir de critérios morfossintáticos e semânticos, e não apenas de um deles. Fica claro então que essa discussão de forma nenhuma se esgota aqui e é justamente para acalorá-la que na seção a seguir trataremos das questões referentes às classes de adjetivo, descritivo e nome especificamente na língua Parkatêjê, comparando com o que ocorre em outras línguas indígenas.

#### **4. NOÇÕES ADJETIVAS: O QUE OCORRE EM PARKATÊJÊ?**

Conforme discutido na seção anterior, as noções adjetivais, apesar de estarem presentes em todas as línguas humanas, não são descritas da mesma maneira, considerando-se as diferenças morfológicas e sintáticas específicas de cada uma. Em função disso torna-se sobretudo dificultoso delimitar características universais que





possibilitem afirmar que há, em todas as línguas do mundo, uma classe de adjetivos aberta e independente.

Os dois primeiros trabalhos morfossintáticos sobre a língua Parkatêjê (as teses de doutorado de Araújo (1989) e de Ferreira (2003)), ao abordarem a classe de palavras que contém noções adjetivais chegam a conclusões diferentes acerca desta.

Para Araújo (1989), existe uma classe de adjetivos que difere da categoria verbal e da nominal. Segundo a autora “adjetivos constituem modificadores do substantivo [...]. Podem ter função especificadora ou atributiva.” (ARAÚJO, 1989, p. 103), porém ela também afirma que os verbos se subclassificam em ativos e estativos, apresentando exemplos similares para adjetivos (exemplo 2) e verbos estativos (exemplo 3), de modo que não fica claro qual a diferença entre um e outro:

(2) Iõkre                    mpejti  
Minha casa            bonito grande  
‘Minha casa é bonita’

(3) Kôjkwa            pejti  
Céu                    bonito  
‘Céu está muito bonito’

Ferreira (2003, p. 90), por sua vez, considera que “por suas características, os descritivos não apresentam propriedades morfológicas e sintáticas peculiares que permitam suficientemente seu tratamento como uma classe de ‘adjetivos’.”, isto é, os descritivos compartilham características morfossintáticas com os verbos intransitivos e com os nomes, mas não com os adjetivos. Para a referida autora há apenas nove classes de palavras em Parkatêjê, distribuídas em classes abertas (nomes, verbos e advérbios) e classes fechadas (pronomes, descritivos, posposições, partículas, conjunções e interjeições), entre as quais ela não inclui os adjetivos.

O que permite que determinado item lexical seja tratado como verbo em Parkatêjê é o fato deste ser o núcleo do predicado, bem como ocorrer com as categorias de tempo, aspecto e modo. Para Ferreira (2003), há determinados aspectos morfossintáticos e semânticos que permitem diferenciar os verbos ativos dos verbos descritivos (também chamados de verbos estativos ou não-ativos). Encontram-se destacadas abaixo as principais características destes últimos, elencadas pela pesquisadora em questão:

- a) Os sujeitos de verbos descritivos não manifestam volição ou controle, ao contrário dos verbos ativos;
- b) Os verbos descritivos denotam estados, qualidades, estados fisiológicos, sentimentos, enquanto os verbos ativos expressam ação;
- c) Os descritivos sempre ocorrem com os pronomes dependentes, da mesma forma que os nomes nas construções genitivas, e os verbos ativos ocorrem com os pronomes livres;
- d) A relação entre núcleo e argumento (sujeito e descritivo) ocorre por meio de prefixos relacionais;

- e) Todos os descritivos são uma subclasse de verbos intransitivos (possuem apenas um argumento nominal), os verbos ativos, por sua vez, podem ser transitivos ou intransitivos.

#### 4.1 Algumas evidências e disparidades

Há três evidências que poderiam contribuir para comprovar a existência de descritivos, a saber, considerados verbos:

##### 4.1.1 A ocorrência com partículas de aspecto e modo

Uma das possíveis evidências de que os descritivos são verbos é o fato de que eles podem ocorrer com as partículas de aspecto. Nos dados analisados eles ocorrem principalmente com a partícula *kərmã*, a qual também ocorre com verbos ativos e expressa uma ação não-completada (cf. Ferreira, 2003), como se observa no exemplo:

- (4) *kərmã*    *aipĩ*            *prër*            *mã*            *i-ʒ-irətə-rɛ*  
 Ainda    Pas            acordar+Pas    DS            1-Rel-estar.mole-Intens  
 ‘ainda não acordei e estou muito mole’

No exemplo (4), porém, a sentença apresenta além do verbo descritivo *izirətəre*, o verbo *prër*, de modo que não há nada que comprove neste exemplo que a partícula de aspecto esteja, de fato, presente na sentença em função do descritivo. Poderia haver a possibilidade de que *kərmã* esteja acompanhando o verbo *prër*, o qual está mais próximo a esta partícula. No entanto, são necessários outros contextos para a confirmação ou não desta hipótese, bem como para verificar se os descritivos ocorrem com outras partículas aspectuais além desta.

Além disso, os descritivos podem ocorrer com partículas de modo: negação (exemplo 5) e imperativo (exemplo 6):

- (5) *i-*            *nkrik*                    *inũare*  
 1-            estar.zangado        Neg  
 ‘eu não estou zangado’

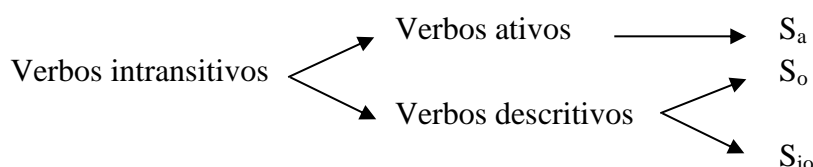
- (6) *mũ*        *nkrik*                    *inũare*  
 Rog        estar.zangado        Neg  
 ‘não fica zangado’

Como se observa nos exemplos acima, a partícula *inũare* ocorre sempre em posição pós-verbal, isso se dá tanto com verbos descritivos quanto com ativos. No exemplo (6) a partícula *mũ*, segundo Ferreira (2003), parece marcar o imperativo rogativo, isto é, quando ocorre nessa posição inicial funciona como um atenuador do pedido ou ordem dada. Conforme a referida autora, no entanto, a partícula *mũ* ocorre em

tão variados contextos que ainda não se pode afirmar se *mũ* é, de fato, uma partícula de modo.

#### 4.1.2 A marcação de caso

É por meio da marcação de caso que Ferreira (2003) subclassifica os verbos intransitivos em: verbos  $S_a$ ,  $S_o$  e  $S_{io}$ , verbos ativos e descritivos, respectivamente como se observa no esquema a seguir:



Por meio desse sistema de marcação de caso é possível perceber a distinção entre os verbos ativos ( $S_a$ ), os quais expressam ações propriamente ditas (exemplo 7), e ainda uma distinção entre descritivos ( $S_o$ ) que expressam qualidades ou estados (exemplo 8) e descritivos ( $S_{io}$ ) que expressam sentimentos ou necessidades fisiológicas (exemplo 9):

(7) Krohokrenhumn      krer  
NPr                      cantar+Pas  
'Krôhôkrenhũm cantou'

(8) i-              ʒ-ikoto  
1              Rel-ser.gordo  
'eu sou gordo'

(9) i-              mǎ              kri  
1-              Dat              estar.com.frio  
'eu estou com frio'

Como se observa nos exemplos, essa distinção não ocorre somente no nível semântico, mas principalmente no morfossintático, pois estas três subclasses verbais apresentam comportamento diferenciado dentro da sentença. Os verbos  $S_a$  ocorrem com pronomes livres, apresentam formas verbais distintas e não ocorrem com prefixos relacionais nestes dados. Os verbos  $S_o$ , por sua vez, ocorrem com pronomes dependentes apresentam formas verbais idênticas e ocorrem com prefixos relacionais, assim como os verbos  $S_{io}$ , no entanto este último se diferencia dos verbos  $S_o$  por apresentar um sujeito pronominal composto por pronome dependente seguido por posposição do caso dativo *-mǎ*, de forma que o único argumento desses verbos recebe marcação não-canônica (cf. FERREIRA, 2003). Estes três tipos de verbos têm em comum a possibilidade de apresentar predicados simples ou estendidos.

#### 4.1.3 O processo de causativização

A causativização, segundo Ferreira (2003, p. 201), é um mecanismo de derivação verbal que está relacionado com o aumento da valência verbal. Em linhas gerais, é “um processo sintático que se dá mediante o uso do verbo transitivo *tɔ*, cujo sentido lexical é ‘fazer’.”, e por meio do qual é possível incluir mais um participante agentivo no evento descrito pelo verbo:

- (10) a-tɔ            i-mpɛy            -ti  
       2-Caus        1-ser.bom        -Intens  
       ‘eu gosto muito de ti’ *lit.* ‘tu me fazes muito bem’

À primeira vista, o verbo *tɔ* causativiza verbos intransitivos ativos e descritivos da mesma maneira, isto é, o *tɔ* precede a raiz verbal (cf. FERREIRA, 2003). No entanto, observando os dados presentes na tese de Araújo (1989) percebe-se que a posição do verbo *tɔ* varia:

- (11) kɛti        te            to                    ajkre        xwɣr        ata            ri            kyti  
       Tio        T/A        instrumental    casa        levantar    aquele       ênfase       forte  
       ‘o homem que fez esta casa é forte’

- (12) pe        katfer    ita            ʒ-akurere        pit        ita        tak        tɔ  
       PD        lua        Dem        Rel-ser.malvada    sol        Dem        sepultar    fazer  
       ‘dizem que a lua malvada sepultou o sol’

- (13) ry        ite            to            iõkre            pej        xar  
       já        1a. T/A        instr.        minha casa    bonita    levantei  
       ‘eu já construí minha casa bonita’

Em outras línguas Jê, tal como Apãniekrá, também ocorre o processo de causativização (cf. Alves, 2004), semelhante ao que acontece em Parkatêjê:

- (14) a-te        ko            tɔ=            iʔ-kakrɔ  
       2-ERG        água        CAUS=        3-estar.quente  
       ‘você esquentou a água’

Para Alves (2004), existe uma classe de verbos intransitivos não-ativos na língua Apãniekrá<sup>241</sup>, os quais codificam ações não controladas pelo sujeito e expressam significados adjetivais. Os principais aspectos que evidenciam que esses itens lexicais são verbos e não adjetivos são a causativização morfológica e a relativização da oração na função atributiva no SN. Contudo, na língua há também palavras que ocorrem como modificadores do nome sem relativização, tais como *aka*, *vej* e *pitĩ*<sup>242</sup>, as quais ela

<sup>241</sup> Apãniekrá é uma língua timbira falada. O povo é composto por cerca de 677 indivíduos, os quais vivem na área indígena Porquinhos, no Estado do Maranhão.

<sup>242</sup> Branco, velho, pesado.



considera preliminarmente como verbos não-ativos e deixa claro que pretende verificar posteriormente a possibilidade de serem adjetivos.

O verbo *to* dá pistas de que pode haver descritivos em Parkatêjê, mas ainda não se pode afirmar com precisão, já que não está, de fato, clara qual a sua função na sentença. Assim, conforme Ferreira (2003) afirma, as construções com causativo e com partículas aspectuais não foram ainda amplamente investigadas na língua, havendo a necessidade de proceder a uma análise mais criteriosa de tais questões.

## 4.2 Noções adjetivais e as semelhanças com nomes

Apesar dos aspectos que permitem dizer que os descritivos comportam-se como uma subclasse verbal, ainda há algumas características em comum com nomes, tais como:

- (i) os descritivos modificam o nome, em geral, formando compostos com este, assim como também podem modificar verbos. O fato de estes itens lexicais poderem atuar tanto como modificadores de nomes quanto de verbos também foi reconhecido por Araújo (1989, p. 103), no entanto, ela analisou estes itens como tendo função atributiva (de verbo) e especificadora (de adjetivo);
- (ii) Eles ocorrem com pronomes dependentes<sup>243</sup>, os quais não acompanham verbos intransitivos ativos, mas os nomes;
- (iii) Os descritivos ocorrem com prefixos relacionais da mesma maneira que as construções genitivas. Têm-se, então, ocorrências com verbos  $S_{i0}$ : *h-ape ~ y-ape* ‘ter.piedade/dó’; *h-ën ~ tf-ën* ‘achar (um alimento) saboroso’; *h-ãn ~ tf-ãn* ‘sentir dor’ e com verbos  $S_0$ : *h-ikot ~ ʒ-ikot* ‘estar inchado’; *h-ukaprĩn ~ ʒ-ukaprĩn* ‘ser.generoso’<sup>244</sup>;
- (iv) podem ocorrer na locução nominal sem a presença do nome<sup>245</sup>.

Além disso, as construções com os verbos  $S_0$  em muitos contextos se assemelham com aquelas que ocorrem com o nome inalienavelmente possuído:

- (15) i-      ʒ-      ãn  
      1-    Rel-    fezes

<sup>243</sup> Os pronomes dependentes, na língua Parkatêjê, estão distribuídos em primeira pessoa (*i-*, *ku-*, *ku...mẽ-*, *mpa-* e *mẽ...i-*) e segunda pessoa (*a-* e *mẽ...a-*).

<sup>244</sup> Ferreira (2003, p. 102) apresenta um quadro de prefixos relacionais com os verbos, semelhante ao que ela propôs para nomes. Neste quadro ela separa os prefixos relacionais em duas classes (A e B). Na classe A estão *ʒ-*, *y-*, *tf-*, *ø-*, (os quais fazem referência a um  $S_0$ ,  $S_{i0}$  e O expressos na locução verbal) *h-*, *ø-* (os quais fazem referência a um  $S_0$ ,  $S_{i0}$  e O conhecidos pelo contexto ou deslocados para fora da locução verbal). Na classe B, por sua vez, encontram-se *h-* e *ø-* (os quais fazem referência a um  $S_0$ ,  $S_{i0}$  e O indefinidos e se distinguem daqueles pertencentes à classe A apenas pelo contexto).

<sup>245</sup> Ferreira (2003, p. 91) aponta esta como uma das ocorrências possíveis para o verbo descritivo em Parkatêjê, já que existe ocorrência em que o núcleo nominal teria sido elidido.



‘minhas fezes’

No exemplo acima, segundo Ferreira (2003), o *i-* seria um pronome possessivo de primeira pessoa e não um pronome pessoal como ocorre com o descritivo. Comparando o exemplo (8) com o (15) percebe-se que se trata apenas de uma questão de interpretação dos dados, ou seja, o que impediria de dizer “minha gordura” ao invés de “eu sou gordo”? Há construções sintáticas semelhantes às destes exemplos em Karajá:

(16) i- dɔdɔkɛ=r-e  
[idɔdɔ'kere]  
‘é quente’

(17) d-udɔdɔ=r-e  
[tʃudɔ'dɔre]  
‘é frio’

Ambas as situações são consideradas por Ribeiro (2005) como nominais, pois levam as mesmas series de prefixos que ocorrem com nomes. Para o referido pesquisador, apesar destes itens lexicais serem tidos tradicionalmente como verbos “é mais provável que predicados descritivos sejam simplesmente nomes em uso predicativo” (RIBEIRO, 2005, p. 108).

O que não se pode negar é que em Parkatêjê estes itens lexicais compartilham características tanto com nomes quanto com verbos. Em geral, isso também ocorre em outras línguas indígenas que têm a classe adjetival reconhecida, tal como Mbyá, a qual apresenta a classe adjetival compartilhando aspectos morfossintáticos e semânticos de nomes e verbos. Martins (2011) propõe que essas classes sejam analisadas em uma escala na qual o nome estaria na extremidade *menos ativo*, o verbo na extremidade oposta, portanto *mais ativo*, e o adjetivo teria uma posição *intermediária*: mais ativo que o nome e menos ativo que o verbo (ativo).

Em Panará, do mesmo modo, há uma limitada classe de adjetivos com cerca de cinquenta itens lexicais, embora eles não possam ser caracterizados em termos de um protótipo, pois apresentam propriedades variáveis e estão sempre entre nomes e verbos. Ainda assim pode-se considerar os adjetivos como uma classe independente, em função das distinções que se estabelecem entre as três categorias. Enquanto os verbos nessa língua ocorrem com marcas de modo e concordância, os nomes podem: (i) ocupar normalmente a posição de núcleo de argumentos do verbo, (ii) ser objeto de posposições, (iii) ser modificados por quantificadores e (iv) receber a morfologia de número. De acordo com Dourado (2001), estas propriedades não são atestadas na classe adjetival, é isto que a diferencia. Os itens que compõem esta classe ocorrem à direita do

nome e geralmente possuem a função atributiva e predicativa indistintamente (cf. exemplo 18)<sup>246</sup>:

(18) ãkiey      ikĩn  
‘mulher    bonita/a mulher é/está/ficou bonita’

(19) soti                      nãisisi      yi                      =Kia      =piow  
amendoim.ABS      gostoso      REAL.INTR      =CLAS      =acabar  
‘o amendoim gostoso acabou’

(20) a      kan      y      -utĩ  
cesta      RC      -pesada  
‘cesta pesada’

b      kan      s      -utĩ  
cesta      RNC      -pesada  
‘cesta é/está pesada’

No entanto, há exceções: o adjetivo terá apenas a função atributiva no caso de ocorrer em orações como modificadores de argumentos nucleares do verbo (exemplo 19) ou com o prefixo relacional de contiguidade *y-* (exemplo 20a); e terá apenas a função predicativa quando ocorrer com o prefixo relacional de não-contiguidade *s-* (exemplo 17b). Além disso, esta língua apresenta adjetivos distribuídos entre os seis tipos semânticos que Dixon (1982) propõe para o Inglês, o único tipo que não se inclui é aquele referente à idade, o qual é expresso por meio da categoria nominal.


Portanto a única distinção que parece ser universal é aquela que se estabelece entre nome e verbo, pois ainda não se tem dados precisos de nenhuma língua descrita que comprovem a inexistência de uma dessas duas classes. Em Parkatêjê, faz-se necessário a coleta de novos dados, por meio dos quais possa ser verificado a ocorrência desses itens lexicais em contextos diversos que esclareçam se nesses tipos de construções é possível ter partículas de tempo, aspecto e modo.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Dixon (1982), nem todas as línguas humanas apresentam a classe de adjetivos, apesar disso, as noções adjetivais são expressas por meio de outros mecanismos. Assim sendo, a partir das considerações feitas anteriormente sobre as três classes de palavras, adjetivos, nomes e verbos descritivos, concluímos que não há como descrever com exatidão sem investigá-las mais profundamente verificando e coletando novos dados da língua, pois, apesar de existir algumas evidências a favor dos

---

<sup>246</sup> Abreviaturas da língua Panará utilizadas nos exemplos 14 a 16: ABS = absolutivo; CLAS = classificador; INTR = intransitivo; RC = relacional de contiguidade; REAL = realis; RNC = relacional de não-contiguidade.



descritivos, ainda não descartamos a hipótese de que estes itens sejam nomes ou que possa existir uma classe de adjetivos que se comportaria distintamente das classes de nomes e de verbos.

Semanticamente, é possível reconhecer itens lexicais que se encaixam em seis tipos semânticos propostos por Dixon (1982; 2004) para os adjetivos em Inglês. No entanto, ainda não há aspectos morfossintáticos satisfatórios que comprovem a existência desta classe, em virtude da insuficiência de dados que demonstrem as ocorrências destes itens lexicais em contextos diversos.

Desse modo, reconhecemos que ainda há muito a ser investigado sobre essas classes, ocorrências como a do verbo *to* nas construções em que há descritivos ainda não estão claras, também é necessário analisar se os descritivos podem ocorrer com partículas de tempo, como os verbos ativos, essas e outras questões serão aprofundadas em estudos futuros.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Flávia de Castro Alves. *O timbira falado pelos Apãniekrá: uma contribuição aos estudos da morfossintaxe de uma língua Jê*. Tese de doutorado. Campinas/SP: [s.n.], 2004.

ARAÚJO, Leopoldina Maria Souza de. *Aspectos da língua Gavião-Jê*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1989.

DIXON, Robert M. W. *Where have all the adjectives gone? And other essays in semantics and syntax*. Berlin: Mouton, 1982.

\_\_\_\_\_. Adjective classes in typological perspective. In: Dixon, R.M.W and Aikhenvald, A. (eds). *Adjective classes: Across-linguistic typological study*. Oxford: Oxford University Press, 2004.


DOURADO, Luciana. *Aspectos morfossintáticos da língua Panará (Jê)*. Tese de doutorado. Campinas/SP: [s.n.], 2001.

FERREIRA, Marília de Nazaré de Oliveira. *Estudo Morfossintático da Língua Parkatêjê*. Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP, 2003.

GIVÓN, T. *Syntax: A functional-typological introduction*. Vol. 1. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 1984.

\_\_\_\_\_. *Syntax: an introduction*. Vol 1. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2001.





KRÔHÔKRENHUM JÕPAIPAIRE, Toprãmre. *Mẽ ikwỳ tekjê ri*: Isto pertence ao meu povo. Marabá, PA: GK NORONHA, 2011.

LYONS, John. *Introdução à Linguística Teórica*. São Paulo: Ed. Nacional: Ed. da Universidade de São Paulo, 1979.

MARTINS, Marci Filete. Classes de palavras no Mbyá: há na língua uma classe independente de adjetivo? In: CABRAL, Ana Suelly Arruda Câmara et all (org.). *Línguas e culturas Tupi (Vol 3); Línguas e culturas Macro-Jê (Vol 2)*. Campinas/SP: Curt Nimuendajú; Brasília: LALI/Unb, 2011.

MOORE, Denny, GALUCIO, Ana Vilacy e GABAS JR, Nílson. *O Desafio de Documentar e Preservar as Línguas Amazônicas*. Revista *Scientific American (Brasil)*, nº. 3, 2008. Disponível em: <<http://www.etnolinguistica.org/media: set2008>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

PAYNE, Thomas. *Describing morphosyntax. A guide for field linguists*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

RIBEIRO, Eduardo Rival. Análise morfológica de um texto Karajá. In: RODRIGUES, Aryon Dall'Ígna & CABRAL, Ana Suelly Arruda Câmara (org.). *Novos estudos sobre línguas indígenas*. Brasília: Editora UnB, 2005.

RODRIGUES, AryonDall'ígna. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

ROSA, Maria Carlota. *Introdução à morfologia*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2002.

SAPIR, Edward. *A linguagem: introdução ao estudo da fala*. Trad. e apêndice de J. Mattoso Camara Jr. São Paulo: Perspectiva, 1980.

SCHACHTER, P. *Parts-of-speech systems*. T. Shopen (ed) Vol. 1: 3-61. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

## AFORIZAÇÃO NO DISCURSO POLÍTICO OITOCENTISTA

Rilmara Rôsy Lima<sup>247</sup>

**RESUMO:** Alicerçada nos trabalhos teórico-metodológicos de Dominique Maingueneau, o presente trabalho tem por objetivo lançar um olhar discursivo sobre a linguagem jornalística oitocentista no Brasil, mais precisamente entre a transição do período político monárquico para o republicano. Para dar conta de tal empresa, mais especificamente, mobilizaremos os conceitos formulados por Dominique Maingueneau, acerca de aforização, cena de enunciação e destacabilidade. Para compor o arquivo de pesquisa de nosso *corpus* de análise, selecionaremos algumas edições da coleção da Revista *Illustrada*, publicada por Ângelo Agostini. Com o propósito de investigar e compreender, por um lado, o papel da imprensa periódica oitocentista nos processos de produção, circulação e divulgação de textos inteiros, fragmentados e adaptados ao longo das edições da Revista *Illustrada*, e, por outro, verificar como essa mecânica de produção/circulação/divulgação interferiu nos gestos de leitura dos acontecimentos histórico políticos da sociedade brasileira do final do século XIX. O interesse de estudar os periódicos oitocentistas vem exatamente por vislumbrarmos seu valor documental revelador dos processos sociais, dos conflitos, das paixões e dos interesses que, consciente ou não, os revestem de uma função icônica. O texto não existe fora de sua produção ou de sua recepção e o sentido só pode ser construído na interação, uma vez que não está no texto em si, mas depende de vários fatores de diversas ordens: linguísticos (a intertextualidade, a interdiscursividade, formação discursiva presentes nos textos, etc), cognitivos, sócio-históricos, culturais. Ancorando-nos em estudos da Análise do Discurso sobre os mecanismos destacados para uma análise do texto verbo-visual, esse trabalho terá como objetivo uma investigação e operacionalização dos conceitos da AD, por meio da análise de algumas litografias que pautou os discursos dos periódicos presentes na Revista *Illustrada*, publicada por Ângelo Agostini entre os anos de 1885 até 1893.

**PALAVRAS-CHAVE:** Enunciação aforizante. Destacabilidade, Pequenas frases. Litografias.


### 1. UMA MÍDIA HISTÓRICA

A fundamentação teórica desse artigo será baseada nos conceitos teórico-metodológicos da Análise de Discurso de orientação francesa (doravante, vez ou outra, AD) que toma a leitura como um trabalho complexo da interpretação e como um dispositivo de análise. Essa complexidade deve-se ao fato de que no engendramento de materialidades discursivas (texto, discurso, imagem...) há a produção efeitos de sentidos variados, efeitos estes que, essencialmente, não se desligam das condições de produção do dizer de uma dada época, de um dado lugar, de uma determinada instância ideológica em uma determinada superfície material.

Outro fator relevante no arcabouço teórico-metodológico dessa disciplina, desde sua irrupção no final da década de 1960 na França até os dias vigentes, é que esse dispositivo encontra-se em um constante ajustamento, debates e reflexões, em decorrência dos materiais e seus respectivos *corpora* analisados, do próprio olhar epistemológico, característico da AD, assim como outras questões históricas, políticas,

---

<sup>247</sup> Aluna de doutorado em Linguística na Universidade Federal de São Carlos e bolsista FAPESP processo nº 2013/27157-7. E-mail: rilmalarosy@gmail.com



sociais e tecnológicas. No livro *Ensaio em análise do discurso: questões analítico-teóricas*, mais precisamente no capítulo *Efeitos de sentido de pertencimento à Análise de Discurso*, o linguista Baronas (2011, p. 30) comenta que “[...] as transformações das análises de discursos são de algum modo o reflexo das mutações que o próprio discurso como objeto de estudo vem sofrendo”. No mesmo capítulo, há uma asserção de Courtine (1999) destacado pelo autor, que reforça o papel das mudanças emblemáticas ocorridas nos estudos da Análise de Discurso, advindas justamente das mudanças nos regimes das materialidades dos discursos, na qual afirma que:

Não se faz a mesma Análise do Discurso político, quando a comunicação política consiste em comícios reunindo uma multidão em torno de um orador e quando toma a forma de *talk-shows* televisivos aos quais cada um assiste em casa. Também não se faz a mesma Análise do Discurso independentemente dos preconceitos, das compartimentalizações sociais e ideológicas, das polêmicas antigas ou recentes; tudo isso exerce suas restrições sobre o discurso das ciências humanas, na escolha de seus temas, na definição dos objetivos, na produção de recortes formais. (COURTINE, 1999 *apud* BARONAS, 2011, p. 30-31).


Baronas (2011) acrescenta em suas reflexões novos caminhos em se fazer Análise de Discurso no seio acadêmico e entre os analistas de discurso, que vem ao encontro dos procedimentos de pesquisa que embasará nosso trabalho. Vejamos sua observação sobre as mudanças ocorridas em relação aos estudos da Análise de Discurso:

Penso que nós, analistas de discurso na tentativa de dar conta do objeto multissemiótico em que se transformou o discurso nos últimos anos, passamos a lançar mão de outros dispositivos teórico-analíticos que não somente aqueles forjados no interior de nossa própria epistemologia. Ademais, há 30 anos bastava apreender o discurso como um intrincamento de um texto e de um lugar social; atualmente, na sociedade multimidiática em que vivemos, é preciso, além disso, compreender, por exemplo, o papel, a natureza e a função da mídia na produção, circulação e recepção dos discursos. (BARONAS, 2011, p.31).

Apesar do *corpus* do presente trabalho, tratar-se de uma materialidade oitocentista. No entanto, essa pode vir a ser uma importante contribuição do trabalho: mostrar que mesmo para materiais não contemporâneos é preciso levar em conta a multissemiiose, a mídia, a circulação dos discursos. Portanto, dentro dessas novas dificuldades e abordagens, ao relacionar a epistemologia da AD aos objetos e às pesquisas em ebulições na academia brasileira, nossa proposta de pesquisa<sup>248</sup> estará apoiada também nos trabalhos do linguista e pesquisador Dominique Maingueneau.

---

<sup>248</sup> Este trabalho se inscreve nas discussões do Laboratório de Estudos Epistemológicos e de Discursividades Multimodais – LEEDIM-UFSCar-CNPq (<http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/leedim/>), coordenado pelo Prof. Dr. Roberto Leiser Baronas. O LEEDIM tem como objetivo discutir os deslocamentos epistemológicos e metodológicos produzidos por autores brasileiros e franceses no domínio da Análise do Discurso de orientação francesa do final dos anos oitenta até os dias atuais. Também podemos destacar que a Análise do Discurso de orientação francesa em diálogo com os estudos da Nova História são as perspectivas teórico-metodológicas que sustentam os programas de pesquisa do grupo que congrega pesquisadores de diversas Universidades Públicas Brasileiras tais como a Universidade



Para Maingueneau (2012a), desde tempo longínquo, é comum encontramos enunciados breves e de fácil memorização como os *slogans*, provérbios, máximas etc, em nossas práticas discursivas. Por serem de fácil memorização e circulação, esses enunciados são reconhecíveis e repercutem no meio social coletivamente, dentro de um contexto ou sem uma origem fundadora específica, mas que ressoam sentidos diversificados.

Os enunciados curtos apresentam certas características com os enunciados curtos tradicionais, porém, possuem algumas particularidades que dissente dos enunciados tradicionais que são denominados de pequenas frases, segundo o teórico Maingueneau (2010a). Apoiando-nos em sua teoria, podemos afirmar que atualmente está se tornando uma prática corriqueira da mídia destacar/deslocar alguns tipos de frases de seus lugares de origem, fazendo-as circular em diferentes materialidades discursivas.

Segundo os estudos recentes de Dominique Maingueneau, temos dois tipos de destacabilidade enunciativa: enunciados destacados por natureza que não emergem de um texto ou contexto particular, como é o caso dos *slogans*, provérbios, manchetes de artigos da imprensa, máximas, intertítulos, citações célebres etc; e os enunciados que são extraídos de um texto ou contexto, em que o fragmento passa a circular, obedecendo à lógica citação. Esse processo discursivo se dá a partir da noção de destacabilidade dos enunciados e de outros fenômenos envolvidos, como: sobreasseveração, aforização entre outros.

Em *Citação e destacabilidade* (Maingueneau, 2008a) apresenta um estudo sobre os enunciados curtos que circulam nas práticas discursivas sociais e seu respectivo funcionamento. Para o autor:

Podemos partir de uma constatação banal: na sociedade, circula um grande número de enunciados que podemos designar pelo termo vago de *fórmulas*, ou seja, enunciados curtos, cujo significante e cujo significado são considerados no interior de uma organização pregnante [pela prosódia, rimas internas, metáforas, antíteses...], o que explica que sejam facilmente memorizados. Algumas dessas fórmulas circulam no interior de uma comunidade mais ou menos restrita [uma seita, uma disciplina acadêmica...]; outras são conhecidas por um grande número de locutores espalhados em vários setores do espaço social. São exemplos, no espaço de falantes do francês, “Aquilo que se concebe bem se enuncia claramente” [Boileau], “E se resta apenas um, este serei eu” [Victor Hugo] etc. O rótulo bem impreciso de “citação célebre” convém a esse tipo de fórmula.


Na verdade, essas citações podem fazer parte de dois tipos diferentes de funcionamento: existem fórmulas que funcionam como enunciados autônomos e fórmulas citadas para marcar um posicionamento específico que se opõe implicitamente a outros... (MAINGUENEAU, 2008a, p. 75).

Temos enunciados que se apresentam destacáveis, provenientes de diversos textos como se fossem ‘reutilizáveis’ dentro de pré-requisitos funcionais no contexto memorável e disponível em outras situações enunciativas. No estudo sobre destacabilidade, Maingueneau (2008a) aborda questões sobre as máximas heroicas ao

---

Federal de São Carlos – UFSCar, a Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, a Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT - e a Universidade Estadual da Bahia - UNEB.





citar falas de personagens consagrados da Literatura Universal, *Cid de Corneille*, como exemplo, para elucidar um tipo de destacabilidade, à medida que são enunciados memoráveis e reutilizáveis. Maingueneau (2008a, p. 77) afirma que: “Essas máximas que se apresentam como destacáveis de seu cotexto se fundam, com efeito, na combinação aparentemente paradoxal de duas propriedades [...]”, sendo que essas propriedades precisam ser observadas como inéditas e imemoriais, ou seja, precisam ter um caráter enunciativo “original”, “novo”. Já ao tratar das fórmulas filosóficas, Maingueneau (2008a) cita alguns elementos que podem identificar sua destacabilidade como:

- Pelo paratexto: ao fazer dele um título [“O existencialismo é um humanismo”] ou um intertítulo;
- Ao longo do texto propriamente dito: ao lhe destinar uma posição relevante [em particular, mas não apenas, em posição inicial ou final];
- Pela embreagem enunciativa: ao lhe conferir um valor generalizante ou genérico;
- Por uma estruturação pregnante de seu significante [simetria, silepse...] e/ou de seu significado [metáfora, quiasmo...];
- Pelo metadiscorso: ao explicitar uma operação que confere um papel-chave a este ou àquele enunciado [por exemplo, por uma retomada categorizada: “essa verdade essencial...”]. (MAINGUENEAU, 2008a, p.79-80)

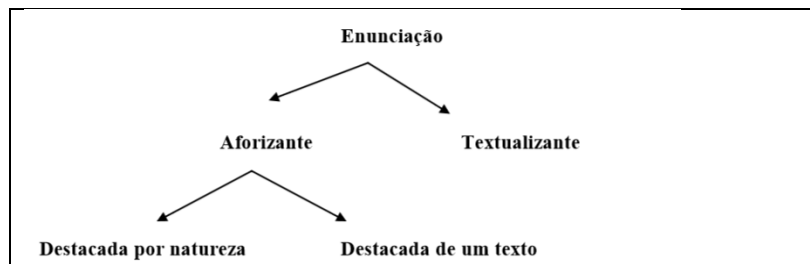
No capítulo *Aforização – enunciados sem texto?*, presente em *Doze Conceitos em Análise do Discurso*, Maingueneau (2010a) afirma que certas enunciações se apresentam como destacáveis, ele propõe chamar de sobreasseveração ao se tratar

[...] somente de uma operação de destaque do trecho que é operada em relação ao restante dos enunciados, por meio de marcadores diversos: de ordem aspectual (genericidade), tipográfica (posição de destaque dentro de uma unidade textual), prosódia (insistência), sintática (construção de uma forma pregnante), semântica (recurso aos tropos), lexical (utilização de conectores de reformulação)...

A comparação entre enunciados destacados e sua contrapartida – sobreasseverada ou não – no texto de que eles são extraídos mostra que, na maior parte das vezes, o enunciado sofre uma alteração quando é destacado. A alteração pode ser mais ou menos importante [...] (MAINGUENEAU, 2010a, p. 11).

Nas suas análises sobre sobreasseveração, Maingueneau (2010a) detecta diferenças em alguns enunciados destacáveis, ele especifica que a sobreasseveração e os enunciados destacados apresentam suas especificidades pragmáticas distintas, já que “[...] os enunciados destacados decorrem de um regime de enunciação específico” (MAINGUENEAU, 2010a, p.12), que propõe chamar de “enunciação aforizante”. Precisamos deixar claro que a sobreasseveração, por meio dos mecanismos linguísticos, destaca um enunciado de seu fundo textual, além de ser uma das estratégias da aforização, já a enunciação aforizante se compõe de enunciados destacados (enunciação destacável).

Maingueneau (2010a, p. 12) afirma que “[...] entre uma ‘aforização’ e um texto não há uma diferença de dimensão, mas de ordem”. Ele apresenta um esquema desses conceitos. Vejamos:



Fonte: Maingueneau (2010a, p. 13)


O autor distingue dois tipos de regimes de enunciação para analisar os fenômenos dos enunciados destacáveis, a enunciação aforizante e a enunciação textualizante, ambas se apresentam de maneira distinta, segundo o posicionamento pelo qual o sujeito se encontra, ou seja, os regimes distintos de subjetivação. Na enunciação textualizante temos uma inserção enunciativa dentro de um gênero de discursivo, já a enunciação aforizante independe do gênero, “[...] a enunciação aforizante não entra na lógica do texto e do gênero do discurso, mas ela é inevitavelmente proferida em um texto” (MAINGUENEAU, 2010a, p.17). Nesse capítulo, Maingueneau descreve um estudo teórico e metodológico sobre esses dois tipos de enunciação ao longo de seu trabalho. Destacamos uma de suas explicações:

Todo gênero de discurso define duas posições correlativas, de produção e de recepção, em interação e especificadas pelas restrições da cena genérica. O que faz com que possamos falar de “papéis”. Poderíamos também dizer que na textualização não nos relacionamos com Sujeitos, mas com facetas, aquelas que são pertinentes para a cena verbal, onde a responsabilidade do dizer é partilhada e negociada. Na enunciação aforizante, em contrapartida, não há posições correlativas, mas uma instância que fala a uma espécie de “auditório universal” (Perelman), que não se reduz a um destinatário localmente especificado: a aforização institui uma cena de fala onde não há interação entre dois protagonistas colocados num mesmo plano. O locutor não é apreendido por tais ou tais facetas, mas em sua plenitude imaginária: não há ruptura entre uma instância fora da enunciação e uma instância que é um papel discursivo. É o próprio indivíduo que se exprime, além/aquém de todo papel, “ele mesmo”, de alguma forma. Fundamentalmente monologal, a aforização tem como efeito **centrar a enunciação no locutor**. (MAINGUENEAU, 2010a, p.13; grifo nosso).

Ao citar cena genérica no texto acima, o teórico apresenta outro conceito relevante para acrescentarmos ao nosso estudo. Para Maingueneau (2010a), o texto tem marcas discursivas deixadas pelo enunciador que cria uma encenação, que produz efeitos de sentidos diversos dentro de uma degradação enunciativa. Nesse sentido, Maingueneau denomina cena de enunciação, que classifica em cena englobante, cena genérica e cenografia. Segundo o teórico:

Estas duas “cenas”, englobante e genérica, definem em conjunto o espaço estável no interior do qual o enunciado ganha sentido, isto é, o espaço do tipo e do gênero de discurso. Em muitos casos, a cena de enunciação reduz-se a essas duas cenas; porém, outra cena pode intervir, a *cenografia*, a qual não é imposta pelo tipo ou pelo gênero de discurso, sendo instituída pelo próprio discurso. (MAINGUENEAU, 2008a, p. 116).

A cenografia está ligada às figuras de enunciador e coenunciadores, que pressupõem uma cronografia (tempo discursivo) e uma topografia (espaço discursivo) designadas pelo discurso que legitimará espaços, identidades e instantes enunciativos. Desta sorte, Maingueneau (2013, p.97) propõe e analisa o *quadro cênico do texto* como um lugar estável “[...] no interior do qual o enunciado adquire sentido”, temos as



seguintes cenas propostas pelo teórico: a cena englobante (o tipo de discurso que veicula, por exemplo: o literário, filosófico, político, religioso etc), a cena genérica (o tipo de gênero do discurso envolvido na cena enunciativa, por exemplo: um texto impresso, litografia, pintura etc), a cenografia (construção elaborada do próprio texto, susceptível a variações e temas acesso pela *déixis* discursiva). Esse conceito é relevante para entendermos os mecanismos da cenografia para o funcionamento, a compreensão dos efeitos hermenêuticos na cena enunciativa em torno *corpus* da pesquisa.

## 2. AFORIZAÇÃO NO DISCURSO POLÍTICO OITOCENTISTA

É salutar estudar os fenômenos linguísticos do Brasil através dos jornais. Em cada página encontramos aspectos relevantes da vida de nossos precursores, que permitem restaurar suas lutas, ideais, compromissos e interesses. Fonte das mais férteis para o conhecimento do passado, a imprensa proporciona ao pesquisador acompanhar o percurso dos homens através dos tempos. O periódico é reconhecido como material de pesquisa valioso para estudo de uma época. A imprensa registra, comenta e participa da história, de uma sociedade. Segundo Capellato (1998, p. 13),

[...] através dela se trava uma constante batalha pela conquista dos corações e mentes – essa expressão de Clóvis Rossi define bem a atividade jornalística. Compete ao leitor reconstruir os lances e peripécias dessa batalha cotidiana na qual se envolvem múltiplas personagens.

Acompanhar a trajetória sinuosa dos sujeitos da produção jornalística é tarefa complexa. Para compreender a participação de um jornal na história, o pesquisador faz, de início, algumas indagações: quem são seus proprietários? A quem se dirige? Com quais objetivos e quais são os recursos utilizados na batalha pela conquista de corações e mentes? Com esses dados preliminares é possível delinear um perfil provisório do periódico eleito como objeto/fonte de estudo. (CAPELLATO, 1998, p. 13-35).

Desse modo, apresentamos um “micro esboço” de nossa análise, a partir dos estudos engendrados pelo teórico francês Dominigue Maingueneau e do pesquisador brasileiro Baronas sobre a enunciação aforizante.

### 2.1. Representações iconográficas da Guerra do Paraguai

No Brasil, o caricaturista, ilustrador, jornalista Angelo Agostini<sup>249</sup> (1843-1910) está entre as maiores personalidades da imprensa brasileira. Numa época em que a fotografia ainda era rara – e cara – o ilustrador tem o poder inegável de construir o imaginário visual da sociedade. Ali criou-se uma iconografia simbólica da política oitocentista do nosso país. As ilustrações litografadas almejavam ao perfeccionismo e ao mesmo tempo à expressividade. Inova a Revista também por uma diagramação “interativa”, com ilustrações sobre o cabeçalho, moldura, etc. Saía semanalmente e tinha distribuição nos principais centros urbanos da época.

Por considerar que nenhum discurso é neutro, parece impossível não levar em conta que a escrita jornalística é construída a partir do lugar social ocupado pelo sujeito que a produz – na ilusão de autoria de seu próprio texto –, assim como pelas

---

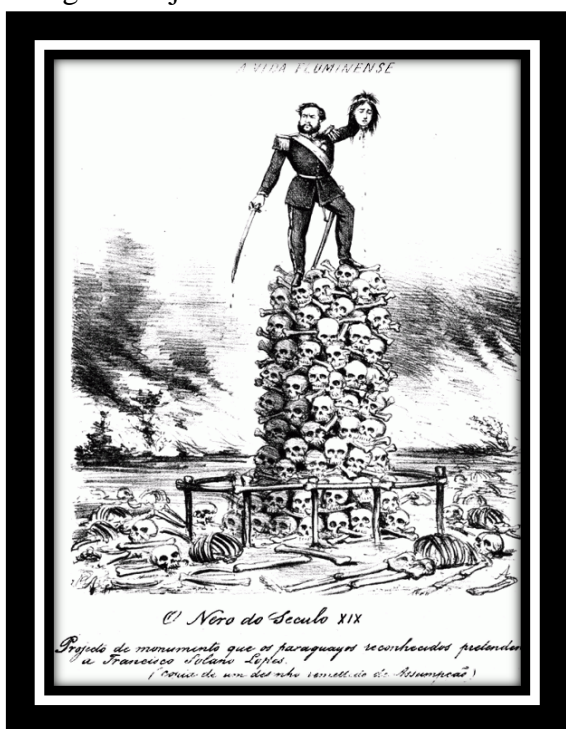
<sup>249</sup> Angelo Agostini foi um cronista da Guerra do Paraguai, um abolicionista, pioneiro da imprensa ilustrada paulistana e das histórias em quadrinhos, defensor da separação entre Estado e Igreja, um polemizador, artista, ele certamente tem muito a mostrar através do seu trabalho.



características dos periódicos onde é publicada e sua forma de distribuição. Do mesmo modo, a relação entre o leitor e o mundo irá determinar sua leitura do texto e a consequente formação de sentidos, igualmente subjugada à memória, à ideologia, à historicidade que os constituem como sujeito.

Considerando que a Análise do Discurso de diferentes vertente coloca a leitura e a produção textual discursiva como objeto de pesquisa, a dimensão verbo-visual deve aí ser englobada como característica da vida em sociedade e, também, da constituição dos sujeitos e das identidades. Seleccionamos algumas litografias que foram produzidas sobre os acontecimentos ocorridos referentes à Guerra do Paraguai (1864-1870) para realizarmos uma análise discursiva. A explicação para essa guerra encontra-se nas disputas políticas entre os próprios países sul-americanos (a disputa pelo controle dos rios Paraná, Paraguai, Uruguai e o Rio da Prata; a disputa pelas terras férteis e de pastagens; a disputa pela liderança na região platina).

A charge foi publicada na Revista A Vida Fluminense; já a segunda foi publicada no jornal Paraguai *El centinela*. Ambas retratam personagens da Guerra do Paraguai. Vejamos:




Fonte: Ângelo Agostini na Revista Fluminense 12.06.1869

O presidente Francisco Solano López<sup>250</sup> é representado na Revista A Vida Fluminense em trajes militares, pisando em uma pilha enorme de crânios e rodeado de esqueletos. Ele tem uma espada na mão direita e uma cabeça (sangrando) na esquerda.

<sup>250</sup> Segundo o historiador André Toral, o Paraguai era uma república só no nome: não existia separação ou independência de poderes, consultas populares etc. O sistema político se resumia à figura do presidente Francisco Solano López. TORAL, André. Adeus, chamigo brasileiro: uma história da Guerra do Paraguai. São Paulo. Companhia das Letras, 1991. P.121.





A imagem evoca o fato de López executar os responsáveis pelas derrotas sofridas pelas suas forças. Podemos notar que a cabeça lembra a de um nativo do Paraguai.

Temos um tipo de enquadramento histórico, na qual “a aforização é inseparável de uma narrativa, ela é uma parte e um traço de um acontecimento que se perpetua como singular e exemplar” (MAINGUENEAU, 2012, P.123). Há uma referência ao grande incêndio ocorrido em Roma (18/06/64), um dos mais famosos e incitantes delitos ocorridos na antiguidade, atribuído ao imperador Nero<sup>251</sup> conhecido por sua tirania e despotismo. A Revista apresenta Solano López como um ditador cruel e sanguinário – veja o próprio título da charge: O Nero do Século XIX -, um representante da atrocidade, o avesso a tudo o que se diz respeito à civilização, aquele que martirizou seu próprio povo, a revista pretendeu demonizá-lo aos olhos dos brasileiros. O

intérprete deve determinar, através de um enquadramento histórico, aquilo que o personagem “quis dizer” na situação, que ato de fala realizou, que implícitos o destinatário imediato teve que supor: “dizendo P, o locutor quer provocar o efeito X”. Esse tipo de interpretação é particularmente freqüente no campo político, no qual os comportamentos dos atores são sistematicamente decifrados em termos de objetivos e de estratégia. (MAINGUENEAU, 2012, P.123)

Há uma retomada dessa figura histórica e emblemática, na litografia em estudo, do imperador romano Nero (37 d.C. - 68 d.C.), considerado um dos mais cruéis da história de Roma à medida que compara o presidente Francisco Solano López ao imperador romano que leva o título “O Nero do Século XIX”, comprovando que “o poder da imagem é o de possibilitar o retorno de temas e figuras do passado, colocá-los insistentemente na atualidade, provocando sua emergência na memória presente. A imagem traz discursos que estão em outros lugares e que voltam sob a forma de remissões, de retomadas e de efeitos de paráfrases” (GREGOLIN, 2000, P.22)

---

<sup>251</sup> Não há comprovação que o início do incêndio tenha sido provocado pelo Imperador Nero. “Não é possível saber se Nero foi o principal responsável pelo incêndio de Roma em 64. Mas o estudo mais atento às principais fontes demonstra que, antes de se afirmar verdades inabaláveis, a história precisa refletir melhor sobre como cada época produz sua própria visão do passado. **Fábio Duarte Joly** é professor da Universidade Federal de Ouro Preto e autor de *Libertate opus est: escravidão, manumissão e cidadania à época de Nero* (Editora Progressiva, 2010)”. <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/artigos-revista/um-imperador-sob-suspeita>



*O enterro da tríplice aliança* (*El Centinela*, 9 de maio de 1867). Fonte: <http://people.ufpr.br/~lgeraldo/brasil2imagensD.html>

Já o jornal paraguaio representa as três lideranças brasileiras da época; da direita para a esquerda, o marechal Polidoro, o Imperador e o visconde de Tamandaré. Os três são mostrados como macacos<sup>252</sup>, referência racista ao grande número de negros nas tropas brasileiras. O jornal paraguaio pretendia criar uma imagem negativa do adversário; por isso desumanizou, representando os comandantes brasileiros como animais (macacos).

Podemos concluir para essa rápida análise que além da luta armada entre o Brasil e o Paraguai, ocorreu também uma guerra de imagens, uma luta de representações em que os dois lados empenharam-se em desgastar o adversário criando imagens negativas dele, ridicularizando-os. As produções litográficas oitocentistas representavam a “mídia” da época, os efeitos de sentidos presentes nos textos verbais e não-verbais apresentam “resignificação de imagens e palavras enraizadas no passado. Rememoração e esquecimento fazem derivar do passado a interpretação contemporânea pois determinadas figuras estão constantemente sendo recolocadas em circulação e permitem os movimentos interpretativos, as retomadas de sentido e seus deslocamentos” (GREGOLIN, 2007). Temos por exemplo, a retomada da figura histórica do Imperador romano Nero, por meio da figura do Presidente paraguaio Francisco Solano López.

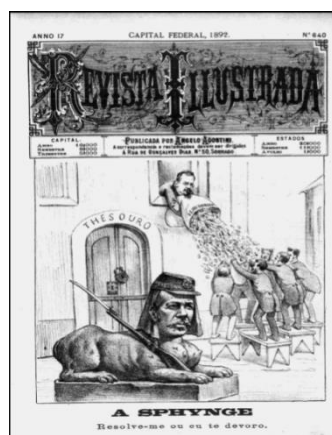
## 2.2. A SPHYNGE: RESOLVE-ME OU TE DEVORO

Temos um recorte da litografia presente na capa da Revista *Illustrada* da edição número 640, ano 17, vejamos:

---

<sup>252</sup> Nos periódicos paraguaios da época, Caxias era “El Macaco-Jefe” e o Imperador Pedro II era “El Macacón”. TORAL, André. Adeus, chamigo brasileiro: uma história da Guerra do Paraguai. São Paulo. Companhia das Letras, 1991.


Figura 1



Na capa da litografia da Revista *Ilustrada*, observarmos um enunciado com fortes tendências à destacabilidade, pois é um enunciado que traz algo de uma memória histórica, em que há uma retomada icônica e enunciativa<sup>253</sup> da clássica Esfinge grega que pergunta a todos que passam pelo labirinto mais famoso da história, conhecido como o enigma da esfinge, “decifra-me ou devoro-te” e, além disso, tal enunciado está em último plano no texto, algo que na maioria das vezes favorece o destacamento. Assim, no enunciado destacável – “Resolve-me ou te devoro” – temos uma destacabilidade de dois enunciados (imagético e verbal), “[...] que se apresentam como autônomos, de um ponto de vista textual (não é necessário levar em conta o que se precede e o que se segue para compreendê-los) e de um ponto de vista enunciativo (são generalizações)” (MAINGUENEAU, 2012a, p.112). Maingueneau (2012a) refere-se a uma enunciação aforizante secundária (destacada de um texto), que apresenta um enunciado mergulhado tanto no enquadramento sapiencial como no enquadramento histórico, à medida que na enunciação sapiencial há o enquadramento hermenêutico em que

---

<sup>253</sup>Para esta análise selecionamos textos verbo-visuais pela sua função enunciativa/icônica e por circularem em diferentes lugares discursivos, à medida que nesses espaços confrontam-se e/ou interagem discursos de diferentes gêneros, chamado pelo teórico Maingueneau (2008a) de campo discursivo, que ocorrem independentemente de seus suportes ou canais de comunicação. Nesta análise, propomos colocar em relação aos discursos os quais advém de diferentes campos discursivos: o literário, o jornalístico/Revista *Ilustrada*, o artístico/pintura de J. D. Ingres e a litografia de Ângelo Agostini. Dentro desses espaços discursivos haverá uma ligação desses discursos, por estarem dentro de um campo discursivo que desemboca em um universo discursivo. Em nossa análise será possível ver alguns campos discursivos, como o literário, o jornalístico, o pictórico. Dentro desses campos, visualizaremos a relação de espaços discursivos que basicamente colocaram o discurso original da pequena frase destacada em confluência com outros discursos.



[...] o destinatário explora ao máximo as potencialidades da enunciação aforizante. Ele se obriga a identificar um sentido oculto, uma “mensagem” que se supõe importante, emitida por uma autoridade. Este é o caso em particular no domínio religioso, literário, filosófico... *O Evangelho, O Corão, A Odisséia*, as obras de Platão ou de Shakespeare. Relacionamos o enunciado a uma visão de mundo singular, que se revela através de signos fundamentalmente equívocos. (MAINGUENEAU, 2012a, p. 124).

No plano histórico, a aforização de Ângelo Agostini nesta capa litográfica “Resolve-me ou te devoro” remete-nos ao texto-fonte<sup>254</sup>, mais especificamente, na literatura clássica de uma peça de teatro grega, uma tragédia, escrita por Sófocles por volta de 427 a.C., em que temos uma narrativa mítica do personagem central, Édipo Rei<sup>255</sup> que foi sentenciado por uma maldição desde seu nascimento.

Ademais, outro fator de destacabilidade desse enunciado “Resolve-me ou te devoro” é que pode ocupar o título; pode apresentar uma estrutura linguística de fácil memorização por ser curta, conhecida, deslocada do seu texto-fonte ocupando uma posição de destacamento do seu aforizador Ângelo Agostini. Esse destacamento tem como intuito apresentar uma crítica ao governo do Marechal Floriano Peixoto, motivada por uma crise financeira a qual o país enfrentava nos seus primeiros anos de governo republicano, questões ilícitas referentes ao dinheiro público e por seu despotismo.

Enunciados destacados podem sofrer alterações quando extraído do texto-fonte, no texto clássico de Sófocles, por exemplo, a famosa esfinge sentencia os viajantes com a seguinte indagação, *decifra-me ou devoro-te*. Já no texto de Ângelo Agostini temos uma pequena alteração do verbo resolver no lugar de decifrar, “*Resolve-me* ou te devoro”. Essa mudança lexical (decifrar para resolver) altera o sentido do enunciado original, produzindo novos sentidos, uma vez que sinaliza uma situação político-econômica instável, de difícil compreensão do Brasil da época, e legitima quem enuncia. Sobre a destacabilidade de enunciados extraídos de textos literários, Maingueneau (2012a, p. 112) comenta que

[...] Mas não é necessário explorar a literatura clássica para encontrar os enunciados destacáveis. Eles estão em toda parte ao nosso redor: desde as

---

<sup>254</sup> Temos uma sobreasseveração destacada nesta análise, pois encontramos um enunciado extraído de um texto. “Muitas vezes, essa extração não é feita ao acaso, porque alguns fragmentos do texto-fonte são apresentados pela enunciação como *destacáveis*” (MAINGUENEAU, 2012a, p. 111).

<sup>255</sup> De toda a narrativa, nos interessa aqui o encontro de Édipo com a Esfinge, monstro metade leão e metade mulher que apresentava um enigma aos viajantes, e devorava aqueles que não o decifrasse. Até aquele momento ninguém havia conseguido responder à questão: “Qual é o ser que anda de manhã com quatro patas, no meio do dia com duas, e à tarde com três, e que, contrariamente, à lei geral, é mais fraco quando tem mais de três pernas?”, até que Édipo responde: “É o homem, disse, que quando pequeno engatinha sobre os quatro membros, quando adulto usa as duas pernas, depois de velho caminha apoiado a uma bengala” (SÓFOCLES, p. 197). A esfinge se atirou do alto de um rochedo e morreu.



conversas mais comuns até os textos mais rigidamente controlados. Evidentemente, a marca do destacamento sofre variação: o oral e o escrito, em particular, mobilizam recursos diferentes.

Na litografia em análise é perceptível a destacabilidade de um enunciado atribuído a uma passagem do texto pertencente a tragédia grega *Édipo Rei*, que propicia ao leitor uma(s) percepção(ões) político-ideológica(s) pertencente ao período de 1892. Nesse período, as condições de produção histórico-conjunturais em que se encontram os discursos do jornal referem-se ao que ficou conhecido como República Velha, em que prevaleceu o chamado sistema oligárquico, ou seja, com discursos dominantes ideologicamente de direcionamento altamente conservador. No Brasil, as oligarquias eram formadas por famílias de grandes proprietários de terras. No início, militares e oligarcas disputaram o poder<sup>256</sup>.


Nas páginas da *Revista Illustrada* de 1892, número 640, encontramos textos que relatam esses fatos ocorridos no começo do primeiro parágrafo com o título *A eleição presidencial* e na seção *ECHOS E NOTAS*. Vejamos os fragmentos transcritos<sup>257</sup> da litografia seguinte:

**Figura 2**



<sup>256</sup> A disputa se desenrolou no decorrer dos dois primeiros governos da República, presidido por dois militares: Marechal Deodoro da Fonseca, que governou de novembro de 1889 a novembro de 1891, e Marechal Floriano Peixoto, que governou de novembro de 1891 a novembro de 1894. Essa edição é datada de março de 1892, no qual Floriano Peixoto está transitoriamente no poder, sendo que, em tal condição, ele deveria realizar uma nova convocação para eleições diretas após a renúncia do presidente Deodoro da Fonseca. O presidente Marechal autoritário, contrariando o dispositivo constitucional, se recusa a abrir mão do poder. Em 21 de março de 1892, oficiais do Exército e da Marinha lançam manifesto questionando a legitimidade da sua permanência como presidente. Pouco depois, altos oficiais militares, senadores, homens de negócios e jornalistas apresentam oposições também contra Floriano Peixoto. Estes seriam detidos por ordem do Marechal. “Em 18 de abril Rui Barbosa entra no Supremo Tribunal Federal com pedido de *habeas corpus* em favor dos presos - o primeiro sobre matéria política impetrado naquele órgão. A petição é negada e vários deles são deportados para o Alto Amazonas”. (<http://www.projetomemoria.art.br/RuiBarbosa/>>Acesso em: 21 out. 2013)

<sup>257</sup> Optamos por transcrever o texto em sua grafia original.



Também o Sr. Floriano Peixoto e mestre Vinhaes são ambos amigos do Sr. bi-ministro tia marinha. Esta trindade, comquanto não seja a religiosa, nem por isso deixa de ser a gloriosa. Homens validos todos elles, com boas disposições para as arcas do thesouro, banco dos operários e quejandas farolices, ainda não desmentiram as tradições gregorianas. Voltem-lhes as costas e depois....

§ ...

critiquem a obstinação de uns officiaesinhos, que estão chorando pitanga por causada disciplina; ataquem impiedosos ao Sr. Thaumaturgo, governador do Amazonas, que se finge surdo ás cantatas de seus superiores, ás do governo, e substituam a sacramental phrase: "vintém poupado, vintém ganho", cunhada em nossa moeda, por esta, muito mais incisiva e gostosa, "sem dictadura não ha governo, nem ordem, nem povo". (REVISTA *ILLUSTRADA*, 1892, p. 02).

Maingueneau (2012a) descreve um enquadramento interpretativo dividido em: regime de atualidade (informacional, testemunhal, acional) e o regime memorial subdividido em histórico e sapiencial (moralista e hermenêutico). Na análise em questão, podemos enquadrar esses enunciados destacáveis: verbalmente (*Resolve-me ou te devoro*) e pictoriamente (representação imagética dessa pequena frase), dentro do enquadramento histórico e sapiencial (hermenêutico). A aforização de Ângelo Agostini “*resolve-me ou te devoro*” (escrita na litografia de 1892, na Revista *Illustrada*) é associada ao momento político-econômico vivenciado no país no governo do vice-presidente Floriano Peixoto,

[...] o intérprete deve determinar, através de um enquadramento histórico, aquilo que o personagem “quis dizer” na situação, que ato de fala realizou, que implícitos o destinatário imediato teve que supor: “dizendo P, o locutor quer provocar o efeito X”. Esse tipo de interpretação é particularmente frequente no campo político, no qual os comportamentos dos atores são sistematicamente decifrados em termos de objetivo e de estratégia. (MAINGUENEAU, 2012a, p. 123).

A frase associada ao texto imagético presente na litografia de Ângelo Agostini, desenhada em 1892, pode ser analisável no enquadramento sapiencial, mais especificamente, hermenêutico pela existência de um “Sujeito privilegiado” (MAINGUENEAU, 2012a, p. 123) ao acesso cultural<sup>258</sup>. Outro destaque que sobressai nessa litografia de Ângelo Agostini se refere também ao desenho da Esfinge, que retoma outras imagens retratadas na pintura, por exemplo, sobre essa emblemática figura descrita na clássica peça grega. Apresentamos uma pintura intitulada *Édipo expõe o enigma da Esfinge* (1808), de Jean-Auguste Dominique Ingres, que apresenta uma leitura imagética do texto *Édipo Rei*, de Sófocles com riqueza de detalhes visuais da mitológica e enigmática esfinge grega, como se pode observar em seguida.

---

<sup>258</sup>Por exemplo, das produções artísticas de seu tempo expressas verbalmente ou nas pinturas, como é o caso de uma pintura como *Édipo expõe o enigma da Esfinge*, de Jean-Auguste Dominique Ingres, datada de 1808, possivelmente o ilustrador teve contato pela sua formação intelectual e artística em Paris, que era um ponto central cultural efervescente na Europa, sendo demasiadamente influenciável para a construção do trabalho do jornalista.

**Figura 3**



A clareza pictórica desse quadro nos remete à ilustração litográfica da revista *Ilustrada*<sup>259</sup> em que há uma representação icônica do presidente Marechal Floriano Peixoto, por meio da representação da figura da Esfinge que tem elemento corpóreo trocado como: a cabeça do Marechal no lugar da cabeça feminina; acrescimos de novos elementos, a esfinge segura uma arma militar (rifle) e usa um chapéu típico dos soldados da época. Essa releitura traz novas significações, por meio do uso do enunciado aforizante presente tanto no texto<sup>260</sup> verbal – “Resolve-me ou te devoro” – como no texto verbo-visual – a Esfinge –, temos aqui um exemplo do interdiscurso, que só pode ser compreendido na sua relação com os outros discursos, que permitam a incursão, produção, circulação desses enunciados em análise. Maingueneau (2008b, p. 119), comenta nas primeiras linhas do seu texto que “[...] a passagem de um discurso a outro é acompanhada de uma mudança na estrutura e no funcionamento dos grupos que gerem esses discursos. Não é mesmo tipo de organizações que se desenham em um e em outro caso, nem se trata dos mesmos protagonistas [...]”.

Podemos concluir que dentro de um espaço discursivo haverá a ligação de pelo menos dois discursos, estes estarão dentro de um campo discursivo, que por sua vez fará parte de um universo discursivo. Dentro desses campos discriminados em nossa análise, registramos a relação de espaços discursivos que basicamente colocaram o discurso original da pequena frase em confluência com outros discursos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

<sup>259</sup>Podemos destacar que caberia aqui, nessa análise imagética averiguarmos a dimensão dialógica da discursividade presente na obra de J. D. Ingres e de Ângelo Agostini, por meio das marcas discursivas deixadas pelos enunciadores produzindo sentidos convergentes e/ou divergentes.

<sup>260</sup>Maingueneau (2008b, p. 139) faz uma ressalva ao se referir sobre “texto” como “[...] os diversos tipos de produções semióticas que pertencem a uma prática discursiva. Fazendo isso, conformamo-nos, aliás, a um uso cada vez mais comum nas ciências humanas, nas quais se fala constantemente de ‘texto’, ou até de ‘discurso’ musical, pictórico, arquitetônico [...]”.



AGOSTINI, Ângelo. *Revista Illustrada*. Capital Federal: 1892. Anno.17. Número: 640. (Coleção Fazenda Santa Maria, São Carlos. Proprietária: Olivia Pereira Leite Malta Campos).

\_\_\_\_\_. *Revista A Vida Fluminense*: 12.06.1869. Hemeroteca Digital do Rio de Janeiro.

BARBOSA, RUI. *Projeto memória*. Disponível em: <<http://www.projetomemoria.art.br/RuiBarbosa/>> Acesso em: 21 out. 2013.

BARONAS, Roberto Leiser. *Ensaios em análise do discurso: questões analítico-teóricas*. São Carlos, SP: EDUFSCar: 2011.

CAPELLATO, Maria Helena Rolim. *Imprensa e História do Brasil*. São Paulo: Contexto. 1998.

El Centinela. *O enterro da tríplice aliança* (9 de maio de 1867). Fonte: <http://people.ufpr.br/~lgeraldo/brasil2imagensD.html>

GREGOLIN, M. R. Recitações de mitos: a história na lente da mídia. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Filigranas do discurso: as vozes da história*. Araraquara: FCL/Laboratório Editorial, 2000.

\_\_\_\_\_. *Análise do discurso e mídia: a (re) produção de identidades*. Revista da Escola de Propaganda e Marketing. 2007. Acesso 29.12.2014. (<http://www.espm.br/ConhecaAESPM/Publicacoes/Periodicos/RevistaDaESPM/Pages/Exibir.aspx?cod=4&Edicao=4&Ano=2007&IdProduto=5>)

INGRES. J. A. D. *Édipo expõe o enigma da Esfinge*. Musée du Louvre, Paris, 1808. Disponível em <<http://www.fflch.usp.br/dh/heros/personas/grecia/mitica/edipo/ensaios/herocomorte.htm/>> Acesso em: 21 out. 2014.

JOLY, Fábio Duarte. *Libertate opus est: escravidão, manumissão e cidadania à época de Nero*. Editora Progressiva, 2010.

LOPES, Aristeu Elisandro Machado. *Dois caricaturistas entre a memória e o esquecimento: Angelo Agostini (1843-1910) e Eduardo Chapon (1852-1903)*. Revista Estudos Históricos. Rivera/Uruguay, n. 3, dezembro de 2009, p.01-23. Disponível em: <[www.estudioshistoricos.org](http://www.estudioshistoricos.org)> Acesso em: 20 dez. 2014.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Trad. Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva e Décio Rocha, SP: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. Aforização: enunciados sem texto? In: \_\_\_\_\_. *Doze conceitos em análise do discurso*. Org. Sírio Possenti e Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2010a.

\_\_\_\_\_. Citação e destacabilidade. In: \_\_\_\_\_. *Cenas da enunciação*. Org. Sírio Possenti e Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva. Curitiba, PR: Criar Edições, 2008a.

\_\_\_\_\_. Gênese dos discursos. Trad. Sírio Possenti. Curitiba, PR: Criar Edições, 2008b.

\_\_\_\_\_. Texto, gênero de discurso e aforização. Trad. Ana Raquel Motta. In: BRAIT, B e SOUZA-E-SILVA, M. C. (Org.). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012a.

TORAL, André. *Adeus, chamingo brasileiro: uma história da Guerra do Paraguai*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

SÓFOCLES. *Édipo rei*. Trad. Donaldo Schüler. Rio de Janeiro: Lamparina, 2004.





## DIFERENÇA E SENTIDO: O PERCURSO DO OLHAR NOS CONTATOS CULTURAIS


Rita de Cássia A Pacheco Limberti

**RESUMO:** Este trabalho trata das relações de sujeitos de culturas diferentes em contato. Perscrutam-se as nomeações e as categorizações feitas pelo sujeito enquanto sujeito-destinatário de uma dada realidade, que consistem num processo que opera com os sentidos fazendo escolhas capazes de configurar, o mais proximamente possível, um mundo anteriormente concebido, por isso mitológico e real - na medida em que se sustenta desde um longo tempo anterior no imaginário popular - ao mesmo tempo em que produz, pelos mesmos procedimentos, a imagem do sujeito destinador (o outro). O conceito de Greimas (1987) em *De l'imperfection*, “l’ecran du paraître qui se décrit entrevoie l’autre sens”, bem define a dificuldade em se lidar com o figurativo que não diz de si, que quase dissimula e conduz a percepção a uma reabilitação. O contato intercultural propõe, no entanto, uma dupla orientação à noção de “apreensão”: uma, através da percepção e do sensível (estesia); outra, através da cultura, seus paradigmas e sua evolução (estética). Para Merleau Ponty (1967, p. 42), entre a primeira e a segunda orientações ocorre uma amplificação, uma complexificação, vai-se mais longe em termos de produção de sentido, até esbarrar-se na questão: “Les choses je regarde ou je suis regardé par les choses?” O “mergulho” em outra formação cultural traz o contato com o novo, porém em que momento do percurso da percepção e da estesia pode-se classificar algo como “novo”? Paul Valéry (s.d., p. 22), em *Discours sur l’esthétique*, propõe uma formulação que sugere o mecanismo de apreensão do “novo”: “l’innovation n’est pas seulement la nouveauté. C’est une réponse a un problème qui n’existe pas comme un problème et qui devient a être un problème après la posé de la réponse.” Os primeiros resultados apontam para imagens pré-concebidas do outro ou, quando não, imagens refratadas pelos conceitos cristalizados – que não deixam de ser pré-conceitos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Semiótica. Cultura. Diferença. Sentido. Preconceito.

### 1 Diferença e sentido

Ouvi: que não vereis com vãs façanhas,  
Fantásticas, fingidas, mentirosas,  
Louvar os vossos, como nas estranhas  
Musas, de engrandecer-se desejosas:  
As verdadeiras vossas são tamanhas  
Que excedem as sonhadas, fabulosas,  
Que excedem Rodamonte e o vão Rugeiro




E Orlando, inda que fora verdadeiro.

(CAMÕES, 1988, p. 12)

Neste trabalho, perscrutam-se as nomeações e as categorizações feitas pelo sujeito enquanto sujeito-destinatário de uma dada realidade, o qual vai pinçando os sentidos e fazendo escolhas capazes de configurar, o mais proximamente possível, um mundo anteriormente concebido, mitológico mas real – que se sustenta pelo/no imaginário popular - ao mesmo tempo em que produz, pelos mesmos procedimentos, a imagem do outro.

O engendramento da imagem do outro se dá por meio de múltiplos engendramentos anteriores, de produção coletiva, que sustentam as intertextualidades. Seres mitológicos, seres do mundo “real”, acontecimentos, lugares e tempos distintos vão compondo um “cosmo” metafórico cujos inúmeros componentes encontram-se conectados pelas mais inusitadas referências. Como um caleidoscópio, em que a imagem é o resultado de um arranjo das posições das contas em relação ao jogo de espelhos e ao olho do observador, uma imagem que se cria é o resultado do arranjo entre as impressões (contas) que se tem do objeto, a partir de um imaginário (jogo de espelhos) e do conjunto de experiências e estados de alma (olho) do observador.

Tão delicados (mais que um arbusto) e correm  
e correm de um para outro lado, esquecidos  
de alguma coisa. Certamente, falta-lhes  
não sei que atributo essencial, posto que se apresentem nobres  
e graves, por vezes. Ah, espantosamente graves,  
até sinistros. Coitados, dir-se-ia não escutam  
nem o canto do ar nem os segredos do feno,  
como também parecem não enxergar o que é visível  
e comum a cada um de nós, no espaço. E ficam tristes  
e no rasto da tristeza chegam à crueldade.  
Toda a expressão deles mora nos olhos – e perde-se  
a um simples baixar de cílios, a uma sombra.  
Nada nos pêlos, nos extremos de inconcebível fragilidade,  
e como neles há pouca montanha,  
e que secura e que reentrâncias e que



impossibilidade de se organizarem em formas calmas,  
permanentes e necessárias. Tem, talvez,  
certa graça melancólica (um minuto) e com isso se fazem  
perdoar a agitação incômoda e o translúcido  
vazio interior que os torna tão pobres e carecidos  
de emitir sons absurdos e agônicos: desejo, amor, ciúme  
(que sabemos nós?), sons que se despedaçam e tombam no campo  
como pedras aflitas e queimam a erva e a água,  
e difícil, depois disso, é ruminarmos nossa verdade.

(ANDRADE, 1992, p. 12)

## 2 Sentido, figuratividade e semiótica

O contato entre sujeitos de culturas diferentes exige, deles, reformulações semânticas e adaptações em suas concepções referenciais. As diferentes poéticas culturais apresentaram, no contato, variações de investimentos nas referências e nas formas de figuratividade. Apelando aos recursos fenomenológicos, um sujeito, em contato com o outro, vê-se buscando o eixo entre o figurativo profundo, que se lhe descortina, e a experiência sensível, posta, então, à flor da pele. O conceito de Greimas (1987) em *De l'imperfection* (“l’ecran du paraître qui se décrire entrevoie l’autre sens”), bem define a dificuldade em se lidar com o figurativo que não diz de si, que quase dissimula e conduz a percepção a uma reabilitação.

Os significados ultrapassam o perímetro de apreensão circunscrito ao visível e atingem a esfera sinestésica, expandindo seu lugar de apreensão. O contato intercultural propõe, no entanto, uma dupla orientação à noção de “apreensão”: uma, através da percepção e do sensível (estesia); outra, através da cultura, seus paradigmas e sua evolução (estética). Para Merleau Ponty (1967, p. 42), entre a primeira e a segunda orientações ocorre uma amplificação, uma complexificação na qual se vai mais longe em termos de produção de sentido, até esbarrar-se na questão: “Les choses je regarde ou je suis regardé par les choses?” O “mergulho” em outra formação cultural traz o contato com o novo, porém em que momento do percurso da percepção e da estesia pode-se classificar algo como “novo”? Paul Valéry (s.d., p. 22), em *Discours sur l’esthétique*, propõe um esquema que sugere o mecanismo de apreensão do “novo”:



Schéma narratif	Schéma esthétique
manque – liquidation du manque	satisfaction – gerer la manque (appelle le renouvellement) <u>innovation</u>

Para o autor, “l’innovation n’est pas seulement la nouveauté. C’est une réponse a um problème qui n’existe pas comme un problème et qui devient a être un problème après la posé de la réponse.” (VALERY, s.d., p.22)

Foi o que ocorreu com os portugueses ao chegarem ao Brasil. O novo foi uma outra porção de terra do outro lado do mar, fazendo o mar passar a ter outro lado; foram seus habitantes andarem nus e não sentirem vergonha; foram as casas deles, de um só cômodo que abrigava 40; foram eles serem fortes e saudáveis comendo só fruta e inhame, sem plantar coisa nenhuma. Essas e tantas outras respostas se apresentaram actualizando a incompletude, a inacessibilidade, a imperfeição, a diferença, gerando uma tensividade entre os modos de percepção. Cria-se a necessidade de um preenchimento, de uma completude da visão a partir da incompletude experimentada.


### 3 Diferença

**“Diferença, s. f. Qualidade de diferente; falta de semelhança; alteração; desconformidade; divergência; diversidade; prejuízo; transtorno; intervalo, distância entre dois números; subtração indicada; pl. desavenças; contendas.”** (HOLANDA, 2010, p. 416)

O conjunto de sinônimos da palavra *diferença* constantes no dicionário nos dá a ideia da tendência semântica que o vocábulo tem em direção ao sentido de desestabilização, desequilíbrio, perda. Em gradação, os termos sinônimos se sucedem em ordem ascendente de teor negativo, sugerindo um campo léxico disfórico e presumindo situações de antagonismo. Veiculados no interior da formação social que os produziu, os lexemas têm seu sentido reforçado, ao mesmo tempo em que adquirem, por isso, relativa estabilidade. Assim, as modalizações resultantes de situações de *diferença* produzem, nos sujeitos, estados passionais circunscritos a um conjunto que oscila, em grau de tensividade, entre a tolerância e a intolerância. A “boa vontade” que Caminha demonstra ter na *Carta* em relação à *diferença*, depreendendo dela valores positivos,








deve-se ao fato de haver, previamente, uma série de expectativas a serem preenchidas em relação ao mundo a ser encontrado.

A primeira observação das diferenças diz respeito aos atributos físicos e ao “sistema de moda” dos indígenas (“Eram pardos, todos nus [...] traziam os beiços de baixo furados e metidos neles seus ossos” (CORTESÃO, 1999, p.18)). Não é difícil supor que o contato inicial dos navegantes portugueses com a nova terra, ainda que imaginada, porém completamente desconhecida, tenha sido de total estranhamento: (“[...] Não fazem o menor caso de encobrir ou de mostrar suas vergonhas [...]”)(CORTESÃO, 1999, p.18)).

O estranhamento inevitável diante das coisas tão distantes do que previamente se imaginou, concorrendo com o espanto diante das coisas jamais concebidas, perturbam o olhar que, desorientado, persegue, a esmo, um “objeto”, algo que ele possa identificar e apreender, que possa ser classificado como “alguma coisa” a que se possa atribuir um valor *eufórico* ou *disfórico*, para que possa ser avaliado como algo desejável ou repulsivo. Então, o observador procura, no que se lhe descortina, homologar traços com aqueles que ele tem tão bem arquivados na memória, em compartimentos minuciosamente organizados, mais comumente conhecidos como estereótipos. Começam a delinear-se “rostos, narizes, vergonhas, beiços, dentes”, atendendo, com as ressalvas de farta adjetivação, aos apelos de um modelo previamente concebido. Uma imagem solidamente alicerçada em um paradigma vai sendo cotejada com a imagem eventual, de modo a proporcionar um reconhecimento.

“Os cabelos seus são corredios. E andavam tosquiados, de tosquia alta, mais que de sobre-pente, de boa grandura e rapados até por cima das orelhas. E um deles trazia por baixo da solapa, de fonte a fonte para detrás, uma espécie de cabeleira de penas de ave amarelas, que seria do comprimento de um coto, mui basta e mui cerrada, que lhe cobria o touço e as orelhas. E andava pegada aos cabelos, pena a pena, com uma confeição branda como cera (mas não o era), de maneira que a cabeleira ficava mui redonda e mui basta, e não fazia míngua mais lavagem para a levantar.” (CORTESÃO, 1999, p.18).

Observe-se que o cotejo entre as imagens eventuais e as imagens-modelo vai sendo realizado traço a traço, incorrendo na visão limitada das particularidades. No princípio, para dar curso ao olhar e à significação, recorre-se às particularidades iguais (“narizes, beiços”), que ajustam o foco e definem os objetos (“rostos”), depois, em gradação, vão-se depreendendo as particularidades diferentes (“uma espécie de cabeleira”). Por meio de recursos dos compartimentos da memória (perífrases) (“branda como cera (mas não o era)”), novos objetos vão se depreendendo de modo a se tornarem, aos poucos, significantes isolados (objetos): “cocar”. Obviamente esse é um processo longo que, na Carta de Caminha, se apresenta nos estágios iniciais, das primeiras homologações das semelhanças e diferenças. O momento de estabilização das



diferenças como novos signos só ocorre muito tempo depois, com sua acomodação em seus devidos compartimentos, destinados a uma estereotipia especial, a da inferioridade.

Por sua vez, os índios passaram pela mesma situação de estranhamento. Talvez até mais intensamente, pois não estavam, como os portugueses, de alguma forma, preparados. Não obstante se saiba que aqueles tinham também seu imaginário e seu repertório mitológico, o reconhecimento de algumas congruências, apaziguadoras do caos inicial, levou algum tempo. O relativo preparo atribuído aos portugueses deve-se ao fato de tomarem atitudes deliberadas ao encontro das homologações entre as possibilidades do mundo imaginário concebido, – as viagens de exploração eram uma dessas atitudes – e o mundo “real”.

No contato com os índios, os portugueses também foram ao encontro das homologações, não só de seu mundo, mas também do mundo daqueles:


Mostraram-lhes um papagaio pardo que o Capitão traz consigo; tomaram-no logo na mão e acenaram para a terra, como quem diz que os havia lá. Mostraram-lhes um carneiro: não fizeram caso. Mostraram-lhes uma galinha; quase tiveram medo dela: não queriam pôr a mão; e depois a tomaram como que espantados. (CORTESÃO, 1999, p. 20).

Sob o ponto de vista cognitivo, a galinha e o carneiro são, para os índios, algo que eles não conhecem, que eles não *sabem* o que é. Eles não sabem porque lhes faltam os elementos necessários para produzirem sentido naqueles objetos, fazendo deles sujeitos *incompetentes*. Sem conhecerem, eles não podem reconhecer os objetos, o que causa o *estranhamento*. “O estranhamento é essa incompetência que o sujeito observador se dá conta que tem para transformar o seu ‘objeto do ver’ num ‘objeto do saber’.” (LOPES, 2000, p.14)

É essa a situação a que o contato intercultural expõe os sujeitos: sem conhecimento a respeito do objeto, do *outro*, o observador só dispõe do que pode captar externamente por meio de seus sentidos orientados por seu próprio código de significação.

O programa de homologações continua (“Deram-lhe ali de comer”), passando a privilegiar outro sentido: o paladar, sem prescindir dos outros sentidos, também convocados pelos “textos gustativos” (comidas e bebidas), para a produção do sentido “gosto”. Por meio da reação do *outro*, de cultura adversa, a um *objeto-valor* já consagrado como *eufórico*, devido a uma tradição de investimentos estáveis que a cultura do observador atribui a esse objeto (como o pão, a água, o vinho, o peixe, o mel), este pode mensurar a proporção entre as congruências e as incongruências entre as duas culturas em confronto.

Ao oferecer sua seleção de comidas e bebidas aos índios, os portugueses sondavam o *saber* deles, pois o sabor é um valor construído socialmente e possui graus



de especializações no tratamento, conserva e preparo dos alimentos, visando à produção de um determinado sabor, que por sua vez, produz o prazer. Haja vista a reação de repulsa dos índios ao peixe e à água, que sabidamente integravam sua alimentação, porém certamente foram rejeitados por estarem, o peixe, cozido, e a água, em uma albarrada.

Considerando-se que o campo semântico de *sabor* se intersecciona ao campo semântico de *saber*, e que o *gosto* (paladar) abrange um campo cognitivo, um campo passional e um campo físico-fisiológico, pode-se considerar esse momento do contato (os índios provando as comidas e bebidas dos portugueses) como um dos mais importantes para as matrizes da representação de sua imagem. Por meio do comportamento dos silvícolas e de suas reações aos múltiplos estímulos sensoriais e emocionais a que se expuseram durante a visita à nau capitânia, a situação proporcionou aos observadores as primeiras informações de seu *modus vivendi* e de seu *modus operandi*, ou seja, *como eles eram*.


Desde o primeiro momento de contato, os índios passam a *ser* para os portugueses, na medida em que são colocados ante seus olhos, existência que, segundo o ponto de vista axiológico do observador, apresenta-se, no mínimo, incongruente. A dificuldade em decodificar aquele mundo desconhecido fez com que os aléuticos visitantes fossem tateando os sentidos apoiando-se em seu próprio código, cotejando elemento por elemento, e depreendendo, com isso, as correspondências de presença/ausência, como em: “O Capitão[...] bem vestido [...]” (parágrafo 19) / “Andam nus, sem cobertura alguma.”(CORTESÃO, 1999, p. 17) ; e em: “[...] o padre [...] nos pregou do Evangelho [...] o que nos aumentou a devoção.”(parágrafo 118) / “[...] esta gente [...] nenhuma idolatria, nem adoração têm.”(CORTESÃO, 1999, p. 121), e as correspondências de ausência/presença, como em:

E uma daquelas moças era toda tingida, de baixo a cima daquela tintura; e certo era tão bem feita e tão redonda, e sua vergonha (que ela não tinha) tão graciosa, que a muitas mulheres da nossa terra, vendo-lhes tais feições, fizera vergonha, por não terem a sua como ela. (CORTESÃO, 1999, p. 32).

A relação que se estabelece nesse processo de ‘leitura’, nessa busca de compreensão e de produção de sentido, coloca em oposição os dois sujeitos, atribuindo, a cada um deles, significações que, isolados, não teriam. Essas significações são produtos do percurso do olhar do sujeito observador.

#### ***4 O percurso do olhar***

O olhar do sujeito observador não é aleatório, não é gratuito: seu percurso é determinado pelo código de significação e pelo conjunto de valores, construídos pelo



grupo a que o sujeito pertence, de maneira que tanto os significados quanto os valores possam ser selecionados para serem investidos no objeto em foco, de modo a identificá-lo como objeto de valor *eufórico* ou *disfórico*. A vontade, o *querer* do sujeito conduz, como um fio invisível, o olhar em seu exercício de produzir significados. Caminha discursiviza essa sujeição dos sentidos aos desejos do observador: “[...] Isto tomávamos nós assim por assim o desejarmos.” (CORTESÃO, 1999, p.64)

Sendo assim, o escrivão da esquadra vai tecendo, em seu relato, o inventário dos valores e intenções dos visitantes, na medida em que cita, além das coisas que viu, as coisas que não viu (“[...] não pudemos saber que haja ouro, nem prata, nem coisa alguma de metal ou ferro; nem lho vimos.”) (CORTESÃO, 1999, p.65). Fica bastante claro que o *desejo* do sujeito era encontrar (que é *olhar* a partir de um determinado momento), riquezas, metais preciosos. Seu desejo conduziu o olhar a um rastreamento, que resultou na constatação da ausência do *objeto-valor* procurado.

Por outro lado, nessa busca e em toda a extensão do exercício de olhar, muitas coisas devem ter ficado *in absentia*, pois o espectro da competência do sujeito observador restringe-se ao âmbito de seu universo cognitivo, fazendo com que ele olhe para o que ele *sabe* e, analogamente, não olhe para o que ele *não sabe*. Considerando-se que se trata de um encontro entre dois mundos absolutamente diversos, pode-se mensurar o contingente do que não foi visto porque não era sabido.


O exercício do olhar, pelo *saber*, mira o objeto; enquanto que, pelo *querer*, produz nele sentido e investe nele valores. O *querer* atua, assim, como a chave que aproxima ou distancia o objeto do sujeito, transformando-o ou não em objeto-valor. As primeiras informações a respeito dos índios na carta de Caminha contêm essa “boa vontade” em olhar o outro e mantê-lo no âmbito da inclusão, da identificação (ainda que pelas diferenças) com o sujeito, conforme consta no exemplo já citado, “A feição deles é serem pardos, ...” (CORTESÃO, 1999, p.20).

Sabe-se, entretanto, que o valor do objeto não é definitivo, não é estável, estando sujeito às determinações de sua relação com o sujeito, ou seja, só vale na relação com o sujeito. Então, da mesma forma que o objeto transforma-se em um objeto-valor pelo *querer* do sujeito, pode transformar-se (dependendo do *querer* do sujeito no momento da relação) em um antivalor, excluído do âmbito de identificação com o sujeito, passando a ser não-humano (coisificado, animalizado), porque não passível de identificação com o que seja humano (sujeito).

Na *Carta*, várias são as exemplificações dessa oscilação entre *euforia* e *disforia* que o sujeito pode atribuir ao objeto, de acordo com suas expectativas (*querer*) no momento. A narrativa será retomada a partir do princípio do contato, em que as impressões começam a ser discursivizadas, para que se possa visualizar com clareza a sucessão das etapas e aspectos da construção da imagem do outro.

Os índios são levados à nau capitânia para um possível contato, “em cuja nau foram recebidos com muito prazer e festa.” (CORTESÃO, 1999, p.65). Forma-se





uma expectativa de comunicação ou de, no mínimo, a manifestação do outro, segundo seus próprios códigos, de saudação, ou de interação. Os índios, porém, “Entraram. Mas não fizeram sinal de cortesia, nem de falar ao Capitão nem a ninguém.” (CORTESÃO, 1999, p.65). Descorteses e indiferentes, eles foram considerados como antivalor, o que se confirmaria mais adiante, à p. 67, quando Caminha os critica por não terem retornado mais para visitas, depois de todas as honras que lhes haviam sido feitas: “Os outros dois, que o Capitão teve nas naus, a que deu o que já disse, nunca mais aqui apareceram – do que tiro ser gente bestial, de pouco saber e por isso tão esquiva.” (CORTESÃO, 1999, p.67).

A construção sintagmática dispõe de termos da isotopia da não-humanidade (selvageria, animalidade) “bestial”, “de pouco saber”, reiterando os termos já apresentados nas impressões de Caminha, à página 65:

Bastará dizer-vos que até aqui, como quer que eles um pouco se amansassem, logo duma mão para a outra se esquivavam, como pardais do cevadoiro. Homem não lhes ousa falar de riço para não se esquivarem mais; e tudo se passa como eles querem, para os bem amansar. (CORTESÃO, 1999, p.65).

Os termos da isotopia da não-humanidade são empregados de forma direta “amansassem”, “pardais no cevadoiro”, ou por oposição, em “Homem”, substantivo que, empregado sem qualquer artigo ou pronome, tende sua conotação, não para um indivíduo em si, mas para a humanidade em geral, que se opõe, naturalmente, ao que não é humano, ao que é animal.

O olhar do sujeito (Caminha) em relação ao objeto (índios) também parece oscilar “de uma mão para outra”. À página 67, tão logo termina de avaliá-los como antivalor (“gente bestial”), restaura a avaliação, promovendo-os a objeto-valor novamente, sem, entretanto, desviar-se da isotopia da animalidade:

Porém e com tudo isto andam muito bem curados e muito limpos. E naquilo me parece ainda mais que são como aves ou alimárias monteses, às quais faz o ar melhor cabelo que às mansas, porque os corpos seus são tão limpos, tão gordos e formosos, que não pode mais ser.

Isto me faz presumir que não têm casas nem moradas a que se acolham, e o ar, a que se criam, os faz tais. [...] (CORTESÃO, 1999, p. 68).



A despeito dessas eventuais “traições” que o olhar do sujeito comete em relação a si mesmo por meio de investimentos disfóricos no objeto (índios), como é o caso da “animalização”, ele procura mantê-los como objeto-valor, ora enaltecendo seus atributos físicos, ora enaltecendo seus atributos morais: “Andavam todos tão dispostos, tão bem feitos e galantes com suas tinturas, que pareciam bem.” (CORTESÃO, 1999, p. 99);

[...] porque, certo, esta gente é boa e de boa simplicidade. E imprimir-se-á ligeiramente neles qualquer cunho, que lhes quiserem dar. E pois Nosso Senhor, que lhes deu bons corpos e bons rostos,[...] (CORTESÃO, 1999, p. 105).

A manutenção dos índios como objeto-valor não parece gratuita, pois, além de construir a imagem de um ser propenso à assimilação, em paralelo pode-se entrever um outro objeto-valor sendo construído: a terra com suas riquezas. Além de haver uma declaração deliberada, pelos portugueses, de seu interesse, logo no princípio da carta, conforme exemplo já mencionado anteriormente, “[...] Isto tomávamos nós assim por assim o desejarmos.” (CORTESÃO, 1999, p.22), há inserções regulares de avaliações da terra como objeto-valor ao longo de toda a carta:

[...] houvermos vista de terra! Primeiramente dum grande monte, mui alto e redondo; e doutras serras baixas ao sul dele; e de terra chã, com grandes arvoredos:[...] (CORTESÃO,1999, p. 7);

[...] um recife com um porto dentro, muito bom e muito seguro, com uma mui larga entrada. (CORTESÃO,1999, p. 15);


[...] fomos demandar a entrada, a qual era mui larga e alta de seis a sete braças. Entraram todas as naus dentro [...] –ancoragem dentro tão grande tão formosa e tão segura que podem abrigar-se nela mais de duzentos navios e naus. (CORTESÃO,1999, p. 25);

“[...] um rio que por ali corre, de água doce, de muita água [...]” (CORTESÃO,1999, p. 26);

“[...] um ilhéu grande, que na baía está e que na baixa-mar fica mui vazio [...] alguns marinheiros, que ali andavam com um chinchorro, pescaram peixe miúdo, não muito [...]” (CORTESÃO,1999, p. 33);

“Neste ilhéu, [...] acharam alguns camarões grossos e curtos, entre os quais vinha um tão grande e tão grosso como em nenhum tempo vi tamanho. Também acharam cascas de berbigões e amêijoas, [...]” (CORTESÃO,1999, p. 43);





“Andamos por aí vendo a ribeira, a qual é de muita água e muito boa. Ao longo dela há muitas palmas, não mui altas, em que há muito bons palmitos.” (CORTESÃO,1999, p. 60);

“[...] Fomos até uma lagoa grande de água doce, que está junto com a praia, porque toda aquela ribeira do mar é apaulada por cima e sai a água por muitos lugares.” (CORTESÃO,1999, p. 63);

“[...] nessa mata [...] atravessavam alguns papagaios [...] algumas pombas seixas e, pareceram-me bastante maiores que as de Portugal [...] segundo os arvoredos são mui muitos e grandes, e de infindas maneiras, não duvido que por esse sertão haja muitas aves!” (CORTESÃO,1999, p. 87);

“Foi o Capitão com alguns de nós um pedaço por este arvoredo até uma ribeira grande e de muita água que a nosso parecer, era esta mesma, que vem ter à praia, e em que nós tomámos água. [...] esse arvoredo, que é tanto, tamanho, tão basto e de tantas prumagens, que homem as não pode contar. Há entre ele muitas palmas, de que colhemos muitos e bons palmitos.” (CORTESÃO,1999, p. 102);

“Esta terra, Senhor, me parece [...] será tamanha que haverá nela bem vinte ou vinte e cinco léguas por costa [...]” (CORTESÃO,1999, p. 126);


“Pelo sertão, nos pareceu, vista do mar, muito grande [...]” (CORTESÃO,1999, p. 127);

“Nela, até agora, não pudemos saber que haja ouro, nem prata, nem coisa alguma de metal ou ferro; nem lho vimos. Porém, a terra em si é de muito bons ares [...]” (CORTESÃO,1999, p. 128);

“Águas são muitas: infindas. E em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo, por bem das águas que tem.” (CORTESÃO,1999, p. 129).

A condição da terra como objeto de valor descritivo se evidencia pela reiteração de traços positivos ao longo da narrativa, que, por sua vez, revela a intensa frequência com que ela foi tomada como objeto do olhar, cujo direcionamento é movido pelo *querer*. Olha-se o que se *quer*. “*O olhar desejanste constrói o que quer ver.*” (LOPES, 2000, p. 16).

Por outro lado, alguns indícios de rejeição aos índios por parte dos portugueses confirmam que aqueles eram considerados sobretudo como objeto de valor modal, e



a terra como objeto de valor descritivo: “Era já a conversação deles connosco tanta que quase nos estorvavam no que havíamos de fazer.” (CORTESÃO,1999, p. 85).

Os índios “estorvavam” porque não estavam incluídos no *fazer* dos portugueses, que consistia em um programa de aquisição de competência do sujeito: *ver* a nova terra e *estar* nela antes de outros “visitantes”, ações de reconhecimento do lugar (deslocamentos), ações simbólicas de posse: celebração da primeira missa, chantagem da cruz com as armas e a divisa do rei. Competente, o sujeito passa, então, a *poder fazer* o que ele *quer fazer*, ou seja, colonizar a nova terra, que significa *estar em conjunção* com o objeto-valor terra.

Os percursos, contudo, que a construção de cada programa (de exploração e de cristianização) descreve ao longo da carta, negam, pela desproporção entre as abordagens dos temas, o privilégio de valores do programa de cristianização sobre o de exploração que Caminha tenta evidenciar (“Porém o melhor fruto, que dela se pode tirar me parece que será salvar esta gente.” (CORTESÃO,1999, p.89)).


Enquanto todas as inserções (num total de quinze) da carta citadas para ilustrar o programa de exploração enfocam, invariavelmente como tema, a terra como objeto de valor descritivo, as inserções a respeito do programa de cristianização pulverizam seu foco abordando o tema dos atributos morais, que não dizem respeito ao programa de cristianização propriamente dito, mas sim ao programa de dominação. Além disso, os temas relativos aos atributos físicos são veementemente enfatizados por terem despertado grande estranhamento, insinuando, de forma indireta, um novo programa: o da *conjunção carnal*.

As inserções pertencentes aos programas referentes ao outro, nestes exemplos, podem, assim, ser visualizadas em dois grandes blocos: o bloco dos atributos morais do outro, cujo objetivo principal se delineia claramente como a dominação, com alusões à cristianização; e o bloco dos atributos físicos do outro, cujo objetivo se apresenta como ressaltar e enaltecer as diferenças, com amplas divagações a respeito das diferenças de gênero.

Na primeira referência ao outro, a ênfase repousa nos atributos físicos e em seus usos e costumes (“arcos e setas nas mãos”). Nesse primeiro momento, suas “vergonhas” são citadas apenas para explicitar que eles andavam completamente nus. (“Eram pardos, todos nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas.”). Ainda nesse momento, em paralelo, inaugura-se a disseminação, na carta, dos indícios do programa de dominação: “[...] e Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles os pousaram.”.

Na segunda vez em que a nudez e as vergonhas do outro são citadas, acrescenta-se uma avaliação de teor moral, atribuindo-se aos índios um *estado* de inocência: “Não fazem o menor caso de encobrir ou de mostrar suas vergonhas; e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto”. E o olhar segue perscrutando as diferenças (“Os cabelos seus são corredios.”) e outras qualidades, bastante interessantes para um pretense domínio: a “boa vontade” dos silvícolas em se comunicarem e o





despojamento em apresentarem os atributos de sua terra, “Mostraram-lhes um papagaio [...] tomaram-no logo na mão e acenaram para a terra, como quem diz que os havia lá [...]” (CORTESÃO,1999, p. 20), e o pacifismo diante dos processos de manipulação: “Então estiraram-se de costas na alcatifa[...] O Capitão lhes mandou pôr baixo das cabeças seus coxins[...]E lançaram-lhes um manto por cima: e eles consentiram[...]” (CORTESÃO, 1999, p. 24).

O pacifismo do outro é ainda observado no episódio posterior, no dia seguinte, quando o sujeito observador levaram os “convidados à nau capitânia” de volta a terra: “Fomos assim de frecha direitos à praia. Ali acudiram logo obra de duzentos homens, todos nus, e com arcos e setas nas mãos. Aqueles que nós levávamos acenaram-lhes que se afastassem e poisassem os arcos; e eles os poisaram [...]” (CORTESÃO, 1999, p. 26).

Cabe aqui uma pergunta: não seria a evidência e redundância desse pacifismo que salta aos olhos do observador, por, apresentando-se numa latência irrecusável, prescindir do *querer* que cria o *objeto*? A série de observações das atitudes de pacifismo que se sucedem nos reenviam às reflexões do início deste trabalho, em que Merleau Ponty (1967, p. 42), nos põe em alerta com a pergunta “Les choses je regarde ou je suis regardé par les choses?”, que sugere uma certa pressuposição entre o *objeto* e o *olhar*. Observe-se que os índios, além de se apresentarem pacíficos, apresentam-se também cooperativos, o que poderia ser, mas não foi registrado por Caminha, sua forma de serem cortesês:

“Então se começaram de chegar muitos. Entravam pela beira do mar para os batéis, até que mais não podiam; traziam cabaços de água, e tomavam alguns barris que nós levávamos: enchiam-nos de água e traziam-nos aos batéis[...] e pediam que lhes dessem alguma coisa[...]” (CORTESÃO,1999, p. 29);

“Acenamos-lhes que se fossem; assim o fizeram [...]” (CORTESÃO,1999, p. 31);

“[...] Acenaram-lhes que pousassem os arcos; e muitos deles os iam logo pôr em terra; e outros não.” (CORTESÃO,1999, p. 39);

“Fomos todos nos batéis em terra [...] e, antes que chegássemos, pelo ensino que dantes tinham, puseram todos os arcos, e acenavam que saíssemos.” (CORTESÃO,1999, p. 49);

“[...] Acarretavam dessa lenha, quanta podiam, com mui boa vontade, e levavam-na aos batéis.” (CORTESÃO,1999, p. 99).

As diferenças de gênero começam a se apresentar como aquelas em que o *olhar* mais se detém:



“Muitos deles [...] traziam aqueles bicos de osso nos beiços. [...] outros, quartejados de cores [...] entre eles três ou quatro moças, bem moças e bem gentis [...] e suas vergonhas tão altas, tão cerradinhas e tão limpas das cabeleiras que, de as muito bem olharmos, não tínhamos nenhuma vergonha.” (CORTESÃO,1999, p. 29) (grifamos)

O observador não consegue referir-se às diferenças físicas sem deixar de tangenciar os atributos “de gênero”, depreendendo significados do corpo do outro que se estendem, por contrariedade, ao corpo deles mesmos e que, sem o confronto e a oposição, nenhum dos dois poderia ter:


[...] andava todo cheio de penas, pegadas ao corpo [...] Outros traziam carapuças de penas [...] E uma daquelas moças era toda tingida [...] e certo era tão bem feita e tão redonda, e sua vergonha (que ela não tinha) tão graciosa, que a muitas mulheres da nossa terra, vendo-lhe tais feições, fizera vergonha, por não terem a sua como ela. Nenhum deles era fanado, mas, todos assim como nós [...] (CORTESÃO,1999, p. 32);

Também andavam, entre eles, quatro ou cinco mulheres moças, nuas como eles, que não pareciam mal. Entre elas andava uma com uma coxa, do joelho até ao quadril, e a nádega, toda tinta [...] e suas vergonhas tão nuas e com tanta inocência descobertas, que nisso não havia vergonha alguma. (CORTESÃO,1999, p. 56);

Também andava aí outra mulher moça, com um menino ou menina ao colo, atado com um pano (não sei de quê) aos peitos, de modo que apenas as perninhas lhe apareciam. Mas as pernas da mãe e o resto não traziam pano algum. (CORTESÃO,1999, p. 57).

As escolhas semânticas de que o sujeito observador se vale para narrar as diferenças possuem uma conotação ambígua, contida numa polissemia que comporta os termos em seu valor denotativo, como os designativos das partes do corpo onde se localizam as diferenças mais curiosas, ao mesmo tempo em que são designativos das partes do corpo que suscitam estímulos sexuais (“*coxa*”, “*quadril*”, “*nádega*”, “*vergonhas*”, “*peitos*”, “*pernas*”). Alguns adjetivos e verbos empregados também contêm, sutilmente, um apelo sexual: (“*cerradinhas*”, “*limpas das cabeleiras*”,






“redonda”, “graciosa”, “nuas”, “descobertas”, “apareciam”, “não traziam pano algum”).

Os dotes físicos das índias são veementemente enfatizados, sugerindo um projeto de *conjunção carnal*, que passa a significar não um programa, mas uma *sanção* pela empreitada da expedição, o exílio da terra, o trabalho duro da lide com o desconhecido. No que diz respeito à diferença entre os atributos intelectuais e culturais, e os atributos físicos das índias, parece haver uma complementaridade, na medida em que sua condição “bestial” pode colaborar para a obtenção, por parte dos portugueses, da *sanção* pretendida. O “pouco saber” significa também pouca resistência. Além disso, seu código cultural determina um comportamento que corresponde, no código cultural lusitano, à permissividade, que eufemisticamente Caminha nomeia o tempo todo como inocência. Observe-se: “[...] uma mulher moça, a qual esteve sempre à missa e a quem deram um pano com que se cobrisse. Puseram-lhe a redor de si. Porém, ao assentar, não fazia grande memória de o estender bem, para se cobrir. [...]” (CORTESÃO,1999, p. 122).

Por outro lado, a condição cultural e intelectual do outro, que Caminha coloca como depreciáveis, pode ser considerada, também, aproveitável, pois a realização do projeto de cristianização tanto mais fácil seria quanto menos resistência houvesse por parte dos “cristianizáveis”, considerando-se seu código cultural rudimentar, sua condição pré-humana, animalizada, em que não apresentam crenças nem idolatrias.

E, segundo a mim e a todos pareceu, esta gente não lhes falece outra coisa para ser toda cristã, senão entender-nos, porque assim tomavam aquilo que nos viam fazer, como nós mesmos, por onde nos pareceu a todos que nenhuma idolatria, nem adoração têm. (CORTESÃO,1999, p. 121).

A visualização geral do percurso da construção do projeto de cristianização em paralelo com o percurso do projeto de colonização, na carta, nos permite depreender um encadeamento de programas. O projeto de colonização se coloca como um fim em si mesmo, como o objetivo final, enquanto o projeto de “cristianização” (que se pode considerar uma “rubrica” de “dominação”) se presta para, além de adicionar uma justificativa mais nobre ao projeto de colonização, ser o meio para que o sujeito entre em conjunção com o *objeto de valor modal* (a submissão do outro pela fé e pelo temor a Deus – cristianização –), que torna o sujeito *competente* para realizar a *performance* e entrar em conjunção com os *objetos de valor descritivo* desejados: a terra e suas riquezas, o trabalho dos índios, a união carnal com as índias. O estado “animalizado” do outro parece perfeito para a realização das *performances*: fisicamente podem oferecer sua força de trabalho; culturalmente não podem oferecer nenhum tipo de resistência ao processo de dominação, pois não possuem o repertório de operações abstratas necessário para o jogo de poder nas relações sociais interculturais, nem a organização



operacional de racionalização de forças, como uma armada, por exemplo, ou grupos de defesa , proteção e ataque.

Essa impressão inicial registrada em ata (a carta), a respeito do outro, cunhou um arquétipo indelével, que se perpetuou em nuances variadas em todo o processo evolutivo das relações entre as duas etnias.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drumond de. “Um boi vê os homens”. In: *Obra completa*. Rio de Janeiro : Nova Aguilar, 1992. p. 12.

CAMÕES, Luís de. “Os lusíadas”. In: *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988. p. 1-264.

CORTESÃO, Jaime (adap.) A carta do descobrimento. *Folha de São Paulo*, Edição Especial, 1999.

GREIMAS, Algirdas Julien. *De l'imperfection*. Paris: Pierre Fanlac, 1987.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Positivo, 5ª ed. , 2010.

LOPES, Edward. “Ler a diferença”. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de (org.). *Os discursos do descobrimento*. São Paulo: Fapesp/Edusp, 2000, p. 11-26.

MERLEAU-PONTY, M. *L'œil et l'esprit*. Paris: Gallimard, 1967.

VALERY, Paul. *Discours sur l'esthétique*. Paris: Gallimard,s/d

---





**O PERIGO E A ARMADURA: UM ESTUDO DO DISCURSO ACERCA DO GÊNERO EM YOHJI YAMAMOTO: DESIGNER'S MONOGRAPHS CURATED BY TERRY JONES**


Sandra Mina Takakura

**RESUMO:** *Yohji Yamamoto* é um dos estilistas japoneses conhecidos no mundo da alta-costura, contemporâneo de *Kenzo*, *Yamamoto* se destaca pelo uso de cores sóbrias e clássicas, cortes que apagam a silhueta produzindo corpos andróginos. Uma publicação dedicada a *Yamamoto* pela *Taschen* teve como curador *Terry Jones* que iniciou sua carreira em 1970 como diretor de arte da *Vanity Fair* e da *Vogue UK*. Nessa edição, o próprio designer fala acerca da mulher e dos desenhos que produz, *Jones* publica em seu texto um discurso acerca do designer e de seu estilo, há ainda depoimentos de pessoas que efetivamente o vestem. A roupa para *Yamamoto* serve como armadura para o corpo, sendo que o processo de criação definida por *Yamamoto* representa perigo, dessa forma a roupa produzida representa ao mesmo tempo segurança e perigo. Uma vez que *Butler* afirma que o gênero é performativo, um conjunto de atos que são interpretados com consequências punitivas caso o mesmo não seja polar ou discreto, indaga-se como o corpo andrógino resultante da moda de *Yamamoto* desafia a concepção de gênero tradicional de matriz heterossexual? E, quais as consequências punitivas desses atos? Este estudo visa examinar as fotos, a entrevista com o designer, o texto do curador e o depoimento das figuras proeminentes que vestem *Yamamoto* através da Análise Dialógica de Discursos como sujeito, cronotopia e exotopia.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Yohji Yamamoto*. *Taschen*. ADD. Mulher. gênero.

## 1. INTRODUÇÃO


A *Taschen* é uma editora com sua base em Colônia, na Alemanha, suas publicações focam em temas distintos como Arquitetura, arte, clássicos, edições de colecionador, design, moda, filme, fotografia, cultura pop, estilo sexy, e viagens, tendo lojas próprias em Amsterdã, Beverly Hills, Nova York, Hollywood, Miami, Colônia, Hamburgo, Paris, Londres, Madri e Bruxelas. Na temática especificamente de moda, ela publicou quatro números de capa dura com 120 páginas sendo comercializadas pelo site oficial por U\$39,99 dólares americanos, que se basearam nos arquivos da revista de moda intitulada *i-D magazine* de *Terry Jones* cada volume foi dedicado a um designer de moda: a japonesa *Rei Kawakubo* e sua marca *Comme des Garçons*, o belga *Raf Simons*, a inglesa *Vivienne Westwood*, e o japonês *Yohji Yamamoto*. A publicação dedicada ao designer *Yohji Yamamoto* é em língua inglesa, tendo um anexo com as



versões do texto em espanhol, italiano, português, e esse artigo irá focar na versão em língua portuguesa. Como o Brasil não se tem uma loja oficial da *Taschen*, suas publicações são disponibilizadas em grandes lojas que focam em arte como a Martins Fontes, Livraria Cultura em São Paulo, o exemplar para o estudo foi adquirido em Maceió em 2014, na loja Leitura no Parque Shopping Maceió, por cerca de R\$120,00. O preço funciona como um fator limitador do público e o local onde é disponibilizado também filtram o público que tem acesso a esse acervo. A publicação era única e estava exposta aos fundos da loja em um local superior ao nível dos olhos e seria a primeira ilustração a ser vista a uma certa distância, isto é, sua capa funcionava como um quadro atrativo onde um modelo andrógino e asiático de cabelos compridos e franjas excessivamente curtas revelavam um rosto longilíneo, posteriormente ficou claro que se tratava de uma modelo chinesa.

*Yohji Yamamoto* é um dos estilistas japoneses mais conhecidos no mundo da alta-costura, contemporâneo do também japonês *Kenzo*, *Yamamoto* se destaca pelo uso principalmente de cores sóbrias e clássicas como “preto, branco e o vermelho” “azuis muito escuros, cinzentos e amarelos, acompanhados por ocre, dourados e prateados” (JONES, 2012, p. 109); cortes que apagam a silhueta produzindo corpos andróginos. *Yamamoto* tem um discurso acerca da mulher e do corpo feminino que veste, segundo ele próprio a sua moda cria vestuários que funcionam como “armaduras” ao corpo feminino. Nessa edição, o próprio designer fala acerca da mulher, dos desenhos que produz, e o curador Jones descreve o designer sob uma perspectiva de um crítico de moda sendo necessário acessar um discurso de anti-moda. A publicação acessa também os enunciados do público que efetivamente vestem *Yamamoto*. O nome do designer no mundo da moda se confunde com a própria criação, sendo que para o estilista o ato de criar é um ato de transgressão que representa perigo. Dessa forma, indaga-se como o corpo andrógino resultante da moda de *Yamamoto* desafia a concepção de gênero tradicional de matriz heterossexual? E, quais as consequências punitivas desses atos? Qual o discurso resultante da anti-moda de *Yamamoto* acerca da mulher em suas vestimentas, em suas entrevistas e no olhar de críticos de moda e do público? Esse artigo visa responder a esses questionamentos através da Análise Dialógica Discursiva partindo de noções de sujeito, cronotopia e exotopia, lançando mão de noções de gênero e pós-gênero.

## 2. VOZES QUE CIRCULAM NOS ESPAÇOS




De acordo com Gérard Genette (1997, p. 3) os textos se inter-relacionam entre si, essas relações são agrupadas pelo termo geral transtextualidade, sendo que a paratextualidade é uma “relação, menos explícita e mais distante da obra, constituída pelo conjunto apresentado em uma obra literária” como: “o título, o subtítulo, intertítulos, prefácios, posfácios, advertências, prólogos, etc.; notas marginais, de rodapé, de fim de texto, epígrafes; ilustrações; errata, orelha, capa, e tantos outros tipos de sinais acessórios, autógrafos ou alógrafos.”

Um paratexto autógrafo é um texto escrito pelo próprio autor no caso Yohji Yamamoto acerca de si como uma revisão de seu livro, enquanto que o texto alógrafo são os escritos por outras pessoas que não são o autor, como o curador Terry Jones, as informações no site da *Taschen*, e os depoimentos contidos na própria publicação que são as vozes que se entrecruzam. Bakhtin (2013, p. 23) em *Problemas na Poética de Dostoiévski*, parte dos romances de Dostoiévski para explicar as múltiplas vozes presentes no romance que permanece em um diálogo constante que partem de múltiplas vontades, não chegando a uma síntese final que qualifique o romance como sendo ideológico, onde as vozes se silenciam em nome de uma homofonia ou unidade:

A essência da polifonia consiste justamente no fato de que as vozes, aqui, permanecem independentes e, como tais, combinam-se numa unidade de ordem superior à da homofonia. E se falarmos de vontade individual, então é precisamente na polifonia que ocorre a combinação de várias vontades individuais, realiza-se a saída de princípio para além dos limites de uma vontade. Pode-se-ia dizer assim: a vontade artística da polifonia é a vontade de combinação de muitas vontades, a vontade do acontecimento.

Para Bakhtin (2013, p. 21), a polifonia de Dostoiévski parte do próprio contexto da Rússia capitalista e czarista anterior à Revolução Socialista, das contradições presentes na realidade de um país capitalista explicariam o que ele se refere como “a multiplanaridade e a polifonia semântica”. Enquanto que a multiplanaridade em Dostoiévski se refere à estrutura da sociedade que dividia os indivíduos em classes econômicas de produção sendo confrontados diariamente com os abismos sociais, as contradições na publicação emergem através dos espaços de onde os indivíduos imprimem o olhar na obra de Yamamoto. Bakhtin (2010, p. 211) descrever a relação entre o tempo e o espaço em uma obra como sendo o cronotopo:



No cronotopo artístico-literário ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto. Aqui o tempo condensa-se, comprime-se torna-se artisticamente visível; o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história. Os índices de tempo transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo. Esse cruzamento de séries e a fusão de sinais caracterizam o cronotopo artístico.

No caso do objeto a ser estudado, o discurso hegemônico da moda originalmente é atribuído a Paris que se interliga a centros culturais e tecnológicos como Londres, Nova York, estes representam os cronotopos da moda onde o gênero artístico e o discurso da moda partem. Tóquio era onde os discursos da moda refletiam e refratavam continuamente, onde em termos bakhtinianos excedia o campo de visão em relação ao cronotopo ou seja, era uma exotopia do mundo da alta-costura (AMORIM, 2006). A história da moda japonesa se confunde com a história de Yamamoto.


Um dos paratextos alógrafos de suma importância é o site da *Taschen* com as descrições em língua inglesa. Para quem busca informações acerca da publicação, ou para quem buscar coleções para serem adquiridas o site serve como um atrativo, pois antecipa uma informação que o público já possa ter, ou auxilia o público a buscar mais informações após uma compra nas lojas físicas ou virtuais. A publicação a ser o foco desse estudo teve como editor e curador *Terry Jones*, que é descrito no site da *Taschen* da seguinte forma:

Fundador e Diretor criativo do *i-D* magazine, **Terry Jones** começou sua carreira na moda na década de 1970s como diretor de arte da *Vanity Fair* e *Vogue UK*. Desde 1977 seu estúdio *Instant Design* produziu catálogos, campanhas, exposições e livros incluindo TASCHEN's *Smile i-D*, *Fashion Now 1*, *Fashion Now 2* and *Soul i-D*.<sup>261</sup>

---

<sup>261</sup> Original em inglês, tradução da autora: Founder and Creative Director of *i-D* magazine, **Terry Jones** started his fashion career in the 1970s as art director of *Vanity Fair* and *Vogue UK*. Since 1977 his *Instant Design* studio has produced catalogues, campaigns, exhibitions and books, including TASCHEN's *Smile i-D*, *Fashion Now 1*, *Fashion Now 2* and *Soul i-D*. (fonte: [http://www.taschen.com/pages/en/catalogue/fashion/all/02847/facts.yohji\\_yamamoto.htm](http://www.taschen.com/pages/en/catalogue/fashion/all/02847/facts.yohji_yamamoto.htm))





Dessa forma, fala-se da posição que Jones ocupa na indústria de moda onde ele é editor de arte de duas grandes conceituadas revistas de alta-costura que advogam tanto os estilos clássicos como ao de vanguarda. Esclarece-se a estreita relação entre a editora Taschen e Jones, uma vez que em seu currículo incluem campanhas, exposições e livros de sucesso, sendo que alguns deles são citados pela própria *Taschen* em seu site oficial. Jones é apresentada como uma figura de autoridade para se falar acerca de Yamamoto, de moda e de gênero.

Ainda, no site da Taschen a publicação dedicada a Yamamoto é descrita oficialmente como:

#### **A arte da anti-moda**

##### **Yohji Yamamoto: O designer de moda que redesenhou a moda**

Como um dos designers mais rigoroso mentalmente trabalhando na moda, **Yohji Yamamoto** cria peças de vestuário que podem ser intelectual – pois é explorado aqui via os arquivos da revista *i-D* magazine começando de volta à década de 1980s, incluindo sua adoração por mulheres e formas femininas, o processo doloroso de criação de uma anti-moda através da moda e como seus desenhos utilitários e atemporais podem ser tanto vanguarda e clássico ao mesmo tempo. Publicados em 120 páginas contém informações biográficas e pessoais assim como imagens de mais de 30 anos de história da *i-D* com imagens de fotógrafos incluindo **Paolo Roversi**, **Max Vadukul**, e **Nick Knight**, mais entrevistas com **Jamie Huckbody**, **Holly Shackleton**, e **Terry Jones**.<sup>262</sup>

Essa nota estabelece uma noção temporal de cerca de mais de 30 anos de existência da revista *i-D* de Jones e da carreira de Yamamoto, como se as duas

---

<sup>262</sup> Original em inglês, tradução da autora, foi mantido o lay out da página, texto não justificado:


#### **The art of anti-fashion**

##### **Yohji Yamamoto: The fashion designer who redesigned fashion**

As one of the most mentally rigorous designers working in fashion, **Yohji Yamamoto** creates garments that can be intellectual—sometimes even difficult—yet always beautiful. Yohji's free-spirited world is explored here via *i-D* magazine's archives starting back in the 1980s, including his adoration for women and the female form, the painful process of creating anti-fashion through fashion and how his timeless utilitarian designs can be both avant-garde and classic at once. Packed into 120 pages is biographical and personal information as well as imagery from over 30 years of *i-D*'s history with images from photographers including **Paolo Roversi**, **Max Vadukul**, and **Nick Knight**, plus interviews with **Jamie Huckbody**, **Holly Shackleton**, and **Terry Jones**.

#### **Fonte:**

[http://www.taschen.com/pages/en/catalogue/fashion/all/02847/facts.yohji\\_yamamoto.htm](http://www.taschen.com/pages/en/catalogue/fashion/all/02847/facts.yohji_yamamoto.htm)




trajetórias se entrecruzassem. A moda de Yamamoto é descrita não só como um trabalho de labor físico, de corte de tecidos, e de uso de agulhas, mas um processo de produção material que não dispensa o processo mental associado a intelectualidade, buscando a identificação com um público intelectual. Jones aponta o processo doloroso de criação de Yamamoto e da própria criação como uma anti-moda. No entanto, não há como se negar que a anti-moda de Yamamoto é produzida com esse conceito, mas vendida, comercializada e consumida como uma opção de moda. Dessa forma, Yamamoto desconstrói e re-constrói num processo contínuo de diálogo de moda e anti-moda. Há ainda, o aspecto fugaz e passageiro da moda que geralmente está atrelado à velocidade de consumo e das mudanças de estações, Yamamoto consegue burlar essa velocidade através de estratégias que fazem com que suas coleções primavera/verão e outono/inverno dialoguem entre si continuamente, fazendo referência às coleções do passado e antecipando os discursos das cores e formas das coleções vindouras. Yamamoto cria um cronotopo de moda próprio onde o tempo é contínuo através de suas coleções. Pode-se notar que sua coleção representa enunciados verbo-voco-visuais de estética, que questionam a tendência hegemônica da feminilidade e da masculinidade dos corpos fêmeas e machos cujas vestimentas e indumentárias fazem parte da performatividade de gênero que em última instância associa os corpos à sexualidade.

## 2.1 CAPAS

As capas também são formas de paratextos alógrafos na publicação elas são descritas como: “capa frontal”, “capa frontal interna”, “contra capa”, “contra capa interna”<sup>263</sup> (JONES, 2012, p. 118-119). A modelo da capa fotografada chama-se *Fei Fei Sun* de nacionalidade chinesa, estilizada pela americana Havana Laffitte que coordenou a vestimenta foi fotografada pela argentina Paola Kudacki. Fei Fei veste um vestido preto de Yamamoto, por cima uma camisa branca de golas e mangas compridas de Yves Saint Laurent, meias pretas de inverno Carven e sapatos pretos de fivelas Prada. A capa é uma foto que mostra a silhueta da modelo até os quadris, Fei Fei não passa os braços pelas mangas, a camisa de Laurent é vestida por cima do vestido e é amarrada a sua cintura com uma faixa preta e barbante, o que lembra um quimono japonês que é

---

<sup>263</sup> Original em inglês, tradução da autora: “Front cover”, “inside front cover”, “back cover”, “inside back cover.” (p. 118-119)



amarrado à cintura<sup>264</sup>. Nota-se que a camisa foi propositalmente deixada aberta para que a parte superior do vestido ficasse à mostra, alongando a silhueta, o plissado na parte superior do vestido preto que é deixado à mostra contrasta com a camisa branca e lembra tanto um leque, como um babado no estilo vitoriano que dialoga com a camisa. A foto na íntegra está disponível na página 46 da publicação e foi publicada anteriormente na edição de número 310, no inverno de 2010 da revista *i-D* (JONES, 2012, p. 118).


A foto de Fei Fei na capa antecipa ou repete o discurso de Yamamoto que se refere a sua criação como “armadura”, que ao ser amarrada ao corpo a protege, mas ao mesmo tempo engessa limitando os movimentos pelo que se assemelha ao laço do quimono na cintura. A estilização da artista Havana mostra que o proteger dialoga com o prender e privar de liberdade de movimentos e, ao mesmo tempo livrar da necessidade de se mover ou de se defender, pois a roupa de fato funciona como uma blindagem. Tal fato está no discurso de Yamamoto transcrito por Jones: “Mulheres são tudo para mim. Escolhi trabalhar na moda para eu puder ajuda-las a proteger as mulheres de muitas circunstâncias perigosas. Minha moda é algumas vezes chamada de armadura, armadura para a vida.”<sup>265</sup> (JONES, 2012, p. 23). A capa frontal interna e a contra capa interna são recortes de uma mesma foto tirada por Mitchell Sams da coleção de Yohji Yamamoto outono inverno 2008. A capa interna mostra o plano de expressão que foca os olhos pintados de uma modelo branca, sendo que o chapéu preto emoldura o rosto acima das sobrancelhas, e a contra capa interna enquadra o rosto em plano de detalhe do nariz ao pescoço complementando o rosto da modelo da capa frontal interna.

A contracapa é a foto do próprio designer Yamamoto tirada por Takeyoshi Tanuma em 1981 que foi publicada na *i-D* edição “Livin’ Loud” número 311, pré-primavera em 2011. A foto em preto e branco mostra um Yamamoto jovem, magérrimo, com barba e bigode em seu ateliê em meio a metros de tecidos pendurados em bastões. Yamamoto parece se segurar nesses bastões o que alonga a sua silhueta, veste uma camisa de mangas compridas clara enroladas em seus punhos como se mostrasse uma prontidão ao exercício da profissão e uma calça escura de algodão, cujo comprimento

---

<sup>264</sup> JANELLE. Proportionality. Daily Feed. Dec. 3<sup>rd</sup> 2010. Disponível em: <<http://models.com/feed/?p=14939>>. Acesso em 11 Nov. 2014.

<sup>265</sup> Original em inglês, tradução livre da autora: “Women are everything to me. I chose to work in fashion so that I could help women from many dangerous circumstances. May fashion is sometimes called armour, armour for life” (JONES, 2012, p. 23)



curto quebra a formalidade. Ele calça sapatos com seu acabamento de pele e cadarços, que mostram a informalidade e o conforto; Yamamoto está elegante, fino, intelectual sem ser excessivamente formal. Na contracapa inscreve-se verticalmente uma versão editada do texto que se encontra no site da *Taschen* acerca do designer e sua adoração pela forma do corpo feminino, além do utilitarismo atemporal e das características vanguardistas e clássicas de sua criação.


### 2.3 SUJEITOS GNERIFICADOS

O sujeito para Bakhtin se constrói através de uma relação dialógica, inserido em um determinado local que está intrinsecamente relacionado com o tempo, ou seja o cronotopo. Este sujeito se constrói através de seus enunciados que carregam o discurso que pode refutar ou não um enunciado anterior.

O cronotopo onde Yamamoto faz as suas criações é Tóquio que entrou tardiamente no circuito da alta-costura. A tentativa de se criar uma moda “ocidental” japonesa é um diálogo constante de *negação do estilo tradicional japonês* enquanto as roupas devem ser necessariamente nos moldes ocidentais e não tradicionais japonesas que possuem outro circuito de produção, circulação e consumo, e *a afirmação do estilo japonês* nas passarelas enquanto estética autônoma, soberana e não estereotipada. A coisa estereotipada deixaria o autor/a de fora pois não seria relevante a presença ou a identidade do criador ainda que seus valores estivesse impressos na obra. Num primeiro momento de sua primeira apresentação nos palcos de Paria, Yamamoto partia o seu olhar de uma exotopia em relação a sua criação, o que parecia dar um acabamento à obra em termos de estilo e de ética. Yamamoto estava do lado de fora de sua obra ainda que a mesma carregasse o seu discurso, no entanto, nota-se que pelo contrário a obra continua aberta, e Yamamoto se insere no discurso da criação, na própria criação que é cortada por vozes que se misturam com a do próprio criador e que está aberta a interpretações.

E, um dos aspectos que Yamamoto toca em sua obra são as identidades de gênero que que Butler as define como sendo um processo contínuo ativo de negociação que através dos discursos são dados como sendo linguísticos ou naturais, mas que em contrapartida o poder é deixado para expandir o escopo cultural através de várias performances subversivas:





Gender is not passively scripted on the body, and neither is it determined by nature, language, the symbolic, or the overwhelming history of patriarchy. Gender is what is put on, invariably, under constraint, daily and incessantly, with anxiety and pleasure, but if this continuous act is mistaken for a natural or linguistic given, power is relinquished to expand the cultural field bodily through subversive performances of various kinds. (p. 910)

Yamamoto se constrói enquanto sujeito através de seu enunciado acerca da mulher enquanto discurso e enquanto corpo, sendo que “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e [...] uma forma primária de dar significação às relações de poder”. (SCOTT, 1995, p. 86) Há uma tensão constante na mulher que Yamamoto enquanto designer deseja, o empoderamento da mulher ao mesmo tempo que o corpo dela serve de objetos de estudo de suas experimentações.

Passa a ser necessário mapear as duas formas de relação do discurso, o citado e o narrado, sendo que a primeira é linear conservando as fronteiras entre os dois discursos: “tendência fundamental da reação ativa ao discurso de outrem pode visar à conservação da sua integridade e autenticidade. A língua pode esforçar-se por delimitar o discurso citado com fronteiras nítidas e estáveis.” (BAKHTIN, 2012, p. 155). Este se nota na entrevista feita por Holly Shackleton, publicado no The Manhood Issue, edição de 296, de fevereiro de 2009:

**Descreva a coleção em três palavras.**

Cerimônia fúnebre. Decadência. Eros.

**Porque é que regressa sempre ao preto nas suas criações?**

Porquê o preto? Preto... preto... outra vez...

[...]

**Qual acha que é o design com uma assinatura mais forte: o vestuário japonês moderno ou tradicional?**

O vestuário japonês tradicional, naturalmente.


**O que é mais importante na moda, o choque ou a dignidade?**

Ambos.

**Tem uma musa?**

Tenho, mas não existe neste mundo. É a minha mulher imaginária. (p. 111)

Nessa entrevista nota-se os contornos dos dois discursos num formato de diálogo onde, é possível notar a voz de Yamamoto acerca da valoração da moda tradicional japonesa, a estreita relação com a cor preta através da clara irritação com a recorrência da pergunta possivelmente em outras entrevistas e, finalmente a presença da mulher imaginária que instiga Yamamoto a fazer criações. Nesse fragmento, o narrador/autor Shackleton foca somente no tema, no conteúdo e no aspecto semântico sem influenciar, refutar ou questionar o discurso do outro. A entrevista é transcrita no




estilo linear, o que parte de uma racionalidade, no profissionalismo o que lhe confere credibilidade.

Já, a entrevista realizada por Jamie Huckbody para *The Sitting*, número 219, de abril de 2002 não segue a relação entre o discurso citado e discurso narrado no estilo linear. Ao contrário, a relação entre os discursos é pictórica, ou seja: “O contexto narrativo esforça-se por desfazer a estrutura compacta e fechada do discurso citado, por absorvê-lo e apagar as suas fronteiras. [...] Sua tendência é atenuar os contornos exteriores nítidos da palavra de outrem” (BAKHTIN, 2012, p. 155) Nesse caso podem ocorrer as variantes do discurso direto e indireto.

Apesar das criações de Yohji terem sido (e continuarem a ser) inegavelmente caras, a sua obra inspira-se nas peças de roupa utilitárias da sua mãe e não nos vestidos ocidentais bonitos que copiava para clientes. “Desde que me lembro, sempre existiu em mim uma mulher, como uma leve sombra. Não é jovem. Não é japonesa. Está sempre a olhar para longe de mim. Ando sempre atrás dela. Mas nunca a alcanço. Se falasse, a sua voz seria áspera. É uma mulher que desistiu de ser mulher. Mas para mim é muito atraente. Está comigo há tanto tempo...” é bem conhecida a adoração que Yohji sente pelas mulheres proclamando-se um feminista, as formas abstratas lisas desafiam as convenções os contornos do corpo, embrulhando as formas femininas em proporções exageradas. Deixam que uma mulher seja ela própria. [...]” (JONES, 2012, p. 114)

Neste fragmento tem-se o *discurso direto preparado* onde o discurso direto emerge do discurso narrado como em: “Apesar das criações de Yohji terem sido (e continuarem a ser) inegavelmente caras, a sua obra inspira-se nas peças de roupa utilitárias da sua mãe e não nos vestidos ocidentais bonitos que copiava para clientes.” A relação do designer com a mãe é um relato íntimo que deve ter sido apreendido no próprio discurso de Yamamoto.

Segue-se o discurso direto de Yamamoto acerca da mulher, e apesar dele não focar na mulher japonesa, o “deixar de ser mulher” vai ao encontro da noção de sensualidade tradicional japonesa. Yamamoto sendo originalmente do cronotopo Tóquio e que transita por outros cronotopos como Paris, Nova York, Londres, carrega o discurso de Tóquio acerca da mulher e da sensualidade feminina. O apagamento da sensualidade como discurso de sensualidade pode ser notado no discurso da vestimenta *kimono*, que é vestido em camadas e amarrada à cintura, quando a mulher tem o corpo excessivamente cinturado enrola-se toalhas na cintura para que a circunferência da cintura não fique muito destacada do quadril o que impossibilitaria que fosse amarrada a faixa larga de *obi* à cintura. Apaga-se dessa forma a curva do corpo para que o corpo




feminino possa vestir o *kimono*. Após a citação direta, o narrador/autor Huckbody estabelece o *discurso direto substituído* que “[toma] a palavra em nome do outro já está muito próximo do discurso indireto livre.” Dessa forma, ele adota para si o discurso de Yamamoto acerca da mulher e as camadas de tecido que envolvem o corpo feminino. Tal discurso ou “[...] tal substituição supõe um paralelismo de entoações, correndo na mesma direção entoação do discurso do autor e o discurso substituído do herói (o que ele poderia ou deveria pronunciar e do qual o autor se encarrega); por isso, não há nenhuma interferência nesse caso.” (p. 178).

Jones entrevista Irène Silvagni, atual consultora e diretora criativa de Yamamoto, ex-diretora de moda da Vogue francesa que o introduz ao designer na entrevista publicada na i-D, A edição *The Livin' Loud*, número 311, pré-primavera 2011. Nesse fragmento, Yamamoto é descrito através do terceiro olhar de Silvagni, cujo discurso é narrado por Jones entre aspas, pois trata-se de um discurso transcrito, e, portanto direto e de estilo linear. Jones/narrador/autor mantém intacto o discurso de Silvagni, mantendo o racionalismo. Em outra camada de discurso, o discurso de Silvagni mostra um Yamamoto íntimo, próximo num discurso recheado de emoções de entoações. Silvagni apaga em seu discurso a fronteira entre o seu discurso (narrado) e o discurso de Yamamoto (citado). Ela é uma individualidade relativista que acaba por diluir o contexto narrativo em favor do discurso citado:

“[...] Não penso em Yohji como um designer de moda. É aís um artista que por acaso trabalha em moda. É como Yves Saint Laurent. Têm muito em comum, compreendem o que é sofrer, veem o drama da vida, e ambos adoram realmente as mulheres. Contudo, o que é realmente importante é que os desfiles deles nunca foram ameaçadores para mim enquanto mulher. Nunca me pareceu que andavam a brincar com mulheres bonitinhas como se fossem bonecas ou alguma coisa assim. [...] A primeira “Kimono Collection” fez-me chorar. Não sabia nada sobre quimonos, mas a apresentação fez-me sentir que Yohji estava finalmente a ser verdadeiro consigo próprio, após muitos anos de resistência. Nela, tudo estava amalgamado: roupas belas, mestria fantástica e as lutas pessoais de Yohji. Depois da apresentação, vi o Yohji nos bastidores sozinho. Vê-lo me fez chorar. Não consegui reter as lágrimas. Yohji diz que a moda é a língua que ele fala. E, de uma forma estranha, as roupas pareciam sair-lhe da alma. Como se estivessem repletas de todas as suas emoções e a sua força. Yohji é um homem difícil de apreender realmente, por isso chamo-lhe “a enguia”. O vestuário dele, porém, está sempre ali, e parece haver alguma coisa honesta nele.”

Dessa forma, Silvagni mostra sob o seu olhar o tenso aspecto da moda de Yamamoto de negação da vestimenta tradicional japonesa, ao se fazer moda japonesa de estilo ocidental. A coleção intitulada “Kimono Collection” não se trata de uma coelção



de roupas tradicionais japonesas, mas o uso de estampas de kimono, textura de seda numa coleção de roupas que dialogam com o estilo tradicional japonês, apagando as fronteiras entre as vestimentas japonesas e as vestimentas ocidentais. A narradora/autora se refere a ele como “enguia” um peixe difícil de se reter nas mãos e dificuldade de compreendê-lo, o que mostra que o discurso dela foca na expressividade e não no conteúdo semântico do discurso de Yamamoto. “Enguia” entre aspas causa um estranhamento e se tona um neologismo com uma nova significação.<sup>266</sup>

Jones descreve a estreia de Yamamoto nas passarelas de Paris e 1981 ao som de batimentos cardíacos frente a uma reduzida multidão. Esse fragmento mostra o começo da história da moda de Yamamoto com a sua entrada no centro do mundo da alta-costura causando rupturas em um desfile-arte:


[O]s cortes assimétricos e o estilo largo das criações do Yohji estabeleciam um contraste definido com as tendências bodycon de peças extremamente justas que se impunham nos desfiles da época. ‘Quando comecei a fazer vestuário, o meu único pensamento era pôr as mulheres a usar aquilo que se considerava vestuário masculino’, explicou Yohji. ‘Nessa altura, as mulheres japonesas usavam, naturalmente, vestuário importado e eu detestava isso.’ Preferindo os fatos de trabalho [roupa de trabalho] japonês e uma silhueta predominantemente preta e superdimensionada [em tamanhos grandes], Yohji conseguiu mudar completamente a percepção que a moda tinha da feminilidade. O tema da coleção outono/inverno 1986 de Paris era o paradoxo da obsessão do corpo perfeito. ‘Destruía as ilusões das mulheres que usavam o vestuário, transformando-o em objeto de estudo’ recordou ele. Avançados trinta anos no tempo e Yohji tem discreta, mas consistentemente desafiado o mundo da moda, produzindo vestuário masculino e feminino calmo, contemplativo e austero, muitas vezes divertido, sempre belo. Recusa-se a seguir tendências, muitas vezes procurando inspiração da rua e defendendo a individualidade. (JONES, 2012, p. 109)

O fragmento mostra o discurso narrado de Jones que introduz o discurso citado de Yamamoto, sendo que o foco é a expressividade que parte do campo do “individualismo realista crítico” onde Jones, dilui o contexto de narração assumindo os valores de Yamamoto (p. 170). Como se nota em: “[O]s cortes assimétricos e o estilo largo das criações do Yohji estabeleciam um contraste definido com as tendências bodycon de peças extremamente justas que se impunham nos desfiles da época.” O discurso de Yamamoto se sobressai no discurso narrado, o que Bakhtin (2012, p. 170) explica como: “discurso direto é preparado pelo indireto emerge como que dentro dele [...] é uma das inumeráveis variantes do discurso direto tratado pictoricamente. Essa é

---

<sup>266</sup> Termo em inglês “eel”. Tradução livre. Neologismo no sentido de “criação lexical” (ALVES, 2007, p. 5)





portanto, a natureza da variante analisadora da expressão do discurso indireto.” Jones narra a forma como Yamamoto olhava a moda que vinha do cronotopo Paris/Nova York/Londres e o seu discurso coercivo do “bodycon” em aderir ao corpo, mostrando as curvas, expondo assim a sensualidade que virava sinônimo de feminilidade. Jones também explica a preferência de Yamamoto por roupas masculinas folgadas que permitiam conforto, apagamento da silhueta, sem que isso as deixasse menos femininas.

O narrador/ autor Jones mantém a fala de Yamamoto entre aspas, ou seja, o discurso direto em primeira pessoa, marcados pela pessoa do verbo e o pronome possessivo. A mulher entra como objeto do discurso de Yamamoto que deveria se vestir como homens. Ainda, mulheres são seres que se iludiam com a moda proveniente do cronotopo da moda hegemônico, sem questionar o seu fator coercivo. Yamamoto admite que usava o corpo das mulheres como campos de experimentações e noções de gênero. O discurso citado de Yamamoto é modificado para a terceira pessoa no discurso narrador.

Novamente o discurso de Yamamoto se sobressai ao de Jones, uma vez que a cor preta faz parte da cultura japonesa de corporações e de empresas que Yamamoto tanto hesitou em fazer parte. O terno preto faz parte do vestuário de um indivíduo japonês masculino adulto que o veste em cerimônias de casamento com uma gravata branca, variando com uma gravata preta em cerimônias fúnebres. Tais rituais fazem parte da cultura corporativa de uma empresa. Vestir a mulher nessas vestes implica em empoderamento da própria mulher. Yamamoto dá então alternativas de performatividade de gêneros para as mulheres expandindo a possibilidade de assumirem novas feminilidades que os *bodycons* não permitiam até então.

Os discursos dos sujeitos que vestem a criação no cronotopo Japão são inseridos na publicação em inglês nas páginas 96-97, são fotografados por Takay em 2012, (p. 94-99):

Keisuke Ito, DJ fotografado em Shibuya:

**Descreva a você mesmo...**

Eu sou um vírus em um mundo de fantasia digital.

**Qual é a melhor coisa sobre Yohji Yamamoto?**

Suas vestimentas não são apenas bem calculadas, mas também expressa as imperfeições dos seres humanos.


Katsunari Toyoda, modelo 20 ano

**Por que você gosta das roupas de Yohji Yamamoto?**

Eu gosto de Yohji Yamamoto porque não há estresse quando se fala em vestimentas.

**Em que está trabalhando no momento?**

Sou um modelo e atendente de bar.



Yukio Ninagawa, diretor de teatro 76, fotografado no Teatro de Artes de Saitama, em Saitama.

**Descreva a vocês mesmo...**

Sou tímido e sempre visto preto.

**Por que você gosta das roupas de Yohji Yamamoto?**

As roupas de Yohji criam um ambiente maduro. Eu amo o senso de limpeza e pureza que vem das pessoas que vestem o preto.

**Em que está trabalhando atualmente?**

Estou trabalhando em “Kafka on the Shore” para a 25ª série Shakespeare bullet sai no kuni e também em Cymbeline para o BARbican em Londres.

Sachi, modelo 33, fotografada em Daikanyama

**Porque você gosta das roupas de Yamamoto?**

Cresci vestindo Yohji Yamamoto, portanto tem uma história para mim.

**Em que está trabalhando atualmente?**

Estou fazendo modelagens e desenhos de roupas agora.

Tadashi Kubo, assistente de Yohji Yamamoto, 50, fotografado em Shinagawa.

**Descreva a você mesmo....**

Sou assistente.

**Descreva a sua vestimenta...**

Estou vestido como um andarilho.

Você trabalhou com Yohji por 25 anos, fazendo bodas de prata. O que você destacaria?

**O destaque é a modelagem para o show de Yamamoto 4 vezes.**

O que você pretende atingir nos próximos 25 anos?

Positividade.

**Por que você gosta de Yohji Yamamoto?**

Era o meu destino trabalhar com ele.


**Se i-D estivesse visitando você em Tóquio, onde você iria nos levar?**

Mostraria o atelier de Yohji Yamamoto. (p. 96-97)<sup>267</sup>

Nota-se que o público entrevistado faz parte da camada de artistas e intelectuais além de próprio membro da equipe de Yamamoto. Os entrevistados respondem a uma pergunta em comum: “Por que você gosta de Yohji Yamamoto?” Nota-se uma pré-seleção de indivíduos que de fato gostam e vestem Yamamoto. As entrevistas são narradas em discurso direto através de um foco racionalista que não mistura as fronteiras do discurso narrado e o discurso citado. As roupas de Yamamoto estão associadas com as demandas de trabalho de cada profissional entrevistado pautando o discurso da moda de Yamamoto na realidade objetiva, uma vez que é cobrado um estilo próprio por parte desses profissionais o que se nota em “não há estresse”, pois é uma roupa que fala por si próprio não é necessário que o modelo atente as combinações de roupa para sair de casa. O diretor de teatro aponta a limpeza e a pureza do preto, pois o preto é a cor que apaga em cena, é a cor que o contrarregra veste para dar assistência de palco.

---

<sup>267</sup> Original em inglês tradução livre da autora.



Já a modelo que afirma vestir há tempos, e que faz parte de sua história profissional e pessoal uma vez que trabalha nas passarelas e agora passou a lidar com a modelagem de roupas. E, finalmente um membro da equipe de Yamamoto que vê como destino trabalhar e seguir o mestre sem que ele se sobressaia a ele, o que mostra um relacionamento hierárquico pautado no respeito, na submissão e na admiração.

### 3 CONCLUSÃO

Este trabalho teve como foco o estudo dos discursos presentes na edição da *Taschen* dedicada a Yohji Yamamoto, onde Terry narra através das imagens, de seu discurso e das entrevistas de grandes nomes como a Silvagni. A voz de Yamamoto se faz presente em discursos diretos entre aspas, discursos indiretos dos narradores/autores, por vezes emergindo como discurso direto a partir dos discursos indiretos. A visão de Yamamoto acerca das mulheres e sua criação armadura que visa dar outras opções de feminilidade ao corpo feminino está presente na publicação como um todo. A história de Yamamoto por fim se confunde com a própria história da alta costura japonesa, num diálogo permanente entre os discursos de sujeitos de cronotopos distintos.

### REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. BRAIT, Beth (org.). In: Bakhtin: Outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto. 2006, p. 95-113.
- ALVES, Ieda Maria. Neologismo: Criação lexical. São Paulo: Ática, 2007.
- BAKHTIN, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 2012.
- \_\_\_\_\_. Questões de Literatura e de Estética. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BUTLER, J. Performative acts and gender constitution. RIVKIN, J.; RYAN, M. (orgs.) In: Literary theory: An Anthology. Oxford: Blackwell P. 2004, p. 901-11.
- GENETTE, G. Palimpsests: Literature in the Second Degree. London: U.of Nebraska P.1997.
- JANELLE. Proportionality. Daily Feed. Dec. 3<sup>rd</sup> 2010. Disponível em: <<http://models.com/feed/?p=14939>> Acesso em Nov. 11, 2014.
- JONES, T. Yohji Yamamoto. Köln: Taschen, 2012.
- SCOTT, J. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995, p. 71-99.

## REDUPLICAÇÃO EM ORO WARAM (WARI'/PAKAA NOVA, TXAPAKURA): UMA ANÁLISE DAS RESTRIÇÕES EM OT

Selmo Azevedo Apontes<sup>268</sup>

Seung Hwa Lee<sup>269</sup>

**RESUMO:** Para que haja a interação de restrições, interação de hierarquia de um sistema interpretativo dos dados, é preciso conhecer o sistema de restrição fonotática da estrutura silábica da língua, o input, e desse modo poder chegar a uma produção aceitável e reconhecível dentro do sistema, output. Assim, este trabalho visa apresentar o tratamento da reduplicação em Oro Waram, uma variante do grupo Wari', também conhecido como Pacaa Nova, família Txapakura, falada no interior de Rondônia. Existem três formas de reduplicação nesta língua – cópia fiel da base e reduplicação que envolve processos fonológicos – apagamento de coda e cópia, e neutralização de /r/. Quando a base é CVCVC, a palavra reduplicada é CVCVC CVCVC: *ʃi.raw* -> *ʃiraw*. Quando a reduplicação envolve os processos fonológicos, a base é CVC e a reduplicação ocorre em forma de CV<sub>i</sub>CV<sub>i</sub> CV<sub>i</sub>C a partir de base /CV<sub>i</sub> C/. Há uma restrição fonotática impede que /r/ se realize em posição de coda em [r], então pode ser realizado como [t]. Quando a base termina em [t], o reduplicante preserva /r/ no interior da base, mas se realiza [t] na coda: *het* (/her/) -> *herVher* -> *herehet*. Quando a coda é outra consoante diferente do /r/, esta consoante é apagada no reduplicante e a consoante onset da base é copiada no lugar da consoante apagada – *wak* -> *\*wakVwak* -> *wawawak*. Por fim, verificaremos se as restrições propostas podem ser generalizadas para outros processos fonológicos, como uma atuação reparadora, restaurando o sistema fonotático da sílaba a partir da organização fonológica da reduplicação. Para a leitura dos dados nos valeremos da teoria da otimalidade, tendo em vista fazer uma proposta de enquadramento da hierarquia das restrições que ocorrem desde o mapeamento da reduplicação até os processos de ajustes internos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Oro Waram; Wari; Txapakura, Fonologia; Otimalidade

### 1. Introdução


O presente trabalho visa apresentar o processo de reduplicação em Oro Waram, a partir da Teoria da Otimalidade (Prince & Smolensky, 1993, McCarthy & Prince, 1995; McCarthy, 2008). O Oro Waram faz parte do grupo linguístico denominado Wari' ou Pacaa Nova, da família linguística Txapakura, falada no interior do estado de Rondônia,

---

<sup>268</sup> Professor da UFAC e Doutorando no programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: selmoapontes@gmail.com

<sup>269</sup> Professor da UFMG. E-mail: shleebr@gmail.com





Brasil. O conjunto de dados ora apresentado faz parte da pesquisa de doutorado sobre a descrição do Oro Waram, elaborado por Apontes sob a supervisão de Lee.

Aparentemente, a reduplicação é um processo simples, que toma uma base a reduplica. Porém, a reduplicação evidencia a interface da fonologia e morfologia. Essa interface é estudada pela morfologia prosódica (McCarthy & Prince, 1995). Assim, todo processo reduplicativo envolve princípios motivados a partir da fonologia e da morfologia. Para que ocorra uma reduplicação é necessário verificar um conjunto de restrições. Essas restrições são de cunho fonológico. Veremos, tal como em McCarthy & Prince (1995, p.1), a reduplicação ocorre satisfazendo um *template*, um molde, baseado na relação especial entre a base e sua cópia reduplicativa (chamada de reduplicante).

Tendo em vista que a reduplicação toma uma determinada base e a reduplica, a identidade da cópia reduplicada evidenciará processos fonológicos, engatilhando condições para a organização da cópia reduplicada e do reduplicante. Assim será verificado como ocorre a identidade entre a base e a cópia, e os processos fonológicos engatilhados dos mesmos.

O texto estrutura-se com a apresentação de três modalidades de processos reduplicação, no qual ocorre a cópia idêntica à base, sem a necessidade de nenhum processo fonológico. Depois tratará sobre a hierarquia das restrições. Nesta seção será apresentado uma breve introdução sobre a teoria da otimalidade, seguido de conceitos necessários para o entendimento dos tableaux, com as propostas de análise de raqueamento das hierarquias.

## 2. Processo de reduplicação

A reduplicação é um processo em que revelará o modo como a estrutura reduplicada irá acomodar-se à fonotática da língua. Existem três formas de reduplicação nesta língua: cópia fiel da base e reduplicação que envolve processos fonológicos – apagamento de coda e cópia, e neutralização de /r/. Vejamos cada uma delas.

### 2.1 Reduplicação 1:

A reduplicação 1 toma a cópia fiel da base e reduplica, sem envolvimento de nenhum processo fonológico. Esse tipo de reduplicação ocorre em estruturas dissilábicas CV.CV(C).

1.a) <i>ʃiraw</i>	‘escrever’	1.b) <i>ʃiraw ʃiraw</i>	‘escrever escrever’
2.a) <i>noro</i>	‘observar’	2.b) <i>noro noro</i>	‘observar observar’
3.a) <i>kirik</i> <sup>270</sup>	‘ver’	3.b) <i>kirik kirik</i>	‘ver ver’

---

<sup>270</sup> A proeminência acentual é previsível, ocorrendo sempre no final da sílaba. Assim, devido a um processo fonológico de apagamento da vogal átona, a realização fonética do exemplo (2) é *nro*, e em (3) é *krik*.

Verifica-se nos exemplos (1) a (3) que o processo de reduplicação toma a cópia fiel da base CV.CV(C) e reduplica-a. Essa forma de reduplicação verbal tem duas possibilidades interpretativa: serve para indicar que a ação verbal está no plural, ou para indicar a atitude enfática em relação ao evento descrito pelo verbo.

## 2.2 Reduplicação 2

Quando a reduplicação envolve os processos fonológicos, a base é CVC e a reduplicação ocorre em forma de CV<sub>i</sub>CV<sub>i</sub>CV<sub>i</sub>C, a partir de base /CV<sub>i</sub>C/. Vejamos os dados da reduplicação 2:

4.a) kat	‘quebrar	4.b) karakat	‘quebrar várias vezes’
5.a) het	‘sair’	5.b) herehet	‘sair...’
6.a) hot	‘arrancar’	6.b) horohot	‘arrancar várias vezes’

Na sequência dos dados do grupo (a) acima, temos o lexema verbal no ‘singular’. No grupo (b), temos o lexema verbal no plural, de forma ‘reduplicada’.

Há alguns fatos que nos chamam a atenção a partir dos dados acima:

- a reduplicação toma o ‘molde’ da base – CVC - e reduplica esse molde em sua íntegra;

- na posição da coda silábica, no grupo (a), dos exemplos (4). (5) e (6), o [t] que se realiza no grupo (b) como [r] no interior da base;

- o segundo fato é a necessidade de inserir um suporte vocálico na base reduplicada, otimizando a sílaba, causando uma ressilabificação. Isso ocorre porque há o mapeamento fonotático que proíbe a coda interna ao molde reduplicado;


- o processo de reduplicação e de reajuste interno expõe o processo fonológico: há uma restrição fonotática impede que /r/ se realize em posição de coda em [r], então pode ser realizado como [t]. Quando a base termina em [t], o reduplicante preserva /r/ no interior da base, mas se realiza [t] na coda<sup>271</sup>.

- o valor da vogal que é epentetizada entre a base e a reduplicação não é sempre a mesma. Há a epêntese de uma vogal não-especificada – V -. A especificação dessa vogal dependerá da qualidade vocálica da base, como pode ser verificado nos exemplos (4), (5) e (6).

Assim, temos uma base (B) que é reduplicada (R). Mas a organização da composição na base depende de mapeamentos (MAP) feito a partir da fonotática da língua. Por fim, ocorrem ajustes (AJ) da gramática para interpretar o molde reduplicado

---

<sup>271</sup> Este fato está em consonância com um ‘empréstimo’ incorporado em Oro Waram: ‘professor’. Aqueles que já adquiriram o sistema da língua portuguesa acrescentam a essa profissão um {-o} final: ‘professor+o’ = ‘professoro’. Na língua em questão, o morfema básico para identificar algo do gênero gramatical masculino é {-on}. Então está dentro do esperado. No entanto, a motivação para realizar esse acréscimo não é só motivado para indicar o gênero da profissão, mas também para evitar o que poderia ser interpretado: ‘/r/ em posição de coda realiza-se como [t], então não seria ‘errado’ pronunciar ‘professot’. (Não entraremos na questão de diferença do sistema fonológico entre o português e o Oro Waram’, pois a discussão se encaminharia para outro destino).



que passou pelo mapeamento das estruturas com a finalidade gerar estruturas permissíveis, superficializando formas já interpretadas.

Observa-se que a mais ‘simples’ reduplicação de uma base tem que passar por um filtro interpretativo do funcionamento do sistema da língua que consiste em primeiro lugar identificar os ajustes que serão realizados para superficializar as formas reduplicadas a partir da fonotática. Assim, será a fonotática da língua que permitirá a composição da sílaba e posições que os fonemas podem ocupar na estrutura silábica. Será a fonotática que fará com que os ajustes realizados sejam adequados a esse ‘mapeamento’ para superficializar formas ‘otimizadas’.

### 2.3 Reduplicação 3:

Vejam agora outro grupo de reduplicação em que o processo é inverso da reduplicação 2, ou seja, o processo utiliza o apagamento como modo de reparar estruturas silábicas. Vimos que quando a base termina em [t], o reduplicante preserva /r/ no interior da base, mas se realiza [t] na coda: *het (/her/)* -> *herVher* -> *herehet*:

7.a pan	‘cair’	7.b papapan	‘cair várias vezes’
8.a wak	‘roçar’	8.b ‘wawawak	‘roçar várias vezes’ <sup>272</sup>
9.a maw	‘ir’	9.b mamaw/momaw	‘ir. PL’

Nesse conjunto de exemplos (7), (8) e (9), verifica-se que a fonotática da língua requer um novo recurso para realizar organização da estrutura silábica após a reduplicação: ela utiliza o apagamento. Diferentemente do que ocorreu com o conjunto de dados da Reduplicação (2), nos exemplos (4, 5, 6) em que houve o requerimento de epêntese para otimizar a sílaba, nos exemplos (7, 8, 9) ocorreu o apagamento sistemático da consoante final [n, k, w]. Nesse conjunto de dados houve outro tipo de ajuste e outro tipo de mapeamento da estrutura. Pode-se generalizar que, quando a base possui a coda diferente de /r/, a coda pode ser apagada no reduplicante.

Por outro lado, se for acionado uma epêntese vocálica para ‘otimizar a sílaba, temos a geração de:

\*{panapanan}, \*{wakawakawak} e \*{mawamaw}

A estrutura reduplicada com a utilização de epêntese, nesses casos, não é permitida. No entanto, ainda continuam em ação duas restrições fonotáticas: de impedimento de duas consoantes no interior da sílaba e a proibição da coda interna à sílaba. Os dados indicam que há uma hierarquia de restrições. O conjunto das restrições serão especificadas a seguir

## 3. Hierarquização de restrições

### 3.1. Introdução teórica

---

<sup>272</sup> Também pode ser traduzido como ‘fazer derrubada’.

### **Aproveitamos do breve resumo dos pontos básicos da OT, em Lee (1999)<sup>273</sup>:**

A OT concentra seu esforço no *output* e o *output* ótimo é obtido pelas interações e hierarquia das restrições de boa-formação que se aplicam simultaneamente nas formas de superfície - não há representação intermediária na OT.

A ideia básica da OT é que a Gramática Universal (UG) é constituída pelo conjunto de restrições (*constraints*) violáveis e hierárquicas (*ranked*) e os fenômenos fonológicos podem ser definidos pelas interações e hierarquias (*ranking*) das restrições violáveis e gerais da OT.

A OT têm cinco princípios básicos (cf. McCarthy & Prince, 1994, p3):

- i) Universalidade (*UNIVERSALITY*): UG fornece o conjunto *Con* de restrições que são universais e presentes universalmente em toda gramática.
- ii) Violação (*VIOLABILITY*): as restrições são violáveis; mas a violação é mínima.
- iii) Hierarquia (*RANKING*): as restrições são hierárquicas em base de cada língua; a noção de violação mínima é definida por essa hierarquia de restrições.
- iv) Inclusão (*INCLUSIVENESS*): A hierarquia de restrições avalia o conjunto das análises de candidato que são admitidas pelas considerações mais gerais de boa-formação de estrutura.
- v) Paralelismo: A melhor satisfação da hierarquia de restrição é computada, considerando hierarquia por inteiro e conjunto de candidato por inteiro. Não há derivação serial.


Tendo em vista que a reduplicação não é simplesmente uma cópia e colagem afixados a um radical. Mas, revela processos de acomodação que envolve tanto a morfologia quanto a fonologia. McCarthy e Prince (1995, p.2) ampliam e refinam os trabalhos dentro do quadro maior da OT, principalmente na seção da teoria da correspondência, buscando eliminar as distinções teóricas entre a teoria da fidelidade entre o *input* e o *output* e da identidade e a *base* e o *reduplicante*, pois apresentam níveis paralelos entre si, ou seja, as duas são muito próximas. Na explicação da teoria da correspondência, eles apresentam o suporte teórico para a leitura dos dados nos tableaux que se seguirão.

Em relação à unificação da teoria da fidelidade e da identidade, nos processos de reduplicação, será verificada a *complementaridade do mapeamento*, a *dependência no input/base*, *contiguidade do mapeamento*, *linearidade do mapeamento*, *ancoramento das margens*, *identidade dos traços e correspondência*. Vejamos cada uma delas (McCarthy & Prince, 1995, pp. 3-4).

### **Complementaridade do mapeamento**

<sup>273</sup> Lee, S.-H. TEORIA DE OTIMALIDADE E SILABIFICAÇÃO DO PB, em Ibler, Veronika. B, Eliana A. M. Mendes e Paulo F. M de Oliveira (eds.) Revisitações: Edição Comemorativa dos 30 anos da FALE/UFMG, Belo Horizonte, 1999. pp.143-156.



- 
- No domínio da identidade da base reduplicante, complementaridade envolve a total reduplicação e a incomplementaridade é a reduplicação parcial, normalmente satisfazendo algum molde requerido sob a forma canônica do reduplicante.
  - No domínio da fidelidade *input-output*, incomplementaridade envolve apagamento fonológico.

### **Dependência no *input*/base**

- No domínio da identidade da base-reduplicante, o material fonológico do reduplicante normalmente é apenas a da base. Esta dependência da base é violada no sistema que fixa segmentos *default* no reduplicante.
- O paralelo no domínio *input-output* é a epêntese, com segmentos *default* inseridos sob a condição silábica ou outros domínios

### **Contiguidade do mapeamento**

- No domínio da identidade da base-reduplicante, a cópia é usualmente uma **sequência contígua** à base. (A contiguidade protege a coda consonantal da reduplicante-medial. A violação da propriedade de contiguidade não protege a coda consonantal na reduplicante medial).
- Os efeitos da contiguidade são conhecidos no domínio *input-output*, apesar deles serem menos estudados que outras restrições, tal como epêntese ou apagamento.

### **Linearidade do mapeamento**

- Reduplicação normalmente preserva a ordem linear dos elementos.
- Similarmente, o mapeamento I-O tipicamente respeita a ordem linear, mas a metátese é uma possibilidade.

### **Ancoramento das margens**

- Normalmente o reduplicante contém pelo menos um elemento da margem da base, tipicamente a margem esquerda em reduplicantes prefixados e a margem direita nos reduplicantes sufixados.
- O ancoramento das margens tem sido observado e estudado mais extensivamente no domínio *input-output*, onde tem sido identificado com a classe de restrições de **alinhamento** das margens dos constituintes prosódicos e morfológicos.

### **Identidade dos traços (*featural*)**

- Segmentos copiados na base e no reduplicante são normalmente idênticos um ao outro, mas pode diferenciar os traços por razões fonológicas.
- O mesmo tipo de identidade, ou não identidade fonologicamente motivada, dos segmentos no *input* e *output* é o ponto crucial da alternância fonológica.

Desse modo os McCarthy & Prince definem a teoria da **correspondência**, estendendo-a para o domínio do *input-output*, e além de outras relações linguísticas. Correspondência por si mesma é a relação entre duas estruturas, tal com uma base e o reduplicante (B-R) ou *input* e o *output* (I-O).

## Correspondência

Dado a sequência de dois segmentos  $S_1$  e  $S_2$ , **correspondência** é a relação  $R$  do elemento de  $S_1$  para aquele de  $S_2$ . Os elementos  $\alpha \in S_1$  e  $\beta \in S_2$  são referenciados como **correspondentes** um do outro quando  $\alpha R \beta$

Assim, os autores apresentam restrições que devem assegurar a correspondência e a identidade dos elementos correspondentes. Segundo eles, há restrições separadas (e ainda ranqueadas separadamente) para cada relação correspondente (isto é, *input/output*, *base/reduplicante*). Segue três importantes famílias de restrições, todas relacionam a sequência  $S_1$  (*base*, *input*, etc) para a sequência  $S_2$  (*reduplicante*, *output*, etc);

### A Família de Restrições MAX

*Esquema Geral:* Cada segmento de  $S_1$  tem um correspondente em  $S_2$ .

#### *Instância de domínio específico*

MAX-BR: Cada segmento da base tem um correspondente no reduplicante.

MAX-IO: Cada segmento do *output* tem um correspondente no *output*.  
(Sem apagamento fonológico)

### A Família de Restrição DEP

*Esquema Geral:* Cada segmento do  $S_2$  tem um correspondente em  $S_1$ .  
( $S_2$  é 'dependente de'  $S_1$ )

#### *Instância de domínio específico*

DEP-BR: Cada segmento do reduplicante tem um correspondente na base. (Proíbe epêntese no reduplicante)

DEP-IO: Cada segmento do *output* tem um correspondente no *input*.  
(Proíbe epêntese fonológica)

### A Família de Restrição IDENT(F)

*Esquema Geral*

IDENT(F):

Permite  $\alpha$  ser um segmento em  $S_1$  e  $\beta$  ser qualquer correspondente do  $\alpha$  em  $S_2$ .

Se  $\alpha$  é  $[\gamma F]$ , então  $\beta$  será  $[\gamma F]$ .

(Segmentos correspondentes são idênticos no traço F.)

#### *Instância de Domínio Específico*

IDENT-BR(F)

Reduplicantes correspondentes de uma base [ $\gamma F$ ] são igualmente segmentos [ $\gamma F$ ].

IDENT-IO(F)

*Output* correspondente de um *input* [ $\gamma F$ ] são igualmente segmentos [ $\gamma F$ ].

### 3.2 Análise da reduplicação nos tableaux

Vejamos como atua esse conjunto de restrições e ranqueamentos na análise das reduplicações constantes na *Reduplicação 1*), *Reduplicação 2*) e *Reduplicação 3*. leitura dos dados da reduplicação:

Tableau 1: Emergência de não-marcação

RED + maw	Ident-IO	*Diph	Ident-BR
a.momaw		*	*
b.mawmaw		**!	
c.momo	*!		

O tableau 1 exemplifica a emergência de não-marcação, ou seja, há uma estrutura que emerge na forma reduplicada (RED) a partir de aplicações de processos fonológicos. E esse processo fonológico é a restrição de ditongo no interior da palavra. Desse modo, o candidato (a) viola a Ident-BR, ou seja, não há fidelidade entre a Base e o Reduplicante. O candidato (b) não viola a identidade entre a base e o reduplicante porque os segmentos correspondentes possuem os mesmos traços. Mas viola a restrição que proíbe ditongo no reduplicante. O candidato (c) viola a restrição ranqueada mais alta, em que o *output* não corresponde ao *input*. O candidato (a) por mais que viole a Ident-BR e obedeça à restrição de \*Diph, é o mais fiel na correspondência da identidade entre o *Input* e o *Output*. Porém, esse ranqueamento ainda necessitará de uma revisão a partir da análise dos demais dados da reduplicação.

Assim, ocorre o ranqueamento de :

i) **Ident IO >> \*Diph >> Ident-BR**

Vejamos se esse ranqueamento se mantém nos demais tableaux.

Tableau2: Aplicação Normal

RED V+ Kar	CodaCond	Ident-IO	Ident-BR
a. Karakar	*!		
b. Karakat		*	*
c. Katakak		**!	

O tableau 2 exemplifica a aplicação normal de reduplicação, em que a reduplicação insere um núcleo vocálico (V), com a qualidade vocálica copiada da base. O candidato (a) não viola a restrição de Ident-BR, ou seja, a base possui os mesmos segmentos do reduplicante. Também não viola Ident-IO, ou seja, o *Input* é fiel ao *Output*. Porém viola a restrição ranqueada mais alta, Coda Cond. Essa restrição diz respeito a um

impedimento de determinados segmentos na posição de coda. No caso, restringe /r/ em posição de coda. O candidato (c) viola duas vezes Ident-IO e uma vez Ident-BR. O ranqueamento de CodaCond >> Ident-IO muda /r/ em [t] na palavra final. Assim, o candidato ótimo é (b), apesar de violar Ident-IO e Ident-BR. (ver detalhes abaixo).

Desse modo ocorre o ranqueamento:

**ii) CodaCond >> Ident-IO >> Ident-BR.**

Vejamos agora a necessidade do requerimento de uma restrição para satisfazer uma necessidade de uma segunda cópia (Tableau 4.a), e em seguida, esse ranqueamento de restrição se torna inativo (Tableau 4.b). LAnchor-BR é necessário para explicar este tipo de reduplicação, uma vez que segunda consoante sofre alternância.

Tableau 4a: Requerimento de LAnchor-BR

RED+ Pan	LAnchor BR	OCP	*CC	DEP-BR	Ident-BR
a. panapan		*!		*	
b. papapan				*	*
c. panpan			*!	*	

O Tableau 4.a, apresenta 4 candidatos. O candidato (a) viola a Ident-BR, pois os segmentos da base não são os mesmos do reduplicante. Viola DEP-BR, que proíbe epêntese. A epêntese no reduplicante ocorre pela ranqueamento \*CC >> DEP-BR. Desse modo para evitar a restrição de proibição de duas consoantes contíguas, houve a epêntese vocálica, cuja vogal epentética é cópia da base. Mas essa epêntese feriu a OCP, o princípio de contorno obrigatório que se esperaria que os segmentos seriam idênticos ou similares da base reduplicada. Assim, a segunda consoante no reduplicante é copiada pela LAnchor -BR e OCP, ou seja cada consoante deve ser ancorada a um núcleo vocálico. Desse modo ocorre o ancoramento da Base Reduplicada. O candidato (c) viola DEP-BR e \*CC, mas não viola OCP e nem LAnchor BR.

Tableau 4.b: OCP >> Ident-IO

RED+ Pan	OCP	Ident-IO	DEP-BR	Ident-BR
a. panapan	*!		*	
b. papapan		*	*	*

Tendo em vista que o Tableau 4.a necessitou de Anchor-BR para que o reduplicante obtivesse dois elementos da margem esquerda da base. Uma vez copiado o elemento da base através de Anchor-BR, ela não se faz mais necessário. No Tableau 4.b, o candidato (a) é mais fiel à forma da base (satisfaz Ident-IO) mas viola OCP, que está ranqueada mais alta. Sendo assim, o candidato ótimo é (b) mesmo não sendo fiel à forma da base. Assim, obtém-se a seguinte hierarquia de restrições:

**iii) OCP >> Ident-IO >> DEP-BR >> Ident-BR.**

Tableau 5: Emergência de não-marcação



RED+ maw	Ident-IO	*Diph	Uniformity	Ident-BR
a. mawmaw		**!		
b. momaw		*	*	*

Voltemos aos dados da reduplicação no tableau 1, agora acrescentado a restrição de Uniformity. A uniformity protege a coda medial do reduplicante. Assim, a restrição \*Diph proíbe o ditongo no reduplicante e Uniformity garante a coalescência de /a/ + /w/. O ranqueamento Ident-IO >> \*Diph garante o ditongo na base. Este é o caso de emergência de não-marcação: Fidelidade-IO >> Marcação >> Fidelidade-BR

Assim, as restrições obedecem à seguinte hierarquia:

iv) **Ident-IO, \*Diph >> Uniformity >> Ident-BR**

Tableau 6: Ident-r >> OCP

RED+ kat Base: /kat/	CodaCondition	Ident-r	OCP	*CC	Ident-IO	DEP-BR	Ident-BR
a. kar.kar	*!		*	*			
b. ka.ra.kar	*!		*			*	*
c. katkat		**!	*	*	**		
d. katakat		**!	*		**		
e. kakakat		**!			**	*	*
f. karakat		*	*		*	*	*

No tableau (6), a hierarquia de CodaCond >> Ident-IO muda /r/ na coda, na posição final da palavra para [t]. A hierarquia Ident-R >> OCP garante que /r/ no reduplicante não sofre alternância no reduplicante. Desse modo, o candidato (a) viola a restrição com ranqueamento mais alto na hierarquia proposta, CodaCondition. O candidato (b) também viola a hierarquia mais alta. Em (c), os segmentos não são idênticos, pois sofrem alternância no reduplicante, fere a exigência de contorno obrigatório, a restrição de duas consoantes contíguas, os segmentos do *input* não correspondem ao *output*. No candidato (d) viola a restrição de identidade do segmento /r/, os segmentos do *input* não correspondem ao *output*, ocorre a epêntese, além dos segmentos da base não serem os mesmos que os segmentos do reduplicante. O candidato (e) viola a restrição dos segmentos base não correspondem ao reduplicante, efetua a epêntese, o *input* não corresponde ao *output*, mas fere duas vezes a correspondência do /r/. O candidato /f/ é o candidato ótimo, apesar de violar a segunda restrição ranqueada mais alta, da identidade do /r/, não viola a restrição ranqueada mais alta, ou seja, não fere a *CodaCondition*.

Desse modo, ocorre a hierarquia das restrições.

v) **CodaCondition >> Ident-r >> OCP >> \*CC >> Ident-IO >> DEP-BR >> Ident-BR**

A partir dos dados apresentados e analisados sob a ótica da OT, verifica-se uma hierarquia das seguintes restrições:


- i) **Ident IO >> \*Diph >> Ident-BR**
- ii) **CodaCond >> Ident-IO >> Ident-BR.**
- iii) **a. Lanchor >> OCP >> Ident-IO >> DEP-BR >> Ident-BR.**  
**b. OCP >> Ident-IO >> DEP-BR >> Ident-BR.**
- iv) **Ident-IO, \*Diph >> Uniformity >> Ident-BR**
- v) **CodaCondition >> Ident-r >> OCP >> \*CC >> Ident-IO >> DEP-BR >> Ident-BR**

#### 4. Considerações finais

Verifica-se, a partir das 5 propostas de hierarquização, que haverá uma organização interna das restrições, avaliando um conjunto de dados diferentes, e cada conjunto com candidatos diferentes. Cada conjunto de dados necessitará uma análise da **correspondência** entre a base e o reduplicante. Essa correspondência verificará a **complementaridade** do mapeamento. No caso de estruturas CVCVC, ocorre a reduplicação total. Mas no caso de estruturas CVC, a reduplicação possui dois caminhos, total e parcial. A **dependência** do *input*/ base nem sempre será obedecida e será violada a partir de organização do material fonológico. O mapeamento do material fonológico irá obedecer a restrições impostas pela fonotática, que proíbe determinados segmentos (no caso /r/ em posição de coda e ditongos no reduplicante), apagando, inserindo ou realizando a coalescência do segmento adequando-se à um contorno obrigatório estrutural. Realizando, verificação da **contiguidade** do mapeamento protegendo a coda medial. Quanto à **linearidade** do mapeamento foi observado que o reduplicante preserva a ordem da base, ao copiar segmentos sequenciais, lineares. O **ancoramento** também foi requisitado no primeiro estágio da construção do reduplicante, copiando dois elementos da margem esquerda do reduplicante. E a **identidade** dos traços da base, também exemplificada através da violação da preservação da identidade do traço de /r/ da base.

Assim, a análise da **correspondência** entre *input-output* ou entre a Base e Reduplicante requer que os elementos constantes em I/B sejam referenciados como correspondentes em O/R. Porém, essa correspondência evidenciará o requerimento de processos não tão simples, exigindo um mapeamento dos elementos da Base, intermediados com restrições que acomodarão o Reduplicante, segundo critérios que interagem motivos fonológicos e morfológicos.

#### REFERÊNCIAS



LEE, S.-H. Teoria da Otimalidade e Silabificação do PB. *In*: Ibler, Veronika. B, Eliana A. M. Mendes e Paulo F. M de Oliveira (eds.) *Revisitações: Edição Comemorativa dos 30 anos da FALE/UFMG*, Belo Horizonte, 1999, pp.143-156.

MCCARTHY, J. J. *Doing Optimality: applying theory to data*. Blackwell Publishing, 2008.

MCCARTHY, J. J.; PRINCE, A.. **Faithfulness and Identity in Prosodic Morphology**. JOHN J. MCCARTHY & ALAN PRINCE Faithfulness and reduplicative identity. In Jill Beckman, Laura Walsh Dickey & Suzanne Urbanczyk (eds.), *Papers in Optimality Theory. University of Massachusetts Occasional Papers* **18**. Amherst, Mass.: Graduate Linguistic Student Association. 1995 pp. 249–384.

MCCARTHY, J.J; PRINCE, A. **Faithfulness and Identity in Prosodic Morphology**. **Disponível em:** < <https://rucore.libraries.rutgers.edu/rutgers-lib/41852/PDF/1/> >. Acesso em: 16/12/2014

PRINCE, A.; P. SMOLENSKY. *Optimality theory: constraint Interaction in Generative Grammar*. MIT Press, 1993.

## A (RE)VALORIZAÇÃO DA PALAVRA NAS AULAS DE LP: UMA PROPOSTA DE AÇÃO PERANTE A VIOLÊNCIA ESCOLAR.

Silvana Bandeira Oliveira<sup>274</sup>

**RESUMO:** O Mestrado Profissional em Letras/Profletras-UFPA se configura como um curso que proporciona, aos professores-mestrandos, discussão e reflexão sobre o contexto de sala de aula, espaço propício a experiências que podem ser alvo de pesquisas e produção de conhecimento do próprio educador. Dentro desta perspectiva, pretendemos refletir sobre os resultados de uma proposta de ação, que se constituiu cerne da dissertação do Profletras-UFPA 2015. Esta ação se configurou como uma oportunidade de introduzir a pesquisa no fazer pedagógico do professor, distanciando-se, pois, de um “experimento” isolado no espaço escolar. A formulação e execução de aulas de Língua Portuguesa num contexto de violência pretendeu contribuir para o ensino de língua como instrumento pedagógico multiplicador das relações interpessoais dialógicas no espaço escolar, em quatro turmas do 6º ano/9 na Escola Municipal Inês Maroja- Belém/PA, ao longo de 2014. As contribuições de Soares (1995), Rodari (1982), Geraldí (1996, 1997, 1999), Antunes (2003), Riolfi (2008) e Riolfi e Magalhães (2008) subsidiaram à construção da ação. O diário de campo e a recolha e digitalização das tarefas dos alunos foram utilizados para registro e reflexão das observações do educador nas aulas. Três conjuntos de atividades foram selecionados. Após a produção de narrativas e de paródias sobre o carnaval foi possível perceber o conhecimento dos alunos agregados aos textos, revelando a criatividade e a subjetividade de seus discursos. Na leitura e produção de charges, os alunos promoveram a organização sistemática de conteúdos, produzindo seus conceitos e tirando as próprias conclusões acerca do assunto. E na produção de enquetes, os alunos promoveram discussões e reflexão acerca dos temas apresentados, contribuindo para uma leitura mais profunda e crítica dos mesmos. Acreditamos que esta proposta contribuiu para aprendizagem dos alunos, auxiliou o reordenamento de relações interpessoais e, conseqüentemente, na diminuição dos conflitos no espaço de sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** Profletras. Pesquisa. Produção de conhecimento.


### 1 INTRODUÇÃO

Nossa proposta está embasada na concepção interacionista da linguagem e tem como objetivo principal desenvolver práticas pedagógicas em que a linguagem possa fazer frente às situações de violência ocorridas em sala de aula, uma vez que entendemos que o ensino de Língua Portuguesa dentro desta perspectiva pode intervir nas manifestações conflituosas no ambiente escolar por meio da (re)valorização da palavra do aluno como “moeda de troca” durante as aulas de língua. Para isso, nos apoiamos

---

<sup>274</sup> Universidade Federal do Pará-oliveirabandeira@yahoo.com.br





nos estudos de Soares (1995), Rodari (1982), Geraldi (1996, 1997, 1999), Antunes (2003), Riolfi (2008) e Riolfi e Magalhães (2008).

O desenvolvimento da pesquisa se deu no início das aulas em fevereiro 2014 e teve seu término no encerramento deste ano letivo. As horas dispensadas ao desenvolvimento das atividades em sala e o envolvimento das quatro turmas do 6º /9 ano do Ciclo Básico III do Ensino Fundamental permitiram a realização de uma análise de dados mais próxima do que é o trabalho cotidiano na escola. Além disso, a longevidade do trabalho deu ao educador, o qual esteve à frente deste do processo, a oportunidade de experimentar outra maneira de atuação no que tange a sua prática docente.

O diário de campo e a recolha e digitalização das tarefas dos participantes envolvidos no processo subsidiaram a coleta de dados ao longo das ações. Nesta pesquisa, selecionamos três conjuntos de atividades realizadas no primeiro semestre do ano corrente para a verificação dos resultados.

## **2 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

O projeto de intervenção desenvolvido e realizado ao longo do ano letivo 2014 se destinou aos alunos da primeira série do Ciclo Básico III- 6º ano/9 do ensino Fundamental da Escola Municipal Inês Maroja, situada no bairro do Barreiro-Belém/PA.

A escolha por essa série decorre do fato de ter trabalhado com esses alunos durante o ano letivo de 2013 e ter observado diversas manifestações de conflitos que influenciaram o desenvolvimento das atividades pedagógicas em Língua Portuguesa nesse período. Então, levando em consideração o cotidiano vivenciado na escola durante nesta época o e o contexto em que a escola se insere, chegamos a um possível um questionamento:

- Como promover o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem em língua materna em um ambiente escolar em que as manifestações de violência estão constantemente presentes?

Entendemos que nossa ação interventora foi o melhor caminho a ser seguido diante das dificuldades enfrentadas. Compreendemos que através da realização deste plano contribuímos para a diminuição das manifestações de violência em sala de aula, as quais interferiam no desenvolvimento de um processo educativo de qualidade.



A ação buscou relacionar teoria e prática docente por meio de uma ressignificação das aulas de Língua Portuguesa em um contexto de violência, do qual faz parte a Escola Municipal Inês Maroja, haja vista que ela está circunscrita em uma das áreas consideradas mais críticas da região da metropolitana de Belém com relação à segurança, apresentando um alto índice de criminalidade que atinge moradores, professores, alunos e demais profissionais que convivem naquela área.

Para a construção da proposta, tomamos por base a concepção interacionista de linguagem, em que

a linguagem é vista como lugar de interação humana (...) com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. (...) ela [concepção interacionista] implicará uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar da constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos (GERALDI, 1997, p.41).

Nesse sentido, a sala de aula passa a ser um ambiente compreendido como lugar de “dar a palavra”, promovê-la entre os protagonistas do processo. Nas escolas em que seu uso e seu exercício estão enfraquecidos, abrindo espaço para as manifestações de violência, a reestruturação da prática pedagógica se configura em um “devolver a palavra” ao aluno, refazer a palavra com algo que os alunos queiram trocar entre si e com a escola ao invés de trocar ofensas, ameaças ou agressões.

Para nós, dá a palavra ao alunado significou proporcionar a criação de espaços e oportunidades para tratar de outros assuntos- surgidos da dinâmica vivenciada pelos alunos no espaço escolar e fora dele.


Por meio de nossa proposta, buscamos uma aprendizagem significativa para esses alunos, pois

o significativo não é o que é necessário para ‘acessar’ a outros conhecimentos, mais o que encontra ancoragem nos conhecimentos anteriores, construídos em processos interlocutivos que antecedem à entrada para a própria escola e que, durante o período escolar, continuam a existir fora da escola (GERALDI, 1996, p.41).

Sob esse ângulo, as práticas docentes se organizaram em atividades pedagógicas, de modo a atender as demandas sociais e a responder a diferentes propósitos comunicativos, ou seja, um ensino contextualizado voltado para uma realidade e finalidade específicas.

Dentro dessa nova configuração, as atividades epilinguísticas ganham força. Elas propiciam ao aluno perceber e se apropriar dos recursos expressivos oferecidos pela língua, os quais já estão presentes em sua realidade, mas que precisam ser direcionados





para dentro das atividades de sala de aula de Língua Portuguesa. A esse respeito, Riolfi (2008, p. 126) assegura que as atividades epilinguísticas são “as que exigem reflexão sobre o funcionamento da língua”.

Nosso trabalho, a partir do nível epilinguístico pode ganhar contornos de criatividade, entendida como “a função criativa da imaginação [que] pertence ao homem comum (...) condição necessária da vida cotidiana” (RODARI, 1982, p. 139).


O discurso de Riolfi e Magalhães (2008) partilha de ideia semelhante a esta. As autoras defendem que o ensino de Língua Portuguesa precisa favorecer a construção de produtos referentes uma posição que se daria a partir do *confronto entre singular e o coletivo*, aquilo que o aluno cria com base no que lhe é fornecido, ou seja, utilizando-se *dos ensinamentos que podem ser apreendidos da cultura para criar uma nova ‘regra’ de produção que permita inovar, que favoreça o sujeito em sua singularidade, sem deixar, no entanto, de circular na cultura.*

Acreditamos que as aulas de Língua Portuguesa desenvolvidas sob essa ótica auxiliaram os alunos a assumir criticamente a palavra, fazendo delas sua mais poderosa defesa, tornando-se sujeitos de seus discursos e assim se lançando ao confronto.

Em suma, buscamos com essa nova proposta de aula de português:

- Tornar o conhecimento do aluno objeto de ensino nas aulas de língua, quando abordado por meio de atividades epilinguísticas de leitura e escrita;
- Promover a interação em sala a partir do envolvimento real dos alunos nas atividades, (re)valorizando sua palavra; portanto, construindo novas relações em sala de aula;
- Possibilitar a criação de um espaço em que o aluno será o sujeito responsável de seus discursos, orais e escritos, fazendo emergir, assim, durante a realização das atividades, posições subjetivas mais propensas à criatividade e à elaboração das singularidades, como as mencionadas por Riolfi e Magalhães (2008).
- Adotar essa postura dentro das condições e exigências que são vigentes na escola –ou seja, “na escola que temos, um fazer aqui e agora”, como diz Geraldini (1997) – de forma a evitar que o “projeto” estabeleça uma dicotomia com “as outras práticas”.

### **3 APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS NAS AULAS LP**



Ressaltamos que os três conjuntos de atividades de Língua Portuguesa apresentados seguiram a dinâmica das ações pedagógicas desenvolvidas na escola durante o primeiro semestre de 2014. Assim, eles foram construídos paulatinamente, conforme o (des)envolvimento apresentado pelos alunos.

O primeiro conjunto de atividade ocorreu ao longo do mês de fevereiro, sob o tema carnaval. A temática foi trabalhada por toda a escola, no intuito de promover a aprendizagem dos alunos acerca do tema e de proporcionar um momento de interação entre os membros da instituição por meio de um baile, antes do período do carnaval. Abaixo seguem as etapas desenvolvidas.


- **Vídeos no laboratório de informática.**
  - ✓ Marchinhas de carnaval;
  - ✓ Desfile das escolas de samba 2011-Rio de Janeiro;
  - ✓ Carnaval com Cristo 2013;
  - ✓ Preparativos das Crias do Curro velho- 2014;
  - ✓ Curuçá vive mais um carnaval ecológico.
- **Textos em sala de aula.**
  - ✓ Uma festa popular;
  - ✓ A origem das marchinhas de Carnaval.
- **Produção de narrativas.**
  - ✓ Produção textual: Alegrias de carnaval.
- **Produção de paródias.**
  - ✓ Texto sobre paródia;
  - ✓ Paródia de filmes: Batatas do Caribe, Chuchurek, Jambo IV, Horta de Elite, Batatman;
  - ✓ Escuta da canção “Ô abre alas” e de sua paródia: Paródia da Dona Ilza;
  - ✓ Produção de paródia da turma.

Um segundo conjunto de atividades realizadas com as turmas girou em torno da realização de enquetes. A atividade foi desenvolvida no início do mês do março, após a volta do feriado de carnaval. A finalidade era fazer uma transição do assunto visto anteriormente (carnaval) para outras atividades, as quais também deveriam estar relacionadas ao conhecimento dos alunos.

- **A primeira etapa constou de:**
  - ✓ Introdução ao tema para contextualizar a atividade;
  - ✓ Divisão dos grupos e distribuição das enquetes;
  - ✓ Leitura, discussão e socialização dos textos;
  - ✓ Levantamento de temas por parte dos alunos.
- **A segunda etapa constou de:**
  - ✓ Votação para a escolha dos temas das enquetes a serem feitas;
  - ✓ Produção de enquetes pelos alunos a partir dos temas selecionados;
  - ✓ Aplicação das enquetes em sala de aulas, com os colegas;
  - ✓ Reprodução das enquetes por meio dos gráficos.

O terceiro conjunto de atividades se desenvolveu entre o final do mês de março e se estendeu pelo mês de abril, e adentrou o mês de maio em algumas turmas, devido à dinâmica vivenciada pela escola. Nossa finalidade era trabalhar a criatividade e a subjetividade dos alunos, desta vez associando a linguagem verbal e não verbal,





utilizando o humor e o lúdico como estratégia para captar o interesse dos alunos. O trabalho apresentou a seguinte sequência:

- **Apresentação do tema.**
  - ✓ Apresentação de charges;
  - ✓ Leitura e interpretação das charges;
  - ✓ Levantamento das características exploradas nas charges.
- **Exercícios de apropriação do gênero.**
  - ✓ Apresentação da atividade 01;
  - ✓ Apresentação da atividade 02;
  - ✓ Apresentação da atividade 03.
- **Produção de charges.**
  - ✓ Levantamento de assuntos para produção de charges;
  - ✓ Produção de charges;
  - ✓ Socialização das produções.

## 4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados analisados neste item tratam de alguns pontos dos conjuntos de atividades apresentadas anteriormente. Para esta análise, partimos da hipótese de que as atividades desenvolvidas estiveram mais próximas aos interesses dos alunos 6º/9 ano. Tais atividades proporcionaram aos estudantes momentos de interação e reflexão por meio do uso da linguagem, permitindo aos alunos a construção de seus conhecimentos, bem como a constituição de relações mais cordiais com seus pares e professor no processo de aprendizagem, uma vez que o ensino de Língua Portuguesa se fez mais produtivo.

### 4.1 ANÁLISE DE TEXTOS NARRATIVOS SOBRE O TEMA “CARNAVAL”

Esta atividade pretendeu diagnosticar possíveis problemas formais e estruturais relacionados à tipologia textual, verificar originalidade e criatividade nas produções textuais, bem como os conhecimentos prévios agregados a essas produções.

Após as duas etapas da atividade, foi requisitada, aos alunos, a seguinte tarefa: escrever a continuação de um texto narrativo intitulado “Alegrias de carnaval”, a partir de um trecho inicial fornecido a eles. O trecho inicial dado aos alunos era o seguinte:

*Minha turma combinou de sair fantasiada de palhaço no carnaval. Contratamos uma costureira para fazer as fantasias.*

*Na sexta-feira, Luiza prima de Paulo, chegou de surpresa e sem fantasia.*

*Reunimo-nos e confeccionamos uma fantasia para Luiza.*

*Então...*

Verificamos nos cinquenta textos coletados que apenas seis alunos apresentaram uma complicação em suas histórias. Como mostra o trecho do texto de A.L.

A. L. 632

1-uma fantasia para Luiza Então... Luiza ficou tão animada com a  
2-fantasia que **na hora de experimen-**  
3-**tar acabou rasgando.**  
4-e os outros tiveram que costurar na marra e Luiza se  
5-entristeceu e começou a chorar...

Esse trecho nos permitiu identificar a existência de um conflito iniciado após a manifestação da alegria de Luiza ao experimentar a fantasia, a qual rasga sem seguida. Nesse momento acontece a quebra da situação inicial e está formado um estado de complicação, a ser desenrolado dentro do texto. Nesse texto, a personagem Luiza conseguiu ir para a festa de carnaval, pois teve uma surpresa, outra fantasia foi feita por seus amigos, *na marra*.

O aspecto relativo à paragrafação do texto também foi verificado. Nos textos, houve o predomínio de escritas realizadas em parágrafos. Alguns alunos apresentaram, em seus textos, diálogos estruturados em forma de parágrafo, devido à ausência de organização e de pontuação adequada. Dos textos analisados, oito produções continham conversas estruturadas dessa maneira.

Outro elemento que se buscou nos textos foi enredos engraçados, de um cunho criativo. Algumas produções trouxeram traços de humor.

Neste texto fora percebido um humor sutil. Vejamos o trecho:

G. O. 631


2-Fizemos um belo vestido de colombina  
3- e Paulo saiu fantasiado de **palhaço maluco** e as minhas outras duas  
4-amigas saíram fantasia com uma roupa de palhaço que foi do **Paço-**  
5-**ca e paçoquinha** eu sair fantasiado de **palhaço triste** e mandei  
6-desenhar algumas lagrimas no meu rosto saindo do meu olho.  
7-Mais essas lagrimas são so de mentirinha pois e carnaval, eu e meus  
8-amigos pulamos, brincamos muito e tudo e so alegria.

Nele há a presença de vários tipos de palhaço: *Palhaço maluco, Paçoca e Paçoquinha, além do Palhaço triste*, o qual possui umas *lágrimas de mentirinha* no rosto, *pois é carnaval, tudo é só alegria*. Essa passagem mostra o autor utilizando sua criatividade, nomeando os palhaços, brincando com os nomes, expressando certo tom de piada em seu texto.

Um quarto ponto que nos chamou a atenção foi em relação aos conhecimentos que os alunos trouxeram para o texto. Um texto teve destaque, pois seu autor imprimiu marcas pessoais nele, revelando suas experiências ou seus saberes.

A aluna A. P. O. demonstrou conhecer um pouco a rotina de uma costureira. Estes trechos estão não sequência.





realidade destes. Brincadeiras de rua, com amigos, mostrando a vivência deles no lugar onde moram.

*Eu sou criança  
E quero brincar  
Bola, queimada, pipa eu vou jogar*

Na turma 632, os alunos decidiram por uma escrita direcionada à vivência na escola, relacionada às atividades de leitura e escrita, referentes ao processo de aprendizagem, mas não esqueceram o lazer, expresso no ato de jogar bola.

Nesse momento, podemos observar certa subjetividade, uma voz que aparece em seus discursos, diferente daquela que entende a escola somente como um espaço de ensino-aprendizagem. A escola é vista como um lugar onde o lazer se faz presente. Os versos transparecem essa visão.

*Vou pra escola para aprender  
Pra jogar bola, ler e escrever*

A última estrofe retorna ao discurso inicial. A escola como um espaço destinado à aprendizagem das disciplinas e realização de tarefas.

*As disciplinas eu quero aprender  
Matemática e português  
Já fiz o dever*

Nas turmas 633 e 634, as construções seguiram rumos diferentes das abordagens anteriores. Essas turmas optaram por um conteúdo de protesto, denúncias de problemas enfrentados por eles na escola. Os refrãos escritos, por ambas as turmas, já anunciavam o teor de seus versos.

633 *O abre alas  
Eu vou protestar*

634 *Olha Prefeito  
Eu quero protestar*


A turma 633 revelou a insatisfação pela falta do livro de História, em número insuficiente. A classe ficou sem o material, cabendo à professora levar os livros para a sala de aula e recolhê-los ao final desta, o que causou a preocupação dos alunos. Daí, estes escreverem sobre a dificuldade enfrentada já no início do ano.

*O livro de história  
não deu para dá*

Concluindo com os versos:

*Ai meu Deus  
E agora?  
Como vamos estudar!*





revelando, não saberem a quem mais recorrer. Vemos, nessa produção, a desconstrução do texto original, dando espaço a uma produção bem mais complexa, trazendo um discurso de denúncia, que se manifesta por meio de versos, cujo humor serve de via estratégica para falar de um assunto delicado.

Esse mesmo tipo de discurso foi visualizado na produção escrita da turma 634, desta vez, os problemas estruturais da escola foram alvo de protestos por parte da classe, que aproveitou o espaço e fez uma denúncia bem humorada de uma situação recorrente em toda a escola, mostrando seu descontentamento diante de um fato que não *dá mais pra aguentar*.

{ *Olha Prefeito*  
  *Eu vou protestar*

{ *A sala tá afundando*  
  *Não dá pra aguentar* (...)

{ *O teto não presta*  
  *Temos que consertar*

Nesse texto, notamos a exposição de uma realidade precária, *a sala tá afundando, o teto não presta*. E a solicitação de melhoria para o espaço.

Com base nisso, observamos a criação de um discurso em que seus autores, por meio da ironia, desconstruem os versos da marchinha para escreverem versos engraçados, os quais relatam um problema vivenciado pela escola de maneira geral. Verificamos neste tipo de tarefa uma oportunidade de reflexão e expressão da língua, fazendo das aulas, um ambiente pedagógico em que os alunos percebam a importância de suas palavras e o trabalho com elas.

### 4.3 ANÁLISE DAS ENQUETES

Neste item discutimos alguns pontos desenvolvidos durante a realização das atividades sobre enquete nas turmas do 6º/9 ano. Para introduzir o estudo do gênero, a professora, primeiramente, promoveu uma enquete sobre a opinião dos alunos em relação ao baile de carnaval ocorrido na escola e em seguida, outra, sobre as datas comemorativas do ano.

Em seguida, distribuiu enquetes para que, em grupos, os alunos discutissem sobre os assuntos relacionados a seus conhecimentos cotidianos. Algumas temáticas como: *as atividades preferidas nos meios de comunicação, o uso de celulares em sala de aula e os fatores que levam as pessoas as drogas* despertaram mais a atenção dos alunos que outros assuntos, percebemos que houve uma maior participação.



Na discussão referente ao uso do celular, por exemplo, duas listas sobre prejuízos e benefícios deste uso foram levantadas nas turmas. Abaixo temos algumas participações.

Benefícios	prejuízos
<i>634-dá para fazer cálculo de matemática</i>	<i>634-atrapalha porque os alunos entram no face</i>
<i>634- dá para fazer pesquisa de um assunto</i>	<i>634- prejudica a aula do professor</i>
<i>634- pra pegar o número das meninas</i>	<i>634- podem roubar</i>
<i>632-receber um telefonema urgente</i>	<i>632- alunos ficavam trocando mensagem</i>
	<i>631-trocar msg, assistir vídeos, jogar</i>

Nas listas produzidas buscamos enfatizar os enunciados da turma 634. Nesta etapa fora percebido que os alunos da 634 têm mais facilidades em produzir os textos orais e coletivos. Este trabalho reforça as ideias de Antunes (2003, p. 160) em que “o professor deve valorizar (...) cada conquista do aluno, favorecendo, em todo momento, a formação de uma auto-estima (...) pela disposição de tentar falar e escrever (...).


O trabalho de leitura e discussão dos textos possibilitou a promoção do desenvolvimento de trabalho em grupos, participação efetiva dos alunos, expressão de suas opiniões em relação aos temas e a socialização de conhecimentos.

O trabalho de produção coletiva das enquetes também merece destaque nesta análise, esta etapa se tornou mais fácil, após a exploração das enquetes na fase anterior. Alguns temas sugeridos pelas turmas como *esporte, futebol, filme, dança, música, desenho e outros* nos levou a conhecer um pouco mais sobre universo dos alunos, suas preferências, em especial e a partir deste ponto pensar outras atividades.

Os alunos das turmas 631,632, 633 e 634 ao terem o momento da palavra para si, sentiram-se interessados pelos conteúdos da aula e aderiram à proposta. Nesta situação eles trocaram com a escola e entre si conhecimentos, cujo significado tem importância para seu contexto, sua realidade. Desta forma, percebemos a revalorização da palavra do aluno, fazendo desta, objeto de estudo nas aulas de língua Portuguesa como afirma Geraldi (1996, p. 132) “Devolver e aceitar a palavra do outro como constitutiva de nossas próprias palavras é uma exigência do próprio objeto de ensino”.

A construção das enquetes proporcionou a oportunidade de mais uma vez se trabalhar estratégias enfraquecidas na escola e em sala de aula como a prática do consenso e da negociação entre os alunos e o respeito pela palavra do outro. Nessa fase podemos pensar nas afirmações de Geraldi (1997)- a escola como um espaço para que o aluno possa dizer sua palavra, seu mundo. Embora, tenhamos a presença de alguns conflitos em sala, 631 e 633, pois alunos que tinham suas opiniões contrariadas





apelavam para atos de xingamentos e coação dos colegas, a situação foi contornada mediante diálogo entre o professor e a turma.

A participação das turmas à tarefa aplicada mostrou resultados considerados satisfatórios em relação à adesão dos educandos ao processo de aprendizagem. Estas estratégias proporcionaram trocas de saberes significativos entre professor e alunos e entre os próprios alunos, os quais, dentro do novo processo, tiveram a chance de reestruturar suas relações por meio de ações dialógicas, antes fincados em ações conflituosas.

#### 4.4 ANÁLISE DAS CHARGES

Assim como na construção das paródias, a finalidade proposta para esse conjunto de atividades era trabalhar a criatividade dos alunos, associando a linguagem verbal e não verbal, utilizando o humor como estratégia para captar o interesse dos alunos e motivá-los a investirem subjetivamente na produção. Analisaremos apenas a primeira e a última etapa deste conjunto.

Na primeira etapa da atividade, que consistiu na apresentação do tema, buscamos charges que retratassem temas conhecidos pelos alunos. Escolhemos aqueles relacionados à escola: a falta de materiais na escola, a reclamação de notas de prova e o transporte escolar realizado de forma precária.

Para fins de análise de dados nos deteremos à exploração do primeiro texto- A charge tratava de uma professora que fazia a frequência dos “alunos”- *apagador, giz e papel*, os quais eram simbolizados por meio do enunciado de alguém dizendo: *faltou!*. Nesta fase, o primeiro ponto a destacar foi o trabalho desenvolvido com a leitura. Entendemos que a leitura da superfície textual da charge possibilitou um entendimento imediato e conforme análise dos alunos e mediação do professor foi possível fazer a leitura nas entrelinhas do texto, para assim chegar a uma leitura mais profunda.

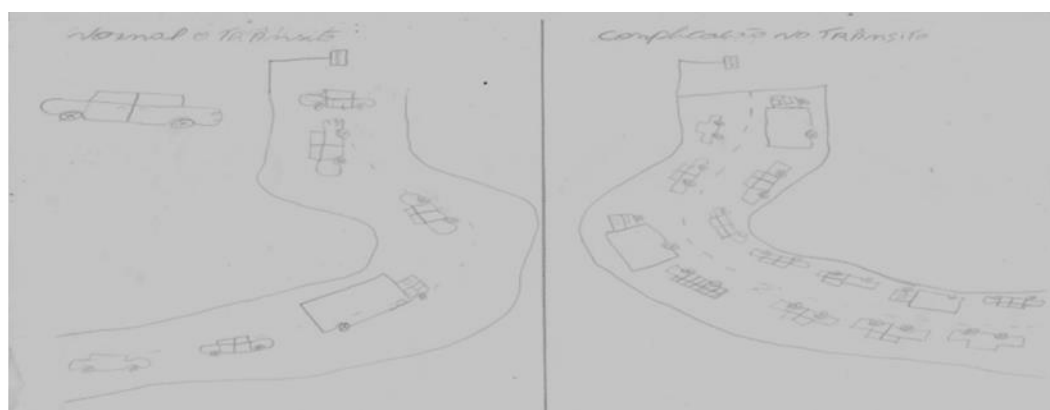
Esta questão suscitou nas turmas uma discussão sobre outras ausências no ambiente escolar, ausências não apenas de cunho material como a falta de *ventiladores novos, banheiros limpos e cadeiras*, mas de ausências outra natureza, *a falta de respeito, de segurança, de educação*. Esses elementos foram citados como “faltosos” pelos alunos na escola.

As características das charges apresentadas pelos alunos ao final da primeira etapa de estudo demonstrou a apreensão sistemática do entendimento dos alunos acerca

do gênero. Entre as características citadas pelos educandos estiveram: *realidade conhecida, história (assunto), um quadrinho ou poucos quadrinhos, linguagem, personagem (desenhos ou imagens), humor ou deve ser engraçada*. Percebemos que a apreensão deste gênero se deu a partir do contato dos alunos com este gênero, contato já estabelecido, por muitos, fora da escola, haja vista sua frequência na circulação social nos mais variados ambiente de leitura.

Quando analisamos a produção das charges, etapa final deste conjunto, verificamos que embora os alunos tivessem realizado todas as etapas previstas, os resultados foram diferentes. Vejamos um resultados obtidos na turma 634.

Figura 1- charge produzida por R.J., turma 634



Essa produção está dentro do conjunto em que os alunos estiveram “livres” para fazer suas produções a partir dos estudos realizados em sala. Vemos que o aluno R.J. tratou do tema trânsito, contudo não produziu uma charge, mas uma espécie de comparação entre duas situações de trânsito: *normal trânsito e complicação no trânsito*. Ao juntar elementos verbais e não verbais, não conseguiu articulá-los de maneira a promover uma leitura cômica, irônica ou crítica do assunto.

Quando nos referimos ao outro conjunto de charges, produzido na turma 631, a partir da reelaboração da estratégia didática, o resultado foi outro. Nesta turma, os alunos teriam que produzir a charge baseados na segunda atividade relativa à apreensão do gênero. Como estes já haviam descrito por meio de pequenas frases as situações, cujas respostas deveriam assumir um tom humorístico, cabia a eles, apenas escolher uma das situações descritas e produzi-la em forma de charge.



■veiculando uma experiência, até mesmo certo conhecimento de informática. ■

RIOLFI E MAGALHÃES, 2008)






O aluno P.G. M. esteve bem mais próximo das posições defendidas por Riolfi e Magalhães (2008) nas aulas de Língua Portuguesa. Isso ocorreu devido à relação que ele assumiu com a atividade proposta em sala. Para ele, participar da atividade significou imprimir suas marcas, seus conhecimentos na produção escrita.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho nos dedicamos a apresentar e discutir resultados de uma proposta de ação baseada nos princípios interacionistas da linguagem, cujo objetivo principal é fazer da linguagem um instrumento capaz de mediar as situações de violência vivida no contexto da escola municipal Inês Maroja situada no bairro do Barreiro. Partimos do princípio que as diversas manifestações de conflitos ocorreram nesse espaço devido, dentre outros fatores, ao enfraquecimento do uso da palavra enquanto atividade de interação entre os atores sociais da escola.

Entendemos que nossa ação contribuiu não somente para a construção de conhecimentos referentes aos conteúdos em Língua Portuguesa, mas também para a implantação de um reordenamento das relações vividas em sala de aula entre os próprios alunos e o professor, o que assegura a criação de um espaço para uma formação cidadã dos educando envolvidos.

Com base nos resultados obtidos, constatamos um redirecionamento das atividades pedagógicas do professor envolvido na pesquisa, não apenas pelo fato de experimentar outra abordagem a partir da concepção de linguagem assumida, mas também por ter a chance de ressignificar o próprio fazer docente em seu espaço de trabalho.



Com relação à aprendizagem dos alunos, percebemos o partilhamento e o diálogo entre a prática comprometida daquele responsável em ensinar, com as “singularidades e saberes que emergem em sala de aula”, colocando “o sujeito que aprende na difícil posição de quem é questionado e evocado a ocupar o lugar de quem tem o que dizer e a razão para fazê-lo” (RIOLFI, 2008, p. 122). Diante desta perspectiva, o trabalho pedagógico se fez mais produtivo e teve o aluno como sujeito da aprendizagem, cujo conhecimento resultou da interação destes com objeto de aprendizagem, gerando seres capazes de encontrar novas respostas para problemas novos, em novas situações.

Ressaltamos, ainda, que o trabalho pretendido com os gêneros - paródia, enquetes e as charges- esteve para além da apreensão de características presentes em certos manuais didáticos. Nosso intuito foi utilizá-los a serviço de um trabalho com a linguagem, em que as atividades de língua estiveram a favor dos momentos de produção e reflexão, fazendo do espaço de sala de aula não mais um ambiente onde as manifestações de violência se sobrepõem ao processo educativo.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo Martins Fontes, 1997.

RIOLFI, Cláudia. Especificidades do ato de ensinar e aprender a escrever. In: RIOLFI, Cláudia et al. *Ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

\_\_\_\_\_. Ensinando Língua Portuguesa no século XXI. In: RIOLFI, Cláudia et al. *Ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

RIOLFI, Claudia; MAGALHÃES, Mical de Melo Marcelino. Modalizações nas posições subjetivas durante o ato de escrever. *Estilos da Clínica (USP)*, v. XIII, p. 98-121, 2008.

RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia*. 10. ed. São Paulo: Summus, 1982.

# VARIAÇÃO NO USO DO MODO SUBJUNTIVO NO PORTUGUÊS DO BRASIL E A VARIÁVEL MODALIDADE

Tatiana Schwochow Pimpão<sup>275</sup>

**RESUMO:** Os objetivos desta proposta de trabalho estão centrados (i) na divulgação de uma amostra de pesquisas desenvolvidas acerca do uso variável do modo subjuntivo; e (ii) na relativa comparação entre os resultados para a variável linguística *modalidade*. Para alcançar esses objetivos, são resenhadas doze pesquisas, distribuídas entre três regiões brasileiras: na Região Sul, estão as pesquisas desenvolvidas por Costa (1990), Pimpão (1999), Fagundes (2007) e Pimpão (2012); na Região Sudeste, as realizadas por Alves Neta (2000), Gonçalves (2003), Guiraldelli (2004), Santos (2005), Alves (2009) e Almeida (2010); e, na Região Nordeste, as conduzidas por Meira (2006) e Carvalho (2007). Interessante é que diferentes autores consideram a modalidade de forma bastante específica. A título de ilustração, Fagundes (2007) concebe a modalidade em termos de *conhecimento* e de *conduta/desejo*; Alves (2009) associa modalidade ao *verbo* da oração substantiva; Almeida (2010) a distribui em quatro eixos (*certeza, pressuposição, hipótese e condição*); e Pimpão (2012) estabelece uma distinção entre *projeção temporal da situação codificada* e *submodo*. Ainda que nem todas as pesquisas procedam a rodadas estatísticas e à análise dos mesmos ambientes sintáticos, todas apresentam resultados para a atuação da variável *modalidade*. De forma geral, há uma preferência pelo aparato teórico-metodológico da Teoria da Variação e Mudança; e, em sete, a variável em análise obtém relevância estatística (PIMPÃO, 1999; ALVES, 2000; SANTOS, 2005; CARVALHO, 2007; FAGUNDES, 2007; ALMEIDA, 2010; PIMPÃO, 2012). Resultados preliminares indicam que, independentemente da constituição do banco de dados e da região de coleta, a *modalidade* mostra-se como uma variável importante a ser controlada no estudo do uso variável do modo subjuntivo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Variação. Subjuntivo. Modalidade.

## 1 Introdução

A década de 1990 desponta como um marco do interesse pela investigação da variação entre o modo subjuntivo e o modo indicativo. Desde essa década, inúmeras pesquisas foram desenvolvidas a partir da análise de dados de fala, e alguns de escrita também, do português do Brasil, distribuídas pelas regiões Sul, Sudeste e Nordeste<sup>276</sup> (COSTA, 1990; PIMPÃO, 1999; ALVES NETA, 2000; GONÇALVES, 2003; GUIRALDELLI, 2004; SANTOS, 2005; MEIRA, 2006; CARVALHO, 2007; FAGUNDES, 2007; ALVES, 2009; ALMEIDA, 2010; PIMPÃO, 2012)<sup>277</sup>.


De maneira geral, essas pesquisas seguem o aporte teórico da Teoria da Variação e Mudança e, portanto, dedicam-se ao controle de variáveis internas e externas, cuja

---

<sup>275</sup> Professora no Instituto de Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande (ILA/FURG). Contato: tatianapimpao@furg.br.

<sup>276</sup> Não existem pesquisas realizadas essencialmente na Região Centro-Oeste, e parece não existir estudos com dados da Região Norte.

<sup>277</sup> Outras pesquisas igualmente tratam da variação entre o modo subjuntivo e o modo indicativo (WHERRITT, 1977; ROCHA, 1997; OLIVEIRA, 2007; BARBOSA, 2011). Como, entretanto, não controlam a variável *modalidade*, as referidas pesquisas não estão contempladas neste trabalho.



testagem é imprescindível para a identificação dos fatores condicionadores da variação entre o modo subjuntivo e o modo indicativo. Uma das variáveis internas que se mostra comum aos estudos é a *modalidade*. Nesse sentido, os objetivos deste trabalho centram-se em (i) divulgar uma amostra de pesquisas desenvolvidas acerca do uso variável do modo subjuntivo; e (ii) estabelecer uma relativa comparação entre os resultados para a variável linguística *modalidade*.

Este trabalho está assim organizado: a seção 2 apresenta os procedimentos metodológicos; na seção 3, a variável *modalidade* é discutida; e, na sequência, seguem-se as considerações finais.

## 2 Procedimentos metodológicos

Pimpão (2012) apresenta um quadro-síntese de diferentes pesquisas realizadas com dados do português do Brasil. Nesse quadro, a autora identifica a amostra, o objeto de estudo e as variáveis internas e externas controladas em cada pesquisa, além de destacar as variáveis que obtêm relevância estatística. Desse quadro comparativo, este trabalho retoma doze estudos acerca da variação entre o modo subjuntivo e o modo indicativo por controlarem a variável *modalidade*.

## 3 A modalidade

Para fins didáticos, esta seção subdivide-se em três subseções, destinadas a abordar a variável *modalidade* nos estudos de acordo com a região de coleta dos dados. Assim, em 3.1, são apresentados e discutidos os resultados referentes aos dados da Região Sul: Costa (1990), Pimpão (1999), Fagundes (2007) e Pimpão (2012); na subseção 3.2, os resultados para a Região Sudeste: Alves Neta (2000), Gonçalves (2003), Guiraldelli (2004), Santos (2005), Alves (2009) e Almeida (2010); e, na subseção 3.3, os resultados referentes a amostras da Região Nordeste: Meira (2006) e Carvalho (2007).

Cabe destacar que as pesquisas apresentam especificidades no que se refere ao número de informantes na amostra investigada, ao perfil dos informantes, aos contextos de análise e aos tempos verbais do modo subjuntivo. Dentre as doze pesquisas investigadas, três não submetem os dados a rodadas estatísticas, a saber: Costa (1990), Gonçalves (2003) e Guiraldelli (2004). Das 9 restantes, e a despeito das particularidades de constituição da amostra, a variável *modalidade* obtém relevância estatística em sete (PIMPÃO, 1999; ALVES, 2000; SANTOS, 2005; CARVALHO, 2007; FAGUNDES, 2007; ALMEIDA, 2010; PIMPÃO, 2012).

### 3.1 Região Sul

Na Região Sul, encontram-se as pesquisas de Costa (1990), Pimpão (1999), Fagundes (2007) e Pimpão (2012). Costa (1990)<sup>278</sup> analisa a variação entre os três tempos do modo subjuntivo e do modo indicativo na fala<sup>279</sup> de 73 camponeses

---

<sup>278</sup> Costa (1990) ainda analisa, em sua pesquisa, outro fenômeno relacionado com a flexão verbal.

<sup>279</sup> Costa (1990) ainda investiga uma amostra complementar constituída por 3 horas de gravação de entrevistas e debates radiofônicos transmitidos por emissoras de Ijuí. A amostra complementar apresenta apenas 4 formas verbais no



descendentes de imigrantes italianos, na vila rural de Santo Antônio, na cidade de Ijuí, no noroeste do Rio Grande do Sul. Nessa amostra, observa-se 274 ocorrências de emprego do subjuntivo de um total de 421. Pimpão (1999) investiga a variação entre as formas verbais do presente do modo subjuntivo e do presente do modo indicativo em dados de 36 entrevistas de Florianópolis (Projeto VARSUL), totalizando 319 ocorrências.

A partir da análise de dados do Projeto VARSUL do Paraná (cidades de Curitiba, Irati, Londrina e Pato Branco – totalizando 96 informantes), Fagundes (2007) investiga os três tempos verbais do modo subjuntivo em variação com formas verbais do modo indicativo, totalizando 1.838 ocorrências. Pimpão (2012) investiga a variação entre o presente do modo subjuntivo e o presente do modo indicativo em 44 entrevistas de informantes de Florianópolis e em 24 de Lages (Projeto VARSUL)<sup>280</sup>. Para a cidade de Florianópolis, são analisadas 250 ocorrências e, para Lages, 228.

Com relação à variável *modalidade (não)-factual*, afirma Costa (1990) que a característica de “não factuality é a propriedade mais adequada para se chegar a uma caracterização global das condições de uso do subjuntivo no português, seja na língua padrão, seja em um dialeto como o da Colônia Santo Antônio” (COSTA, 1990, p.183). Dos 421 dados (concernentes aos três tempos verbais), apenas 4<sup>281</sup> situam-se sob o escopo da factuality, indicando que o modo subjuntivo constitui uma forma redundante na marcação da não factuality (99%). A modalidade, portanto, nos termos em que é controlada por Costa (1990), não se mostra uma variável relevante para compreender a variação.

Pimpão (1999), diferentemente de Costa (1990), controla a modalidade em relação a valores temporais. A variável é denominada *tempo-modalidade* e subdivide-se em quatro fatores: futuridade, incerteza, atemporalidade e pressuposição, conforme indica a tabela a seguir.

Tabela 1

Atuação da variável *tempo-modalidade* sobre o uso do presente do subjuntivo na fala urbana de Florianópolis/SC

<b>Tempo-modalidade</b>	<b>Freq./Total</b>	<b>%</b>	<b>P.R.</b>
Futuridade	106/128	83	0,76
Incerteza, atemporalidade, pressuposição	81/191	42	0,31
<b>TOTAL</b>	<b>187/319</b>	<b>59</b>	<b>–</b>

Fonte: (adaptada de PIMPÃO, 1999, p.73)

indicativo de um conjunto de 82 ocorrências de uso potencial do subjuntivo, representando uma variação de 4,8% para o indicativo.

<sup>280</sup> Pimpão (2012) ainda investiga cartas ao redator das cidades de Florianópolis e Lages. Os resultados para essa amostra diacrônica não estão contemplados neste trabalho.

<sup>281</sup> Conforme Costa (1990, p.183), “esses 4 casos são de sentenças introduzidas por conjunção integrante e têm o verbo no subjuntivo”.

A tabela 1 indica a projeção futura de um evento como um fator condicionador importante para a preservação do presente do subjuntivo (83%), e não a incerteza – no âmbito mais característico da modalidade. Conforme Costa (1990) menciona, a não factualidade parece constituir uma propriedade adequada para uma caracterização geral dos usos do subjuntivo, embora não pareça configurar uma propriedade relevante para a variação. Tomando como referência a concepção de não factual de Costa (1990), que a considera como a modalidade do *possível*, pode-se fazer uma aproximação entre esse traço e os fatores *futuridade* e *incerteza*, apresentados na tabela 1.

Pimpão (1999) ainda procede a rodadas estatísticas para quatro dos cinco contextos de análise<sup>282</sup>, a saber: orações substantivas, adverbiais e adjetivas e advérbio *talvez*. De modo recorrente, a variável *tempo-modalidade* obtém relevância estatística, sendo selecionada em três dos quatro contextos submetidos a rodadas: orações substantiva, adjetiva e adverbial. Os resultados revelam a importância do fator *futuridade* no condicionamento do uso do presente do subjuntivo em três contextos: 85% para o presente nas orações substantivas, 83% para as orações adverbiais e 82% para as orações adjetivas.

Diferentemente, Fagundes (2007) controla a variável *modalidade*, subdividindo-a em dois fatores: *modalidade do conhecimento*, compreendendo contextos que expressam certeza, incerteza, probabilidade e possibilidade; e *modalidade da conduta e do desejo*, envolvendo solicitação, vontade, conforme tabela a seguir.

Tabela 2

Atuação da variável *modalidade* sobre o uso do modo subjuntivo na fala de Curitiba, Irati, Londrina e Pato Branco/PR

<b>Modalidade</b>	<b>Freq./Total</b>	<b>%</b>	<b>P.R.</b>
Conduta e desejo	244/259	94	0,63
Conhecimento	1330/1579	84	0,48
<b>TOTAL</b>	<b>1574/1838</b>	<b>86</b>	<b>–</b>

Fonte: (adaptada de FAGUNDES, 2007, p.152)

De acordo com os resultados apresentados na tabela 2, a modalidade da conduta e do desejo constitui o contexto preferencial de uso do modo subjuntivo – 94%. Em termos percentuais, os resultados entre os fatores estão bastante próximos, entretanto, em termos de peso relativo, observa-se uma forte tendência ao uso do modo subjuntivo no fator conduta e desejo (0,63). Fagundes (2007) ainda efetua rodadas estatísticas por cidade. Curitiba e Irati selecionam a variável *modalidade*: o modo subjuntivo atinge um percentual de 93% no fator *conduta e desejo* em Curitiba e 99% em Irati.

Pimpão (2012) refina a variável tempo-modalidade (PIMPÃO, 1999), controlando uma variável complexa, composta por três variáveis: projeção temporal da situação codificada (projeção futura e projeção espalhada), submodo (deôntico e epistêmico) e

<sup>282</sup> Não há resultados para o contexto *pressuposição*, por não haver número suficiente de ocorrências para proceder a rodadas estatísticas.

valores do submodo (volição, manipulação, avaliação, probabilidade/crença e certeza). Nas rodadas dos dados de Florianópolis e Lages, a variável *projeção temporal* é a primeira variável a obter relevância estatística. Em Lages, a variável *submodo* é a segunda a ser selecionada; em Florianópolis, não há seleção para essa variável. A variável *valores do submodo* não obtém relevância estatística na rodada geral, razão pela qual não está contemplada na tabela a seguir.

Tabela 3

Atuação das variáveis *projeção temporal* e *submodo* sobre o uso do presente do modo subjuntivo em Florianópolis e Lages/SC

Variáveis concernentes à modalidade	Florianópolis			Lages		
	Freq./ Total	%	P.R.	Freq./ Total	%	P.R.
<b>Projeção temporal da situação codificada</b>						
Projeção futura	49/67	73	0,69	48/54	88	0,81
Projeção espriada	87/183	47	0,42	94/174	54	0,38
<b>Submodo</b>						
Deôntico	46/67	68	0,87	60/73	82	0,78
Epistêmico	90/183	49	0,32	82/155	52	0,35
<b>TOTAL</b>	<b>136/250</b>	<b>54</b>	<b>0,55</b>	<b>142/228</b>	<b>62</b>	<b>0,68</b>

Fonte: (adaptada de PIMPÃO, 2012, p.226)


Os resultados apresentados na tabela 3 apontam para os ambientes preferenciais de uso do presente do subjuntivo: projeção futura (73% em Florianópolis e 88% em Lages) e submodo deôntico (68% em Florianópolis e 82% em Lages).

Os quatro trabalhos da Região Sul brevemente descritos nesta subseção mostram uma convergência nos resultados. Nessas pesquisas, as variáveis relacionadas à modalidade obtêm relevância estatística: tempo-modalidade (PIMPÃO, 1999), modalidade (FAGUNDES, 2007) e projeção temporal da situação codificada e submodo (PIMPÃO, 2012). A variável *projeção futura* está muito próxima da *não factualidade* de Costa (1990) e ainda apresenta proximidade com o fator *deôntico* de Pimpão (2012) e o fator *conduta e desejo* de Fagundes (2007). Nesse sentido, ainda que as amostras não possam ser comparáveis sem restrições (número de dados, constituição do banco, por exemplo), a importância da semelhança dessas variáveis não pode passar desprezada.

### 3.2 Região Sudeste

Na Região Sudeste, encontram-se as pesquisas de Alves Neta (2000), Gonçalves (2003), Guiraldelli (2004), Santos (2005), Alves (2009) e Almeida (2010).





Para investigar a variação entre as formas verbais do presente do modo indicativo e do modo subjuntivo, Alves Neta (2000) examina dois *corpora* (falado e escrito) coletados na cidade de Januária, localizada no norte de Minas Gerais. Para a constituição do *corpus* falado, são considerados 18 informantes, totalizando 284 ocorrências de contextos sujeitos à variação. Para o *corpus* de escrita, constituído por redações, são analisadas 108 ocorrências. Diferentemente, Gonçalves (2003) investiga a variação no uso dos três tempos do modo subjuntivo a partir de dados de produção oral de um projeto de formação de professores do ensino fundamental e médio e de especialistas, todos de um colégio público da cidade de Juiz de Fora. Também fazem parte do *corpus* dados coletados de programas de televisão e de situações cotidianas de comunicação. O estudo investiga 240 ocorrências.

Guiraldelli (2004) estuda o presente do modo subjuntivo e sua relação com a expressão das modalidades epistêmica, deôntica e volitiva, a partir da análise de um *corpus* escrito do português do Brasil constituído por 151 dados: discursos políticos presidenciais (proferidos por Fernando Collor de Mello, Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva) e discursos de divulgação científica (revistas *Ciência Hoje* e *Superinteressante*). Santos (2005) investiga a variação entre subjuntivo e indicativo nos três tempos verbais em dados de fala do Rio de Janeiro (*Discurso & Gramática*) e dados de fala do noroeste de São Paulo (Iboruna). O *corpus* *Discurso & Gramática* é composto por 93 informantes, e o *corpus* Iboruna, por estar em fase de constituição à época da realização da pesquisa, permitiu a utilização de 15 entrevistas. Reunindo os dois *corpora*, Santos (2005) analisa um total de 217 dados.

A pesquisa de Alves (2009) abrange dados de Muriaé/MG e de Feira de Santana/BA (16 informantes em cada cidade) relativos às estruturas alternativas para a expressão das modalidades típicas do subjuntivo. A amostra é constituída a partir de diferentes fontes: (i) dados do texto *História da Província Santa Cruz a que vulgarmente chamamos Brasil* (século XVI), época em que “a normatização gramatical passa a exercer possíveis influências nos textos escritos” (ALVES, 2009, p. 93); e (ii) dados de fala de Muriaé/MG e de Feira de Santana/BA. No estudo de Alves (2009), as ocorrências totalizam 1.851 casos, sendo 1.584 referentes aos dados de fala de ambas as cidades, e 267 referentes ao documento do século XVI para o uso do presente do subjuntivo, do presente do indicativo e de estruturas alternativas. Neste trabalho, apresentamos os resultados para a variação entre o presente do subjuntivo e o presente do indicativo em contexto de oração substantiva.

A pesquisa desenvolvida por Almeida (2010) contempla a análise de dados diacrônicos. Como objeto de análise, a autora investiga o uso variável do presente e do imperfeito do modo subjuntivo em orações substantivas<sup>283</sup> e em orações adverbiais concessivas em duas amostras: uma composta por textos escritos do século XIII ao século XX, e outra composta por dados de fala culta (NURC-RJ/SSA) – 248 dados – e não-culta (PEUL), em duas épocas distintas – de 1970 a 1990 e de 1980 a 2000 – 147 dados. Em contexto de oração concessiva nos dados diacrônicos, são analisados 751 dados.

Na pesquisa de Alves Neta (2000) para os dados de fala de Januária/MG, a variável *modalidade* não obtém significância estatística; mesmo assim, os resultados mostram-se interessantes. Os principais resultados encontram-se acima de 80% para o

---

<sup>283</sup> A modalidade não é controlada no contexto de orações substantivas.



uso do presente do modo subjuntivo sob o escopo de valores da modalidade associados à *necessidade*, *causa*, *volição* e *possibilidade*. A seguir, estão os resultados para os dados de escrita, tendo a *modalidade* obtido relevância estatística.

Tabela 4

Atuação da variável *modalidade* sobre o uso do presente do modo subjuntivo na escrita de Januária/MG

<b>Modalidade</b>	<b>Freq./Total</b>	<b>%</b>	<b>P.R.</b>
Volição	21/31	68	0,52
Causa, necessidade	24/36	67	0,57
Desejo	16/32	50	0,61
Existência possível	02/09	22	0,05
<b>TOTAL</b>	<b>63/108</b>	<b>59</b>	<b>–</b>

Fonte: (adaptada de ALVES NETA, 2000, p.105)

A tabela 4 indica resultados próximos aos 70% para o uso do presente do modo subjuntivo sob o escopo de valores da modalidade associados à *volição*, *causa* *necessidade*. A *volição* aparece nos resultados de Fagundes (2007) e na modalidade deôntica (PIMPÃO, 2012).

Gonçalves (2003) distribui o subjuntivo em quatro grupos, seguindo uma escala de prototipicidade: (i) estruturas associadas à modalidade deôntica, (ii) estruturas associadas à modalidade epistêmica, (iii) estruturas expressivas avaliativas e (iv) orações oblíquas temporais, causais e concessivas. Para Gonçalves (2003), os dois primeiros grupos são modais: a modalidade deôntica como categoria central, envolvendo os membros mais prototípicos, e a modalidade epistêmica como sua projeção. O terceiro é tido como de uso modal duvidoso, pois, caso se vincule à modalidade deôntica, tal conexão não é evidente. Por fim, o último grupo constitui o de uso não-modal por não manifestar uma projeção clara, seja para com a modalidade deôntica, seja para com a modalidade epistêmica. Como Gonçalves (2003) considera a caracterização semântico-pragmática do modo subjuntivo, a tabela 5, a seguir, não apresenta resultados para o *caráter modal duvidoso*<sup>284</sup>.

Tabela 5

Atuação da variável *grau de prototipicidade* sobre o uso do modo subjuntivo na fala de Juiz de Fora/MG

<sup>284</sup> Dentre os contextos de caráter modal duvidoso, Gonçalves (2003) considera as estruturas expressivas avaliativas, que não ocorrem nos *corpus*, e as orações oblíquas finais. De um total de 24 ocorrências, somente 2 apresentam o modo indicativo, resultado inesperado, considerando que a construção com oblíquas finais “não constitui um caso de uso prototípico do subjuntivo” (GONÇALVES, 2003, p.60).

<b>Grau de prototipicidade</b>	<b>Freq./Total</b>	<b>%</b>
Modalidade deôntica	106/117	90
Uso não-modal	15/21	71
Modalidade epistêmica	72/102	70
<b>TOTAL</b>	<b>193/240</b>	<b>80</b>

Fonte: (adaptada de GONÇALVES, 2003 p.53-54-59)

Dos resultados por fatores apresentados na tabela 5, destaca-se o alto percentual de subjuntivo no contexto de modalidade deôntica (90%), resultado também encontrado na pesquisa de Fagundes (2007) e de Pimpão (2012). Os demais resultados parecem apontar para possíveis contextos de entrada do modo indicativo: modalidade epistêmica (70%) e uso não-modal (71%). Os resultados da pesquisa de Gonçalves (2003) aproximam-se dos resultados de outras pesquisas, essencialmente em dois pontos: a recorrência do subjuntivo sob o escopo da modalidade deôntica e a atuação menos incisiva do subjuntivo sob o escopo da modalidade epistêmica.

Guiraldelli (2004) analisa a correlação entre a variável *tipo de modalidade* e o uso do presente do modo subjuntivo, conforme indicam os resultados na tabela a seguir.

Tabela 6

Atuação da variável *tipo de modalidade* sobre o uso do presente do subjuntivo em discursos políticos presidenciais e em discursos de divulgação científica

<b>Tipo de modalidade</b>	<b>Freq./Total</b>	<b>%</b>
Deôntico	20/20	100
Volitivo	08/08	100
Epistêmico	26/123	21
<b>TOTAL</b>	<b>54/151</b>	<b>35</b>

Fonte: (adaptada de GUIRALDELLI, 2004 p.85)

Os resultados apontam o predicador epistêmico como contexto desfavorável ao uso do subjuntivo (21%). Já os predicadores deôntico e volitivo revelam uso categórico do subjuntivo, o que, segundo a autora, pode ser justificado pela futuridade à qual ambas as modalidades estão ligadas. Como observado ao longo da exposição dos diferentes trabalhos, a relevância dos verbos volitivos no favorecimento ao uso do subjuntivo também está presente em outras pesquisas. A modalidade deôntica parece, de fato, contribuir com um maior conhecimento acerca do uso do modo subjuntivo.

A modalidade, nos termos de Santos (2005), é controlada a partir da variável *grau de certeza epistêmica*, conforme apresenta a tabela a seguir.

Tabela 7

Atuação da variável *grau de certeza epistêmica* sobre o uso do modo subjuntivo em dados do D&G/RJ e Iboruna/SP

<b>Grau de certeza epistêmica</b>	<b>Freq./Total</b>	<b>%</b>	<b>P.R.</b>
Potencial	134/169	79	0,58
Irreal	13/25	52	0,57
Real	10/23	43	0,07
<b>TOTAL</b>	<b>157/217</b>	<b>72</b>	<b>–</b>

Fonte: (adaptada de SANTOS, 2005, p.88)

De acordo com a tabela 7, o modo subjuntivo tende a ocorrer em contextos *potenciais* – 79%, ao contrário dos contextos *reais*, em que o indicativo tende a ser usado, já que o percentual de subjuntivo é mais baixo (43%). Ao realizar um cruzamento entre a variável *grau de certeza epistêmica* e a variável *carga semântica do predicado matriz*, Santos (2005) observa que o subjuntivo é favorecido pelo verbo da oração matriz – 93% dos verbos não-factivos volitivos ocorrem com subjuntivo nos contextos potenciais, tipo de verbo que projeta um evento para o futuro, tornando-o potencial. O traço de futuridade também se mostra importante nas pesquisas de Pimpão (1999; 2012).

No estudo de Alves (2009), a modalidade é controlada no contexto de oração substantiva. Para os dados diacrônicos, os dados são escassos (28), e não há ocorrência de presente do indicativo. O presente do subjuntivo ocorre sob o escopo da modalidade da *volição*, atingindo um percentual de 80%, entretanto há 04 ocorrências de um total de 05. Nesse sentido, neste trabalho, opta-se por apresentar resultados relativos aos dados de fala, conforme tabela a seguir.

Tabela 8

Atuação da variável *modalidade expressa pelo verbo da sentença matriz* sobre o uso do presente do modo subjuntivo na fala de Muriaé/MG

<b>Modalidade expressa pelo verbo da sentença matriz</b>	<b>Freq./Total</b>	<b>%</b>
Possibilidade	04/05	80%
Necessidade	09/12	75%
Volição	46/65	70,8
<b>TOTAL</b>	<b>59/82</b>	<b>72</b>

Fonte: (adaptada de ALVES, 2009 p.134)

Os resultados da tabela 8 indicam importante atuação do presente do subjuntivo sob o escopo das modalidades da *possibilidade*, *necessidade* e *volição*. Em Feira de Santana, não foram encontradas ocorrências para o presente do modo indicativo.

A variável *modalidade da proposição* é controlada por Almeida (2010) no estudo sobre a variação nas orações concessivas, especificamente daquelas introduzidas pelo conector *ainda que*, conforme demonstra a tabela a seguir.

Tabela 9

Atuação da variável *modalidade da proposição* sobre o uso do modo subjuntivo em dados diacrônicos com *ainda que*

<b>Modalidade da proposição</b>	<b>Freq./Total</b>	<b>%</b>	<b>P.R.</b>
Condição	04/05	88	0,85
Hipótese	199/260	77	0,67
Certeza (pressuposição)	14/100	14	0,12
<b>TOTAL</b>	<b>217/365</b>	<b>59,5</b>	–

Fonte: (adaptada de ALMEIDA, 2010, p.214)

Segundo Almeida (2010), a variável *modalidade da proposição* indica que os fatores condição (88%) e hipótese (77%) favorecem o subjuntivo por apresentarem um maior grau de subjetividade.

Uma análise geral das pesquisas realizadas na Região Sudeste aponta para resultados semelhantes: a volição desponta nas pesquisas de Alves Neta (2000) e de Alves (2009); e a modalidade deôntica mostra-se relevante nos estudos de Gonçalves (2003), Guiraldelli (2004) e Santos (2005). A condição e a hipótese aparecem nos dados de Almeida (2010).

### 3.3 Região Nordeste

Na Região Nordeste, encontram-se os estudos de Meira (2006) e Carvalho (2007). Meira (2006) estuda o uso variável das três formas do subjuntivo (presente, pretérito e futuro) a partir de dados de fala de quatro comunidades rurais de descendentes afro-brasileiros, quais sejam: Barra e Bananal (município de Rio de Contas), Helvécia (município de Nova Viçosa), Cinzento (município de Planalto) e Sapé (município de Valença), do Acervo de Fala Vernácula do Português Afro-Brasileiro, pertencente ao Projeto Vertentes do Português Rural do Estado da Bahia. Meira coleta 162 ocorrências em contexto de oração relativa e 80 em contexto de oração completiva.

De forma mais específica, Carvalho (2007) desenvolve um estudo acerca da variação entre subjuntivo e indicativo em orações subordinadas substantivas introduzidas pela partícula *que*. A amostra é constituída por dados de fala de 60 informantes da região do Cariri, microrregião localizada ao sul do estado do Ceará, do Banco de Dados dos Estudos de Língua Oral do Ceará. Os dados de variação entre presente do subjuntivo e presente do indicativo totalizam 286.

Na pesquisa de Meira (2006), no contexto de oração completiva, são analisadas 80 ocorrências. Considerando o reduzido número de dados, não é possível obter resultados consistentes no nível de análise probabilística. Sendo assim, a variável *avaliação do*



*falante acerca do nível de realidade do evento referido na oração completiva é apresentada, na tabela a seguir, apenas em termos percentuais.*

Tabela 10

Atuação da variável *avaliação do falante acerca do nível de realidade do evento referido na oração completiva* sobre o uso do modo subjuntivo em Barra e Bananal, Helvécia, Cinzento e Sapé/BA

<b>Avaliação do falante acerca do nível de realidade do evento referido na oração completiva</b>	<b>Freq./Total</b>	<b>%</b>
Irreal	08/23	35
Hipotético	07/26	27
(In)desejado	08/30	27
<b>TOTAL</b>	<b>23/79</b>	<b>29</b>

Fonte: (adaptado de MEIRA, 2006, p.239)

De acordo com a tabela 10, o percentual de subjuntivo é baixo independentemente do tipo de avaliação do falante. Meira (2006), com base na baixa frequência do modo subjuntivo, defende a hipótese segundo a qual o subjuntivo, presente na fala dos informantes das comunidades afro-brasileiras, vem avançando para ambientes antes ocupados pelo modo indicativo.

Na pesquisa de Carvalho (2007), a variável *modalidade* abrange quatro fatores (futuridade, incerteza/avaliação, *dicendi* e certeza), conforme evidenciam os resultados na tabela a seguir.


Tabela 11

Atuação da variável *modalidade* sobre o uso do presente do modo subjuntivo em dados de fala do Cariri/CE

<b>Modalidade</b>	<b>Freq./Total</b>	<b>%</b>	<b>P.R.</b>
Futuridade	25/26	96	0,98
Incerteza/avaliação	41/220	19	0,49
<i>Dicendi</i>	03/17	18	0,59
Certeza	01/23	4	0,01
<b>TOTAL</b>	<b>70/286</b>	<b>24</b>	<b>–</b>

Fonte: (adaptada de CARVALHO, 2007, p.106)

Os resultados apresentados na tabela 11 para a variável *modalidade* indicam o uso do presente do modo subjuntivo fortemente associado ao traço de futuridade (96%). Esse resultado se aproxima daqueles encontrados por Pimpão (1999; 2012) na



investigação entre presente do subjuntivo e do indicativo, conforme já visto: o fator *futuridade* favorece o uso do presente do subjuntivo.

#### 4 Considerações finais

O critério metodológico aplicado à variável *modalidade* não se mostra homogêneo entre os trabalhos resenhados, o que dificulta uma comparação mais estreita entre os resultados das pesquisas. Isso se deve, em parte, à filiação teórica do investigador, a qual é responsável por contribuir com elementos para a constituição dos fatores que compõem as variáveis linguísticas. É nesse sentido que trabalhos seguem um enfoque mais semântico ou mais discursivo-pragmático, mais formal ou mais funcional, a depender do lugar teórico do pesquisador. Ademais, acredita-se que a complexidade que envolve a própria noção de modalidade – conforme se mostrou evidente nos estudos acerca do modo subjuntivo realizados com dados do português do Brasil e resenhados neste trabalho – é um complicador para uma análise comparativa de resultados.

Em Fagundes (2007), o controle da modalidade é binário: conhecimento (epistêmico) e conduta/desejo (deontico); Guiraldelli (2004) já segue uma orientação tripartida da modalidade: epistêmico, deontico e volitivo. A modalidade em Alves Neta (2000) diz respeito a quatro valores: volição, desejo, causa/necessidade e existência possível. Pimpão (2012) controla uma variável complexa, composta por três variáveis, duas das quais foram apresentadas neste trabalho, a saber: projeção temporal da situação codificada e submodo. Ainda assim, como convergência de resultados, pode-se destacar especialmente a associação entre verbos deonticos e/ou volitivos e o uso do subjuntivo, independentemente do tempo verbal, do número de entrevistas e do número de ocorrências (ALVES NETA, 2000; GONÇALVES, 2003; GUIRALDELLI, 2004; FAGUNDES, 2007; PIMPÃO, 2012) e entre o traço de futuridade e o uso do subjuntivo (PIMPÃO, 1999; CARVALHO, 2007; PIMPÃO, 2012). Soma-se a relação desse modo verbal com eventos não factuais e potenciais (COSTA, 1990; SANTOS, 2005; ALVES, 2009).


A despeito das convergências destacadas, qualquer comparação mais rigorosa inferida a partir dos resultados deve considerar as particularidades de cada estudo, dentre as quais destacam-se o contexto de objeto de análise, os tempos verbais escolhidos para análise, o número de dados da amostra e a constituição do banco (número de entrevistas e perfil do informante)

#### REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. S. de. *Variação de uso do subjuntivo em estruturas subordinadas: do século XIII ao XX*. 2010. 294f. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

ALVES NETA, A. *O uso de formas do indicativo por formas do subjuntivo no português brasileiro*. 2000. 114f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

ALVES, R. F. *A expressão de modalidades típicas do subjuntivo em duas sincronias do português: século XVI e contemporaneidade*. 2009. 197f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.



CARVALHO, H. M. de. *A alternância indicativo/subjuntivo nas orações substantivas em função dos tempos verbais presente e imperfeito na língua falada do Cariri*. 2007. 158f. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

COSTA, I. B. *O verbo na fala de camponeses: um estudo de variação*. 1990. 223f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

FAGUNDES, E. D. *As ocorrências do modo subjuntivo nas entrevistas do VARSUL no estado do Paraná e as possibilidades de variação com o modo indicativo*. 2007. 220f. Tese (Doutorado em Letras) – Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

GONÇALVES, J. R. *Considerações sobre a flutuação no emprego do subjuntivo em contextos orais do Português do Brasil*. 2003. 100f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2003.

GUIRALDELLI, L. A. *O modo subjuntivo e a expressão das modalidades epistêmica, deôntica e volitiva*. 2004. 104f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2004.

MEIRA, V. *O uso do modo subjuntivo em orações relativas e completivas no português afro-brasileiro*. 2006. 317f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

PIMPÃO, T. S. *Uso variável do presente do modo subjuntivo: uma análise de amostras de fala e escrita das cidades de Florianópolis e Lages nos séculos XIX e XX*. 2012. 350f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

\_\_\_\_\_. *Variação no presente do modo subjuntivo: uma abordagem discursivo-pragmática*. 1999. 129f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

SANTOS, R. M. A. dos. *O uso variável do modo subjuntivo em estruturas complexas*. 2005. 170f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2005.



## MULTILETRAMENTOS, EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E BILINGUISMO: CONCEITOS E CONSIDERAÇÕES PARA ADOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Tiago Alves Nunes<sup>285</sup>

Livia Márcia Tiba Rádis Baptista<sup>286</sup>

**RESUMO:** O bilinguismo tem sido bastante estudado e discutido no ambiente acadêmico. Este trabalho, portanto, objetiva mostrar e aclarar os principais conceitos de bilinguismo da literatura acadêmica e fazer considerações em torno da adoção desse tipo de educação, principalmente no que se referem à alfabetização, às transferências e aos materiais de *input* linguístico. Nesse contexto, o uso dos multiletramentos e a adoção de um ensino intercultural podem contribuir para fomentar uma identidade cultural, tendo em vista as dimensões multiculturais da realidade. Teoricamente, nosso estudo embasa-se nas Novas Teorias do Letramento, principalmente no tocante aos multiletramentos (ROJO, 2009, 2012; CAZDEN, 1996); no que diz respeito à educação intercultural, nos baseamos em Iglesias (2010), quem apresenta alguns conceitos e problematizações importantes para o desafio do ensino intercultural em aulas de línguas. Metodologicamente, em um primeiro momento, recorreremos aos principais conceitos de bilinguismo, a fim de aclarar em que consiste, bem como discutir quem pode ser considerado bilíngue; em segundo lugar, mostraremos como o ensino bilíngue pode ser tomado, levando em consideração o aporte teórico já citado. Ter como base os estudos dos multiletramentos e a educação intercultural numa educação bilíngue favorece um ensino de língua mais ético, pois essa prática impulsiona múltiplas práticas languageiras; assim, o ensino de língua, por um lado, pode contribuir para o desenvolvimento de uma consciência intercultural e, por outro, para a instauração de um espaço de contato entre línguas que afetam a subjetividade. Daí, portanto, a justificativa da presente proposta.

**PALAVRAS-CHAVE:** Bilinguismo. Multiletramentos. Interculturalidade.

### 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS


É crescente, no Brasil, o número de escolas que procuram desenvolver uma educação bilíngue, e cada instituição possui seus objetivos, que vão desde da valorização e inserção de aspectos culturais, com vistas a desenvolver a língua da comunidade da qual se faz parte, até enfoques estritamente escolares, com ênfase no currículo e aspectos formais da língua estrangeira. Devido à diversidade cultural do

---

<sup>285</sup> Mestrando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. E-mail: tiagopark@gmail.com

<sup>286</sup> Doutora em Linguística pela UNICAMP. Docente do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. E-mail: liviamarufc@gmail.com





país, os objetivos de implantação das escolas bilíngues diferem no que se referem à inclusão da língua e, assim, por exemplo, podemos citar as comunidades indígenas que almejam incluir-se nas práticas sociais de linguagem dominante; a comunidades de imigrantes, que não querem que seus filhos percam a língua do tronco familiar; ou, de modo mais geral, ao sujeito que quer incluir uma língua estrangeira ao seu currículo, a fim de possuir oportunidades mais concretas de emprego, viajar, entender os textos estrangeiros na própria língua do país, etc.

Com toda essa demanda de escolas e sujeitos que delas querem participar, não basta somente haver escolas bilíngues no país que ofereçam seus serviços de acordo com os objetivos dos que as procuram. Dessa forma, é necessário que essas instituições tenham um currículo bem estruturado, voltado para uma educação intercultural; professores bem formados, que dominem as línguas empregadas no ensino e na aprendizagem das matérias várias e, especificamente, o ensino e aprendizagem das línguas. Esse fato se justifica, uma vez que é por meio das línguas que os alunos simbolizarão o mundo e, por conseguinte, é necessária uma abordagem metodológica que considere a dimensão dos multiletramentos e a dimensão intercultural como vias para a ação docente a fim de potencializar a aprendizagem em contextos bilíngues.


Neste trabalho, portanto, pretendemos, em um primeiro momento, tratar dos diversos conceitos de bilinguismo e, em seguida, voltar-nos para a concepção que mais se aproxima dos nossos estudos e objetivos neste escrito. Em seguida, faremos algumas considerações sobre os multiletramentos, ensino intercultural e ensino de língua, problematizando questões como alfabetização, transferências e materiais de *input* linguístico, por meio das quais visamos explorar a relação entre ensino bilíngue, multiletramentos e interculturalidade.

## **2. OS CONCEITOS DE BILINGUISMO E OS PRÓS E CONTRAS DE SUA IMPLANTAÇÃO NA EDUCAÇÃO**

Em primeiro lugar, os estudos sobre bilinguismo possuem uma variedade de foco significativa, pois são várias as perspectivas que um estudioso do bilinguismo pode trilhar em suas pesquisas: um viés *sociolinguístico*, dedicando-se ao estudo da diglossia, interação social; *linguístico*, tomando a gramática como estudo, a aquisição da linguagem por crianças bilíngues; *psicolinguístico*, privilegiando os estudos sobre o cérebro de um bilíngue e sobre processamento do discurso por esse, conforme Li Wei (2000/2006 *apud* FLORY; SOUSA, 2009).

De modo análogo, muitas são as definições existentes para bilinguismo. Blommfield, por exemplo, acredita que uma pessoa bilíngue é aquela que tem o controle nativo de duas línguas. Essa definição é, de certo modo, bastante restrita, como afirmam Flory e Sousa (2009), uma vez que se pode perguntar sobre quais seriam os critérios de verificação da proficiência bem como sobre que consiste a proficiência de um nativo. Ademais, a definição *bloomfieldiana* limita o universo de falantes, posto que o bilíngue, em sua perspectiva, domina apenas duas línguas; assim, essa visão é por demais reducionista.

No entanto, há conceitos de bilinguismo mais abrangentes, como é a definição



de Haugen (1953), citado por Flory e Sousa (2009, p. 29): “bilíngue é uma pessoa que consegue produzir sentenças completas significativas em outra língua”. Essa definição já atinge, inclusive, os iniciantes nos estudos de segunda língua, ou seja, não limita o tempo de aprendizado dos idiomas, tampouco os estágios do que se pode chamar “proficiência”, em sua acepção mais simples possível no que diz respeito ao aprendizado de línguas (FLORY; SOUSA, 2009).


Para Thiery (1978, p. 146), interessa o estatuto social e de acordo com essa perspectiva o bilíngue é reconhecido como membro de duas comunidades linguísticas diferentes, possuindo o mesmo nível social e cultural. Já Haugen considera o bilinguismo como um *continuum*, para medição de fluência (MARCELINO, 2009). Há ainda outras definições como a de Dubois (1973, *apud*, CESTEROS, 2006), que o considera como a “capacidade linguística graças a qual os falantes utilizam alternativamente, de acordo com o meio ou as situações, duas línguas diferentes”. Já Richard e Platt (1992), citados por Cesteiros (2006), defendem sua ideia acerca do que seja um indivíduo bilíngue como sendo “aquele que conhece e usa duas línguas”.

De outro lado, Butler e Hakuta (2004) definem bilinguismo como “um comportamento linguístico, psicológico e sociocultural complexos com aspectos multidimensionais”. Essa proposta avalia um indivíduo bilíngue a partir de critérios para considera-lo como tal. Para esses autores, há quatro dimensões de avaliação, a saber, linguística, cognitiva, desenvolvimental e social.

No tocante à *dimensão linguística*, por exemplo, desde o ponto de vista da proficiência das línguas, há indivíduos bilíngues *dominantes* e *balanceados*: estes possuem proficiência similar nas duas línguas, enquanto aqueles a proficiência em uma das línguas é maior. Na *dimensão desenvolvimental*, desde o ponto de vista da idade de aquisição da segunda língua, há indivíduos *precoces* e *tardios*: nestes a aquisição de segunda língua se dá na adolescência ou na fase adulta, já naqueles a aquisição se dá na infância; dentro do grupo dos *precoces*, há o *bilinguismo simultâneo*, ou seja, indivíduos que adquiriram ambas as línguas ao mesmo tempo e o *bilinguismo sequencial*, isto é, a aquisição da segunda língua ocorre quando a aquisição da primeira já está estabelecida (FLORY; SOUSA, 2009).

Dentro de uma *dimensão cognitivo-linguística*, no que diz respeito ao modo como o indivíduo bilíngue organiza os códigos, Butler e Hakuta (2004) explicam a diferenciação que Weinreich propõe entre *bilinguismo composto*, *coordenado* e *subordinado*. No *composto*, dois conjuntos de códigos linguísticos relacionam-se a uma mesma unidade de significado. Já no *coordenado*, cada conjunto de código está organizado separadamente, ou seja, há dois conjuntos de unidade de significado. Por último, no *subordinado*, o conjunto de códigos da segunda língua é interpretado por meio da primeira língua. Essa categorização sofreu críticas por sua difícil operacionalização e autores, tais como Hamers e Blanc (2003) propõem que a definição composto-coordenado seja vista numa distribuição contínua, dentro de um contínuo, variando de um indivíduo para outro e de acordo com as experiências de aquisição da língua e, também, por algumas características das palavras.

Dentro da *dimensão social*, há o critério de status da língua do bilíngue no interior da comunidade de fala. Assim, há o *bilinguismo de elite*, em relação aos que



falam uma língua dominante e uma segunda língua que também possui valor dentro da sociedade, e há o *bilinguismo popular*, que se refere a falantes cujas línguas não gozam de um status elevado dentro de uma comunidade. Desde o ponto de vista de *manutenção da língua materna*, há o *bilinguismo aditivo*: os falantes não perdem proficiência na língua materna ao adquirirem a segunda língua; e há o *bilinguismo subtrativo*: os falantes, ao adquirirem uma segunda língua, perdem proficiência na língua materna.

No que diz respeito a esses critérios que vimos mostrando, interessa mencionar aqui a relação entre a configuração identitária e a língua falada, conforme Butler e Hakuta (2004). De acordo com essa perspectiva, quando o indivíduo bilíngue se sente partícipe das duas comunidades de falantes, seria o caso de *bilingualidade bicultural* e quando por mais que fale as duas línguas, mantém ou preserva a sua identidade cultural associada com sua língua materna, seria o caso do *bilinguismo monocultural L1*. Haveria, também, casos em que o indivíduo bilíngue recusaria a identidade cultural da língua materna e tomaria a identidade cultural da segunda língua, configurando-se, assim, o caso de *bilingualidade aculturada L2*. Por último, estariam os indivíduos bilíngues que recusam uma identidade cultural própria, porém, ao mesmo tempo, não se identificam com a identidade cultural da segunda língua, o que caracterizaria uma *bilingualidade aculturada*.


Como se pode notar são sugeridas diferentes relações ou formas de ser relacionar entre dos sujeitos bilíngues com as línguas que falam, a saber, a bilinguidade bicultural, o monocultural e a aculturada. Além dessa ótica, há autores que propõem critérios pautados nos aspectos já mencionados, mudando, muitas vezes, nomenclaturas, acrescentando ou retirando algumas categorias, juntando outras. Ressaltamos que é importante ter bem clareza quanto ao conceito de bilinguismo com o qual se filia ou se aproxima, contudo independente do conceito de bilinguismo, porém, é necessário compreender esse fenômeno dentro de um contínuo, como asseveram Valdés e Figueroa (1996), citados por Flory e Souza (2009), ou seja, os tipos de bilinguismo podem variar a partir do contexto no qual o bilíngue vive. Daí, portanto, a relevância do contexto ao se tratar do bilinguismo, aspecto ao qual nos reportamos a seguir.

Um exemplo concreto, quanto a pertinência de levarmos em conta o contexto, é, por exemplo, o de crianças que nascem em um país africano lusófono como Guiné-Bissau, o qual possui como línguas nativas o crioulo guineense e o português. No âmbito familiar, nas rodas de amigos em situações informais, os guineenses falam o crioulo guineense e em ambientes formais, tais como a escola, repartições públicas utilizam o português. Na verdade, na maioria dos países lusófonos africanos, a língua portuguesa goza de um estatuto estrangeiro. Dessa maneira, a comunidade, de um modo ou de outro, em nível médio ou alto, são bilíngues, pois compartilham essas línguas em âmbitos sociais distintos.

É quase impossível dizer que alguém, de certa forma, pode dominar duas línguas de mesmo modo, ou seja, possuir as regras da gramática internalizada para as duas línguas gozando da mesma competência em ambas. Esse indivíduo usará mais uma língua do que a outra, seja por questões de família, pois seus pais só falam uma língua, seja por de aprendizagem.

Na verdade, são poucas as pessoas bilíngues que manifestam as suas línguas





igualmente porque ou adquiriram uma língua mais completamente que a outra, ou porque usam uma língua mais frequentemente que as suas outras que, certamente, foram adquiridas em graus variados. (SALGADO *et al.*, 2009, p. 8044).

Por esse motivo, pensa-se o bilinguismo em um *continuum*, como já mencionado. Ou seja, bilíngue não é necessariamente o indivíduo que domina duas línguas numa forma nativa, mas aquele que possui capacidade para comunicar-se nessas, de modo que juntamente com outros bilíngues, pode-se classificá-lo ao longo de um *continuum* (SALGADO *et al.*, 2009). Assim, uma pessoa que se expressa em duas línguas de certa forma é bilíngue, uma vez que o monolíngue só se expressa por meio de uma única língua.

Do ponto de vista educacional, as dificuldades encontradas para a consolidação de um currículo bilíngue são muitas, dentre as quais se destaca a ideia de que esse ensino dificultaria o processo de unidade cultural, política e social de um país. Em outra direção, se argumenta que este tipo de educação seria de custo elevado, ou seja, requer um investimento financeiro muito alto. Há argumentos que provêm dos próprios falantes das línguas que gozam de um *status* menor e que desenvolveram um sentimento negativo ante sua própria língua por motivos vários, já que se sentem “menores” socialmente falando-a.


No entanto, há os favoráveis a um currículo bilíngue, como Appel e Muysken (1987). Esses autores enumeram alguns pontos para promover um ensino bilíngue com foco na língua minoritária para crianças, a saber: 1. É conveniente utilizar a língua materna da criança em sua escolaridade inicial, a fim de evitar os desajustes no progresso acadêmico e aprender a língua majoritária como disciplina. 2. É necessário o ensino da língua minoritária para que haja desenvolvimento adequado da personalidade e da “autoimagem” positiva por parte da criança. 3. O ensino da língua minoritário ajudaria não somente no amadurecimento da língua nativa, mas também na correta aquisição da língua majoritária.

Concluimos esse tópico, no qual expusemos, de forma concisa, conceitos concernentes ao bilinguismo bem como sua inclusão na educação. Ressaltamos que não pretendemos avançar aqui nessas considerações, uma vez que nosso foco foi o de situar-nos minimamente quanto ao papel das línguas na educação e, mais especialmente, do ensino bilíngue. Na próxima seção nos ocuparemos das contribuições de uma pedagogia como a dos multiletramentos e de um ensino intercultural no que diz respeito à aprendizagem de línguas.

### **3. O(S) (MULTI)LETRAMENTO(S) E O ENSINO INTERCULTURAL DE LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA**

Cada língua estrutura e representa o real a partir de dada perspectiva, condicionada histórica, social e culturalmente. Desse modo, as práticas letradas de uma sociedade são situadas cultural e historicamente, orientadas pelas diversas dinâmicas interacionais estabelecidas na dinâmica social. De acordo com essa ótica, se variadas são as práticas letradas, variados serão os letramentos. Assim, estar em contato com





duas ou mais línguas distintas implica participar de eventos e práticas letradas também distintas.

Nesse contexto, algumas habilidades são requeridas do sujeito em algumas práticas linguageiras, de modo que esse possa participar ativamente das diversas instâncias comunicativas de uso da língua.


As práticas letradas e os eventos de letramento são diversos e variam alguns conforme a língua. Assim, a escola precisa manter o aluno em contato com toda a variedade de prática social de linguagem, a fim de que esse possa desenvolver as várias capacidades e competências nos diferentes idiomas estudados.

Uma perspectiva como a da pedagogia dos multiletramentos, no nosso modo de ver, pode contribuir para o ensino de línguas, já que entende que as linguagens com as quais estamos em contato no mundo globalizado e conectado tecnologicamente são diversas, e os aspectos não-verbais que as compõem podem produzir efeitos de sentido distintos. Desse modo, quando falamos em multiletramentos, levamos em consideração a imagem, o som, a imagem em movimento (CAZDEN *et al.*, 1996), aspectos que contribuem para ampliar e deslocar o foco do tradicional texto escrito, restrito muitas vezes ao verbal, para a diversidade de linguagens, sentidos e culturas, ou ainda, para a heterogeneidade de fontes, autores e meios de difusão e veiculação. A perspectiva dos multiletramentos, portanto, conforme (ROJO, 2009; 2012), trabalha em dois vieses: multiplicidade de práticas (multimodalidade) e multiculturalidade.

Complementando o exposto, vale notar que a forma como os aspectos multimodais são combinados levam em consideração questões sociais, políticas, históricas, culturais, daí, pois, haver dentro da perspectiva dos multiletramentos um protagonismo por parte do leitor; que, em conformidade com essa premissa, é um leitor crítico. Assim, o ensino de línguas, por seu turno, possibilita o contato com variadas práticas letradas e culturais, por isso a necessidade promover os distintos letramentos, entre os quais o crítico; a fim de analisar e avaliar os diferentes discursos produzidos e compreendê-los, o que pressupõe proporcionar o reconhecimento de culturas, estabelecer conceitos de heterogeneidade e complexidade da manifestação cultural, de modo que os problemas relacionados ao etnocentrismo, às ideologias linguísticas sejam explorados, discutidos, problematizados, a fim de constituir e construir uma educação intercultural.

No ensino bilíngue, a educação intercultural é primordial, visto que os alunos estão inseridos em práticas de culturas distintas. Cabe, aqui, expor o conceito de cultura que nos apoiamos, a saber, um sistema conceitual de conhecimentos e crenças compartilhados, e é por meios desses, que as pessoas organizam suas percepções, experiências, avaliam, tomam decisões, agem (IGLESIAS, 2010). O sistema conceitual de cultura fará com o aluno perceba e atue de determinadas formas, de modo que compreender as culturas em um sentido mais diverso e dinâmico lhe desenvolverá o reconhecimento e importância de todos os constituintes da cultura, dentre os quais a língua. Ele perceberá que a diversidade constitui as culturas, não sua unidade e, assim, “Devemos aprender, portanto, viver rodeados de diversidade e semelhança, sem que nem uma, nem a outra seja interpretada como ameaça” (IGLESIAS, 2010, p. 7).

O desenvolvimento de uma educação intercultural pressupõe alguns



questionamentos que envolvem a alteridade. A relação com o outro, com o diferente, nesse caso, pode ser trabalhada na aula de línguas com estudantes em contexto de ensino bilíngue. É por esse trabalho, por exemplo, que poderá ser evitado a bilinguagem aculturada L2, caso em que, como já descrito, o indivíduo rechaça a identidade cultural da língua materna. Esse rechaço é problemático, posto que não permite o reconhecimento de que a pluralidade linguística bem como cultural são pontos positivos.

O verdadeiro processo de conhecimento intercultural implica que cada um se afaste dos estilos familiares e habituais de olhar seu entorno para poder, assim, entender os pontos de vistas alheios, sem renunciar a própria identidade cultural. (IGLESIAS, 2010, p. 14).


Problematizar, trabalhar e manter os alunos, em um ensino bilíngue, em contato com uma diversidade de linguagens e de culturas, em primeiro lugar lhes proporciona um entendimento mais abrangente das práticas linguageiras, de modo que perceberão como as práticas letradas se comportam nas línguas estudadas e, assim, expandirão seus letramentos. Em segundo lugar, o contato e trabalho com a diversidade cultural subsidiarão o aluno a entender e respeitar as diversas culturas, entendendo que não há A cultura, e sim culturas, que elas podem ser vistas e analisadas desde a perspectiva da heterogeneidade de práticas, que cada manifestação cultural é importante dentro do seu contexto sócio-histórico-político, assim pensamentos etnocêntricos podem ser minados, criando-se uma consciência intercultural.

#### **4. OUTRAS QUESTÕES PERTINENTES PARA A INCLUSÃO DE UM ENSINO BILÍNGUE**

Como já comentado, muitas famílias, na hora de escolher uma escola para seus filhos, optam por uma em que seja ofertado um ensino bilíngue; por todo o monopólio que a língua inglesa possui, geralmente é esta a segunda língua que as escolas ofertam para o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos.

Dentre os vários motivos já comentados de escolha de uma educação bilíngue, também estão os de natureza de desenvolvimento intelectual: quando expostas a duas línguas, as crianças desenvolvem uma antecipação da consciência metalinguística, uma vez que entendem que um objeto possui duas palavras diferentes para representá-lo, de modo que escolhem uma forma específica para falar com uma pessoa específica. No entanto, o vocabulário que bilíngues possuem em ambas as línguas é menor do que o de um monolíngue em sua língua (BIALYSTOK, 2011). Há, também, pelo fato de a criança ter de processar mais rapidamente as línguas, um avanço nas capacidades de cálculo. De certa forma, a educação bilíngue ajuda no desenvolvimento das capacidades da inteligência, todavia não é sempre que há essa relação, adverte a psicóloga Elizabete Flory (GUERREIRO, 2011).

Outro importante fator frisado por Bialystok, Luk e Kwan (2005) é que a criança em um ensino bilíngue na alfabetização, no tocante à linguagem, compreende mais rapidamente o sentido geral de um texto. Esse fato, porém, não ocorre com todas, e por não ocorrer com alguns alunos não implica asseverar que se trate de um retardo metal.



Portanto, a educação bilíngue traz vantagens para a alfabetização. Nesse contexto, os multiletramentos são perspectiva primordial para desenvolver outras habilidades, com outros tipos de textos; desse modo, o horizonte de possibilidades de sentidos dos textos notado pelo aluno é expandido, desenvolvendo não só sua alfabetização, mas seus letramentos.

A transferência de conhecimento entre línguas na educação bilíngue era um dos argumentos contrários a esse tipo de educação; no entanto, com o avanço das pesquisas, constatou-se que a transferência é um fenômeno bastante positivo para a criança submetida à educação bilíngue. Porém, como adverte Datta (2001, *apud*, SANTOS, 2013) as atividades de conexão linguística e culturais devem ser planejadas de modo que o conhecimento desenvolvido seja significativo, pois os fenômenos da transferência sempre existirão no que diz respeito à aprendizagem de língua estrangeira, mas as *transferências positivas* (LADO, 1957), ou seja, o uso produtivo da língua materna na aprendizagem de segunda língua, devem ser trabalhadas no ambiente formal.


Convém notar ainda em uma educação bilíngue, as aulas precisam ser pautadas, como já comentamos, no fomento dos (multi)letramentos, ou seja, as crianças podem ser alfabetizadas e letradas, ao mesmo tempo, a fim de que adquiram as diferentes habilidades requeridas e possam interagir socialmente por meio da língua. Caso a escola só promova as aulas tradicionais conteudísticas nas línguas estudadas, os alunos não desenvolverão essas habilidades, dificultando ou excluindo sua participação em diversos eventos de letramento e práticas letradas, além de limitá-las a um tipo de cultura, que, fatalmente, será hegemônica, corroborando para o não desenvolvimento de uma consciência linguística e intercultural.

Considerando as implicações do bilinguismo na alfabetização, deve-se ter em conta que a alfabetização e letramento podem proceder de formas distintas para bilíngues e monolíngues, como apontam Bialystok, Luk, e Kwan (2005). Assim, por um lado, bilíngues desenvolvem várias habilidades de fundo (*Background skills*) de forma diferentes da dos monolíngues. Por outro lado, o aluno bilíngue possui a capacidade de transferir as habilidades de leitura aprendidas em uma língua para a outra língua. Nos dois casos, pode-se dizer que as relações entre os sistemas de escrita determina a semelhança nas habilidades requeridas para a leitura e, também, podem determinar quanto o bilinguismo afeta a alfabetização/letramento.

Vários são os fatores que estão convergindo para o desenvolvimento do bilíngue, que vão desde o desenvolvimento cognitivo, até as condições sociais, históricas e psicológicas de um sujeito. Nesses quesitos, a família possui um papel muito importante quando a criança está sendo alfabetizada nos idiomas. Quanto maior o conhecimento que os pais – a família – possuírem de como os idiomas funcionam, mais facilmente a criança estará envolvida em práticas letradas variadas, ou seja, estarão imersas em eventos mais cotidianos; para tanto os pais precisam oferecer às crianças essas vivências (SANTOS, 2013).

Se os pais não tiverem o conhecimento dos idiomas, o ideal é oferecer às crianças outra fonte de conhecimento das línguas, tais como livros ilustrados, DVDs com desenhos animados. A indústria audiovisual nesse quesito é bem diversificada e, com a globalização, esses objetos são mais facilmente encontrados nos países não-





falantes nativos das línguas estudadas; ou mesmo a internet pode ser um aliado mais próximo, fácil e barato nessa empreitada que é ser alfabetizado.

Essas fontes são de grande valor para pais que não possuem proficiência suficiente na língua na qual seus filhos serão alfabetizados, ou ainda para pais que não possuem conhecimentos do código escrito assim como para aqueles que não têm tempo suficiente para essa atividade (BRISK E HARRINGTON, 2000, p.7, *apud*, SANTOS, 2013, p.6).

É claro, porém, que a escolha desses materiais deve ser feita com cuidado, uma vez que certos materiais podem não desenvolver as habilidades necessárias e importantes para as crianças. O material de *input* linguístico deve conter, de forma variada, práticas culturais, sem visões más tendenciosas. Materiais que trabalhem sempre no contexto da diversidade e do respeito às diferenças culturais são os melhores para o processo de aquisição e aprendizagem de língua numa perspectiva dos multiletramentos.

É importante frisar a importância que a produção oral<sup>287</sup> possui nesse processo de alfabetização bilíngue, principalmente no que diz respeito à leitura e à escrita. O desenvolvimento do bilinguismo deve ser pautado nessa habilidade, assim os professores devem planejar atividades que possam desenvolvê-la, e que somente após sua aquisição é que a alfabetização formal deve ser iniciada (SANTOS, 2013).

A aquisição da língua materna deve ser bastante acompanhada nas escolas bilíngues, fomentando a produção oral. Uma boa aquisição e desenvolvimento da língua materna influenciam, substancialmente, a aquisição/aprendizagem do segundo sistema linguístico, facilitando-os (DURÃO, 2008).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, interessou tratar dos múltiplos conceitos de bilinguismo existentes nos estudos sobre esse tema. A depender do foco que se dá a uma pesquisa, o estudioso pode escolher um ou outro conceito de bilinguismo, não obstante não pode deixar de considerar, em nenhum conceito, o caráter *continuum* do bilinguismo. Entender o fenômeno e optar por um tipo de educação bilíngue é desenvolver de maneira mais adequada as línguas que estão sendo adquiridas/aprendidas.


O ensino bilíngue promove a inclusão do falante (social, cultural, linguística). Essa inclusão perpassa pela consciência que o falante possui dos sistemas linguísticos adquiridos e aprendidos, por sua relevância no mundo que é multilíngue e, ainda, pelo respeito às diferenças linguísticas e culturais, ou seja, pela consciência intercultural. Essa consciência fará com o falante seja ativo ante as práticas languageiras nas línguas aprendidas, saiba diferenciá-las a partir do código e aprenda a apreciar as culturas que lhe estão ao redor, e não tecer pensamentos valorativos.

Os estudos do bilinguismo, a cada dia, avançam mais. Entender os processos envolvidos na aquisição simultânea de línguas, na aprendizagem de uma segunda língua

---

<sup>287</sup> Um exemplo significativo de educação bilíngue a partir da oralidade pode ser encontrado em SCANTAMBURLO (2008), que versa sobre a aquisição e aprendizagem do português e do crioulo guineense na ilha de Bijagós, Guiné-Bissau.





é de suma importância para que esse ensino seja mais bem planejado, a fim de que o falante possa ter o mínimo de problemas possíveis no processo de aquisição/aprendizagem do código linguístico, bem como possa perceber o código linguístico como culturalmente significativo às práticas sociais de linguagem e para a multiplicidade de culturas que existe.

## REFERÊNCIAS

APPEL, R; MUYSKEN, P. *Language contact and bilingualism*. London and Baltimore, MD: Edward Arnold, 1987.

BIALYSTOK ,Ellen; LUK, Gigi; KWAN, Ernest. Bilingualism, Biliteracy, and Learning to Read: Interactions Among Languages and Writing Systems. *Scientific Studies of Reading*, v. 9, n 1, 43–61, 2005.

BIALYSTOK, Ellen. Aquisição do segundo idioma e bilinguismo na primeira infância e seu impacto sobre o desenvolvimento cognitivo inicial. *In: TREMBLAY, RE; BOIVIN, M; PETERS, Rdev. Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. 2011, p. 1-5. Disponível em: <http://www.encyclopedia-crianca.com/documents/BialystokPRTxp1.pdf> Consultado em 06/05/2014.

BUTLER, Y. G.; HAKUTA, K. Bilingualism and Second language Acquisition. *In: BHATIA, T.K.; RITCHIE, W.C. The Handbook of Bilingualism*. United Kingdom: Blackwell Publishing, 2004.


CAZDEN, Courtney, COPE, Bill; FAIRCLOUGH, Norman; GEE, Jim et al. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Havard Educational Review*, [Cambridge], v. 66, nº 1, p. 60-92, Spring, 1996.

CESTEROS, Susana Pastor. *Aprendizaje de segundas lenguas: lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante, 2006.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. Transferência (interferência) linguística: um fenômeno ainda vigente? *Revista Polifonia*, v XIV, n 15, 2008.

FLORY, Elizabete Villibor; SOUSA, Maria Thereza Costa Coelho de. Bilinguismo: Diferentes definições, diversas implicações. *Revista Intercâmbio*, v. XIX: p. 23-40, São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2009.

GUERREIRO, Carmem. Dois idiomas, uma criança. *Revista Educação*, São Paulo, agosto de 2011. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/170/dois-idiomas-uma-crianca-234962-1.asp> Consultado em: 05/05/2014



HAMERS, J.F.; BLANC, M.H.A. *Bilinguality and Bilingualism*. UK: Cambridge University Press, 2003.

IGLESIAS, I. El reto de la interculturalidad en el aula de LE: encuentros, desencuentros y aprendizajes. In: *Primer Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación*, 2010. Disponível em: <http://letra25.com/ediciones/ciimartes1/iglesias/files/iglesias.pdf>

LADO, R. *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: Michigan University Press, 1957.

MARCELINO, Marcello. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. *Revista Intercâmbio*, v. XIX: 1-22, São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2009.

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

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos – Diversidade cultural e de linguagens na escola In: ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura. *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola Editora, 2012.

SALGADO, Ana Claudia Peters; MATOS, Priscila Teixeira; ROCHA, Waldyr Inbroisi. Formação de professores para a educação bilingue: desafios e perspectivas. In: *Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCARE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*, PUCPR, 2009.

SANTOS, Julia Silveira. *Dificuldades de aprendizagem na educação bilíngue*. 2013. Monografia (Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional) - Instituto de Psicologia - Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SCANTAMBURLO, L. O Ensino Bilíngue nas escolas primárias das Ilhas Bijagós (Crioulo Guineense - Português). *Boletim redeinclusão*, nº1, 2008.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014.

THIERY, C. True bilingualism and second language learning. In GERVER, David;

SINAIKO, Wallace. *Language interpretation and communication*. New York: Plenum



# ABRALIN

**BELÉM - PA**

**2015**

**IX Congresso Internacional da ABRALIN  
25 a 28 de fevereiro de 2015**

## ANAIS

**Universidade Federal do Pará  
Belém - Pará - Brasil**

### Vol. 3

<http://ixcongresso.abralin.com.br>





# **ANAIS DO IX CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN**

**Organizadores**  
Larissa Lima  
Marília Ferreira  
Eunice Braga  
Jaqueline Reis  
Zerben Aguiar

**Belém-PA  
2015**





Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –  
Biblioteca do ILC/ UFPA-Belém-PA

---

Congresso Internacional da Abralín (9.: 2015: Belém, PA)  
C749 Anais do IX Congresso Internacional da Abralín / Larissa Lima [et al.]  
[organizadores]. --- Belém : ABRALIN; PPGL. UFPA, 2015.  
1 CD-ROM : color. ; 4<sup>3/4</sup> pol.

Congresso realizado na Cidade Universitária Professor José da Silveira  
Netto da Universidade Federal do Pará, no período de 25 a 28 de janeiro de 2015.  
Texto em português.  
Inclui bibliografias.  
ISSN: 2179-7145  
1. Linguística - Congressos. I. Lima, Larissa, org. II. Título.

CDD-22. ed. 410

---





## COMISSÃO ORGANIZADORA DOS ANAIS

Dra. Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira (UFPA)  
Presidente da Associação Brasileira de Linguística  
Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras e da Faculdade de Letras  
Vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras

Profa. MsC. Eunice Braga Pereira (UFPA)  
Docente da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Pará  
Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras

Jaqueline de Andrade Reis (UFPA)  
Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Pará  
Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras

Larissa Wendel Afonso de Lima (UFPA)  
Graduanda em Letras da Universidade Federal do Pará  
Bolsista PIBEX/UFPA

Zerben Nathaly Wariss de Aguiar Barata (UFPA)  
Graduanda em Letras da Universidade Federal do Pará  
Bolsista PET/FNDE






## **COMISSÃO ORGANIZADORA - SECRETARIA**

Danilo Mercês Freitas – UFPA  
Fabíola Azevedo Baraúna - UFPA  
Gabriela de Andrade Batista – UFPA  
Izadora Cristina Ramos Rodrigues – UFPA  
Jaqueline de Andrade Reis – UFPA  
Larissa Wendel Afonso de Lima – UFPA  
Murilo Coelho de Moura – UFPA  
Pedro Teixeira Lisboa Neto – UFPA  
Sara Vasconcelos Ferreira – UFPA  
Sérgio Wellington Ferreira da Silva – UFPA  
Sheyla da Conceição Ayan – UFPA  
Tereza Tayná Coutinho Lopes – UFPA  
Veridiana Valente Pinheiro – UFPA

## **COMISSÃO DE APOIO**


Aliny Cristina Ramos de Sousa - UFPA  
Beatriz Nazaré Pessoa – CESUPA  
Bianca Castro Rodrigues - UFPA  
Caio Mendes Aparício Fernandes - UFPA  
Diego Michel Nascimento – UFPA  
Elaine Patrícia do Nascimento Modesto –UFPA  
Jeniffer Yara Jesus da Silva - UFPA  
José Aduino Santos Bitencourt Filho - UFPA  
Luciana Renata dos Santos Vieira - UFPA  
Marília Fernandes Pereira de Freitas – UFPA  
Nandra Ribeiro Silva – UFPA  
Natali Nóbrega de Abreu – UFPA  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andréa Oliveira - UFPA  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ângela Fabíola Alves Chagas – UFPA  
Prof<sup>a</sup>. MSc. Eunice Braga Pereira – UFPA  
Prof<sup>a</sup> MSc. Maria de Nazaré Moraes da Silva  
Zerben Nathaly Wariss de Aguiar Barata – UFPA







## COMISSÃO CIENTÍFICA

- Prof. Dr. Abdelhak Razky - UFPA  
Prof. Dr. Adair Bonini - UFSC  
Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves - UFGD  
Prof. Dr. Alcides Fernandes de Lima - UFPA  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alessandra del Re - UNESP  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt - UFRJ  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Paula Scher - USP  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Vilacy Galúcio - MPEG  
Prof. Dr. Antonio Carlos dos Santos Xavier - UFPE  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmem Lúcia Reis Rodrigues - UFPA  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristina Martins Fargetti - UNESP/Araraquara  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Del Carmen Daher - UFF  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliana Melo Machado Moraes - UFG  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Enilde Leite de Jesus Faulstich - UNB  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Flávia Bezerra de Menezes Hirata-Vale - UFSCar  
Prof. Dr. Frantomé Pacheco - UFAM  
Prof. Dr. Gabriel de Avila Othero - UFRGS  
Prof. Dr. Geraldo Vicente Martins - UFMS  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gessiane de Fátima Lobato Picanço - UFPA  
Prof. Dr. Guilherme Fromm - UFU  
Prof. Dr. Hugo Mari - UFMG  
Prof. Dr. José Carlos Cunha - UFPA  
Prof. Dr. José Sueli Magalhães - UFU  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Juciane dos Santos Cavalheiro - UEAM  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Karylleila Andrade Klinger - UFT  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Kazuê Saito Monteiro de Barros - UFPE  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Kristine Stenzel - UFRJ  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Laura Maria Silva Araújo Alves - UFPA  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Leonor Cabral Scliar - UFRJ  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lindinalva Chaves - UFAC  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Luciana Racanello Storto - USP  
Prof. Dr. Márcio Martins Leitão - UFPB  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Candida Drumond Mendes Barros - MPEG  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria da Glória di Fanti – PUC - RS  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria das Graças Soares Rodrigues - UFRN  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria do Carmo Lourenço Gomes - UFRJ  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Eulália Sobral Toscano - UFPA  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Irma Hadler Coudry - UNICAMP  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Odileiz Sousa Cruz - UFRR  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marinalva Vieira Barbosa - UFTM
- 



Prof. Dr. Mario Eduardo Viaro - USP  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Mónica Graciela Zoppi Fontana - UNICAMP  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Myriam Crestian Chaves da Cunha - UFPA  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Nilsa Brito Ribeiro - UNIFESSPA  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Raynice Geraldine Pereira da Silva - UFAM  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Regina Célia Fernandes Cruz - UFPA  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rita de Cássia Aparecida Pacheco Limberti - UFGD  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosângela Hammes Rodrigues - UFSC  
Prof. Dr. Sidney Facundes - UFPA  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Silvana Aguiar dos Santos - UFSC  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Telma Vianna Magalhães - UFAL  
Prof. Dr. Tony Berber Sardinha – PUC-SP  
Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto - USP  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vanderci de Andrade Aguilera - UEL  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vanice Maria Oliveira Sargentini - UFSCar  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vera Lúcia Vasilévski Santos - UEPG  
Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva - UFT  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Walkyria Alydia Grahl Passos Magno e Silva - UFPA  
Prof. Dr. Xóan Carlos Lagares Diez – UFF





**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**Prof. Dr. Carlos Edilson de Almeida Maneschy**  
**Reitor**

**Prof. Dr. Horacio Schneider**  
**Vice-Reitor**

**Profa. Dra. Maria Lúcia Harada**  
**Pró-Reitoria de Ensino e Graduação**

**Prof. Dr. Emmanuel Zagury Tourinho**  
**Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação**

**Prof. Dr. Fernando Arthur de Freitas Neves**  
**Pró-Reitoria de Extensão**

**Prof. MSc. Edson Ortiz de Matos**  
**Pró-Reitoria de Administração**

**João Cauby de Almeida Júnior**  
**Pró-Reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoal**

**Prof. Dr. Erick Nelo Pedreira**  
**Pró-Reitoria de Planejamento**

**Instituto de Letras e Comunicação**

**Prof. Dr. Otacílio Amaral Filho**  
**Diretor Geral**

**Profa. Dra. Fátima Pessoa**  
**Diretora Adjunta**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**Dra. Germana Maria Araújo Sales**  
**Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras**

**Dra. Marília de N. de Oliveira Ferreira**  
**Vice-Coodenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras**





**Universidade Federal do Pará**

**Instituto de Letras e Comunicação**

**Programa de Pós-Graduação em Letras**

**Cidade Universitária Professor José da Silveira Neto  
Rua Augusto Corrêa, 01, Guamá.  
CEP 66075-900, Belém-PA  
Fone-Fax: (91) 3201-7499  
E-mail: [mletras@ufpa.br](mailto:mletras@ufpa.br) Site: [www.ppgl.ufpa.br](http://www.ppgl.ufpa.br)**







## APRESENTAÇÃO


Os Anais ora publicados reúnem 249 trabalhos completos resultantes de comunicações individuais apresentadas nos simpósios temáticos e de pôsteres dos diferentes Eixos existentes no IX Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN).

A publicação dos presentes Anais do IX Congresso Internacional da ABRALIN marca a gestão de 2013-2015, quando, pela primeira vez, em seus 46 anos de existência, a Diretoria da ABRALIN esteve sediada na Região Norte do Brasil, na Universidade Federal do Pará, em Belém.

Os textos aqui apresentados foram elaborados por graduandos, graduados, especialistas, mestrandos, mestres, doutorandos, doutores e professores pesquisadores, cuja atenção está centrada em algum aspecto da linguagem, que reflete as inúmeras possibilidades de estudo desse fenômeno tão inerente à humanidade.

A Diretoria da ABRALIN, gestão 2013-2015, tem a alegria de partilhar esta publicação com todos os participantes do IX Congresso Internacional da ABRALIN e com toda comunidade acadêmica da área de estudos da linguagem.


**Profa. Dra. Marília de N. de O. Ferreira**  
**Presidente da ABRALIN**  
**(Gestão 2013-2015)**





# SUMÁRIO

<b>OS CINCO PROCESSOS SINTÁTICOS DAS LÍNGUAS OCIDENTAIS</b> Afrânio da Silva Garcia	<b>1547</b>
<b>FERRAMENTAS COMPUTACIONAIS E A CONSTRUÇÃO DE <i>CORPORA</i> HISTÓRICOS</b> Aline Peixoto Gravina	<b>1557</b>
<b>CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS DA LIBRAS COMO L1 E SUA RELAÇÃO COM PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS.</b> Ana Maria Zulema Pinto CABRAL Wanilda Maria Alves Cavalcanti Roberta Varginha Ramos Caiado	<b>1575</b>
<b>TERMINOLOGIA E TRADUÇÃO: A MOTIVAÇÃO NA NOMEAÇÃO DE TERMOS NO CAMPO DAS ERVAS E PLANTAS MEDICINAIS DE PIMENTEIRAS-PA</b> Antonia Edylane Milomes Salomão	<b>1591</b>
<b><i>VOZES SOCIAIS</i> E PRODUÇÃO DE SENTIDOS: A REPRESENTAÇÃO DO MOVIMENTO CALDEIRÃO NO JORNAL <i>O POVO</i> (1934-1938)</b> Benedita França Sipriano	<b>1609</b>
<b>A DISPUTA PELO SENTIDO NOS TRIBUNAIS: ANÁLISE DE NARRATIVAS EM PROCESSOS DE TRÁFICO DE DROGAS</b> Carla Leila Oliveira Campos	<b>1625</b>
<b>O TEXTO ESCRITO COMO PRÁTICA INTERATIVA: UM OLHAR PARA PRODUÇÕES TEXTUAIS DO ENSINO MÉDIO</b> Débora Bianco Gonçalves	<b>1642</b>
<b>GÊNEROS TEXTUAIS EMERGENTES E A CONSTRUÇÃO DO PONTO DE VISTA POR PROCESSOS DE REFERENCIAÇÃO</b> Edna Maria de Oliveira Ferreira Oswaldo Barreto Oliveira Júnior	<b>1652</b>
<b>PROTOTIPIA E GRAMATICALIZAÇÃO DOS VERBOS <i>VER</i> E <i>OLHAR</i>: SOBRE O DINAMISMO E RIGIDEZ DA GRAMÁTICA</b> Giselli Freitas Neves	<b>1667</b>
<b>EXPLOSÃO NA VIBRANTE SIMPLES [r] DA LÍNGUA WAYAMPI</b> Fabiola Baraúna	<b>1678</b>



<b>A CARACTERIZAÇÃO DO VINE COMO RECURSO MULTIMODAL NA INTERNET: SURGE UM NOVO GÊNERO TEXTUAL</b> Gerlyson Rubens dos Santos SILVA	1689
<b>O MENSALÃO EM PEQUENAS FRASES: UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE O POLÍTICO</b> Gleice Antonia Moraes de Alcântara Roberto Leiser Baronas	1701
<b>VERBOS MANUAIS EM LIBRAS: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA INCORPORAÇÃO</b> Guilherme Lourenço Giselli Mara da Silva	1716
<b>UM ESTUDO DAS RESTRIÇÕES À MODALIDADE DE RAIZ NOS VERBOS PODER E DEVER</b> Jakeline Mendes Núbia Saraiva Ferreira	1728
<b>A ARGUMENTAÇÃO EM PRODUÇÃO DE TEXTOS: UMA PROPOSTA PARA EJA</b> Jardeni Azevedo Francisco Jadel	1734
<b>TRADIÇÕES DISCURSIVAS EM RESENHAS ACADÊMICAS DOS ANOS 1950</b> Jorge Luis Queiroz Carvalho	1747
<b>RESSIGNIFICAÇÃO DO SER PROFESSOR DE INGLÊS DIANTE DA LEI 11.161: REFLEXÕES ACERCA DA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DESSE PROFISSIONAL NO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA</b> Josane Daniela Freitas Pinto	1762
<b>DISCURSO, IDENTIDADE E LETRAMENTO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL À PESSOA COM DEFICIÊNCIA</b> José Ribamar Lopes Batista Júnior Denise Tamaê Borges Sato	1773
<b>OS COMPARATIVOS <i>TIPO, FEITO, IGUAL, COMO E QUE NEM</i>: PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA</b> Josele Julião Laurentino	1786
<b>REFLEXÕES SOBRE A PLURALIDADE CULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM MANAUS (AM)</b> Josibel Rodrigues e Silva	1797
<b>A ESCRITA DO GUARANI: SOBRE AS REDUÇÕES E A GRAMATIZAÇÃO DA LÍNGUA DESDE A COLÔNIA</b> Joyce Palha Colaça	1807

**A EMERGÊNCIA DE NOVOS COMPORTAMENTOS NO DESENVOLVIMENTO DA PRODUÇÃO ORAL: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA COMPLEXIDADE** 1820

Kelly Cristina Marques Gaignoux  
Michell Gadelha Moutinho

**TEMPO VERBAL EM APURINÃ (ARUÁK) E SEUS CONTEXTOS DE USO** 1830

Láise Maciel Barros  
Patricia do Nascimento da Costa

**O PAPEL DA LEITURA COMO PRÁTICA DE FORMAÇÃO DO PIBID** 1839

Laura de Almeida

**O VELHO DISCURSO DO NOVO: (RE) SIGNIFICAÇÕES EM TORNO DA NOÇÃO DE LÍNGUA NO ENEM** 1849

Liana Cristina Giachini

**LEITURA, PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO SUPERIOR E A (DES)CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS** 1867

Lília Alves Britto  
Terezinha Costa da Silva Machado

**A ENUNCIÇÃO EM CONTEXTO MULTILÍNGUE: UM ESTUDO ACERCA DA SÍNDROME DO X-FRÁGIL** 1879

Lorena Grace do Vale Deissler  
Isabela Barbosa do Rêgo Barros

**A CONSTRUÇÃO DA INTERAÇÃO TEXTUAL DE JORNAIS DO FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX E OS RECURSOS DA ORALIDADE** 1892

Luciane Braz Perez MINCOFF

**SÂNDI VOCÁLICO EXTERNO NO PORTUGUÊS FALADO POR IDOSOS NA CIDADE DE GOIÁS NUMA PERSPECTIVA NÃO LINEAR** 1905

Luciane Silva de Souza Carneiro

**O SUJEITO SURDO E SUAS RELAÇÕES COM A LINGUA ESCRITA** 1922

Lucimar Bizio



**UMA NOVA REFLEXÃO SOBRE O DICIONÁRIO TEMÁTICO INTERNACIONAL DE LÍNGUA DE SINAIS ATRAVÉS DA ÁREA DE MATEMÁTICA: COMO PERCEBER OS SINAIS ICÔNICOS E NÃO-ICÔNICOS DA CONFIGURAÇÃO DE MÃOS PARA ÁREA DE MATEMÁTICA?**

Luiz Claudio Nóbrega Ayres  
Thais White Dias dos Reis  
Klícia de Araújo Campos

1940

**MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E ASPECTOS SÓCIO-AFETIVOS COLABORATIVOS DA APRENDIZAGEM**

Maria Cristina Ataíde Lobato

1953

**DO PROFESSOR MISSIONÁRIO AO PROFESSOR FLANELINHA: REPRESENTAÇÕES E DISCURSOS EM TORNO DA IMAGEM DOCENTE NO BRASIL E EM PORTUGAL**

Maria Alzira Leite

1965

**REDUÇÃO E APAGAMENTO DE POSTÔNICA**

Maria José Blaskovski Vieira

1979

**ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: ANÁLISE DE CRENÇAS NO CONTEXTO PÚBLICO ESCOLAR**

Maria Teresa Sousa Serpa

1993

**CONCORDÂNCIA NOMINAL DE NÚMERO NO PORTUGUÊS FALADO NO CARIRI CEARENSE**

Maria Vanderlúcia Sousa Tabosa

2008

**AUTOETNOGRAFIA EM CONTEXTO JURÍDICO-PROFISSIONAL: NARRATIVAS DE ASSÉDIO MORAL E RELAÇÕES DE AFETO**

Mayara de Oliveira Nogueira

2018

**CURTA, COMPARTILHE, DIVULGUE! REFLEXÕES SOBRE POSTAGENS DE INTERESSE COLETIVO NO FACEBOOK**

Murilo Coelho de Moura

2037

**PROCESSOS SINTAGMÁTICOS DA TITULAÇÃO DO GÊNERO DISSERTAÇÃO**

Rebeca Fernandes Penha  
Medianeira Souza

2051

**A VARIAÇÃO DO ITEM *GALINHA D'ANGOLA* NOS DADOS DO ALIPA, ALiB E ALSLIB**

Regis José da Cunha GUEDES  
Abdelhak RAZKY

2067

**PESQUISA ETNOGRÁFICA NO CONTEXTO DIGITAL:  
NARRATIVAS E *SELF* EMOCIONAL DE BRASILEIRAS COM  
CÂNCER DE MAMA** 2077  
Renata Martins Amaral

**A INFLUÊNCIA DO FATOR “EXTENSÃO DE S” NAS  
CONSTRUÇÕES (X)VS DO INGLÊS ACADÊMICO DE  
BRASILEIROS: INTERLÍNGUA, TRANSFERÊNCIA E FUNÇÃO** 2091  
Roberto de Freitas Junior

**BREVE GENEALOGIA DA ADULTERAÇÃO E APAGAMENTO DE  
UMA PEQUENA FRASE POLÊMICA NA MÍDIA BRASILEIRA** 2105  
Roberto Leiser Baronas  
Samuel Ponsoni

**AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA E INTERLÍNGUA NA  
SURDEZ** 2120  
Sonia Maria Dechandt Brochado

**UMA ANÁLISE ENUNCIATIVA DA LINGUAGEM DO AUTISTA** 2132  
Suenia Roberta Vasconcelos da Silva  
Isabela Barbosa do Rêgo Barros

**COMPORTAMENTOS SOCIOLINGÜÍSTICOS ASSOCIADOS A  
GÊNERO COMO CONSTITUINTES DE REPERTÓRIOS VERBAIS  
AMPLOS** 2142  
Taís Bopp da Silva

**TRADIÇÕES DISCURSIVAS EM GÊNEROS JURÍDICOS DOS  
SÉCULOS XX E XXI: UM ESTUDO SOBRE O GÊNERO DENÚNCIA  
NO PROCESSO-CRIME** 2157  
Ticiane Rodrigues  
Aurea Zavam



## OS CINCO PROCESSOS SINTÁTICOS DAS LÍNGUAS OCIDENTAIS

Afrânio da Silva Garcia

**RESUMO:** Um problema recorrente no estudo e ensino da língua portuguesa é que a nomenclatura referente aos processos sintáticos parece ser sempre insuficiente: ora ela não explica corretamente a situação, ora há situações em que mais de uma classificação poderiam igualmente ser utilizadas. Dá a impressão de que algo está faltando, e realmente está!

Os **quatro processos sintáticos básicos** estudados nas gramáticas e nos compêndios de português: **relação sujeito-predicado, transitividade, complementação e adjunção** não dão conta de todos os tipos de relações sintáticas do português e das demais línguas ocidentais. Falta um **quinto elemento**, que irá pôr ordem no caos e salvar a sintaxe.

Este trabalho pretende justamente, através da reflexão necessária e de farta exposição de exemplos, elaborar um princípio norteador de todos os processos sintáticos das línguas ocidentais, através da discriminação da função de cada um destes processos conhecidos e da identificação e explanação do quinto elemento, até então apenas esboçado em alguns poucos estudos gramaticais e linguísticos, que manteremos por enquanto **em segredo**, sendo seu **desvelamento** e sua **participação** no sistema de processos sintáticos o cerne de nosso trabalho.

Esperamos que este trabalho cumpra aquilo a que se propõe: trazer um novo enfoque, uma outra perspectiva no estudo da sintaxe do português (e, por extensão, das línguas ocidentais), explicando de forma cabal os processos sintáticos responsáveis pela estruturação das orações e sentenças no nosso idioma.

**PALAVRAS-CHAVE:** Processos sintáticos. Estruturação de frases. Língua portuguesa.

**TEXTO:**

### 1. A VISÃO TRADICIONAL DOS PROCESSOS GRAMATICAIS

A tradição gramatical do estudo dos processos sintáticos começou com a dicotomia *tema – rema* (na gramática grega) ou *sujeito – predicado* (na gramática latina), a qual se acrescentaram as noções de *transitividade*, de *complementação* e de *adjunção*.

De acordo com essa visão, qualquer oração ou sentença se constrói por *dois elementos básicos*, daí serem chamados de *termos essenciais* da oração: o *sujeito*, genericamente definido como *aquele termo sobre o qual se afirma alguma coisa*, e o *predicado*, cuja definição seria, de maneira geral, *aquilo que se diz sobre o sujeito* (sabe-se hoje que existem alguns casos de orações que escapam a esta regra geral).

Dentro tanto do *sujeito* quanto do *predicado*, há outros termos que estabelecem *relações sintáticas necessárias*, razão de esses termos serem conhecidos como *termos integrantes da oração*. Uma dessas relações é a *transitividade*, que identifica o fato de a ação ou situação descrita pelo *verbo* envolver não apenas o *sujeito*, mas também outro(s) elemento(s) *distinto(s) do sujeito*, ou seja, a ação ou situação descrita pelo verbo *transita* do *sujeito* para o(s) *objeto(s)*. A outra relação é a *complementação*, em



que um determinado termo da oração é caracteristicamente *incompleto*, exigindo que se enuncie *outro termo que o torne completo*, quer em termos de *significado*, quer em termos de *elocução*: os *complementos verbais*, divididos em *objeto direto* e *objeto indireto*, e o *complemento nominal*.

Por último, a tradição gramatical identifica um tipo de *relação contingente*, que pode acontecer ou não, que é a *adjunção*, expressa por dois tipos de *adjuntos*: o *adjunto adnominal* e o *adjunto adverbial*. Como os adjuntos adnominal e adverbial constituem processos sintáticos não necessários, eles podem tanto ser omitidos como aparecer em grande número, fazendo parte dos *termos acessórios da oração*.

Os exemplos abaixo servirão para um melhor entendimento do exposto:

- 1) *A noite está estrelada.* (sujeito – a noite; predicado – está estrelada)
- 2) *João saiu.* (sujeito – João; predicado – saiu)
- 3) *José gosta de cerveja.* (sujeito – José; predicado – gosta de cerveja)
- 4) *Nós entendemos a lição.* (sujeito – nós; predicado – entendemos a lição)
- 5) Maria comprou *um vestido.* (transitividade – *um vestido* é o objeto direto)
- 6) José pensava *na garota.* (transitividade – *na garota* é o objeto indireto)
- 7) O vovô deu *o brinquedo à neta.* (transitividade – *o presente* é o objeto direto e *à neta* é o objeto indireto)

Observação: note-se que tanto o *objeto direto* quanto o *objeto indireto* acumulam os processos de *transitividade* e de *complementação*. Reparem como ficariam *incompletas* as sentenças seguintes:

- 5.a) Maria *comprou.*
- 6.a) José *pensava.*
- 7.a) O vovô *deu à neta.*
- 7.b) O vovô *deu o brinquedo.*

É interessante notar que no exemplo 7.a sente-se uma *falta de complementação* mais sintática do que semântica, enquanto no exemplo 7.b encontra-se uma *ausência de complementação* mais marcadamente semântica do que sintática.

- 8) Os bebês têm necessidade *de carinho.* (complementação – *de carinho* é o complemento nominal)
- 9) A vontade *de poder* é uma neurose. (complementação – *de poder* é o complemento nominal)
- 10) A noite *de Belém* está estrelada. (adjunção – *de Belém* é adjunto adnominal)
- 11) José gosta de *cerveja* gelada. (adjunção – *gelada* é o adjunto adnominal)
- 12) *A bela* Maria comprou um vestido *curtinho azul lindo.* (adjunção – *a bela, curtinho, azul e lindo* são quatro adjuntos adnominais)
- 13) Maria comprou um vestido alegremente. (adjunção – *alegremente* é adjunto adverbial)
- 14) A noite está *muito* estrelada. (adjunção – *muito* é o adjunto adverbial)
- 15) Nós entendemos a lição *perfeitamente.* (adjunção – *perfeitamente* é o adjunto adverbial)
- 16) *Infelizmente*, nós *não* entendemos a lição *ainda.* (adjunção – *infelizmente, não e ainda* são adjuntos adverbiais)

## 2- QUANDO A TERMINOLOGIA É INSUFICIENTE

Embora os estudos sintáticos dos gregos e, principalmente, dos romanos sejam dignos de admiração, algumas questões ficaram ainda inexplicadas. Tentativas foram

feitas para alcançar um melhor entendimento dos mecanismos sintáticos do português, das línguas neolatinas e, por extensão, das línguas ocidentais.

O estudo da *valência* dos verbos, principalmente se a considerarmos como *valência absoluta*, ajuda a aclarar alguns problemas sintáticos e suscitar outros. A *valência* de um verbo, entendida aqui num sentido um pouco mais restrito do que o que lhe é atribuído por Lyons (1979, p. 486-8), equivaleria ao *número total de elementos*, ou *argumentos*, na terminologia de Mateus (1983, p. 52-4; 222-239), que constituem o *domínio* desse verbo, ou seja, o número de elementos *pressupostos* pelo verbo, mesmo que *nem sempre eles venham expressos*. Não se deve incluir, no entanto, entre os elementos que constituem o *domínio* do verbo, certos *adjuntos adverbiais que podem, ou não, se juntar a praticamente qualquer verbo*: os *argumentos opcionais* da terminologia de Mateus (1983, p. 233).

A noção de *valência* é de grande importância para a sintaxe dos verbos, pois, ao contrário da *transitividade*, a *valência de um verbo é invariável*, ou seja, um determinado verbo *domina sempre o mesmo número de elementos*, mesmo que *algum elemento não venha expresso* ou que *venha algum elemento extra associado ao verbo*. Os verbos do português podem ser:

- a) *Monovalentes* – acordar, morrer, brilhar, etc.
- b) *Bivalentes* – ser, haver, comer, gostar, etc.
- c) *Trivalentes* – dar, comparar, ir, emprestar, etc.
- d) *Quadivalentes* – transferir, traduzir, transformar, mover, etc.

Se considerarmos a existência de *orações sem sujeito*, haveria também verbos de *valência zero*, como *chover*, *amanhecer*, *nevar*, etc. Os verbos *haver* e *existir*, no entanto, são, respectivamente, *monovalente* e *bivalente*, conforme os exemplos:

17) *Os fantasmas não existem.* (apenas um argumento, o sujeito)

18) *Não há fantasmas. (onde?)* (dois argumentos: *fantasmas* e *onde*)

A *valência* dos verbos torna mais fácil entender a enorme variabilidade da *transitividade*, visto que os verbos pressupõem até *quatro argumentos*, embora não sejam obrigados nem costumem apresentar todos os argumentos. Assim sendo, um verbo como *sair* tem *valência três*, mas é *orientado* para o *processo* em si, podendo ser usado com *verbo intransitivo*, como em: *João saiu*; já um verbo como *levar* tem *valência quatro*, sendo *orientado* tanto para o *objeto direto* quanto para o *destino*, sendo normalmente usado com *três argumentos*: *A mãe levou o menino para casa* (poderia ser usado com *quatro argumentos*: *A mãe levou o menino da escola para casa*, ou, mais raramente, com *dois argumentos*: *A mãe levou o menino*).

O estudo da *valência* leva-nos à conclusão de que *a terminologia tradicional é insuficiente* para descrever os *processos sintáticos* que ocorrem no português, principalmente no tocante à *complementação*, restrita aos *complementos verbais*. Quando estudamos a lista dos *verbos bivalentes, trivalentes e quadivalentes*, torna-se óbvio que o processo sintático de *complementação* no português abrange muitos outros elementos, além do *objeto direto* e do *objeto indireto*.

Um primeiro problema que se impõe é o caso dos *predicativos*, que, embora se refiram a um determinado termo: o *sujeito* ou o *objeto*, *completam* o sentido do *verbo*, sendo sua presença *imprescindível* nos *verbos de ligação*: *ser*, *estar*, *ficar*, *permanecer*,

*continuar, parecer, virar* (sem sentido locativo), bem como *andar* e *viver* (quando equivalem a *estar temporariamente* e *estar frequentemente*). A postura tradicional considera-os uma classe à parte, visto que os *predicativos* são responsáveis pelo *sentido* do *predicado nominal*, mas o **núcleo sintático do predicado** já foi preenchido pelo *verbo de ligação*, cujo *complemento verbal* é o *predicativo do sujeito*. Quanto ao *predicativo do objeto*, seria forçar muito a realidade a adequar-se à nomenclatura dizer que eles são *núcleo do predicado* ou *configuram o predicado*, haja vista a frequência com que podem ser *omitidos*. Muitos autores, Os exemplos abaixo servem para confirmar as observações acima expostas:

- 19) O Brasil é *enorme*. (predicativo do sujeito – *enorme*)
- 20) *O Brasil é*. (embora contenha um predicado: *é*, a sentença está incompleta, pois falta um *complemento verbal*: *o que* o Brasil é)
- 21) O povo está *contente*. (predicativo do sujeito – *contente*)
- 22) *O povo está*. (embora contenha um predicado: *está*, a sentença está incompleta, pois falta um *complemento verbal*: *o que* o povo está)
- 23) A noiva ficou *linda*. (predicativo do sujeito – *linda*)
- 24) *A noiva ficou*. (embora contenha um predicado: *ficou*, a sentença está incompleta, pois falta um *complemento verbal*: *o que* a noiva ficou)
- 25) Ela parecia *triste*. (predicativo do sujeito – *triste*)
- 26) *Ela parecia*. (embora contenha um predicado: *parecia*, a sentença está incompleta, pois falta um *complemento verbal*: *o que* ela parecia)
- 27) O menino virou *uma fera*. (predicativo do sujeito – *uma fera*)
- 28) *O menino virou*. (embora contenha um predicado: *virou*, a sentença está incompleta, pois falta um *complemento verbal*: *o que* o menino virou)
- 29) Maria chegou *contente*. (predicativo do sujeito – *contente*)
- 30) *Maria chegou*. (a sentença já contém um *predicado*; o *predicativo do sujeito* pode ser *omitido* sem problemas)
- 31) O sol surgiu *radiante*. (predicativo do sujeito – *radiante*)
- 32) *O sol surgiu*. (a sentença já contém um *predicado*; o *predicativo do sujeito* pode ser *omitido* sem problemas)
- 33) Os alquimistas transformavam metais *em ouro*. (predicativo do objeto – *em ouro*)
- 34) *Os alquimistas transformavam metais*. (embora contenha um predicado: *transformavam metais*, a sentença está incompleta, pois falta um *complemento verbal*: *em que* eles transformavam os metais)
- 35) Supunha-a *livre*. (predicativo do objeto – *livre*)
- 36) *Supunha-a*. (embora contenha um predicado: *supunha-a*, a sentença está incompleta, pois falta um *complemento verbal*: *o que* supunha-a)
- 37) O júri julgou-o *culpado*. (predicativo do objeto – *culpado*)
- 38) *O júri julgou-o*. (a sentença já contém um *predicado*; o *predicativo do objeto* pode ser *omitido* sem problemas)
- 39) O amigo o xingou *de preguiçoso*. (predicativo do objeto – *preguiçoso*)



- 40) *O amigo o xingou.* (a sentença já contém um **predicado**; o **predicativo do objeto** pode ser **omitido** sem problemas)
- 41) Nós o achamos *desmaiado.* (predicativo do objeto – **desmaiado**)
- 42) Nós *o achamos.* (a sentença já contém um **predicado**; o **predicativo do objeto** pode ser **omitido** sem problemas)

Outro tipo de **complementação verbal** que salta à vista é aquela representada por um **advérbio**, ainda chamada pela tradição gramatical de **adjunto adverbial**. No Brasil, o professor Rocha Lima foi o primeiro a tratar do assunto em sua *Gramática Normativa da Língua Portuguesa* (2010, p. 311-313), criando o sugestivo termo **complemento circunstancial** (embora muitos estudiosos modernos prefiram a denominação **complemento adverbial**). Trata-se do **complemento verbal** que indica o **lugar**, o **tempo**, a **duração**, a **distância**, o **modo**, a **medida**, etc., cuja presença é essencial para a **boa formação do sintagma verbal**, como podemos ver abaixo:

- 43) A festa é *aqui.* (complemento circunstancial – **aqui**)
- 44) A festa *é.* (o sintagma verbal está **incompleto**, pois falta um **complemento verbal: onde** é a festa)
- 45) O doente está *bem.* (complemento circunstancial – **bem**)
- 46) O doente *está.* (o sintagma verbal está **incompleto**, pois falta um **complemento verbal: como** está o doente)
- 47) Paris fica *na Europa.* (complemento circunstancial – **na Europa**)
- 48) Paris *fica.* (o sintagma verbal está **incompleto**, pois falta um **complemento verbal: onde** fica Paris)
- 49) Irei *à Roma* (apud rocha Lima). (complemento circunstancial – **à Roma**)
- 50) *Irei.* (o sintagma verbal está **incompleto**, pois falta um **complemento verbal: aonde** eu irei)
- 51) A prova é *hoje.* (complemento circunstancial – **hoje**)
- 52) A prova *é.* (o sintagma verbal está **incompleto**, pois falta um **complemento verbal: quando** é a prova)
- 53) A guerra durou *cem anos* (apud rocha Lima). (complemento circunstancial – **cem anos**)
- 54) A guerra *durou.* (o sintagma verbal está **incompleto**, pois falta um **complemento verbal: quanto tempo** durou a guerra)
- 55) O ônibus virou *à direita.* (complemento circunstancial – **à direita**)
- 56) O ônibus *virou.* (o sintagma verbal está **incompleto**, pois falta um **complemento verbal: para onde** virou o ônibus)
- 57) Ele pesa *70 quilos.* (complemento circunstancial – **70 quilos**)
- 58) Ele *pesa.* (o sintagma verbal está **incompleto**, pois falta um **complemento verbal: quanto** ele pesa)
- 59) A camisa custa *129 reais.* (complemento circunstancial – **129 reais.**)
- 60) A camisa *custa.* (o sintagma verbal está **incompleto**, pois falta um **complemento verbal: quanto** custa a camisa)

Em virtude do exposto nos parágrafos anteriores, uma nova classificação dos verbos quanto à transitividade faz-se necessária:



- a) **Verbo intransitivo**: viver, existir, amanhecer, etc.
- b) **Verbo transitivo direto**: amar, dizer, fazer, etc.
- c) **Verbo transitivo indireto**: gostar, interessar, depender, etc.
- d) **Verbo transitivo circunstancial**: ir, voltar, morar, durar, etc.
- e) **Verbo transitivo direto e indireto**: dar, receber, roubar, etc.
- f) **Verbo transobjetivo ou transitivo predicativo** (objeto + predicativo do objeto): tornar, eleger, julgar, etc.
- g) **Verbo de ligação**: ser, estar, permanecer, ficar, parecer, etc.

Observação: através do estudo dos **verbos trivalentes e quadrivalentes**, chegamos à conclusão de que poderia haver outras classificações, como **verbo bitransitivo circunstancial**, **verbo bitransitivo indireto** ou **verbo tritransitivo**, como nos exemplos abaixo:

- 61) O avião partiu **do Rio para Florianópolis**. (**bitransitivo circunstancial** – do Rio para Florianópolis)
- 62) O motorista acelerou **de 60 quilômetros por hora para 120 quilômetros por hora**. (**bitransitivo circunstancial** – de 60 km/h para 120 km/h)
- 63) A professora reclamou **do Zezinho com a diretora**. (**bitransitivo indireto** – do Zezinho com a diretora)
- 64) Os haitianos dependem **do Brasil para sua segurança**. (**bitransitivo indireto** – do Brasil para sua segurança)
- 65) O juiz de menores levou **a criança do pai para a mãe**. (**tritransitivo** – a criança do pai para a mãe)
- 66) Vinicius de Moraes traduziu **os poemas do inglês para o português**. (**tritransitivo** – os poemas do inglês para o português)

Outro problema que a terminologia tradicional carrega é **não dar conta das variantes**, perfeitamente possíveis dentro das possibilidades da língua. Assim sendo, o fato de uma determinada função sintática ser normalmente representada pela classe morfológica dos substantivos faz com que se acredite que ela deva sempre ser representada por uma expressão substantiva. Isso ocorre tanto com os complementos verbais, como acabamos de ver, quanto com relação ao **sujeito** e ao **complemento nominal**. Frases extremamente comuns no português são inclassificáveis ou classificadas erroneamente por causa deste equívoco, como é o caso de **Agora é tarde**, **Hoje é dia de rock** ou **Já programou sua ida a Petrópolis?** e **A volta para casa**. Nas duas primeiras sentenças, temos um caso claro de **predicação equativa**, em que se identifica um **sujeito** e um **complemento** que compartilham o mesmo **referente** através de **verbos equativos** específicos, como **ser**, **significar**, **equivaler**, etc., cuja característica principal é **poder ter qualquer classe de palavra como sujeito** (cf. Lyons, 1979, p. 177-197). Desse modo, tanto **Agora** quanto **Hoje** são sujeitos. O professor Bechara também aceita **advérbios de base nominal e pronominal** como **sujeitos**, como podemos verificar nos exemplo abaixo (Bechara, 2014, p. 88):

- 67) **Hoje** é segunda-feira. (**sujeito** – hoje)
- 68) **Aqui** é ótimo para a saúde. (**sujeito** – aqui)

Nas duas sentenças seguintes, temos um *complemento nominal circunstancial* ou *adverbial*: *a Petrópolis* e *para casa*, respectivamente. Mais uma vez, contamos com a anuência do professor Bechara nas nossas interpretações, uma vez que ele declara (cf. Bechara, 1999, p. 452): “em *ida a Petrópolis*, teremos um *complemento nominal circunstancial*”, reiterada mais adiante pelos exemplos de complemento nominal em “*ida à cidade*” e “*penetração na floresta*” (op. cit., p. 454).

### 3- SURGE O QUINTO ELEMENTO

Revisando o que dissemos sobre os processos sintáticos tradicionalmente abordados nas gramáticas, teríamos o seguinte quadro:

**1. Relação sujeito-predicado** – que poderíamos chamar, mantendo a etimologia, de *subjeção* ou *sujeição*, já que existe uma relação dúplice de *domínio*, em que o *verbo* tem que *concordar* com o sujeito, mas o *sujeito* tem que estar “*colocado*” (concordar semanticamente) com o verbo. No entender do Autor, este seria o *processo sintático primordial* de todas as línguas ocidentais e seria *imprescindível*, ou seja, nenhuma oração ou período (quicá nenhum enunciado) existiria sem a relação sujeito-predicado. Aquilo que a gramática convencionou chamar de *oração sem sujeito* constituiria apenas uma *oração sem sujeito aparente*, como nos exemplos abaixo:

- 68)a. *Há pessoas* na sala. (*sujeito* – pessoas)
- b. *Existem pessoas* na sala. (*sujeito* – pessoas)
- 69) *Está chovendo*. (*sujeito implícito* – chuva)
- 70) *Agora é tarde*. (*sujeito* – agora)
- 71) *São dez horas*. (*sujeito implícito* – agora)
- 72) *Assim é gostoso*. (*sujeito* – assim ou fazendo assim)
- 73) *Glauco é verde-mar*. (*sujeito* – glauco)

**2. Transitividade** – que indica o fato de a situação descrita pelo verbo *transitar* do *sujeito* para *outro elemento*, diferente do sujeito, embora a língua tenha meios de *tornar idênticos esse outro elemento e o sujeito*, através da *forma reflexiva dos verbos e dos pronomes reflexivos*, compreendendo o *objeto direto* e o *objeto indireto*, sendo que um verbo poderia comportar até *dois objetos indiretos* (optamos por não utilizar a nomenclatura *complemento relativo*, por acharmos que esta *carece de utilidade prática*). Quanto aos *verbos tritransitivos* citados anteriormente (cf. 65 e 66), um estudo mais aprofundado nos leva a crer que eles contenham um *objeto direto* e dois *complementos circunstanciais*, os quais estariam mais ligados ao processo sintático de *complementação*, embora a presença de *seres humanos* como *complemento circunstancial* cause uma certa estranheza (mais estudos se fazem necessários), como podemos constatar no exemplo 65 acima e nos exemplos abaixo:

74) O júri transferiu *o prêmio do Manuel para o Joaquim*. (verbo tritransitivo – *objeto direto*: o prêmio; *complementos circunstanciais*: do Manuel e para o Joaquim)

75) A herança converteu *Aurélia de uma moça pobre numa dama riquíssima*. (verbo tritransitivo – **objeto direto**: Aurélia; **complementos circunstanciais**: de uma moça pobre e numa dama riquíssima)

3. **Complementação** – consiste no fato de um termo *precisar de outro* para *completar* sintática ou semanticamente seu enunciado. Ela abrange os seguintes tipos de **complemento**: **predicativo do sujeito**, **predicativo do objeto** (ambos completam o **verbo**, embora estejam relacionados a uma expressão **substantiva**: sujeito ou objeto), **complemento nominal**, **complemento circunstancial**, **objeto direto** e **objeto indireto**. A **complementação** ocorre junto com a **transitividade**, mas são processos distintos. Embora a **complementação** seja uma **relação sintática necessária**, isto não quer dizer que **não se possa omitir um complemento**, se ele não estiver em **foco**.

76) O boêmio *voltou*. (omitiu-se o **complemento circunstancial**: de onde)

77) Ele tinha muito *ódio*. (omitiu-se o **complemento nominal**: a quem ou a quê)

78) Obrigado, eu já *comi*. (omitiu-se o **objeto direto**: o quê)

79) Ela já *recebeu o presente*. (omitiu-se o **objeto indireto**: de quem)

80) Todos *o julgavam*. (omitiu-se o **predicativo do objeto**: o quê)

Embora seja raro, pode-se omitir até o **predicativo do sujeito** com verbo de ligação, como no seguinte provérbio: *É melhor ser do que ter*. (omitiu-se o predicativo do sujeito do verbo *ser*: alguém, e o **objeto direto** do verbo *ter*: algo)

4. **Adjunção** – é um tipo de **relação contingente**, não necessária, em que se **acrescenta uma informação** relativa a um determinado termo ou à sentença como um todo, sem que esta informação esteja pressuposta pelo termo ou o complete, constituindo um **termo acessório** da oração. Compreende o **adjunto adnominal**, o **adjunto adverbial** e o **aposto**. Por serem termos que se acrescentam, eles podem ser usados com grande profusão, como podemos ver abaixo:

81) A aluna *bela, meiga e inteligente* namorava *um* rapaz *feio, chato e grosseiro*. (há **oito adjuntos adnominais**: a, bela, meiga, inteligente, em relação á *aluna*; e um, feio, chato, grosseiro, em relação ao *rapaz*)

82) Estávamos andando *ao amanhecer, sem rumo, despreocupadamente, na companhia dos colegas, por uma planície sem fim*. (há **cinco adjuntos adverbiais**: ao amanhecer, sem rumo, despreocupadamente, na companhia dos colegas, por uma planície sem fim)

83) Evanildo Bechara, *o grande professor, o amigo, o confrade, o homem digno de admiração*, deu-nos a honra de sua presença. (há **quatro apostos**: o grande professor, o amigo, o confrade, o homem digno de admiração)

5. **Especificação** – existe um quinto processo sintático que até hoje não foi devidamente explicado, embora vários autores já tenham feito comentários sobre ele. Somente Halliday chega a nomear um dos aspectos deste processo, ao falar sobre **rank** (categoria), numa tentativa de explicar complementos verbais que reduplicam certas características do verbo: *medir tantos centímetros, pesar tantos quilos*, etc. Ampliando o escopo desta definição, chegamos ao processo sintático que faltava para uma completa



definição dos processos sintáticos da língua portuguesa e das línguas ocidentais: a *especificação*, em que um determinado termo não precisa ser *complementado*, mas sim *especificado* por outro termo. A *especificação* ocorre:

- a) com nomes e verbos que indicam *algum tipo de medida*: comprimento, altura, largura, preço, distância, velocidade, unidades físicas, etc.;
- b) com enunciados que expressam *restrição* ou *contraste*;
- c) com termos que *não precisam ser complementados*, mas que *devem ser especificados*.

As sentenças abaixo exemplificam o processo de *especificação*:

- 84) A geladeira pesa **28 quilos**. (*especificador verbal*: 28 quilos)
- 85) Ele levantou um peso **de 200 quilos**. (*especificador nominal*: 200 quilos)
- 86) Ele mede **um metro e setenta**. (*especificador verbal*: um metro e setenta)
- 87) O abajur custa **cinquenta reais**. (*especificador verbal*: cinquenta reais)
- 88) O show tem duração **de duas horas**. (*especificador nominal*: de duas horas)
- 88) Ele só gosta de mulheres **bonitas**. (*especificador nominal*: bonitas)
- 89) Os baianos gostam de frutas **verdes**. (*especificador nominal*: verdes)
- 90) Passava a noite jogando **pôquer**. (*especificador verbal*: pôquer)
- 91) Comprei um quilo **de farinha**. (*especificador nominal*: de farinha)
- 92) Pretendo viver **uma vida santa**. (*especificador verbal*: uma vida santa)
- 93) Ela pintou a casa **de vermelho**. (*especificador verbal*: de vermelho)

#### 4- CONCLUSÃO

Nossa pesquisa chegou à conclusão que, ao contrário do que se acreditava, existem *cinco processos sintáticos básicos*, responsáveis pelas relações sintáticas que ocorrem em todos os enunciados em português e nas línguas ocidentais, que são:

- A *relação sujeito-predicado*, presentes em todas as orações e sentenças do português;
- A *transitividade*, quando a situação descrita pelo verbo envolve o sujeito e outro elemento, diferente do sujeito;
- A *complementação*, quando um termo precisa de outro termo que irá completá-lo sintática ou semanticamente;
- A *adjunção*, quando uma informação não necessária é simplesmente acrescentada a um termo;
- A *especificação*, quando um termo não necessita de complementação, mas precisa ser especificado por outro termo, principalmente por expressar medida, restrição ou contraste.

#### REFERÊNCIAS

ANDERSON, John M. *The grammar of case: towards a localist theory*. 3.ed. Cambridge : Cambridge University Press, 1976.





BECHARA, Evanildo. *Lições de português pela análise sintática*. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2014.

*Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro : Lucerna, 1999.

FILLMORE, Charles. Em favor do caso /The case for case/ In: LOBATO, Lucia M. P. (org.) *A semântica na linguística moderna: o léxico*. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1971. p. 275-365.

HALLIDAY, M. A. K. Notes on transitivity and theme in English, parts 1, 2 & 3. *Journal of Linguistics*, London, **3**, 1 (Apr. 1967): 37-81; **3**, 2 (Oct. 1967): 199-244; **4**, 2 (Oct. 1968): 179-215.

HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, Ruqaiya. *Cohesion in English*. London : Longman, 1983.

LIMA, Carlos H. da Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro : José Olympio, 2010.

LYONS, John. *Semantics*. 3.ed. Cambridge : Cambridge University Press, 1979.

MATEUS, Maria H. M. et alii. *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra, Almedina, 1983.

---

## FERRAMENTAS COMPUTACIONAIS E A CONSTRUÇÃO DE *CORPORA* HISTÓRICOS

Aline Peixoto Gravina

**RESUMO:** O uso de ferramentas computacionais para a elaboração de *corpora* linguísticos diacrônicos tem sido de grande importância para a Linguística Histórica. Com o intuito de fazer um estudo diacrônico/comparativo sobre o sujeito nulo e a ordem VS em textos de jornais do século 19 e 20, que circularam no Brasil e em Portugal, organizou-se um *corpus* composto por mais de trezentas mil palavras, que se encontra disponível no site do *Corpus Histórico do Português Tycho Brahe*, projeto coordenado pela professora Charlotte Galves. No presente trabalho, pretende-se apresentar o *corpus* elaborado nesse estudo e descrever os passos realizados para sua constituição, desde ferramentas usadas para a transcrição dos textos, como o OCR-Tesseract na versão para Linux/Ubuntu, disponível na web, até as principais ferramentas computacionais utilizadas para possibilitar o sistema de busca: *eDictor*, *corpus Draw* e *corpus Search*. O *eDictor* (Paixão de Sousa, Kepler e Faria, 2012) foi utilizado para realizar a edição e o sistema de anotação morfológica dos textos. *Corpus Draw* foi a interface utilizada para realizar as correções das anotações sintáticas, ferramenta essa desenvolvida por Beth Randall. *Corpus Draw* faz parte do pacote *Corpus Search*, que foi o responsável por realizar as buscas requeridas na pesquisa - sujeito nulo e inversão do sujeito. Os resultados foram obtidos de forma rápida e confiável, uma vez que foi possível ter acesso a todos dados contabilizados na busca. A utilização dessa tecnologia otimiza os dados linguísticos e possibilita uma grande quantidade de estudos mais aprofundados da diacronia da língua portuguesa.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Corpora*. Diacronia. Ferramentas Computacionais.

### 1 – Introdução

O *corpora* do presente estudo foi elaborado a partir de jornais brasileiros e portugueses que circularam no Brasil e em Portugal no século 19 e na primeira metade do século 20. Os jornais brasileiros circularam na cidade de Ouro Preto e os jornais portugueses na cidade de Évora. Buscou-se jornais que fossem contemporâneos em suas respectivas cidades e países, apresentando conteúdo parecido em suas disposições:

#### **Jornais Brasileiros:**

O Recreador Mineiro (1845 a 1848)

Jornal Mineiro (1890 a 1900)


Tribuna de Ouro Preto (1945 a 1948)

#### **Jornais Portugueses:**

A Ilustração Luso-brazileira (1850 a 1855)

Manuelinho de Évora (1888 a 1895)

Notícias de Évora (1945 a 1948)



Tanto dos jornais brasileiros, quanto dos jornais portugueses foram transcritas 150 mil palavras, 50 mil de cada jornal, selecionando os artigos que estivessem assinados. A escolha do século 19 como ponto de partida para nosso estudo se deve ao fato de que no Brasil, a impressão de jornais só foi permitida a partir de 1808, quando a corte portuguesa aqui se estabeleceu. Esta data também foi um marco para a criação de instituições de ensino e financeiras no país. Além disso, no âmbito linguístico, estudos como de Tarallo (1994), dentre outros, apontam que o português brasileiro - uma gramática tipicamente brasileira - teria surgido no final do século 19. Estudos sobre clíticos no corpus Tycho Brahe a respeito do português oitocentistas apontam mudanças a partir de autores que nasceram no final do século 18, ou seja, reflexos de seus escritos aparecem no século 19 (PAIXÃO DE SOUSA, 2004, dentre outros).

Em Portugal, o século 19 representa um período bastante significativo da vida social, política, econômica e cultural. Neste século é que apareceram os primeiros diários e os primeiros jornais especializados do país, que tratariam não apenas do aspecto político, mas também se destinariam à defesa de interesses sociais, à divulgação de atividades intelectuais, científicas, religiosas e até recreativas (RAFAEL & SANTOS, 1998). Os jornais passam a ser uma condição estrutural do funcionamento da sociedade liberal, a partir desse período em Portugal. No final da primeira metade do século 19, a cidade de Évora participou da revolução contra o governo de Costa Cabral, movimento que ficou conhecido como “cabralismo” e culminou na queda do governante na primavera de 1846. Esse acontecimento histórico teve a participação ativa da cidade de Évora que a partir desta data, além dos comunicados<sup>1</sup>, também passou a ter publicações de jornais em suas mediações, (MONTE, 1978), incluindo os jornais selecionados para elaboração deste estudo.

O objetivo desse artigo é apresentar a metodologia de composição de um *corpus* digital, apresentando e contextualizando as características dos jornais e principalmente as ferramentas computacionais utilizadas com o propósito de dinamizar as buscas dos fenômenos linguísticos.

Nas próximas seções desse trabalho apresentaremos os jornais selecionados, a escolha do recorte temporal e as ferramentas computacionais utilizadas para a composição desse *corpus* linguístico. Preocupamo-nos em caracterizar e descrever essas ferramentas para que futuros trabalhos de interesse histórico também possam fazer uso desse procedimento.


## 2 – A Ilustração luso-brazileira e O Recriador Mineiro

A *Ilustração luso-brazileira* foi o jornal selecionado para nosso estudo comparativo em terras lusitanas. Seu primeiro exemplar foi publicado no dia 05 de janeiro de 1856 e o último em 31 de dezembro de 1859. Seu proprietário era Antonio José Fernandes Lopes, que na época também era proprietário do periódico *O Panorama* (1837- 1868). A *Ilustração Luso-Brazileira*, dirigida ao público Português e Brasileiro, tinha o objetivo de promover o progresso das letras, das artes, bem como a divulgação de diversos tipos de conhecimentos, ao maior número de leitores possíveis. Os seus artigos traziam textos literários de ficção, ensaios críticos e sobre personalidades contemporâneas portuguesas e estrangeiras, noticiários, textos sobre instituições

---

<sup>1</sup> Comunicados eram pequenos textos que circulavam na cidade de Évora. O conteúdo desse material era composto de avisos ou informações de caráter oficial. Sua divulgação também tinha o propósito de esclarecer a opinião pública sobre determinados fatos.





religiosas, notícias bibliográficas de livros publicados pelo editor do jornal e retratos, desenhos e ilustrações relacionadas com os textos publicados.

O jornal escolhido para a primeira metade do século 19, em terras brasileiras, foi *O Recreador Mineiro*. A primeira publicação deste periódico saiu em 1 de janeiro de 1845, sendo este de circulação quinzenal ininterrupta até 15 de junho de 1848, em um total de 84 números. Cada edição ocupava um espaço de 16 páginas sendo que alguns viriam acompanhados por nítidas estampas litografadas (litogravuras).

Durante todo seu período de tiragem, o jornal *o Recreador Mineiro* teve como diretor, redator, editor, tipógrafo e dono Bernardo Xavier Pinto de Souza. É claro que ele não era o único que escrevia no jornal. Nos textos assinados encontramos nomes de bispos, vereadores e demais pessoas influentes que compunham a elite ouropretana. No entanto os artigos escritos por Bernardo correspondiam à maioria. Os principais colaboradores, todos brasileiros natos, foram: Agostinho Antonio Tassara de Pádua, Antonio Alves Pereira Coruja, Manoel José Pires da Silva Pontes, Manoel Machado Nunes.

### 3 – O Manuelinho d’ Évora e Jornal Mineiro

Em Portugal, *O Manuelinho d’ Évora* é considerado o mais completo repositório histórico da imprensa eborense de século XIX, segundo Monte (1978). Era um jornal de âmbito político (ligado à oposição), literário e humorístico, de impressão semanal, propriedade de Cunha Bravo & C<sup>a</sup>, e tinha por administrador e redator José Matias Carreira Júnior, a quem posteriormente passou a pertencer. Tinha como subtítulo “Folha politica, litterária e humorística. *Amicus Socrates, Amicus Plato, sed magis amica veritas*”. Incluía seções de literatura, arte e arqueologia, retratos, caricaturas políticas e imagens de monumentos.

No Brasil, o periódico *Jornal Mineiro – orgam republicano, político, literário e noticioso* teve sua primeira publicação em um domingo, no dia 14 de Novembro de 1897. Possuía tiragem contínua duas vezes por semana: às quartas e aos domingos. O último número desse periódico data de 8 de fevereiro de 1900, totalizando 140 números editados. Como o próprio subtítulo do jornal diz, os artigos tratavam dos temas de política, literatura e notícias importantes sobre a cidade de Ouro Preto, além de conter muitos anúncios publicitários. A temática religiosa era também bastante abordada e o mais interessante é que estas abordagens estavam sempre ligadas a questões políticas relacionadas à cidade. O jornal era de caráter totalmente elitista e governista, deixando em evidência suas preferências eleitorais, preferências essas totalmente de direita, uma vez que ele apoiava a elite oligárquica que detinha o poder político da época.


Tanto o *Jornal Mineiro* quanto o *Manuelinho d’ Évora* não eram imparciais em questões políticas. Ambos se posicionavam e faziam frente em suas reportagens para os candidatos e/ou partidos que apoiassem. Essa característica facilitou na escolha dos textos para efetuarmos nossas análises comparativas, uma vez que os gêneros são bastante próximos, logo, temos textos inclusive com conteúdos próximos, no entanto, um tratando da política brasileira e o outro da política portuguesa, respectivamente.

### 4 – Notícias de Évora e O Tribuna de Ouro Preto

---

<sup>2</sup> Abreviatura da época para Companhia.





O periódico Notícias d'Évora – *Diário Regionalista da manhã* foi fundado pelos senhores Francisco Eduardo Baranhona e o cónego Alfredo César de Oliveira em 8 de setembro de 1900 (MONTE, 1978). Este jornal permaneceu circulando por Évora em Portugal por quase 92 anos, tendo seu último exemplar sido publicado em 31 de março de 1992.

Devido ao grande período de circulação, o jornal passou por vários proprietários e por várias ideologias. Segundo dados da biblioteca pública de Évora, o periódico teve como primeiro editor José Augusto da Costa, que ficou responsável por essa função até 1907. Até a implantação da república, os ideais desse periódico estavam ligados ao Partido Regenerador-Liberal, um dos partidos portugueses do rotativismo da Monarquia Constitucional, que alternava no poder com o Partido Progressista. A partir de 05 de outubro de 1910, o jornal passa a ser propriedade do senhor Pedrosa e passa a apresentar notícias mais próximas dos ideais republicanos.

Especificamente para nosso estudo, selecionamos textos que foram publicados nesse jornal no período de 1945 a 1948. Nesse intervalo, o diretor responsável foi o senhor Joaquim dos Santos Reis (MONTE, 1978). A diversidade de temas dos textos publicados, mas sempre expondo uma opinião crítica a respeito dos assuntos abordados, foi um dos motivos da escolha por esse periódico, algo bem próximo aos textos publicados no *Tribuna de Ouro Preto*, contemporâneos para o estudo do período.

No Brasil, *O Jornal Tribuna de Ouro Preto* estava “sob os auspícios da Sociedade Amigos de Ouro Preto” (SAOP). Essa Sociedade foi fundada em 1933 e possuía como lema a ausência de “cor política”. Apesar de tal lema, muitos dos seus membros pertenceram e presidiram partidos políticos como, por exemplo, o redator do jornal Moacyr do Amaral Lisboa, que esteve à frente do Partido Republicano.


A Sociedade era composta por importantes membros da elite mineira da época. Prefeitos, vereadores, intelectuais, engenheiros, advogados e outros promoveram eventos sobremodo significativos, como o apoio à criação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) relatada na primeira página do 8º número desse jornal.

O primeiro número do jornal *Tribuna de Ouro Preto* foi lançado em 03 de junho de 1945. Inicialmente sua tiragem foi quinzenal, mas a partir do número 10 do periódico, passou a ser publicado semanalmente. O último número encontrado na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro é de 7 de Setembro de 1947, totalizando 44 números do periódico.

Diferentemente de seu contemporâneo português, Notícias d'Évora, *O Tribuna de Ouro Preto* teve um período curto de circulação, apenas 2 anos e 3 meses. No entanto, ambos os jornais possuem ideologias e estilos de textos muito parecidos, o que atribui uma metodologia de análise comparativa de confiabilidade ao estudo.

## 5– Transcrição do Corpus

Após se ter o acesso à digitalização dos periódicos apresentados nas seções anteriores, a segunda parte para elaboração do corpus foi a transcrição. As 150 mil palavras dos jornais brasileiros já se encontravam transcritas, uma vez que este foi o *corpus* da dissertação de mestrado de Gravina (2008). O Recriador Mineiro encontrava-



se microfilmado e foi digitalizado pelo projeto *Memória da Leitura*<sup>3</sup> na Universidade Estadual de Campinas. Tanto o Jornal Mineiro quanto o Tribuna de Ouro Preto foram digitalizados pelo acervo da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. As transcrições desses jornais brasileiros ocorreram no período de janeiro de 2006 a outubro de 2007 de maneira manual.

Os três jornais portugueses utilizados neste trabalho foram digitalizados pela Biblioteca Nacional de Évora em Portugal. O processo de digitalização demorou cerca de seis meses até que se concluísse e os CD's chegassem ao Brasil. Para o início das transcrições, preocupamo-nos em selecionar textos que fossem parecidos no estilo com os textos já transcritos dos jornais brasileiros<sup>4</sup>. As transcrições dos jornais portugueses ocorreram de setembro de 2010 a novembro de 2011 e foram executadas de maneira manual e por dois softwares: *OCR tesseract* e *gscan2pdf*.

Diferentemente dos jornais brasileiros, os jornais portugueses não foram totalmente transcritos de maneira manual. Apenas o periódico *Notícias d' Évora* teve seus textos transcritos de forma manual<sup>5</sup>. Os outros dois, *A ilustração luso-brasileira* e *o Manuelinho d'Évora*, foram transcritos a partir dos softwares mencionados acima.

O OCR (**Optical Character Recognition** ou Reconhecimento Ótico de Caracteres) é utilizado para realizar a captação de imagens em código de letras. Apesar de ter esse grande potencial, a maioria de suas versões disponíveis deixa a desejar, principalmente para documentos antigos, pois qualquer irregularidade na imagem (letras mais claras, manchas e até mesmo caracteres em itálico) faz com que a leitura ótica não saia como o esperado e assim não se consiga reproduzir com êxito o texto.

Para a realização desta pesquisa foi utilizado o OCR-Tesseract na versão para Linux/Ubuntu. A qualidade desse software na capacidade de capturar as imagens e as transformar em texto é imensamente superior comparado aos outros. Na intenção de obter um êxito maior na transcrição, este software não foi utilizado sozinho, mas conjuntamente com outro software, o Gscan2pdf. Este possui um ótimo reconhecimento de digitalizações de imagens no ubuntu, podendo inclusive importar imagens.

A união desses dois softwares<sup>6</sup> possibilitou uma maior agilidade no processo de transcrição que sem essa tecnologia teria sido muito mais lenta<sup>7</sup>.

---

<sup>3</sup> Memória de Leitura é um projeto acadêmico voltado para pesquisas sobre a história da leitura e do livro no Brasil. Desenvolvido junto ao Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, é coordenado pelas professoras doutoras Márcia Abreu e Marisa Lajolo.

<sup>4</sup> A compra desses cd's foi efetuada com a reserva técnica disponibilizada pelo CNPq (processo 142121/2009-6).

<sup>5</sup> Parte dos textos desse jornal foi transcrito pela bolsista Jézica Tamiris Dortelmann no projeto *Levantamento e Transcrições de dados da Imprensa Histórica* (edital 053/UFFS/2011).

<sup>6</sup> PENA'S, Thadeu. Wiki <http://profs.if.uff.br/tjpp/blog/entradas/brazilian-portuguese-oficialmente-suportado-no-tesseract-ocr>

<sup>7</sup> Link com o tutorial para baixar os softwares no computador <http://www.vivaolinux.com.br/dica/OCR-no-Ubuntu-9.04-utilizando-tesseract-e-gscan2pdf>

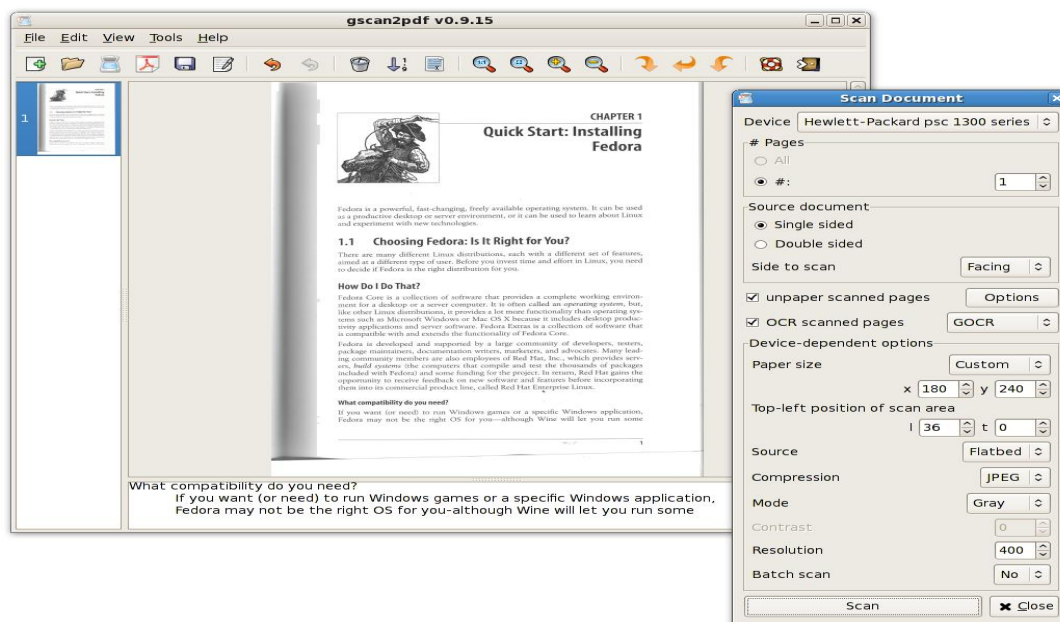


Figura 1: imagem do uso do tesseract e gscans2pdf

Fonte: Artsy Tuesday: Gscan2pdf-Frontend for scanning utilities


É importante ressaltar que toda transcrição é uma forma de intervenção no texto original. As transcrições ditas “Edições Diplomáticas” são aquelas que mais se aproximam do texto original, ou seja, são as mais conservadoras: não se abrem as abreviaturas, não se moderniza a escrita das palavras, busca-se a forma mais fiel de cópia. Há ainda as “edições semidiplomáticas” que consistem em um grau de transcrição com intervenção maior, mas ainda considerado como aceitável, pois ele ainda possui a maior parte das características linguísticas do texto original. As modificações nesse tipo de edição são, principalmente, a abertura de abreviaturas e a modernização grafemática ou mesmo tipográfica dos escritos. Tanto as edições diplomáticas quanto as edições semidiplomáticas abarcam o objetivo principal de uma edição filológica: “tonar o texto acessível para o leitor especializado de hoje, com a máxima preservação de suas características originais.” (PAIXÃO DE SOUSA, KEPLER & FARIA, 2012, p.194).

A questão, no entanto, é que uma edição filológica apresenta incompatibilidades na utilização de ferramentas computacionais capazes de executar marcações automáticas. A utilização de ferramentas computacionais, além de facilitar o estudo e análises de textos, ainda possibilita que isto seja feito em maior escala. Diante dessa situação, o desafio da transcrição de textos históricos se apresenta: como fazer uma transcrição em que se tenha poucas interferências (edições diplomáticas ou semidiplomáticas), mas na qual ao mesmo tempo seja possível efetuar anotações utilizando ferramentas computacionais?

O *Corpus Tycho Brahe*, trabalho desenvolvido junto ao projeto temático Padrões Rítmicos, Fixação de Parâmetros & Mudança Linguística<sup>8</sup>, coordenado pela

<sup>8</sup> Link para o projeto: <http://www.tycho.iel.unicamp.br/~tycho/corpus/index.html>





professora Charlotte Galves, vem buscando ferramentas computacionais que caminhem para essa harmonia entre filologia e tecnologia. Por já ter uma longa caminhada e ser um corpus com mais de dois milhões de palavras etiquetadas morfológicamente, priorizamos elaborar nosso *corpus* com as mesmas ferramentas computacionais utilizadas nesse projeto, uma vez que estas possibilitam inúmeras buscas linguísticas, de forma confiável, ágil e gratuita. Nas próximas seções desse artigo apresentaremos essas ferramentas de maneira mais detalhada. Imediatamente a seguir, transcrevemos os dizeres da apresentação do *corpus* no site do projeto temático:

O **Corpus Histórico do Português Tycho Brahe** é um corpus eletrônico anotado, composto de textos em português escritos por autores nascidos entre 1380 e 1845. Atualmente, **63** textos (**2.631.565** palavras) estão disponíveis para pesquisa livre, com um sistema de anotação linguística em duas etapas: **anotação morfológica** (aplicada em **33** textos); e **anotação sintática** (aplicada em **16** textos). (GALVES & FARIA, 2010).

## 6 – eDictor

O “eDictor” foi a ferramenta criada para aproveitar as vantagens da anotação em XML (Extended Markup Language) - linguagem de anotação que possibilita modelar o texto em conteúdos eletronicamente legíveis - mas que também permite uma interface, na qual é possível manter o texto antigo com suas características originais. A versão atual dessa ferramenta utilizada nessa pesquisa foi desenvolvida por Maria Clara Paixão de Sousa, Fábio Kepler e Pablo Faria. Além de facilitar a edição dos textos, a ideia desses autores era criar uma interface capaz de integrar o sistema de edição ao sistema de correção da anotação morfológica. Segundo Paixão de Sousa, Kepler e Faria (2012), o eDictor, através de sua interface, possibilita que se tenha uma exibição do conteúdo textual, deixando marcas de estrutura em linguagem formato XML em segundo plano, embora visíveis, tais como parágrafos, marcas de quebra de páginas, fim de sentenças, etc. Sua interface evita o contato direto do usuário com a estrutura XML, no entanto, esta se encontra presente, possibilitando uma maior facilidade de manuseio para o usuário e utilizando as marcações computacionais necessárias para as análises automáticas.

A versão atual do eDictor pode ser baixada para dois sistemas operacionais: Linux e Windows (XP/Vista)<sup>9</sup>. Ao baixar o eDictor, sua interface fornece um menu de funcionalidades, uma barra de ferramentas, na qual se encontram as opções mais rotineiras do trabalho de edição e codificação. E finalmente a área do texto, que é subdividida em três partes: Transcrição, Grafia e Morfologia. Abaixo temos a **imagem da ferramenta e a seguir explicaremos os passos seguidos desde a transcrição para a elaboração da marcação em XML até a marcação morfológica automática possibilitada pelo sistema:**

---

<sup>9</sup> Para baixar a ferramenta eDictor: <http://www.tycho.iel.unicamp.br/~tycho/tmp/>



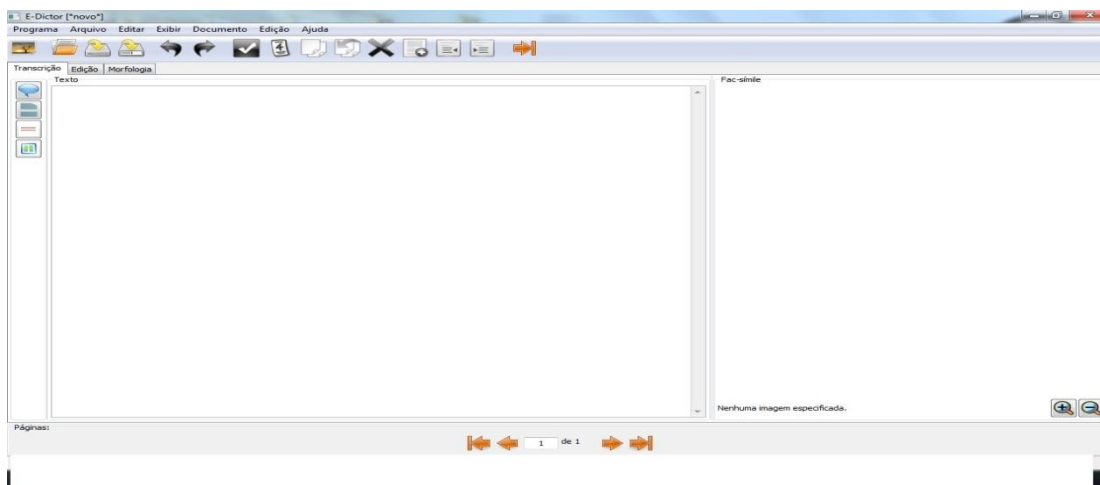


Figura 2: interface gráfica do eDictor 1

A imagem acima apresenta a interface da ferramenta. Há um menu de aplicação para acesso a todas as funcionalidades e a barra de ferramentas que possui ações como voltar, adiantar, apagar, salvar, acrescentar palavras e tantas outras opções que uma edição ou codificação podem exigir. Na primeira aba na parte do texto, temos a “Transcrição”. Neste espaço é possível tanto importar algum arquivo transcrito quanto transcrever o texto de análise de forma direta na ferramenta, adicionando comentários e/ou outras informações necessárias. Do lado direito da ferramenta há uma seção denominada fac-símile, neste espaço é possível importar imagens, o que facilita uma transcrição direta.

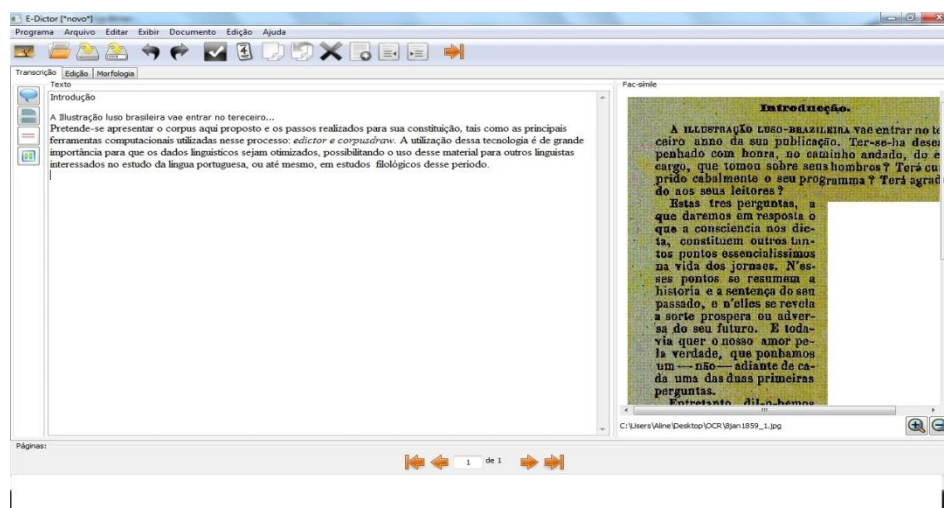


Figura 3: interface gráfica do eDictor 2

Nesta aba é possível realizar as transcrições de forma mais próxima à fonte original. Para reconhecer os parágrafos e as quebras de sentenças mesmo não havendo pontos, basta deixar uma linha em branco entre as sentenças. Especificamente em nosso

estudo, parte dos textos selecionados foi transcrito por um OCR, como apresentado na seção anterior. Portanto, após o software fazer a transcrição, copiamos e colamos o texto direto já transcrito nesta aba.

Com o texto presente nesta aba, a própria ferramenta eDictor é capaz de gerar um arquivo com as marcações em XML. O padrão XML pode codificar um grande volume de informações estruturais, documentais e linguísticas no texto, e fazer uso delas de maneira flexível a partir de um documento principal que pode ser desmembrado em diferentes níveis. Ao converter o texto para esta linguagem, o eDictor interfere automaticamente na estrutura interna do texto, o que necessita, é claro, passar por uma revisão humana.

Na aba “Edição” como o próprio nome diz, o texto é exibido com as edições em destaque para que o usuário possa ver tudo que foi modificado de forma automática e faça as alterações quando necessário. Para acessar as edições, basta clicar sobre os símbolos. A barra de ferramentas permite fazer as alterações necessárias. Na aba “Morfologia”, assim como na aba “Edição”, o texto apresenta-se com as edições marcadas, mas com o acréscimo da marcação das classes gramaticais das palavras. A interface da ferramenta é algo que vem contribuir para seu fácil manuseio. Sem a presença da ferramenta além do conhecimento de programação na linguagem XML, as marcas de edição da palavra “hum” seriam apresentadas da seguinte maneira:

```
<variant>  
<original>hum</original>  
<edited>um</edited>  
</variant>
```

Esse tipo de codificação, em meio ao texto, poderia afastar um usuário menos proficiente. Com o eDictor, esse tipo de linguagem é estabelecido, no entanto sem a necessidade de apresentar-se na interface da ferramenta. Abaixo apresentamos um exemplo da interface na aba “Edição” e como ela pode ser realizada, sem que o usuário tenha domínio das codificações apresentadas acima:

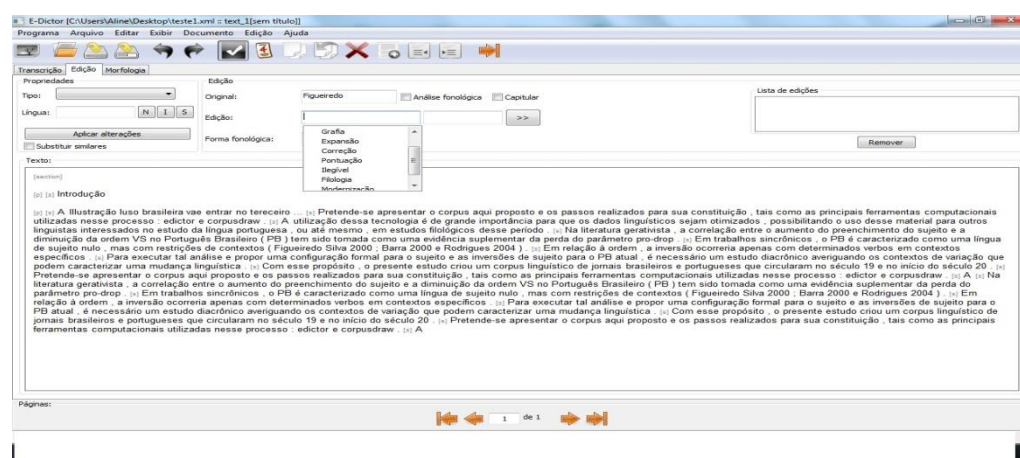



Figura 4: interface gráfica do eDictor 3



Portanto pelo que foi apresentado, o eDictor destina-se à transcrição e codificação de textos em formato XML para análises linguísticas (morfológica, sintática, entre outras). A ferramenta foi elaborada na linguagem de programação Python, com código-fonte aberto e disponibilizado à comunidade. O principal objetivo ao se adotar o padrão XML deveu-se a necessidade de se abarcar informações de edição, de etiquetagem (morfológica), além do layout do texto original (títulos, quebras de linha, página, etc.). Ou seja, ao se desenvolver dessa maneira a ferramenta, conseguiu-se esta interface capaz de dar conta das edições necessárias para as análises automáticas computacionais e possibilitar uma maior proximidade do texto face à sua versão original.

Ao converter o texto em XML é possível fazer vários tipos de manipulações nas edições automáticas: opções de edições de grafia, expansão, junção, modernização, correção, pontuação, forma fonológica e morfológica; navegação por páginas; layout básico (para exibição das informações na tela); atalhos de teclado para tornar a edição mais eficiente; inserção de comentários de edição; manipulação de metadados; acesso aos demais elementos do texto (títulos, cabeçalho/rodapé, etc.); elaborar formatações, tais como quebra de seções, títulos e subtítulos, etc.; é possível realizar melhoras gerais no layout da tela da ferramenta, na identificação visual dos limites dos elementos, como parágrafos, seções, melhorar o acesso a informação contextual, durante a edição (propriedades de elementos, propriedades do documento, etc.) e melhorar a apresentação HTML do texto.

Dessa forma, o eDictor possibilita manter a informação sobre cada nível, tanto o texto original, quanto as suas edições, logo, pode-se acessar o mesmo texto em várias versões. Ou seja, é possível gerar uma versão do texto na sua versão original com abreviaturas, como por exemplo “sr.” “srs.” e gerar uma versão com as abreviaturas abertas: “senhor”, “senhores”. Como apresentado anteriormente, uma grande vantagem proporcionada pelo eDictor é que mesmo não tendo conhecimento sobre linguagem de programação, o usuário consegue utilizar a ferramenta, pois não há um contato direto do usuário com a codificação XML, sendo gerada de maneira bem formada.


É preciso apenas um treinamento de como utilizá-la e uma familiarização com os tipos de edições. Após esse período de treinamento, além da praticidade, a ferramenta permite que o trabalho seja efetuado com muito mais agilidade, ou seja, em bem menos tempo. Galves (2004) no site do projeto temático<sup>10</sup>, que coordena, faz a seguinte afirmação sobre o uso da linguagem XML na transcrição dos textos antigos:

Com isso [linguagem em XML] , tanto o item original como o modernizado encontram-se codificados, o que torna possível o controle sistemático das edições realizadas no preparo dos textos, otimizando o trabalho de possíveis alterações, permitindo que se criem léxicos e dicionários do **Corpus** , tornando mais ágeis as etapas posteriores de anotação morfosintática e, por fim, favorecendo a geração de documentos confortáveis para a leitura humana.

---

<sup>10</sup> Link do projeto completo para que possa ser acessado:  
[http://www.tycho.iel.unicamp.br/~tycho/prfpml/fase2/projeto\\_completo.html](http://www.tycho.iel.unicamp.br/~tycho/prfpml/fase2/projeto_completo.html)





Em nosso estudo, o eDictor foi uma ferramenta primordial, uma vez que sem passar pelas edições morfológicas, não seria possível converter os textos para outra ferramenta computacional – *Corpus Draw* - para efetuar anotações sintáticas, passo seguinte na elaboração de nosso *corpus*.

## 7 – Corpus Draw/Corpus Search

Como apresentado até o momento, para a elaboração de nosso *corpus*, seguimos a metodologia e as mesmas ferramentas utilizadas no *Corpus do Português Histórico Tycho Brahe*, este por sua vez, foi elaborado nos moldes do *corpus parseado* do Inglês Médio PPCME (*Penn-Helsinki Parsed Corpus of Middle English*). Afinal a aquisição de metodologia desenvolvida para a elaboração de grandes *corpora* anotados de língua vem se firmando como um recurso imprescindível para fazer estudos de mudança linguística, uma vez que esses requerem além da quantidade, confiabilidade. Estudos desta natureza ajudam a compreender a língua como algo vivo e em constante transformação.

Paixao de Sousa (2004) aponta que estudos históricos realizados com base em textos antigos dependem, antes de tudo, da garantia da fidelidade às formas originais dos textos – sendo este o pilar de sustentação que qualquer estudo linguístico, em qualquer quadro teórico, deve pressupor. No caso dos *corpora* eletrônicos, esse pressuposto fundamental pode ser integrado a outros requisitos, como a necessidade de quantidade, agilidade e automação no trabalho estatístico de seleção de dados. A autora ainda defende que a conjunção dessas vertentes configura o principal desafio do trabalho de edição especializada e análise linguística de textos antigos no meio eletrônico.

O *corpus* Tycho Brahe foi criado e estabelecido dentro dessa filosofia e vem apresentando, desde sua criação, resultados relevantes e importantes para os estudos linguísticos. Galves (2004) ressalta que o marco inicial do projeto é a constatação de que não se pode progredir na compreensão da história das línguas, caso não estejam disponíveis grandes quantidades de dados que permitam responder a qualquer tipo de pergunta sintática de maneira rápida e confiável. Logo, segundo a autora, a construção de um grande *corpus* anotado sintaticamente é justificada como uma das tarefas prioritárias do projeto.

Para efetuar as buscas sintáticas, utiliza-se de ferramentas automática. Primeiro, o texto é submetido a um analisador sintático (parser), que introduz a estrutura sintática projetada a partir das categorias lexicais marcadas para cada palavra pelo etiquetador morfológico. O *Corpus Tycho Brahe* usa para isso o parser probabilístico criado por Dan Bickel. Uma vez que o parser precisa de longo treinamento para chegar a uma eficiência satisfatória, é preciso corrigir a anotação automática manualmente. Nesse passo, também se introduzem categorias vazias e coindexações. Para tanto, dispomos de uma interface gráfica denominada *Corpus Draw*. *Corpus Draw* é uma ferramenta de correção de textos anotados sintaticamente desenvolvida por Beth Randall. *Corpus Draw* faz parte do pacote *Corpus Search*<sup>11</sup>. A figura a seguir ilustra uma tela de *Corpus Search*.

---

<sup>11</sup> Para baixar o pacote : <http://corpussearch.sourceforge.net/>



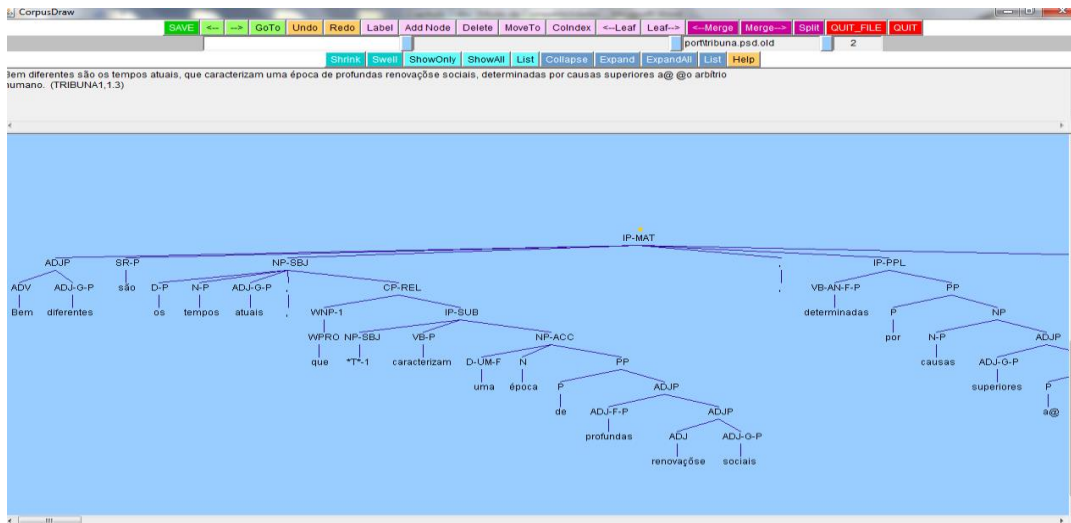


Figura 5: Visualização da Interface arbórea do Corpus Draw

Os textos passaram por três formatos:

1 – Texto transcrito :

*Bem diferentes são os tempos atuais, que caracterizam uma época de profundas renovações sociais, determinadas por causas superiores ao arbítrio humano.*

2 – Texto morfologicamente etiquetado:

[p] [s] Bem/ADV diferentes/ADJ-G-P são/SR-P os/D-P tempos/N-P atuais/ADJ-G-P ./, que/WPRO caracterizam/VB-P uma/D-UM-F época/N de/P profundas/ADJ-F-P renovações/VB-D sociais/ADJ-G-P /, determinadas/VB-AN-F-P por/P causas/N-P superiores/ADJ-G-P ao/P+D arbítrio/N humano/ADJ /.

3 – Texto sintaticamente anotado:

( IP-MAT (ADJP (ADV Bem) (ADJ-G-P diferentes))

(SR-P são)

(NP-SBJ (D-P os)

(N-P tempos)

(ADJ-G-P atuais)

(, .)

(CP-REL (WNP-1 (WPRO que))

(IP-SUB (NP-SBJ \*T\*-1)

(VB-P caracterizam)

(NP-ACC (D-UM-F uma)

(N época)

(PP (P de)



(P (ADJ-F-P profundas)

(N-P renovaçõe) (ADJ-G-P sociais) (, )

((VB-AN-F-P determinadas)

(PP (P por)

(NP (N-P causas)

(ADJP (ADJ-G-P superiores)

(PP (P a@) (NP (D @o) (N árbitro) (ADJ humano))))))))))))))

(. .))

(ID TRIBUNA1,1.3))

Uma sentença declarativa é codificada como um IP-MAT, ou seja, uma sentença matriz, ao passo que as sentenças subordinadas são codificadas como CP, as quais selecionam um IP-SUB (sentenças subordinadas). Todos os seus sintagmas são diretamente ligados ao nó raiz: NP-SBJ (sujeito), NP-ACC (objeto direto – termos acusativos), NP-DAT (objeto indireto – termos dativos), ADJP (adjetivos), ADVP (advérbios), NP-VOC (vocativo), PP (preposições), NP-PRN (termos parentéticos ou apositivos), NP-SE (para clíticos não argumentais, se passivo, se inerente e se indeterminado), VB (verbos), dentre outros.

Para que se entenda e se familiarize com as etiquetas de anotação é preciso acessar e estudar o manual de anotação morfológica e sintática<sup>12</sup>. Após esse procedimento, elaborar a anotação tanto morfológica quanto sintática nos textos é executável de forma padronizada com critérios pré-definidos para todos os textos, o que facilitará as futuras buscas.

Note-se que anotação sintática não deve, nem pretende, seguir as tendências de análises discutidas na atualidade na teoria linguística. O principal objetivo de disponibilizar um corpus anotado sintaticamente é obter um maior número possível de estruturas a serem recuperadas automaticamente, e não uma análise especificamente. Logo, a importância de se estabelecer critérios sistemáticos para a anotação sintática. O manual seguido para as revisões de anotações sintáticas encontra-se em inglês, mas os exemplos são retirados de textos brasileiros já anotados sintaticamente no projeto. O sistema de anotação proposto por esse manual segue a filosofia e o esquema geral proposto no manual desenvolvido na Universidade da Pensilvânia Penn-Helsinki Parsed Corpus of Middle English<sup>13</sup>.

As buscas são feitas usando a ferramenta Corpus Search, que seleciona automaticamente todos os elementos descritos. Em nosso trabalho fizemos buscas no Corpus Search para identificarmos o número de sujeitos nulos nos textos. A busca para

<sup>12</sup> Link para acessar o manual de notação morfológica e sintática:  
<http://www.tycho.iel.unicamp.br/corpus/manual/index.html>

<sup>13</sup> Link de acesso: <http://www.ling.upenn.edu/hist-corpora/annotation/index.htm>



encontrar as sentenças com sujeitos omissos nas orações matrizes e subordinadas com verbos finitos foram efetuadas da seguinte maneira:

Nome da busca: pro.q

define: port.def

print\_indices: t

node: IP\*

query: ( IP\* iDominates NP-SBJ )

AND ( NP-SBJ iDominates \\*pro\\*\* )

AND ( NP-SBJ HasSister tns\_vb2 )

A etiqueta de anotação sintática para identificar sujeito nulo na ferramenta CorpusDraw é NP-SBJ \*pro\*. Dessa forma, toda sentença com sujeito nulo apresentará essa classificação, a busca descrita acima tem o propósito justamente de encontrar nos textos toda sentença que apresentar esta etiqueta de classificação.

A primeira linha da busca define: port.def explicita que ao realizar a busca o parser deve dirigir-se ao arquivo que contém as etiquetas com as pré-definições. Em nossos dados, este arquivo que contém as etiquetas com as pré-definições tem o nome de port.def.

A segunda linha, print\_indices: t, indica que ao realizar a busca queremos que o fenômeno que estamos analisando seja identificado por um índice que permita localizá-lo na árvore.

(1)

Quero escrever os grandes feitos que juntos praticamos.

(RECREADOR1,14.257)

1 IP-MAT: 1 IP-MAT, 2 NP-SBJ, 3 \*pro\*, 4 VB-P

19 IP-SUB: 19 IP-SUB, 20 NP-SBJ, 21 \*pro\*, 25 VB-P

(0 (1 IP-MAT (2 NP-SBJ \*pro\*))



(4 VB-P Quero)

(6 IP-INF (7 VB escrever) (9 NP-ACC (10 D-P os)

(12 ADJ-G-P grandes) (14 N-P feitos)

(16 CP-THT (17 C que) (19 IP-SUB (20 NP-SBJ \*pro\*))

(22 ADJP (23 ADJ-P juntos))(25 VB-P praticamos))))

(27 . .))

(29 ID RECREADOR1,14.257)

Após realizar a busca, além de apresentar de forma literal todas as sentenças escritas, a ferramenta também permite sua visualização em forma de árvore sintática. Esta árvore vem numerada e logo após ver a sentença é possível encontrar o fenômeno buscado pela numeração, no nosso caso, buscávamos os sujeitos nulos em orações matrizes e subordinadas, assim, como se pode observar no exemplo acima, há um \*pro\* no número 3 (uma oração matriz: IP-MAT ) e um \*pro\* no número 21 (uma oração subordinada). Especificamente, essa é a função de localização do print\_indices: t na segunda linha da busca. A terceira linha node: IP\* informa ao parser que a busca será efetuada em todo nóculo IP dos textos anotados. E as três linhas seguintes da busca fazem a descrição do fenômeno linguístico a ser encontrado:

query: ( IP\* iDominates NP-SBJ )

AND ( NP-SBJ iDominates \\*pro\\*\* )


AND ( NP-SBJ HasSister tns\_vb2 )

Pode-se traduzir as linhas acima da seguinte maneira: investigue todas as sentenças com IP (matrizes e subordinadas) que dominam imediatamente um NP-SBJ (sujeito), e que este NP sujeito domine imediatamente um \*pro\* (sujeito nulo, seja ele coindexado ou não) e que este NP sujeito nulo seja imediatamente dominado pelo mesmo nó que domina imediatamente tns-vb2 (são irmãos) . tnsvb2 não é uma etiqueta básica da morfologia ou da sintaxe, mas foi definido num arquivo permite agrupar etiquetas sob um rótulo único, conforme as necessidades da pesquisa. tns\_vb2 corresponde a todas as formas verbais finitas menos o verbo ser, por exemplo.

Como foi visto, todos os textos selecionados para elaboração desta pesquisa passaram por ferramentas computacionais e por marcações morfológicas e sintáticas, justamente para favorecer e facilitar buscas para possíveis análises e estudos.







Para realizar buscas e quantificar o número de sentenças com ordem SV (sujeito pré-verbal) e o número de sentenças com ordem VS (sujeito pós-verbal) em todos os nossos dados, optamos por utilizar Copus Search, pois além de nos dar o valor quantitativo desses fenômenos em cada um de nossos jornais de maneira rápida e eficaz, também permitiu verificar cada uma das sentenças que foi contabilizada pelo programa, pois o resultado da busca contempla essa visualização.

Abaixo apresentamos os arquivos de busca para identificar as sentenças finitas pós-verbais: uma para identificar a posposição em sentenças matrizes e outra para identificar a posposição em sentenças subordinadas.

- VSmatriz.q : busca para as sentenças finitas pós-verbais nas orações matrizes:

define: port.def

print\_indices: t

node: IP\*

query: ( IP-MAT\* iDominates NP-SBJ )

AND ( NP-SBJ iDominates !\\*pro\\*\* )

AND ( NP-SBJ iDominates !\\*exp\\*\* )

AND ( NP-SBJ HasSister tns\_vb2 )

AND ( tns\_vb2 precedes NP-SBJ )

- VSubordinada.q : busca para as sentenças finitas pós-verbais nas orações subordinadas:

define: port.def

print\_indices: t

node: IP\*

query: ( IP-SUB\* iDominates NP-SBJ )

AND ( NP-SBJ\* iDominates !\\*pro\\*\* )

AND ( NP-SBJ\* iDominates !\\*exp\\*\* )

AND ( NP-SBJ\* HasSister tns\_vb2 )

AND ( tns\_vb2 precedes NP-SBJ\* )

A partir dessas buscas automáticas realizadas em cada um dos jornais utilizados nessa pesquisa, obtivemos os resultados do número total de sentenças pós-verbais.

```
10253 /*
10254 as faz que suas doutrinas não possam chegar a todos:
10255 (RECREADOR1,67.1999)
10256 */
10257 /*
10258 12 IP-SUB: 12 IP-SUB, 13 NP-SBJ, 16 NP, 21 VB-P
10259 */
10260
10261 (0 (1 IP-MAT (2 NP-SBJ *pro*)
10262      (4 NP-DAT (5 CL as))
10263      (7 VB-P faz)
10264      (9 CP-THI (10 C que)
10265          (12 IP-SUB (13 NP-SBJ (14 PROS suas)
10266              (16 NP (17 N-P doutrinas)))
10267              (19 NEG não)
10268              (21 VB-P possam)
10269              (23 IP-INF (24 VB chegar)
10270                  (26 PP (27 P a)
10271                      (29 NP (30 Q-P todos))))))
10272      (32 . .))
10273      (34 ID RECREADOR1,67.1999))
10274 /*
10275 FOOTER
10276 source file, hits/tokens/total
10277 port\recreador1.psd.bak.old 254/231/2390
10278 */
10279 /*
10280 SUMMARY:
10281 source files, hits/tokens/total
10282 port\recreador1.psd.bak.old 254/231/2390
10283 whole search, hits/tokens/total
10284 254/231/2390
```

**Figura 11: Apresentação do resultado da busca VSsubordinada.q no jornal Recreador Mineiro**

A forma de apresentação dos resultados na interface desse programa é dada por estatística, ou seja, o número de sentenças encontradas no texto com os critérios de busca elaborados e de forma que se possa ver cada uma das sentenças que foi contabilizada pelo programa. Dessa maneira, não se apresentam apenas os números, mas também a sentença contabilizada. Esse mecanismo facilita a conferência e a revisão dos dados que foram apresentados, se eles realmente condizem com a busca efetuada.


Ao efetuar cada uma das buscas apresentadas em cada um dos jornais, obtivemos os seguintes números:

Jornais Brasileiros: 2332 sentenças analisadas. Desse total, 1848 sentenças correspondem às sentenças com ordem SV e 484 sentenças correspondem à ordem VS.

Jornais portugueses: 3301 sentenças analisadas. Desse total, 2690 sentenças correspondem às sentenças com ordem SV e 611 sentenças correspondem à ordem VS.

Como pode ser visto, desde a transcrição dos textos até a execução das buscas dos fenômenos linguísticos, temos um processo de anotações morfológicas e sintáticas por ferramentas computacionais que proporcionam mais confiabilidade e agilidade aos resultados das buscas. Portanto, a importância das ferramentas computacionais na construção de *corpora* é algo eminente e que deve ser incentivado, pois dessa forma será possível fazer maiores aprofundamentos nos estudos linguísticos que usam *corpus*.

## 8- Referências Bibliográficas



DUARTE, M. E.L. *A Perda do Princípio “Evite Pronome” no Português Brasileiro*. Tese de Doutorado – Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas, 1995, 141p.

GALVES, C. FARIA, Pablo. 2010. *Tycho Brahe Parsed Corpus of Historical Portuguese*. URL: <http://www.tycho.iel.unicamp.br/~tycho/corpus/en/index.html>.

GALVES, Charlotte. *Projeto Padrões Rítmicos, Fixação de Parâmetros e Mudança Gramatical, II* –FAPESP. 2004  
(<http://www.tycho.iel.unicamp.br/~tycho/prfpml/fase2/index.html>) relatórios anuais.

PAIXÃO DE SOUSA, M. C. The loss of verb-second in the history of Portuguese: Subject position, Clitic placement and Prosody. Versão revisada da comunicação em: DIACHRONIC GENERATIVE SYNTAX, 12<sup>a</sup>, 2010. Submetido, 2013.

. Maria Clara. *Língua barroca: sintaxe e história do português nos 1600*. Tese de doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2004.

GRAVINA, Aline Peixoto. *A Natureza do Sujeito Nulo na Diacronia do PB: estudo de um corpus mineiro*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

MONTE, Gil do. *O Jornalismo Eborense (1846-1976)*. 2 edição, Évora, Portugal, 1978.

PAIXÃO DE SOUSA, M. KEPLER, F. e FARIA, P. *EDictor : Novas perspectivas na codificação e edição de corpora de textos históricos*. in: HEPHERD, T. SARDINHA, T.PINTO, M. (Orgs). *Caminhos da Linguística de Corpus*. Campinas – SP: Mercado das letras, 2012, p.191-223.PEREIRA, Armando de Sousa. *Geraldo sem Pavor. Um guerreiro de fronteira entre cristãos e muçulmanos, c. 1162-1176*. Porto: Fronteira do Caos Editores, 2008.

RAFAEL, Gina Guedes; SANTOS, Manuela. *Jornais e Revistas portuguesas do século XIX*. Volume 1, ISBN 9725653181, Biblioteca Nacional, Lisboa, Portugal, 1998.

TARALLO, F.L. “Diagnosticando uma gramática brasileira”, in: M.Kato & I.Roberts (eds), *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas/SP, Editora da Unicamp, 1994.p. 69-105.

---



## CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS DA LIBRAS COMO L1 E SUA RELAÇÃO COM PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS.

Ana Maria Zulema Pinto CABRAL  
Wanilda Maria Alves CAVALCANTI  
Roberta Varginha Ramos CAIADO

**RESUMO:** O surgimento dos cursos de Letras/Libras tem proporcionado aos surdos adultos brasileiros a oportunidade de estudarem, de modo sistematizado e aprofundado, sua língua, a Libras. Este trabalho é parte de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado em Ciências da Linguagem - UNICAP (PE), realizada com quatro sujeitos surdos, do Curso de Letras/Libras Polo Campina Grande (PB), da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em parceria com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Por ser na modalidade EAD o Curso requer e oferece ao seu aluno práticas de multiletramentos que exigem o uso e conhecimento da Libras como L1. Nesta perspectiva, esta pesquisa teve como objetivo investigar as contribuições linguísticas da Libras, adquiridas durante o Curso de Letras/Libras, que favoreceram às inúmeras possibilidades de práticas de multiletramentos dos seus alunos surdos. Para tanto, realizamos entrevistas e analisamos propostas de atividades de disciplinas relacionadas com o ensino de Libras como L1. O referencial teórico envolveu os estudos enunciativos de Bakhtin (2006); os estudos socioculturais de letramento de Rojo (2009; 2010; 2012), Street (2003; 2006), Lemke (2010), além das pesquisas sobre aquisição tardia da Libras como L1 para os surdos, bem como do ensino bilíngue para estes proposto por Souza (1998) e Quadros (1997; 2006; 2011). Os resultados apontaram que os sujeitos investigados: a) Tiveram aquisição tardia da Libras; b) Ingressaram na Universidade com déficits de conhecimentos linguísticos básicos da sua L1; c) Tiveram, pela primeira vez, a oportunidade de estudar aspectos linguísticos da Libras no Curso de Letras/Libras; e d) Ao se apropriarem dos conhecimentos linguísticos da Libras tiveram suas práticas de letramentos múltiplos e multiletramentos ampliadas. Nesta perspectiva, o presente estudo, não só identifica a relação dos conhecimentos linguísticos da Libras com as diferentes práticas de multiletramentos, mas também oferece uma visão panorâmica de como foi a educação básica dos sujeitos investigados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Surdos. Conhecimentos linguísticos da Libras. Práticas de multiletramentos.



## 1. Introdução

O reconhecimento legal da Libras enquanto língua natural dos surdos brasileiros, através da Lei 10.436/02, regulamentada pelo Decreto 5.626/05, representa uma grande conquista para os surdos brasileiros, porque, não só oficializa a Libras como língua oficial dos surdos, e garante que a educação da pessoa surda deva ser bilíngue, mas também porque estabelece como deve ser a formação dos profissionais que atuam na educação de tais sujeitos. O Decreto supracitado estabelece, no Art. 4º, que a formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Superior deve ser realizada em cursos de graduação de licenciatura plena em Letras/Libras ou em Letras/Libras, com Língua Portuguesa como segunda língua. Tais exigências estabelecidas legalmente fomentaram a abertura dos cursos de Letras/Libras, principalmente na modalidade de Educação a Distância (EAD).


Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar as contribuições linguísticas da Libras, adquiridas no Curso de Letras/Libras – UAB/UEPB - que favoreçam às inúmeras possibilidades de letramentos dos seus alunos surdos. Já, em relação aos objetivos específicos buscou-se: 1) examinar as ementas das disciplinas relacionadas ao ensino de Libras como L1; 2) Identificar nas atividades propostas pelas disciplinas: (a) Libras IV; (b) Libras V e (c) Tópicos Especiais de Libras, os conhecimentos linguísticos trabalhados nas respectivas disciplinas e seus atrelamentos com as práticas dos multiletramentos; e 3) Analisar, através de relatos dos sujeitos surdos envolvidos na pesquisa, conhecimentos de Libras que forneceram maior acesso às práticas dos multiletramentos.

Este trabalho é de grande relevância e pertinência, pois permitiu diagnosticar: a) déficits de conhecimentos linguísticos da Libras que os sujeitos surdos tinham ao ingressarem no ensino superior; b) o grau de importância que os conhecimentos linguísticos da Libras têm no acesso às práticas dos multiletramentos; e c) a importância do curso Letras/Libras da UAB/UEPB (Universidade Aberta do Brasil/Universidade Federal da Paraíba) para os surdos que ingressaram na primeira turma deste curso.

## 2. Fundamentação teórica

Em seus estudos, Vygotsky (1998) aponta a estreita relação entre pensamento e linguagem. Para o referido autor, a linguagem tem duas funções: a primeira é a de comunicar e a segunda é de promover o pensamento generalizante. E é, precisamente, nesta segunda função em que há uma estreita relação entre pensamento e linguagem: esta provoca um alargamento naquele e vice-versa. Senão vejamos:

(...) a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo de vai-vem entre a palavra e o pensamento; nesse processo a relação entre o pensamento e a palavra sofre alterações que, também elas, podem ser consideradas como um desenvolvimento no sentido funcional. As palavras não se limitam a exprimir o pensamento: é por elas que este acede à existência (VYGOTSKY, 1979, p.165).



É a partir desta generalização que o indivíduo classifica e distingue as coisas que estão no mundo que o cerca. Esse processo só é possível porque partilhamos um sistema, um código que é comum a todos que participam de uma mesma comunidade, fato que possibilita à espécie humana transitar no mundo simbólico, abstrato, sair do mundo concreto, da intermediação direta através dos instrumentos para uma mediação simbólica através do signo.

Esta constatação possibilitou, posteriormente, que estudos ligados à área da surdez (GÓES 1996; 2002) mostrassem que o *déficit* conceitual dos surdos não era consequência da surdez em si, mas da ausência de uma língua a qual eles pudessem adquirir naturalmente, isto é, a sua língua natural, língua de sinais. Tal carência repercute neles um aparente atraso cognitivo.

Estabelecendo a relação pensamento/linguagem Vygotsky (1987, p.104) ressalta que

o significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito de pensamento e da linguagem, que é difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; portanto, o significado é um critério da “palavra”, seu componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são negavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento.


É importante lembrar que a língua está no meio, no social, e que é através da imersão que a criança a adquire. Entretanto, a internalização desta língua percorre um processo. A função primeira da língua, que é a comunicação, o acesso ao outro e às coisas que a rodeiam, vão adquirindo maior complexidade à medida que a criança, por meio desta mesma interação, se desenvolve e a fala, antes utilizada só para acessar o outro, ganha uma nova função, a de orientar a si mesmo. Surge então o discurso interno. Nesse sentido, Vygotsky (2003, p. 75) afirma que

o discurso egocêntrico é um fenômeno de transição entre o funcionamento inter-físico e o funcionamento intra-físico, quer dizer, da atividade social e coletiva da criança para a sua atividade mais individualizada - modelo de desenvolvimento este que é comum a todas as funções psicológicas mais elevadas.

A função apenas interpessoal da língua permite ou proporciona uma segunda função, a de relação no âmbito individual intrapessoal. Todo esse processo fica prejudicado nas pessoas com surdez, que não acessam a língua de sinais precocemente.

Ainda, com relação à linguagem, Vygotsky (1998, p. 122) declara que esta “libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece-lhe a possibilidade de representar para si mesma algum objeto que não tenha visto e pensar nele.” Ou seja, é a linguagem que possibilita a criança abstrair, sair do mundo concreto para o da representação.

Na mesma compreensão, corroborando com o pensamento de Vygotsky, no que se refere à importância da língua no desenvolvimento mental, Bakhtin (2006, p.114)



afirma que “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação”.

Mais uma vez esbarramos no problema que desencadeia a primeira e mais difícil barreira a ser vencida pelos surdos: a de não ter um ambiente linguístico-cultural que lhes garanta a aquisição natural da Libras. A maioria dos surdos são filhos de ouvintes. Esta é uma das razões, dentre muitas, que contribui para que os surdos passem a ter contato com a língua de sinais tardiamente. Como bem explicita Góes (2000, p. 29)

Sabe-se que as crianças surdas têm poucas oportunidades de adquirir precocemente a língua de sinais e, com isso, é protelado, às vezes longamente, o processo de sua constituição como sujeito bilíngue – como alguém que pode relacionar-se com outros na Língua de Sinais e na Língua Majoritária dos grupos ouvintes. Incluem-se nessa situação os filhos de pais ouvintes, que compõem a grande maioria da população de surdos. Essa condição protelada, além de ter efeitos marcantes na formação da pessoa, produz as muitas histórias de fracasso escolar em casos de surdez.

Fica claro que, para que a língua se constitua enquanto língua e funcione plenamente, não se faz necessário apenas o encontro entre duas ou mais pessoas. É necessário que estas se constituam enquanto grupo social. Entretanto, tal constituição só ocorre se todos acessam um código comum, se compartilham da mesma língua. Como fenômeno ideológico, os signos “são condicionados tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece” (BAKHTIN, 2006, p. 25).

Ainda com relação à constituição social da língua o mesmo autor afirma

Os signos só podem aparecer em um *terreno interindividual*. Ainda assim, trata-se de um terreno que não pode ser chamado de “natural” no sentido usual da palavra: não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se.


Nesta mesma perspectiva Sousa (1998, p. 39) afirma que

o ser se deforma, no confronto com o outro, se refaz pelo/no uso da palavra: instaura-se a dialética do ser pela dialética do signo. A linguagem, assim, se processa no movimento entre estabilidade (de expressão, formas e significados) e a criação intersubjetiva, instaurada pela/na dialogia.

No caso dos surdos, sem a língua de sinais, podemos dizer que a ausência desta língua acaba por prejudicar a construção da sua subjetividade, pois lhes falta o acesso à língua do outro neste caso. Mesmo estando fisicamente no espaço o surdo não pode ser tocado pela língua oral que o circunda. Por conseguinte o processo dialógico fica prejudicado, pois, por não ser acessada, a língua não cumpre com as duas funções apresentadas por Vygotsky, a de comunicar e promover pensamento generalizante.

Desta forma, compreendemos que é a aquisição da língua o elemento que torna o indivíduo capaz de compreender e agir sobre o mundo na plenitude que é particular à espécie humana. Nesse sentido Souza (Ibidem, p. 42), também corrobora com Vygotsky





ao explicar que os atos de compreender o mundo são atos mediados pela língua. A criança não aprende a língua para depois conhecer o mundo. Conhece o mundo na medida em que se atribui um lugar discursivo, quer dizer, em que é afetado pela língua.

Deste modo, é possível afirmar que as práticas de multiletramentos são mediadas pela língua. Neste caso, seria correto afirmar que quanto maior o conhecimento da língua, maior também serão as possibilidades de práticas de multiletramentos.

Vivemos em uma sociedade informatizada que cada vez mais exige diferentes práticas de letramentos. Com relação às mudanças do mundo contemporâneo e suas implicações nas práticas de letramentos, Rojo (2009, p. 105), afirma que pelo menos quatro mudanças, que a seguir se discriminam, resumidamente, ganham importância na reflexão sobre os letramentos: a) a vertiginosa intensificação e a diversidade da circulação da informação nos meios de comunicação digitais e analógicos; b) a diminuição das distâncias espaciais – tanto em termos geográficos como em termos culturais; c) a diminuição das distâncias temporais ou a contração de tempo; d) a multisssemiose ou a multiplicidade de modos de significar que as possibilidades multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura. Todos esses aspectos provocam um alargamento nos letramentos que só a pluralização do termo não é suficiente para exprimir a amplitude de suas práticas, surgindo assim, os termos


**letramentos (múltiplos)** - que aponta para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades [...] na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO 2012, p. 13).

Essa multiplicidade de práticas letradas permeia todos os recantos da sociedade e é materializada em uma diversidade semiótica que a escola não pode continuar ignorando, o que acaba por aumentar a sua responsabilidade em trabalhar com práticas letradas que propiciem letramentos múltiplos de modo crítico, levando o aluno a identificar, nos diferentes discursos, suas intenções e estratégias. Nesse sentido, Moita-Lopes; Rojo (2004, apud ROJO 2009, p. 107), afirmam que para a escola cumprir com um dos seus principais objetivos, qual seja: possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética crítica e democrática - é necessária uma educação linguística que considere

os **multiletramentos** ou **letramentos múltiplos**, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais: como diria Souza-Santos (2005), assumindo seu papel *cosmopolita*;

os **letramentos multisssemióticos** exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários





no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o *design* etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que têm transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea.

Assim, temos diferentes letramentos imbricados, circundando os sujeitos, exigindo e produzindo novas demandas de habilidades advindas, principalmente, do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, doravante TICs, que com a sua popularização possibilitam a divulgação e valorização de culturas locais, caracterizando uma transgressão nas relações de poder até então cristalizadas na sociedade. Desse modo, surge a necessidade de se acrescentar o prefixo (multi) ao termo *letramentos*, pois as mídias digitais têm como base de funcionamento a interface, favorecendo a expansão da pluralização cultural a partir do uso das TICs.

Neste sentido, acerca do funcionamento dos multiletramentos Rojo (2012, p. 23), explica que

diferentemente das mídias anteriores (impressas e analógicas como a fotografia, o cinema, o rádio e a TV pré-digitais), a mídia digital por sua própria natureza ‘tradutora’ de outras linguagens para a linguagem dos dígitos binários e por sua concepção fundante em rede (*web*), permite que o usuário (ou o leitor/produtor de textos humano) interaja em vários níveis e com vários interlocutores (interface, ferramentas, outros usuários, textos/discurso etc.).

Nas afirmações de Rojo, percebemos que o uso das TICs favoreceram os multiletramentos. Esse fato pode ser observado no funcionamento dos cursos de Modalidade a Distância (EAD) que tem como principais ferramentas o uso de computadores e da *web*.

### 3. Metodologia da pesquisa

Neste trabalho adotamos a pesquisa de natureza qualitativa, por entendermos ser o que melhor atendia aos objetivos propostos. Os sujeitos desta pesquisa foram quatro surdos do sexo masculino, com idades entre 35 e 39 anos, identificados como Sujeitos A, B, C e D, ingressos na turma pioneira no Curso de Letras/Libras da UAB/UFPB, polo de Campina Grande – PB no ano de 2010. Tal escolha se deveu ao fato de que estes foram os primeiros sujeitos surdos da cidade de Campina Grande (PB) a ingressarem no curso de Letras/Libras – UAB/UFPB. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: (1) entrevista semi-estruturada; (2) consulta ao Projeto Político Pedagógico do Curso; e (3) consulta aos roteiros semanais de atividades propostas pelas seguintes disciplinas: (a) Libras IV; (b) Libras V; e (c) Tópicos Especiais de Libras, três disciplinas do Curso de Letras/Libras UAB/UFPB.

A escolha dos componentes curriculares, por sua vez, ocorreu em função das seguintes razões: a) pelo fato de estarem diretamente relacionadas ao ensino de Libras

como L1; e b) e por abordarem conteúdos linguísticos de Libras, que os sujeitos da pesquisa afirmaram, nos depoimentos, terem tido acesso no Curso de Letras/Libras.

Com relação à escolha das atividades percorremos os seguintes passos: a) examinamos os roteiros semanais de atividades propostas pelas disciplinas supracitadas durante o período em que os sujeitos da pesquisa as cursavam; b) selecionamos quatro proposituras de atividades que necessitavam de conhecimentos linguísticos de Libras e que, também, suscitaram práticas de multiletramentos.

Os procedimentos de análise dos dados desse estudo seguiram as seguintes etapas: 1) Após a realização e transcrição das entrevistas fizemos a análise e a interpretação das mesmas. Na etapa seguinte selecionamos e analisamos as proposituras de quatro atividades, cujo critério de escolha foi explicado no tópico anterior. Para identificarmos as práticas de multiletramentos presentes nas proposituras das atividades selecionadas, construímos um quadro no qual categorizamos as atividades conforme as características de multiletramentos identificadas nas mesmas.

#### 4. Análise dos dados

Por questões didáticas a análise dos dados foi realizada a partir da categorização das respostas dispostas em quadros.

Quadro 01 - Idade de primeiro contato com a Libras, de ingresso na escola e experiências escolares dos sujeitos da pesquisa

Sujeitos	Idade 1º contato com Libras	Local onde aprendeu Libras	Idade que começou estudar	Experiência escolar no Ensino Básico e concepção de ensino	Conhecimentos linguísticos e literários de Libras que os sujeitos só estudaram no Letras/Libras	Como era seu conhecimento da Língua Portuguesa (Leitura e Escrita) no Ensino Médio
A	Entre 05 e 07 anos	Na APAE, em Juazeiro do Norte – CE e na escola específica para surdo em Campina Grande –PB.	Entre 05 e 07 anos	<b>1ª Experiência:</b> APAE- Oralismo. <b>2ª Experiência:</b> Escola específica para surdos – Oralismo, Comunicação Total (CT) e ensino em Libras.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de classificadores</li> <li>• Sintaxe</li> <li>• Metonímia</li> <li>• Metáfora</li> <li>• Poesia</li> </ul>	<i>ANTES LÍNGUA DE SINAIS SIMPLES, SIMPLES... PORTUGUÊS PROFUNDO, PROFUNDO, DIFÍCIL, MUITO DIFÍCIL (DIFÍCÍLIMO), AGORA MELHOR, MUITO MELHOR PORTUGUÊS LÍNGUA DE SINAIS ÓTIMO OS DOIS ÓTIMO!</i>
B	15 anos	Na EDAC – Escola específica de Campina Grande – PB.	Não lembra a idade que tinha quando ingressou na primeira escola. Mas Lembra que ao ingressar na segunda escola, EDAC, tinha 15 anos.	<b>1ª Experiência:</b> Escola Regular para ouvintes – Oralismo. <b>2ª Experiência:</b> Escola específica para surdos - CT e ensino em Libras.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de classificadores</li> <li>• Sintaxe</li> <li>• Metonímia</li> <li>• Metáfora</li> <li>• Poesia</li> </ul>	<i>TEXTO CONHECER ALGUMAS PALAVRAS ENTENDER-NÃO FRASE COMPLETA TEXTO</i>
C	12 anos	Não lembra o	08 anos	<b>1ª Experiência:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de</li> </ul>	TER-NÃO GRAMÁTICA.

		local, mas sabe que foi com um padre.		Escola regular para ouvintes – Oralismo <b>2ª Experiência:</b> Escola específica para surdos - CT e ensino em Libras.	classificadores <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sintaxe</li> <li>• Metonímia</li> <li>• Metáfora</li> <li>• Poesia</li> </ul>	PROFESSOR USAR FRASE. ENTENDER-NÃO TEXTO ESCRITO.
D	Entre 05 e 06 anos	AQUI <sup>14</sup> Na EDAC - Escola específica para surdo de Campina Grande – PB.	+/- 12 anos.	<b>1ª Experiência:</b> Escola Especial para surdos  <b>2ª Experiência:</b> Escola específica para surdos - CT e e'nsino em Libras.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de classificadores</li> <li>• Sintaxe</li> <li>• Metonímia</li> <li>• Metáfora</li> <li>• Poesia</li> </ul>	<i>PASSADO, ESTUDAR ESCREVER ATIVIDADES: LIGAR, NOME RUA, MAS ESCREVER PORTUGUÊS CERTO NÃO. EU PRECISAR LER, MAS NÃO-ENTENDER, INTERROGAÇÃO MINHA CABEÇA ENTENDER-ZERO. PASSADO, EU ESCREVER SIMPLES... SIMPLES... EU NÃO-CONSEGUIR ESCREVER PRINCIPAL, SUPERIOR.. [...] COMEÇAR ESTUDAR L2 PORTUGUÊS, MAS PRIMEIRO CONHECER, EXERCITAR LIBRAS AQUISIÇÃO BEM. DEPOIS, APRENDER ESCREVER PALAVRAS L2. MAS SURDO CRESCER SABER-NÃO LÍNGUA DE SINAIS COMEÇAR ESTUDAR MISTURADO, CONFUSÃO[...]</i>

Fonte: própria

Os dados mostram que todos os sujeitos da pesquisa tiveram aquisição de língua de sinais tardia. Os sujeitos A e D tiveram contato com Libras com idades entre 5 e 7 anos, enquanto que os sujeitos B e C só acessaram sua língua, respectivamente, com 15 e 12 anos. Este fato por si só é suficiente para fazermos inferência de que todos os sujeitos pesquisados, assim como tantos outros surdos no Brasil, ingressaram na escola sem terem uma língua, no sentido pleno da palavra, sem o signo que mediasse o concreto e o abstrato, que pudesse representar o palpável em conceitual. Faltou aos sujeitos investigados não só um ambiente familiar linguisticamente acessível como também o escolar, pois a primeira experiência escolar dos sujeitos aqui estudados foi com o Oralismo. Durante as entrevistas os sujeitos A e D demonstram certa confusão quanto à idade que aprenderam Libras, mostrando dificuldades em relatar a cronologia no período em que não conheciam a língua de sinais. Conforme pode ser observado no Quadro 01, essa confusão cronológica pode ser entendida e justificada em consequência da aquisição tardia da Libras. Para esta explicação nos pautamos em Bakhtin/Voloshinov (2006, p. 25), para quem

<sup>14</sup> A essa pergunta, inicialmente, o sujeito D responde: “AQUI”, e a pesquisadora indaga: - AQUI NO PÓLO? (O Pólo presencial da UFPB foi o local de realização da entrevista). E o sujeito esclarece: “ESCOLA EDAC, PASSADO AQUI PERTO”.



os signos só podem aparecer em um *terreno interindividual*. [...] não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se.

Nesta perspectiva entendemos a importância da necessidade do “*terreno interindividual*” e do compartilhamento social como aspectos imprescindíveis para que a língua aconteça. No caso dos sujeitos investigados, eles partilhavam o mesmo espaço físico, mas não partilhavam a língua - os signos verbais - pois mesmo inseridos, fisicamente, no espaço da casa junto aos pais e outros familiares, os sujeitos investigados não puderam acessar a língua partilhada no seio familiar, o Português oralizado.

Além da confusão cronológica, também relacionamos às dificuldades de escrita e leitura do Português como L2 relatadas pelos sujeitos a aquisição tardia de sua língua. Cummins (2003) *apud* Quadros *idem* (p. 192) afirma que “surdos que vão à escola com uma língua consolidada terão possibilidades de desenvolver habilidades de leitura e escrita com muito mais consistência.”

Por outro lado, outro dado importante observado nas entrevistas é o fato de os sujeitos investigados não terem estudado de modo sistematizado sua língua, a Libras, no Ensino Fundamental e Médio. Durante a Educação Básica eles tiveram aula das diferentes disciplinas em Libras, mas não tiveram acesso à disciplina de Libras enquanto componente curricular, o que explica a falta de conhecimentos linguísticos e literário da Libras como: *sintaxe, tipos de classificadores, metáfora e poesia*, conforme o Quadro 01, conteúdos que os sujeitos relataram ter estudado pela primeira vez no curso de Letras/Libras. Neste caso, podemos dizer que as dificuldades de escrita e leitura do Português como L2, relatadas pelos sujeitos dessa pesquisa, podem ter origem na aquisição tardia de sua L1 e no não conhecimento sistematizado de sua língua durante a Educação Básica.

O Quadro 02, a seguir, explicita conhecimentos linguísticos básicos que os sujeitos pesquisados afirmam só terem estudado depois que ingressaram no Letras/Libras. O confronto entre tais dados mostra que a ausência do componente curricular da Libras durante a Educação básica acarretou um modelo linguístico de sua L1 deficitário, o que pode ter acentuado as dificuldades na aprendizagem do Português escrito como L2. Os estudos na área mostram que a proficiência na primeira língua auxilia no desenvolvimento tanto da L1 quanto da L2 porque os conhecimentos linguísticos e conceituais transferem-se de uma língua para outra (CUMMINS, 1986, 1994, 1996 *apud* MELO 2005, p. 179).

Quadro 02 – Conhecimentos de Libras dos sujeitos pesquisados antes e depois do ingresso no Letras/Libras.

Sujeitos	Idade 1º contato com Libras	Local onde aprendeu Libras	Idade que começou estudar	Experiência escolar no Ensino Básico e concepção de ensino	Conhecimento s linguísticos e literários de Libras que os sujeitos só estudaram no Letras/Libras	Como era seu conhecimento da Língua Portuguesa (Leitura e Escrita) no Ensino Médio



A	Entre 05 e 07 anos	Na APAE, em Juazeiro do Norte – CE e na escola específica para surdo em Campina Grande –PB.	Entre 05 e 07 anos	<p><b>1ª Experiência:</b> APAE- Oralismo.</p> <p><b>2ª Experiência:</b> Escola específica para surdos – Oralismo, Comunicação Total (CT) e ensino em Libras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de classificadores</li> <li>• Sintaxe</li> <li>• Metonímia</li> <li>• Metáfora</li> <li>• Poesia</li> </ul>	<p><i>ANTES LÍNGUA DE SINAIS SIMPLES, SIMPLES... PORTUGUÊS PROFUNDO, PROFUNDO, DIFÍCIL, MUITO DIFÍCIL (DIFICÍLIMO), AGORA MELHOR, MUITO MELHOR PORTUGUÊS LÍNGUA DE SINAIS ÓTIMO OS DOIS ÓTIMO!</i></p>
B	15 anos	Na EDAC – Escola específica de Campina Grande – PB.	Não lembra a idade que tinha quando ingressou na primeira escola. Mas Lembra que ao ingressar na segunda escola tinha 15 anos.	<p><b>1ª Experiência:</b> Escola Regular para ouvintes – Oralismo.</p> <p><b>2ª Experiência:</b> Escola específica para surdos - CT e ensino em Libras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de classificadores</li> <li>• Sintaxe</li> <li>• Metonímia</li> <li>• Metáfora</li> <li>• Poesia</li> </ul>	<p><i>TEXTO CONHECER ALGUMAS PALAVRAS ENTENDER-NÃO FRASE COMPLETA TEXTO</i></p>
C	12 anos	Não lembra o local, mas sabe que foi com um padre.	08 anos	<p><b>1ª Experiência:</b> Escola regular para ouvintes – Oralismo</p> <p><b>2ª Experiência:</b> Escola específica para surdos - CT e ensino em Libras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de classificadores</li> <li>• Sintaxe</li> <li>• Metonímia</li> <li>• Metáfora</li> <li>• Poesia</li> </ul>	<p><i>TER-NÃO GRAMÁTICA. PROFESSOR USAR FRASE. ENTENDER-NÃO TEXTO ESCRITO.</i></p>
D	Entre 05 e 06 anos	AQUI <sup>15</sup> Na EDAC - Escola específica para surdo de Campina Grande – PB.	+/- 12 anos.	<p><b>1ª Experiência:</b> Escola Especial para surdos</p> <p><b>2ª Experiência:</b> Escola específica para surdos - CT e ensino em Libras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de classificadores</li> <li>• Sintaxe</li> <li>• Metonímia</li> <li>• Metáfora</li> <li>• Poesia</li> </ul>	<p><i>PASSADO, ESTUDAR ESCRIVER ATIVIDADES: LIGAR, NOME RUA, MAS ESCRIVER PORTUGUÊS CERTO NÃO. EU PRECISAR LER, MAS NÃO-ENTENDER, INTERROGAÇÃO MINHA CABEÇA ENTENDER-ZERO.PASSADO, EU ESCRIVER SIMPLES... SIMPLES... EU NÃO-CONSEGUIR ESCRIVER PRINCIPAL, SUPERIOR EU SEMPRE ESCRIVER SIMPLES.[...] MAS SURDO CRESCE SABER-NÃO LÍNGUA DE SINAIS COMEÇAR ESTUDAR MISTURADO, CONFUSÃO. PRIMEIRO LÍNGUA DE SINAIS BEM, DEPOIS ESCRIVER APRENDER RÁPIDO PORTUGUÊS</i></p>

Fonte: Própria

Os dados acima constam que os surdos envolvidos neste estudo chegaram à Universidade com lacunas no tocante ao letramento escolar/dominante. Todos os sujeitos pesquisados também afirmaram que o conhecimento linguístico da Libras, adquirido no Letras/Libras, ajudou no entendimento do Português escrito como L2, ou seja, na habilidade de leitura e escrita. Desse modo, percebemos que o letramento dominante, institucionalizado, que via de regra é consolidado na Educação Básica, só aconteceu na Universidade. Além da leitura e escrita, podemos identificar que os conteúdos linguísticos e literários de Libras adquiridos no Curso de Letras/Libras: *1. Tipos de classificadores 2. Sintaxe 3. Metonímia 4. Metáfora e 5. Poesia*, possibilitaram

<sup>15</sup> A essa pergunta, inicialmente, o sujeito D responde: “AQUI”, e a pesquisadora indaga: - AQUI NO PÓLO? (O Pólo presencial da UFPB foi o local de realização da entrevista). E o sujeito esclarece: “ESCOLA EDAC, PASSADO AQUI PERTO”.

a tais sujeitos reconhecerem a língua de sinais, enquanto língua natural, com sua estrutura e níveis linguístico-gramatical próprios. Tal fato pode ser percebido de modo mais claro na resposta que o sujeito D dá à pergunta (2. a) afirmando que ao começar a estudar no Curso de Letras/Libras se surpreendeu ao descobrir que a sintaxe da Libras tem aspectos gramaticais similares ao do Português. Este dado nos mostra que, mesmo sendo usuário da Libras e tendo estudado aspectos gramaticais do Português, o sujeito pesquisado não conseguia significar o conteúdo gramatical estudado em Português, porque lhe faltava o conhecimento sistematizado de sua L1. Tal lacuna no conhecimento impedia que este sujeito pudesse perceber e deduzir que, mesmo sendo distintas, as línguas têm algo em comum, os níveis linguísticos: fonológico, morfológico, sintático e semântico. Ou seja, no seu cotidiano, ao sinalizar, ele usava adjetivos e verbos, mas não percebia a gramática, a sintaxe da Libras.

Dentre os conhecimentos linguísticos e literários, supracitados no Quadro 02, gostaríamos de destacar a poesia e a metáfora em função das respostas dos sujeitos D e A às perguntas (2. f.) e (2.c.), respectivamente, neste quadro, que após responderem as perguntas complementam relatando as dificuldades enfrentadas durante o Curso quando solicitados a produzir e analisar uma poesia surda. O depoimento do sujeito D mostra que ele não tinha familiaridade com a poesia surda e inicialmente recorre ao modelo e conhecimento linguístico do Português, sua L2, para realizar a atividade solicitada.

Já com relação à metáfora, podemos observar no Quadro 02, pergunta (2. c.), que o sujeito A se mostra deslumbrado com a descoberta do uso e do entendimento da metáfora, mostrando que o conhecimento de língua que este sujeito tinha estava muito atrelado ao sentido literal dos vocábulos.

Quadro 03 – Identificando práticas que levam aos multiletramentos nas atividades do Letras/Libras UAB/UFPB.

<i>Características dos multiletramentos (ROJO, 2012, p. 22-23)</i>	<i>Ferramentas usadas no Letras/Libras que favoreceram as práticas dos multiletramentos</i>	<i>Atividades do Letras/Libras que mobilizaram práticas que levam aos multiletramentos</i>	<i>Vertentes dos multiletramentos, identificados nas proposituras das atividades do L/L</i>
a) Eles são interativos; mais que isso, colaborativos;	AVA, Fóruns, links, web conferência	(1) Veja abaixo a poesia de Nelson Pimenta (se preferir acesse o link: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=bGrHMdBqIs8">http://www.youtube.com/watch?v=bGrHMdBqIs8</a> ). Vamos analisar as metáforas utilizadas por ele? Identifique as metáforas nesta poesia e discuta os seus significados com os colegas. Nesta discussão, você poderá postar sua opinião em LIBRAS (vídeo) ou em Língua Portuguesa (texto).  (2) Vamos montar um Dicionário de Antônimos em LIBRAS que ficará disponível na nossa disciplina? Contribua com uma imagem contendo um par de antônimos em LIBRAS e poste no Moodle. (Esta atividade vale 5 pontos).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Multissemiose</li> <li>• Literário</li> <li>• Escolar</li>   <li>• Multissemiose</li> <li>• Escolar</li> </ul>
b) Eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das	Criação de vídeos, texto em Libras.	(3) Criar uma música em Libras. <b>Veja o vídeo como exemplo a música em ASL.</b> <b>Obs: Os alunos surdos podem sinalizar a Música, pois faz expressa como</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Multissemiótico</li> <li>• Literário</li> <li>• Escolar</li> </ul>

ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);		naturalmente sem acompanhar a música. <a href="http://www.youtube.com/watch?v=pQ1aSQwBZ24">http://www.youtube.com/watch?v=pQ1aSQwBZ24</a>	
e) Eles são híbridos, fronteirços, mestiços (de linguagem, modos, mídias e cultura).	<p>Fronteirços: as produções estão sempre em contato com o Português e a Libras.</p> <p>a. Mestiços:</p> <p>b. De linguagem: usam a Libras, texto de imagem, Português, há influência da língua de sinais no Português;</p> <p>c. Mídia: usa computador e internet</p> <p>d. Cultura: há uma zona de contato entre a cultura surda e a ouvinte.</p>	<p>(3) Criar uma música em Libras.</p> <p>Veja o vídeo como exemplo a música em ASL.</p> <p>Obs: Os alunos surdos, pode sinalizar a Música, pois faz expressa como naturalmente sem acompanhar a música.</p> <p><a href="http://www.youtube.com/watch?v=pQ1aSQwBZ24">http://www.youtube.com/watch?v=pQ1aSQwBZ24</a></p> <p>(4) Vamos à discussão no fórum sobre atividade 3, explicar os exemplos dos sinais "faltar" e "acabar" depende no contexto, postar vídeo em Libras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Multissemiótico</li> <li>• Literário</li> <li>• Escolar</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolar</li> <li>• Multissemiótico</li> </ul>


Fonte própria

Na atividade (1) do Quadro 03 identificamos que as características predominantes são a interatividade e a colaboração. Aquela, por solicitar ao aluno que acesse o vídeo de forma direta ou através do *link*; e esta, colaborativa, por propor e exigir que cada aluno, ao identificar as metáforas na poesia, participe do fórum de discussão no qual a resposta de cada aluno é observada, comentada e/ou questionada, proporcionando, assim, a construção de conhecimentos acerca da temática de modo colaborativo. Quanto às vertentes dos multiletramentos presentes nesta atividade, identificamos: a) a multissemiose, pois o poema se constitui a partir da imagem, da sinalização em Libras e as mudanças de luzes e cores. Os letramentos literário e escolar, por sua vez, estão presentes na atividade por esta abordar o conhecimento linguístico e estilístico da metáfora, bem como o gênero poesia. Não obstante o uso das multissemioses, do letramento literário e escolar empregados no poema, esta atividade se caracteriza, também, como uma atividade que conduz às práticas de multiletramentos pelas seguintes razões: em primeiro lugar, por trazer a quebra dos modelos de poesias escritas cristalizados nos cânones literários que se refletem nos conhecimentos escolares; depois, por propiciar visibilidade à cultura de uma minoria linguística, os surdos, pois a poesia posta para a análise é uma produção surda e, como tal, ressalta as características de um povo que percebe e apreende o mundo pelo visual e não pelo auditivo, como acontece com os ouvintes.

Na propositura da atividade (2), em seguida, observamos como característica predominante a ação colaborativa, pois esta possibilita que os alunos, de modo coletivo, conheçam e socializem termos/sinais usados por diferentes comunidades surdas do Brasil<sup>16</sup>, proporcionando um amplo conhecimento das variações linguísticas regionais existentes na Libras. Quanto às vertentes dos multiletramentos para esta atividade identificamos: a) a multissemiose, pois a resposta é solicitada em Libras, envolve a

<sup>16</sup> Por ser na modalidade EAD possibilita agregar em uma mesma turma alunos de diferentes cidades, estados do Brasil.





sinalização e a escrita dos termos sinalizados e; b) o letramento escolar, por abordar o conteúdo “antônimo”, bem como o gênero dicionário. Analisando as proposituras das atividades (1) e (2) percebemos que nestas há uma predominância dos elementos interativos e colaborativos, constituintes de uma das principais características dos multiletramentos, segundo Rojo (2012, p. 22-23), (ver Quadro 03). Em seguida, ao se analisar a proposta da atividade (3), identificamos que esta leva à transgressão nas relações de poder, quebra de paradigma, por solicitar que o aluno produza o gênero música, pouco explorado na educação de surdos, por estar esse intimamente ligado à sonoridade. Há uma quebra de paradigma, de modelo consolidado ao longo da história musical. Na atividade (3) também identificamos elementos que correspondem à característica (c) dos multiletramentos, categorizada por Rojo (op. cit.). Segundo essa autora, os multiletramentos são constituídos, também, pela hibridez, pela mestiçagem por elementos fronteirizos (de linguagem, modos, mídias e cultura). Observamos que tais características e/ou elementos, também, foram mobilizados de modo predominante nesta atividade, pois proporcionaram e colocaram em fronteiras duas culturas: a surda, pautada no visual, e a ouvinte, predominantemente sonora. Entretanto, a hibridação não ocorre só no campo cultural, ela também acontece pela linguagem sonora/corporal, pelas mídias sonoras/imagens, provocando mudanças nos binômios até então consolidados que passam por uma transgressão e deixam de existir.


Na propositura da atividade (4), chamamos a atenção para dois aspectos: a) para o formato colaborativo que é dado a uma atividade que mobiliza diretamente o letramento escolar, pois possibilita o estudo dos diferentes sinais para os termos “faltar” e “acabar” em Libras; b) são as marcas da mestiçagem entre a Libras e o Português presentes na redação da atividade. Constatamos a influência da estrutura da Libras na escrita do Português, pois esta atividade foi redigida por uma professora surda. A escrita dos verbos “EXPLICAR” e “POSTAR” no infinitivo são marcas da estrutura da Libras, caracterizando assim a mestiçagem entre as duas línguas em contato.

### **Considerações finais**

Os dados obtidos, a partir dos surdos pesquisados, revelaram que: a) Todos tiveram acesso tardio à sua língua, fato que pode ser apontado como um dos fatores para certa confusão cronológica que dois dos sujeitos, A e D, apresentaram quanto à idade que aprenderam a Libras; b) Durante a Educação Básica não tiveram oportunidade de estudar Libras enquanto componente curricular; c) Ingressaram no Curso de Letras/Libras com *déficits* de conhecimentos linguísticos básicos; d) Desconheciam *sintaxe, metáfora, metonímia, tipos de classificadores e a poesia surda*; e) Tinham acesso limitado às informações veiculadas na mídia e f) Não utilizavam adequadamente os recursos da tecnologia informacional.

O presente estudo nos mostra que os sujeitos pesquisados, apesar de usarem a Libras no seu cotidiano, pouco conheciam sobre ela. Com efeito, a ausência desses conhecimentos linguísticos sobre sua língua os impedia de acessar as diferentes informações e realidades postas no mundo, limitando-os a viverem à margem da sociedade do conhecimento. Nesta compreensão, os dados nos mostram que o acesso aos conhecimentos linguísticos da Libras proporcionou aos sujeitos investigados o acesso às práticas que levam aos letramentos múltiplos, à escrita e leitura da sua L1, à





escrita de sinais, e da sua L2, Língua Portuguesa, imprescindíveis às práticas dos multiletramentos.

É difícil imaginarmos que alguém possa terminar a Educação Básica sem conhecer, sem saber o que significa uma metáfora, sem ter estudado a sintaxe e sem conhecer uma poesia na sua L1. Entretanto, esta era a realidade dos surdos pesquisados.

A lacuna de tais conhecimentos linguísticos da Libras explica as dificuldades relatadas pelos sujeitos para cumprirem com determinadas atividades solicitadas durante o curso, como a de produzir uma poesia em Libras, ou a excessiva alegria e entusiasmo em entender o que é uma metáfora e identificá-la em uma poesia. Esses dados confirmam nossa hipótese inicial, a de que os conhecimentos linguísticos da Libras adquiridos no Letras/Libras promoveram uma considerável ampliação nas práticas de letramentos dos surdos na medida em que lhes proporcionaram a possibilidade de se incluírem no universo sócio linguístico e cultural que os circunda. Os dados também mostram que tais conhecimentos linguísticos não só permitiram o acesso às práticas letradas, conforme já argumentamos, como também possibilitaram aos sujeitos pesquisados o acesso às práticas multiletradas a partir do momento em que esses não só tomam conhecimento da poesia em sua L1, a Libras, mas são convocados a produzirem poesia em Libras no meio digital, com o auxílio das novas tecnologias. A propositura de tal atividade envolveu letramentos canônicos, tradicionalmente utilizados nas escolas, bem como os letramentos vernaculares, até então não valorizados na escola - *a poesia surda*.

As atividades que propiciaram a vivência de práticas multiletradas caracterizaram práticas de letramentos vernaculares, mas também mobilizaram letramentos multissemióticos – como aconteceu com a produção da poesia surda que envolveu, além da sinalização em língua de sinais, o uso de outras semioses, a exemplo de imagens, animações e jogo de iluminação.

Os dados revelados a partir da análise das atividades propostas no Curso de Letras/Libras ratificam as práticas de multiletramentos identificadas nos relatos dos surdos durante as entrevistas. Para ilustrar, destacaremos a propositura da atividade (c), cuja descrição se encontra no Quadro 03. Nesta atividade, as práticas de multiletramentos podem ser percebidas na perspectiva da quebra de paradigmas, por se ter solicitado do aluno a produção do gênero música, pouco explorado na educação de surdos, por estar intimamente ligado à sonoridade. Neste caso, a sonoridade passou a ser representada pela expressão corporal e facial, promovendo outra quebra de modelo consolidado ao longo da história do gênero música.

Outra característica predominante nas práticas que levam aos multiletramentos, identificada na propositura da atividade (c), é a aproximação, a zona fronteira entre as duas culturas: a surda, pautada no visual, e a ouvinte, predominantemente sonora. Por outro lado, a hibridação não ocorreu só no campo cultural, mas também aconteceu pela linguagem sonora/corporal, pelas mídias sonoras/imagéticas

No entanto, é importante lembrar que o acesso às práticas de multiletramentos tornou-se realidade na vida acadêmica dos surdos pesquisados depois que estes se apropriaram dos conhecimentos linguísticos da Libras conforme os dados mostraram. Os depoimentos são claros: a falta de conhecimentos linguísticos da Libras impedia que os sujeitos pesquisados acessassem informações elementares e participassem com autonomia do mundo que os cercava. Neste sentido, a pesquisa nos mostrou que os conhecimentos linguísticos da Libras proporcionados pelo curso de Letras/Libras UAB/UFPB instrumentalizaram os sujeitos deste estudo, conferindo-lhes condições de acessarem e participarem de letramentos múltiplos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10436.pdf>>

*Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. – HUCITEC 12ª Edição – 2006., M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CUMMINS, J. *Bilingual children's mother tongue: why is it important for education?* Disponível em: <<http://www.iteachilean.com/cummins>> . apud QUADROS, Ronice M. de. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. In: *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FERREIRA-BRITO *Por uma gramática de língua de sinais*. – Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, 1995.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

LEMKE, Jayl I. *Letramento metamidiático: transformando significados e Mídias* – Campinas 2010.

ROJO, Roxane Helena. *Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social*. São Paulo (SP): Parábola Editorial, 2009.


*Falando ao Pé da Letra: a constituição da narrativa e do letramento* São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

(Orgs.) *Multiletramentos na Escola*. São Paulo (SP): Parábola Editorial, 2012.

SOUZA, R. M. *Que palavra que te falta? Linguística, educação e surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a Cultura Surda*. Florianópolis: UFSC, 2008.

STREET, Brian V. Perspectivas interculturais sobre letramento. *Filologia lingüística portuguesa*, São Paulo, n. 8, p. 465-488, 2006.



VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo. Martins Fontes, 1987., Lev. S.  
*A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



## TERMINOLOGIA E TRADUÇÃO

### A MOTIVAÇÃO NA NOMEAÇÃO DE TERMOS NO CAMPO DAS ERVAS E PLANTAS MEDICINAIS DE PIMENTEIRAS-PA

Antonia Edylane Milomes Salomão

**RESUMO:** Esta pesquisa teve como eixo central indagar sobre os aspectos teóricos e práticos da denominação das plantas medicinais listadas como termos catalogados das ervas plantas de uso medicinal da comunidade remanescente de quilombola de Pimenteiras-PA. Os termos ou unidades terminológicas investigadas são de especialidade da botânica e cada termo sobre as plantas e ervas encerram um só significado diante das diferentes nomenclaturas. A fundamentação teórica segue as propostas pelo tratamento do termo em Cabré (1993), Krieger e Finatto (2004), Barbosa (1990) e Araújo (2001). A utilização de plantas o primeiro ou um dos primeiros métodos utilizados pela humanidade para o tratamento de doenças. O homem orientado pela observação de animais que instintivamente recorriam às ervas para se curar, verificou que existia nas ervas o poder da cura. O nome das ervas e plantas remetem-nos à utilização de termos especializados, que é o campo da terminologia. Segundo Cabré (1993), o interesse pela terminologia surgiu diante da propagação de denominações específicas para as diversas áreas de conhecimento. As denominações apontam para aspectos de representações metafóricas e metonímicas, às quais correlacionam dimensões físicas e propriedades de cura presentes no ato de nomear das ervas.

**PALAVRAS CHAVE:** Terminologia. Tradução. Plantas medicinais. Termos motivados.

## 1 – INTRODUÇÃO

Os estudos sobre Tradução possuem uma longa e sólida tradição no decurso da humanidade, vê-se que seus estudos configuram um suporte para o qual convergem o interesse de pesquisadores das mais variadas linhas e origens. A Terminologia por sua vez é uma ferramenta básica para a comunicação especializada, segundo Maria Teresa Cabré<sup>17</sup> (1993) a terminologia pode auxiliar nos processos de permutação de informação entre diferentes grupos, fornecendo uma descrição adequada sobre um domínio para melhor entendê-lo e evitar distorções cognitivas.


Maria da Graça Krieger<sup>18</sup> (2004) explica que a aproximação entre Terminologia e Tradução deve ser orientada pela clara compreensão de que se trata de dois campos de práticas e de conhecimento, cujas identidades e propósitos específicos não se confundem e nem tampouco as competências profissionais se equivalem. Mas,

---

<sup>17</sup> CABRÉ, M. T. *La terminologia: teoría, metodología, aplicaciones*, 1993.

<sup>18</sup> KRIEGER, M.G. e FINATTO, M.J.B. *Introdução à Terminologia: teoria e prática*, 2004.





muitas vezes, isto pode ser confundido em razão de certas confluências entre as áreas, conforme aponta Francis Henrik Aubert<sup>19</sup>.

Na sua epistemologia e no seu objeto de estudos, a Terminologia e a Tradução abarcam e se conduzem por caminhos distintos, no fazer tradutório e no fazer terminológico esses mesmos caminhos se cruzam e se entrecruzam (Aubert, 1996, p. 14).

É possível definir a tradução como um campo de práticas, de reflexão e de teorias voltados ao complexo processo tradutório, a Terminologia, por sua vez, também constitui um campo de estudos e de práticas. No entanto, seu objeto central é o termo técnico-científico, embora a fraseologia especializada e a definição terminológica também integrem seu campo de interesse. Krieger (2004) salienta que a teorização se faz com base nas análises descritivas centradas nos três objetos da Terminologia; já a parte prática relaciona-se às chamadas aplicações terminológicas, que compreendem a elaboração de uma variedade de instrumentos, tais como: glossários, dicionários técnico-científicos, bancos de dados terminológicos e sistemas de reconhecimento automático de terminologias.

Diante das considerações elevadas sobre os aspectos da Tradução e da Terminologia objetivo neste trabalho explanar sobre a relação entre tais conceitos, além de apresentar alguns dados coletados de termos especializados, observando os aspectos que motivaram a nomeação de tais termos sobre as plantas e ervas medicinais catalogadas na comunidade remanescente de Quilombola de Pimenteiras. Entende-se que a fonte oral pode acrescentar uma dimensão viva, trazendo novas perspectivas à historiografia, pois a história oral centra-se na memória humana e na capacidade de rememorar o passado enquanto testemunha do vivido. Podemos entender a memória como a presença do passado, como uma construção psíquica e intelectual de fragmentos representativos desse mesmo passado, nunca em sua totalidade, mas parciais em decorrência dos estímulos para a sua seleção.


Esta pesquisa apresenta como objeto de estudo alguns termos catalogados sobre as ervas e plantas de uso medicinal da comunidade de Pimenteiras, conseqüentemente serão meditados teorias relacionadas à Tradução e Terminologia com base em diversos autores. Observando os aspectos teóricos e de aplicação da Tradução na língua de especialidade das ervas e plantas de uso medicinal pela nomeação motivada dos termos. A importância do tradutor nas relações interculturais é de mediador cultural, ou seja, é a ponte entre culturas. O tema da relação entre as áreas é recente e vem despertando ultimamente um interesse crescente conforme atesta Cabré.

Nenhum especialista minimamente informado em linguística aplicada põe em questão, hoje em dia, que entre a tradução especializada e a terminologia existe uma relação evidente e inevitável, mas, sem dúvida, se estudou muito pouco sobre as características e motivações dessa relação e menos ainda se estabeleceram seus limites. (Cabré apud Krieger, 2004, p.65-66).

Cabré (1993) ressalta que as unidades terminológicas compartilham elementos com as unidades da linguagem natural e com outros sistemas simbólicos não linguísticos, isto abre a possibilidade de descrição por uma teoria de base menos

---

<sup>19</sup> AUBERT, F.H. *Introdução à metodologia da pesquisa bilíngüe*, 1996.



restritiva, ou seja, não seria possível excluir da abordagem terminológica a comunicação e a cognição, uma vez que as terminologias organizam-se no discurso e sofrem as mesmas alterações e mudanças verificadas no léxico da língua geral. Cabré afirma que o falante de uma língua não é detentor de uma dupla competência linguística, a especializada e a não especializada, uma vez que as terminologias podem fazer parte dos signos da linguagem natural e, dessa forma, integrar-se aos conhecimentos gerais do falante. A autora acrescenta que o termo, detentor de um conceito de determinada área, pode também ser utilizado na linguagem natural e, de outro, que o conhecimento especializado continua mantendo seu caráter idiossincrático.

Percebe-se que quanto mais a temática aproxima do domínio do conhecimento maior a consistência entre termo e descritor. Cabré (1993) argumenta.

A terminologia, além de ser a base para a estruturação do conhecimento dentro das linguagens de especialidade (através da sistematização dos conceitos), e de servir de canal para a transferência do conhecimento, também constitui a base para a formulação de textos técnicos, para a tradução de textos de especialidade (a tradução ou a interpretação técnicas) e para a descrição, armazenamento e recuperação da informação especializada. Cabré (1993, p.111)

A tradução por sua vez configura-se como uma área de estudos interdisciplinar, que dialoga, dentre outros, com os domínios da Terminologia em muitas de suas vertentes. Assim a pesquisa em questão tem por justificativa compreender o processo de nomeação motivada das plantas e ervas de uso medicinal por meio da relação e/ou semelhança com o objeto em questão.

A história oral pode ser entendida como um método de pesquisa que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Esta pesquisa foi realizada em 25 de maio de 2013 na comunidade de Pimenteiras onde foram catalogados termos específicos de uso popular sobre as ervas e plantas da região, dentre os dados coletados observou-se a presença de diferentes nomenclaturas para uma mesma espécie, isto despertou grande interesse e curiosidade em analisar os aspectos que motivaram os moradores da região no ato de nomear as plantas e ervas de uso medicinal. Como bem cita Fernando Camacho sobre tradução.

É evidente que uma tradução, por muito boa que seja nunca consegue afetar ou mesmo ter um significado positivo para o original. Ela mantém, no entanto, com o original uma estreita conexão através da traduzibilidade. E esta conexão é tanto mais estreita e íntima por não afetar o original, podendo ser denominada como conexão natural, ou mesmo, num sentido mais rigoroso, como relação vital. Camacho (apud BRANCO, p.27)

## **2 – Da Tradução para a Terminologia: semelhanças**

A tradução tem sua origem a partir de experiências antropológicas tendo uma relação com os estudos culturais, com a literatura comparada, com a comunicação, as leituras e interpretações. A tradução às vezes, se mostra infiel ao texto original e desafia

tradutores a buscarem conhecimentos não só sobre a língua meta, saussurianamente falando, mas sobre os aspectos simbólicos e representacionais da língua.

Segundo o dicionário eletrônico da Língua Portuguesa Houaiss o termo tradução apresenta diferentes significados, como:

**Tradução:** substantivo feminino. Ato ou efeito de traduzir.

**1** versão de uma língua para outra. Ex.: traduziu um romance do inglês para o português.

**1.1** Rubrica: linguística. Operação que consiste em fazer passar um enunciado emitido numa determinada língua (língua-fonte) para o equivalente em outra língua (língua-alvo), ambas conhecidas pelo tradutor; assim, o termo ou discurso original torna-se compreensível para alguém que desconhece a língua de origem.

**2** obra traduzida. Ex.: estava lendo uma boa t. de Dante.

**3** transposição de uma mensagem de uma forma gráfica para outra. Ex.: t. em Morse, em braile.

**4** Derivação: sentido figurado. Aquilo que reflete, que expressa de modo indireto; repercussão, imagem, reflexo. Ex.: aquela declaração era a t. de seus sentimentos.

**5** ato de tornar claro o significado de algo; interpretação, compreensão, explicação. Ex.: suas ideias eram confusas, de difícil t.

**6** Rubrica: informática. Processo por meio do qual se converte uma linguagem em outra.

**7** Rubrica: genética. Etapa da síntese de proteínas na qual o ARN mensageiro dirige a síntese da proteína pelo ribossomo; translação.

No campo da Terminologia, desde muito tempo o homem tem criado e utilizado palavras para expressar conceitos, processos e objetos de diferentes áreas do conhecimento especializado. Contudo, se o uso dos termos técnico-científicos remontam há muito tempo, o surgimento de um campo de estudos dedicado à terminologia começou a ser estabelecido a partir da segunda metade do século XX. Segundo o dicionário Houaiss Terminologia é definida como:

**Terminologia:** substantivo feminino.

**1** conjunto de termos específicos ou sistema de palavras us. numa disciplina particular (p.ex., a terminologia da botânica, da marinha, da matemática); nomenclatura.


**1.1** tratado acerca de tais termos.

**2** uso de palavras peculiares a um escritor, a uma região etc. Ex: a t. de Guimarães Rosa; a t. Gaúcha

**3** estudo que tem por objeto a identificação e delimitação de conceitos próprios de uma arte, ciência, profissão etc., e a designação de cada um deles por um determinado vocábulo.

A terminologia é um campo de estudos considerado ainda novo em nosso meio e também internacionalmente. Segundo Krieger (2004), a partir da última década do século XX, os linguistas passaram a adquirir interesse pela constituição e o funcionamento dos termos técnico-científicos. A terminologia é uma disciplina que tanto pode significar o campo de estudos ou os termos técnico-científicos de determinada área.





Posteriormente surge a Socioterminologia proposta por François Gaudin<sup>20</sup> que considera a variação como sendo um dos princípios ao seu desenvolvimento. Gaudin alerta para a necessidade de estabelecer efetivamente o diálogo interdisciplinar entre as diversas áreas do conhecimento humano o que afeta ao problema da terminologia. Para Krieger (2004) o princípio comunicativo é uma unidade lexical que pode tomar o caráter de termo dependendo de seu uso em determinada situação e contexto.

É perante tais conceitos que se observa uma profunda relação entre a Tradução e a Terminologia, em análise disto Krieger (2004) expõe que ambas possuem identidades e propósitos específicos que não se superpõem, mas mantêm uma série de confluências. O tema da relação entre as áreas é recente e vem despertando ultimamente um interesse crescente conforme atesta Cabré.

Nenhum especialista minimamente informado em linguística aplicada põe em questão, hoje em dia, que entre a tradução especializada e a terminologia existe uma relação evidente e inevitável, mas, sem dúvida, se estudou muito pouco sobre as características e motivações dessa relação e menos ainda se estabeleceram seus limites. Cabré (apud KRIEGER, 2004, p.65-66).

Krieger (2004) afirma que não é somente a relação, mas de maneira geral tudo sobre a Terminologia é recente, pois esta começou a se constituir como campo de conhecimento a partir da segunda metade do século XX. O mesmo não ocorre com a Tradução que possui uma longa tradição. No entanto, recentemente, a tradução vem procurando compreender em profundidade a complexa problemática tradutória. Esse avanço foi observado nas últimas décadas, conforme Krieger (2004) “tem levado ao surgimento da Tradutologia, disciplina teórica que desenvolve reflexões e descrições sobre o processo tradutório em seus mais diferentes aspectos, componentes e perspectivas.” As duas áreas estão buscando caminhos para um produtivo diálogo, motivadas pela busca de um maior conhecimento de seus objetos centrais, ou de práticas mais eficientes.

A primeira motivação desse encontro da Tradução com a Terminologia refere-se ao fato de que as unidades terminológicas são elementos primordiais dos textos especializados, pois a tradução técnica ou especializada se efetua em relação a essa tipologia textual. Em função da existência das diversas comunicações, alguns autores preferem se referir em tradução de textos especializados já que “toda tradução (literária, audiovisual, etc.) é especializada no sentido de que requer determinados conhecimentos e habilidades especiais.” É o que expõe Hurtado Albir<sup>21</sup>.

Krieger relaciona outra motivação que se refere ao conhecimento globalizado. Isso pode ser observado no fragmento seguinte.


Interesse do mundo globalizado pela informação referente à produção científica e tecnológica de nossa era, bem como a intensificação das trocas, de uma significativa demanda no campo da tradução técnica, comerciais e tecnológicas realizadas em âmbito mundial, são fatores determinantes do incremento das relações internacionais e, conseqüentemente, de uma significativa demanda no campo da tradução técnica. Krieger (2004, p.66)

---

<sup>20</sup> François Gaudin (apud KRIEGER, 2004, p.34)

<sup>21</sup> Hurtado Albir (apud KRIEGER, 2004, p.66).





Para traduzir bem, segundo o teórico Hurtado Albir<sup>22</sup>, é necessário o domínio de uma terminologia especializada, mas isso não é suficiente, considerando que o processo tradutório é complexo envolvendo muitos componentes.

Ainda que a terminologia tenha sido tradicionalmente considerada como a característica principal da tradução especializada, coloca-se em segundo plano, já que o mais importante é o conceito que encerra o termo e não o termo em si: para compreender um determinado termo (e para encontrar o equivalente justo na língua chegada), é necessário saber relacioná-lo com o conceito a que faz referência. Além disso, o tradutor tem de conhecer os gêneros próprios do âmbito específico que está traduzindo e o funcionamento peculiar de cada um deles em relação às convenções linguísticas e textuais. Hurtado Albir (apud KRIEGER, 2004, p.68).

Krieger (2004, p. 69) afirma que a “organização de instrumentos de referência temática não monolíngue, tarefa que os especialistas em Terminologia tomam a si, só pode ser adequadamente realizada com o concurso de tradutores.” Em outras palavras, as formações e as competências profissionais não se superpõem, apesar de interesses comuns e zonas de confluência entre as duas áreas, embora alguns profissionais possam reunir qualificações exigidas para realizar tanto o tradutório como o terminológico. No que concerne às atribuições das duas áreas Krieger define sua posição.

Enquanto a Tradução constitui uma finalidade em si mesma pela produção de um texto em outra língua; a Terminologia aplicada, ou Termografia, ao gerar obras de referência temática, realiza um trabalho de suporte, elaborando instrumentos pragmáticos que se constituem em meios para facilitar o trabalho de tradutores, intérpretes, redatores técnicos, etc.” Krieger (2004, p.69)

O Krieger conclui que começam a diminuir as distâncias entre os universos da Terminologia e a Tradução. O diálogo tende a se incrementar, motivado pelo reconhecimento de complementaridade e da parceria necessária para uma boa tradução, explicando-se, portanto, na prática e não na teoria, a importância da aproximação desses universos convergentes e complementares, mas com identidades inquestionáveis que são a Terminologia e a Tradução.

### **3 - Da Terminologia para a Tradução: comprometimentos**


Um importante aspecto para o fortalecimento linguístico de uma comunidade é a capacidade que uma determinada língua tem para gerar novas expressões e vocábulos em resposta às demandas circunstanciais ou não do meio. A terminologia é o estudo científico da linguagem especializada, Barbosa, afirma ser esta um conjunto de termos técnicos que constitui o vocabulário de uma área de conhecimento.

Qualquer disciplina e, com maior razão, qualquer ciência tem a necessidade de um conjunto de termos rigorosamente definidos, pelos quais designa as noções que lhes são úteis: esse conjunto de termos constitui, pois, a sua terminologia. (Barbosa, 1990, p. 155).

A tarefa básica da terminologia e a de codificar, nomear um fato ou conceito, ou seja, ela volta-se para a normatização dos termos de especialidades, a fim de

---

<sup>22</sup> Hurtado Albir (apud KRIEGER, 2004, p.67).



assegurar a univocidade da comunicação profissional. Andrade citando Cabré define terminologia de uma maneira muito sucinta.

A terminologia e, antes de tudo, um estudo do conceito e dos sistemas conceptuais que descrevem a cada matéria especializada; o trabalho terminológico consiste em representar esse campo conceptual, e estabelecer as denominações precisas que garantirão uma comunicação profissional rigorosa. Andrade (apud Cabré, 1993, p.52)

Em sùmula, a terminologia é a representação básica de que o conceito deve levar a uma denominação, designação. Graças às exigências de uma comunicação especializada concisa e coerente, as criações motivadas por neologismos são cada vez mais preponderantes nas terminologias. Com o tempo os tradutores estão expandindo seu interesse pelo estudo dos termos, para além dos problemas imediatos de equivalência tradutória. Isso decorre de suas preocupações com a problemática do reconhecimento linguístico-conceitual do léxico especializado, bem como da necessidade de registro em glossários próprios, das inúmeras terminologias que proliferam em diferentes campos técnicos, científicos, tecnológicos, jurídicos e humanísticos.

A maior colaboração que a disciplina terminológica pode oferecer aos tradutores é a de auxiliá-los a compreender a natureza, o estatuto, a constituição e o funcionamento dos termos técnico-científicos Krieger e Finatto (2004, p. 70).


Tal interesse justifica-se porque os tradutores compreendem que os termos técnico-científicos são componentes linguísticos dos textos especializados; constituindo-se, conseqüentemente, em peças-chave de representação e de divulgação do saber científico e tecnológico. Daí a importância de identificá-los e traduzi-los adequadamente, embora os termos não sejam os únicos elementos que permitem que a comunicação profissional cumpra suas finalidades. Ao contrário, o texto especializado possui muitas outras propriedades, bem como constituintes diversos, como as fraseologias e as definições que tecem parte de sua organização sintagmática, entre outros componentes.

Segundo Luzia Aparecida de Araújo<sup>23</sup> (2001) desconhecer as peculiaridades da terminologia de uma determinada comunidade acarreta traduções inadequadas, que não ganham confiabilidade. O emprego correto de termos técnico-científicos contribui para o alcance da precisão semântico-conceitual que toda tradução de texto especializado obrigatoriamente requer, conferindo também ao texto de chegada grande parte das características expressivas comumente usadas pelos profissionais do mesmo campo de atuação.

O tratamento natural da terminologia é, portanto, condição necessária, embora não suficiente, para efetuar uma boa tradução técnica, prática esta que não se reduz a problemas de vocabulários, tratando-se de um complexo processo de transposição interlínguas em que muitas variáveis linguísticas, semânticas, pragmáticas, estilísticas e culturais estão envolvidas. O reconhecimento do estatuto terminológico de uma unidade

---

<sup>23</sup> ARAUJO, L.A. *De big bangs a buracos negros no universo da tradução no Brasil: um estudo sobre o papel da terminologia na prática tradutória e na formação de tradutores*, 2001. (Tese de Doutorado).



lexical é uma tarefa geralmente difícil, que, ao contrário do que muitos pensam, não se resume à identificação mecânica de palavras não usuais, nem tampouco à identificação de um jargão hermético e distinto do léxico geral. A dificuldade em reconhecer as terminologias, que afeta os tradutores, e, igualmente, os terminólogos, relaciona-se a aspectos tanto de natureza cultural, quanto de estruturação linguístico-formal dessas unidades lexicais.

As escolhas decididas e mesmo motivadas, com relação às plantas e ervas de uso medicinal de forma especializada deixou de se caracterizar pela exclusividade significativa, seja em relação ao universo das distintas áreas de conhecimento, seja mesmo em relação ao léxico geral, como atestam os múltiplos sentidos terminológicos registrados nos verbetes dos dicionários gerais de língua, como é o caso de *vassourinha*, que possui sentido específico na Botânica, mas que se modifica quando o contexto é um instrumento de limpeza.

Krieger (2004) explica que a inexistência de distinções marcantes no plano significante das unidades do léxico temático demonstra que a propriedade que atribui estatuto terminológico a um signo linguístico é o seu conteúdo específico, determinado pela sua integração a um campo de especialidade. “É nessa dupla perspectiva, plano significante indistinto das palavras, bem como sua igual estruturação morfossintática, que os termos são elementos naturais das línguas naturais, não constituindo uma língua à parte.”

Segundo Krieger (2004) os termos e palavras coexistem sem outro diferencial que não o relativo ao plano conceitual que a comunicação especializada tenta e divulga nas diferentes áreas. O papel do componente conceitual na constituição do fenômeno terminológico explica, assim, o fundamento onomasiológico<sup>24</sup> que preside a gênese das terminologias, bem como as razões pelas quais os termos cumprem as funções de fixar e divulgar o conhecimento especializado, independente de sua semelhança às palavras.

O conceito terminológico é complexo, somando-se ainda o fato do surgimento maciço e constante de novas terminologias. A língua em seus diferentes campos não permanece estagnada. Paralelamente, no mundo globalizado, aumenta a demanda pela tradução, requerendo maiores competências em terminologia dos tradutores. As dificuldades aumentam porque nem sempre os profissionais da tradução podem contar com boas obras de referência especializada, bi e/ou multilíngues. Diante dessa carência os tradutores são levados a buscar outros meios, para isto Krieger (2004) menciona que os tradutores são


como verdadeiros ‘pesquisadores-exploradores’ das linguagens especializadas. Desse modo, produzem seus próprios materiais de apoio e ‘fazem glossários’ (Krieger e Finatto, 2004, p. 179).

Enfim, Krieger expõe que essas questões atingem o cotidiano de tradutores, que, como se costuma dizer, são os principais usuários indiretos da terminologia. E, nessa utilização são obrigados, solitariamente, a encontrar soluções de manejo

---

<sup>24</sup> Onomasiologia é um processo de estudo que parte de um conceito para procurar o signo linguístico que exprime. Consultado em 14 de julho de 2014, as 09h51min. Disponível em <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/onomasiologia>>





terminológico, objetivando alcançar maior qualidade não só nos resultados, como também no exercício de suas práticas tradutórias.

Com base em tudo que fora colocado é indiscutível a necessidade de aproximar a tradução da Terminologia de forma teórica e prática, pois é fundamental esclarecer que a Terminologia não pretende, e não é seu objetivo, estabelecer metodologias para o processo tradutório. Seu desígnio limita-se a oferecer subsídios teóricos e aplicados que contribuem para diminuir as dificuldades inerentes à tradução de textos especializados, *habitat* natural das terminologias. Em realidade, não há comunicação profissional sem termos. Convive aí, nessa intersecção o principal motivo da referência a alguns aspectos que motivam e justificam as aproximações entre esses dois campos de práticas e de conhecimento, bem como a presunção de que a formação tradutora não prescindia de determinados conteúdos de teoria e aplicações terminológicas.

#### 4 - O Termo: relações e divergências

O termo ou a unidade terminológica consiste no mais importante ponto dos estudos terminológicos. O seu reconhecimento representa uma das mais difíceis tarefas no trabalho terminológico, necessitando para tanto observar aspectos quanto à sua conceituação, identificação e constituição. A definição de termo, segundo os princípios estabelecidos por Wüster<sup>25</sup> (1998) em sua Teoria Geral da Terminologia.

uma unidade terminológica consiste em uma palavra, à qual se atribui um conceito como seu significado (...), ao passo que, para a maioria dos linguistas atuais, a palavra é uma unidade inseparável composta de forma e conteúdo. Wüster (apud KRIEGER, 2004, p.76).

Sabendo que a lexicologia e a terminologia apresentam uma grande quantidade de características comuns podendo ser tratadas como matérias correlatas, Pelo critério de campo de trabalho, Cabré (1993) considera que a terminologia seria parte da lexicologia. Para a autora, se a lexicologia se ocupa de todo o conjunto de palavras que o falante conheça e a terminologia se ocupa somente das palavras de um determinado campo de especialidade ou área profissional, então os respectivos campos de trabalho estão em relação de inclusão. Analisando a unidade de base, Cabré apresenta argumentos de que tanto o termo como a palavra podem ser unidades parecidas e às vezes divergentes.

A palavra e o termo são unidades parecidas ao serem descritas por um conjunto de características linguísticas sistemáticas, referindo-se a um elemento da realidade. Porém, a palavra ao tomar parte de um âmbito específico é considerada um termo. Em teoria, o termo costuma ser monossêmico<sup>26</sup>, pois descreve um campo de especialidade

---

<sup>25</sup> WUSTER, E. *Introducción a la teoría general de la terminología y a la lexicografía terminológica*. 1998.

<sup>26</sup> **Monossêmico: Relativo à monossemia. Que tem apenas um sentido, um significado. (Dicionário Etimológico: nova fronteira da Língua Portuguesa. Antônio Geraldo da Cunha).**



concreto; no repertório do léxico geral ocorrem especificações em diferentes campos de uso, conferindo-lhe um caráter polissêmico<sup>27</sup>. Na concepção de Cabré.

As palavras além de serem unidades linguísticas são também unidades comunicativas identificando o falante pela forma em que as utiliza em determinadas situações de expressão ou comunicação. (Cabré 1993, p.88)

Krieger (2004) afirma que na terminologia o termo ocupa uma posição privilegiada de tratamento e reflexão. Ao longo do desenvolvimento das pesquisas teóricas e aplicadas, a terminologia começou a se preocupar também com a fraseologia<sup>28</sup>, que é a expressão utilizada na comunicação dos profissionais. Trata-se de um nódulo cognitivo, de construção sintagmática que transmite conhecimento específico. A definição terminológica corresponde à materialização linguística do componente conceitual do termo, e funciona ao mesmo tempo como articulação linguística e via de acesso desse componente.

Wüster (apud Krieger) estabelece uma propriedade fundamental ao destacar o papel do conceito na distinção entre termo e palavra. A compreensão de uma unidade terminológica está fundamentada no conteúdo especializado correspondente à respectiva dimensão conceitual do signo linguístico. A invariabilidade semântica é outra propriedade que se vincula à dimensão conceitual. O significado de uma palavra depende do contexto em que é pronunciada, ao contrário das unidades terminológicas que não sofrem esse efeito, pois se limitam a expressar conteúdos técnico-científicos. A invariância conceitual é também confirmada por Rondeau (apud Krieger)

O termo caracteriza-se no sentido de que para uma noção dada, há, teoricamente, uma única denominação. Esta característica do termo se funda sobre um postulado da terminologia: o da relação de univocidade entre denominação (significante) e noção (significado, relação do tipo reflexiva). Rondeau (apud Krieger, 2004, p.77).

Krieger cita Gouadec que afirma com propriedade que as unidades terminológicas não se restringem a conceitos, mas estende-se também para objetos e processos, conforme pode ser observada na citação abaixo descrita:


Um termo é uma unidade linguística que designa um conceito, um objeto ou um processo. O termo é a unidade de designação de elementos do universo percebido ou concebido. Ele raramente se confunde com a palavra ortográfica. Gouadec (apud Krieger, 2004, p.77).

Entre os autores citados depreende-se um fato comum, a de que o estatuto terminológico de determinada unidade lexical é definido pela sua dimensão conceitual, fazendo de um signo linguístico um termo e integrando-o a uma determinada área de especialidade. Krieger menciona Lérat que reafirma sua posição:

As denominações técnicas estão na língua porque são suscetíveis de serem traduzidas em língua estrangeira, mas são denominações de conhecimentos especializados, e é isso que as torna pertinentes terminologicamente. Lérat (apud Krieger, 2004, p.78)

<sup>27</sup> **Polissêmico: Relativo à polissemia. Que tem vários sentidos. (Dicionário Etimológico: nova fronteira da Língua Portuguesa. Antônio Geraldo da Cunha).**

<sup>28</sup> Fraseologia em linguística descreve o contexto no qual uma palavra é usada. São unidades fraseológicas, grupos de palavras estáveis com significados parcial ou plenamente transferidos.



As novas correntes de estudos da terminologia valorizam o termo como unidade de conhecimento e não como unidade linguística, onde, do ponto de vista de funcionamento, os termos são itens lexicais que não diferem das palavras. Dessa maneira, as novas correntes consideram que os contextos linguísticos e pragmáticos contribuem para a formulação de um termo, assim como as sinonímias e as variações nos repertórios terminológicos. Dessa forma, Cabré afirma.

Os termos não formam parte de um sistema independente das palavras, mas que conformam com elas o léxico do falante, mas ao mesmo tempo, pelo fato de serem multidimensionais, podem ser analisados de outras perspectivas e compartilham com outros signos não linguísticos os espaços da comunicação especializada. Cabré (apud KRIEGER, 2004, p.79)

Para Krieger um termo é um elemento da linguagem em funcionamento presente tanto em textos como em discursos especializados, é determinante da visão de que:

A gênese das unidades lexicais terminológicas está relacionada a uma série de componentes de natureza semiótica, pragmática e ideológica que presidem os processos comunicativos. Krieger (2004, p.79)

Assim, uma unidade lexical pode assumir o valor de uma unidade terminológica em razão dos propósitos, fundamentos e princípios de uma área. Portanto, a perspectiva textual fundamenta o motivo da inserção de uma unidade lexical em um conjunto de termos especializados, não se limitando, conforme postula a Terminologia clássica, de identificar a presença da unidade lexical em certa posição que ocupa no sistema cognitivo. Krieger aponta, ainda.

Apesar da constatação da polivalência funcional de uma mesma unidade lexical, tradicionalmente compreendeu-se que os termos são afetados apenas pelo processo de homonímia, descartando-se a ideia de polissemia no âmbito do léxico especializado. Krieger (2004, p.79)

O autor relata ainda que as terminologias ao circularem pelos inúmeros canais de comunicação sofrem os efeitos de ampla difusão dos conhecimentos técnico-científicos, não se restringindo apenas ao intercâmbio dos profissionais e passando a integrar o léxico dos falantes. Isto evidencia que não existe uma barreira intransigente que separe as palavras dos termos. Essa concepção pode ser observada no argumento citado pelo autor.

A diversidade de posicionamentos sobre a natureza do termo tende a se ampliar para além da controvérsia de compreendê-lo como unidade de conhecimento ou como unidade pragmático-linguística. (Krieger, 2004, p.80).

Isto explica porque os estudos avançam e se aprofundam sobre essa entidade terminológica não linear. Dada a sua complexidade e as multifaces que são apresentadas, Cabré conclui.

Os termos assumem o papel de fixar e veicular conhecimento especializado e, por isso, se constituem como nódulos cognitivos centrais de toda comunicação especializada em funcionamento, ou seja, são unidades flexíveis, regidos pelo cenário comunicativo, assumindo estatuto terminológico pelo seu contexto comunicacional especializado. (Cabré, 1993, p. 35)

## 5 - Língua de Especialidade: dados catalogados dos termos motivados

Compreende-se que a língua em sua essência não é pura e nem homogênea, se assim o fosse, não haveria traços marcantes da cultura de um povo, nem mesmo da sociedade que os falantes convivem. Isabel Morais Gil (1996) conceitua o termo como língua de especialidade é tema de diversos autores, assim sendo.

A língua de especialidade na concepção desse autor é entendida como uma reunião de fatos “linguísticos”, os quais podem ser encontrados na “comunicação de especialistas de determinado domínio, assim como entre especialistas e um público em processo de especialização”. Candel (apud GIL, 1996, p. 114).

Gil (1996) acrescenta que a língua de especialidade é vista como uma linguagem diferenciada da normalmente usada, as quais não são consideradas como científicas e técnicas, mas que transmitem conhecimentos vinculados à experiência particulares. Dessa maneira Gil afirma-nos.

O conceito de "línguas de especialidade" é ainda associado a "domínios de experiência" e "campos de experiência", sendo "domínio de experiência" uma designação de carácter genérico que se refere aos laços que indivíduos de uma mesma comunidade linguística estabelecem com o mundo que os rodeia e a sociedade em que estão integrados. Deste modo, a política, os tempos livres, a educação, por exemplo, são domínios de experiência coexistentes na vida de um indivíduo, partilhados, em princípio, pelos outros membros de uma mesma comunidade linguística. Esta expressão designará, pois, as línguas que se distinguem da linguagem usual que, não sendo nem científicas, nem técnicas, nem profissionais, veiculam informação ligada a experiências particulares. (Galisson e Coste apud Gil, 1996, p. 115).

A pesquisa em questão apresenta feições sobre os termos de especialidade utilizada na medicina complementar dos remanescentes Quilombolas da comunidade de Pimenteiras, onde foram observados os aspectos que motivaram a nomeação de alguns termos de sua linguagem no uso das ervas e plantas, assim como, aspectos da tradução nessa relação da língua de especialidade.

A manipulação das ervas e plantas de uso medicinal e/ou caseiros veio do conhecimento dos moradores antigos que usufruíram da terra para a cura de alguns males do corpo. Esse saber foi repassado entre as gerações e, hoje alguns moradores da comunidade remanescente de Quilombola de Pimenteiras preserva tal conhecimento e tenta manter suas raízes. Os moradores da região catalogaram as espécies de ervas e plantas medicinais com nomenclaturas de conhecimento e uso popular que possuem. Foi possível observar que o saber da cura, ainda é preservado em alguns aspectos da linguagem. Haja vista que a medicina complementar se faz presente de maneira forte na vida das pessoas. As amostras catalogadas de algumas das plantas e ervas de uso medicinal na comunidade da Pimenteira serão anexas ao final deste trabalho, para verificar a riqueza de termos utilizados pelos moradores.

Como já foi salientada anteriormente, a língua não é imutável, nem homogênea, mas é carregada de variações. Para Alkmim

Ao estudar qualquer comunidade linguística, a constatação mais imediata é a existência de diversidade ou da variação. Isto é, toda comunidade se caracteriza pelo emprego de diferentes modos de falar. A essas diferentes



maneiras de falar, a Sociolinguística reserva o nome de variedades linguísticas. Alkmim (2001, p. 32)

Nessa perspectiva apresentam-se os termos utilizados de algumas ervas e plantas de usos medicinais popularmente utilizados pelos moradores da comunidade de Pimenteiras, levando em consideração a carga semântica, encontrada nessas palavras. Como é observado a seguir.


NOME VERNACULAR	NOME CIENTÍFICO	BENEFÍCIOS	MODO DE USO
Erva de jabuti Coração de jabuti Comida-de-jaboti Coraçãozinho	Família das Piperáceas <i>Peperomia pellucida</i> (L.) e Kunth	Elimina a ameba, Diurético, Digestivo, Tratamento de furúnculos.	Chá, Cataplasma
Laranja da terra Laranja nervosa	<b>Família dos Rutaceae</b> <b><i>Citrus aurantium</i></b>	Diurético	Suco
Urucú Urucú vermelho	<b>Bixa</b> <b><i>orellana</i></b> (Bixaceae)	Condimento, Repelente	Vinho, Banho
Cuoramina Coramina	<i>Pedilanthus</i> <i>tithymaloides</i> Poit.	Coração acelerado	Chá

Ao examinar alguns dos termos utilizados pelos moradores de Pimenteiras, verifica-se como exemplo o termo “comida de jaboti”, esta erva apresenta três formas nominais para uma mesma espécie que são “Erva de jabuti, Coração de jabuti e Coraçãozinho”. Ao conferir as características da erva percebeu-se que suas folhas têm aparente relação com o formato do coração, daí, talvez o termo “coraçãozinho”; outro aspecto que também chamou a atenção com relação à nomeação é que o termo “comida de jaboti” fora nomeado talvez devido a erva ser consumida preferencialmente pelo animal jabuti. Quanto mais a temática aproxima do domínio do conhecimento maior a consistência entre termo e descritor. Cabré argumenta.

A terminologia, além de ser a base para a estruturação do conhecimento dentro das linguagens de especialidade (através da sistematização dos conceitos), e de servir de canal para a transferência do conhecimento, também constitui a base para a formulação de textos técnicos, para a tradução de textos de especialidade (a tradução ou a interpretação técnicas) e para a descrição, armazenamento e recuperação da informação especializada. Cabré (1993, p.111)

Assim o processo de nomeação motivada das plantas e ervas de uso medicinal por meio da relação e/ou semelhança com o objeto em questão, foram percebidos nos termos catalogados na comunidade de Pimenteiras. Os termos analisados em questão surgiram após pesquisa efetuada na comunidade de Pimenteiras, nesse aspecto os remanescentes Quilombolas nomearam as ervas e plantas da região por meio do saber popular que possuem e que foi repassado entre as gerações. Araújo (2001) expõe que empregar corretamente os termos técnico-científicos contribui para o alcance da concisão semântico-conceitual que toda tradução de texto especializado obrigatoriamente requer, conferindo ao texto de chegada grande parte das características expressivas comumente usadas pelos profissionais do mesmo campo de atuação.





Ao analisar o termo “Erva de jaboti” e suas diferentes nomenclaturas observa-se a importância do tradutor terminológico de buscar mostrar termos específicos, por vezes sem os recursos adequados para sua pesquisa, nesse aspecto Krieger expõe.

O reconhecimento do estatuto terminológico de uma unidade lexical é uma tarefa geralmente difícil, pois não se resume à identificação mecânica de palavras não usuais, nem tampouco à identificação de um jargão hermético e distinto do léxico geral. A dificuldade em reconhecer as terminologias, que afeta os tradutores, e, igualmente, os terminólogos, relaciona-se a aspectos tanto de natureza cultural, quanto de estruturação linguístico-formal dessas unidades lexicais. Krieger (2004, p. 191)

## 6 - Considerações Finais


O tradutor é um profissional dinâmico que encontra com facilidade a melhor solução para os problemas linguísticos próprias da comunicação. É um mediador que liga culturas num processo comunicativo de ação. É capaz de contextualizar, guiar o seu pensamento, aplicar filtros que o ajudarão a interpretar o mundo e a realidade nas diferentes áreas de saber. O terminólogo por sua vez corresponde a um profissional que lida com termos técnicos de diferentes formas e com finalidades pragmáticas distintas. Hoje, o conhecimento terminológico permite a identificação de termos e de padrões de linguagem especializada essenciais para a construção e/ou recuperação de informações sobre diferentes assuntos.

A memória é sempre uma construção feita no presente a partir de vivências ocorridas no passado. Memórias individuais e coletivas se confundem; não somos ilhas e, portanto, estamos sujeitos a influências, bem como a influenciar, os grupos a que pertencemos e com os quais nos identificamos. Foi com base nas memórias de moradores da comunidade remanescente de quilombola da Pimenteira, que os dados catalogados sobre as ervas e plantas de região trouxeram o valor imensurável para os estudos da tradução e da terminologia.

Krieger (2004) enfatiza que há tradutores-terminólogos na medida em que a tradução técnica exige da tradutora competência para reconhecer e transpor a língua de chegada dos termos presentes no seu texto de partida, além de saber arquivar de modo organizado os resultados das pesquisas. E não poderia ser diferente já que as comunicações especializadas são o habitat das terminologias.

Os nomes servem para identificar os seres; nomear é predicar – seja a partir de uma forma e/ou expressão linguística, seja usando um ou mais enunciados com uma orientação referencial que está investida de certo posicionamento, para Siblot (2004, p. 17-18) “Não se nomeia por nomear, nomeia-se algo sempre e com alguma intenção”. As ervas são o elo que liga a língua de um povo a sua comunidade. É nessa ideia que Benveniste evidencia tal ligação ao dizer que “a língua permite que o homem se situe na natureza e na sociedade”. (Alkmin, 2001, p.27)

Em síntese, a proposição básica deste trabalho assenta-se sobre o princípio de que os termos técnico-científicos necessitam estarem pautados nos aspectos da Tradução e Terminologia em toda a profundidade, alcance e implicações sistêmicas e discursivas que se manifestam nos usos da língua e de seus fenômenos terminológicos.



Tudo isso numa nítida vontade de eternizar, de maneira mais segura e duradoura, nosso passado. Assim Krieger (2004) remata que não apenas a Linguística, mas as contribuições das teorias da Tradução têm auxiliado a impulsionar os estudos terminológicos, que, com essa nova perspectiva, voltada inclusive à constituição dos textos especializados, pode oferecer mais subsídios para a reflexão e a prática tradutórias.

## 7 – REFERÊNCIAS

ALKMIN, Tânia: “*Sociolingüística. Parte I*”, in Mussalin, F. & Bentes, A. C. (orgs.), *Introdução à lingüística: domínios e fronteira*, São Paulo, Cortez, 2001.

ARAUJO, L.A. *De big bangs a buracos negros no universo da tradução no Brasil: um estudo sobre o papel da terminologia na prática tradutória e na formação de tradutores*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2001. (Tese de Doutorado).

AUBERT, F.H. *Introdução à metodologia da pesquisa bilíngüe*. In: *Cadernos de Terminologia*, São Paulo, 1996.

BENJAMIN. W. *A Tarefa do Tradutor*. Trad. Fernando Camacho. In: Branco, L. C. (org). Belo Horizonte: FALE/UFGM, 2008.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes, 1989  
CABRÉ, M.T. *La terminología: representación y comunicación*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 1999.

CABRÉ, M. T. *La terminología: teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antártida/Empúries, 1993.

FINATTO, M.J.B. *Definição terminológica: fundamentos teórico-metodológicos para sua descrição e explicação*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001. (Tese de Doutorado).

GIL, Isabel Teresa Morais. *Algumas considerações sobre línguas de especialidade e seus processos, lexicogênicos*. In: *Dissertação (Mestrado em Linguística e lexicografia)* - Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 1996.

HOUAISS, *Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa*. Março de 2006.

HURTADO ALBIR, A. *Traducción y Traductología: introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra, 2001.

KRIEGER, M. G. *A face linguística da terminologia*. In: KRIEGER, M. G.; MACIEL, A. M. B. (orgs.). *Temas de terminologia*. Porto Alegre, São Paulo: Ed. Universidade, UFRGS/Humanitas/USP, 2001.

KRIEGER, M.G. e FINATTO, M.J.B. *Introdução à Terminologia: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2004.

LERAT, P. *Les langues spécialisées*. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.

SAGER, Juan C. *Curso práctico sobre el procesamiento de la terminología*. Madrid: Fundación G.S. Ruipérez, 1993.

SIBLOT, Paul. *Nomination et point de vue : la composante déictique des catégorisations lexicales*. In: CISLARU, Georgeta ; GUERIN, Olivia; MORIN, Katia; NEE, Emilie ; PAGNIER, Thierry; VENIARD, Marie. L 'Acte de nommer. Unedynamique entre langue et discours. Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2007.

WUSTER, E. *Introducción a la teoría general de la terminología y a la lexicografía terminológica*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada: Universitat Pompeu Fabra, 1998.

## 8 – ANEXOS

Termos catalogados das plantas e ervas de uso medicinal na comunidade remanescente de Quilombola de Pimenteiras. Os dados catalogados ocorreram em 25 de maio de 2013 na comunidade, a informante dos dados catalogados foi Domingas Alves do Nascimento, e a pesquisadora da coleta foi Antonia Edylane Milomes Salomão.

OBSERVAÇÃO: Todos os Termos Populares foram escritos de acordo com os dados coletados da informante da comunidade de Pimenteiras.

TERMOS POPULARES	FORMAS DE USO	INDICAÇÕES
Pata de vaca	Chás	Diabetes
Erva de jabuti	Chás	Ameba
Coração de jabuti Comida-de-jaboti e Coraçãozinho		
Carrapicho agudo	Chás	Icterícia / amarelo da pelo infantil
Mastruz	Dependendo da situação faz o chá para verme e o sumo da planta com mel e leite para pneumonia e para baque usar o sumo com carvão	Anti-inflamatório, sara ferimento, fratura, pulmão, infecção.
Erva de Santa Maria		
Batatão	Rala a batata deixa descansar e usar a goma (nata) e ingerir na comida	Purificação do sangue
Erva de passarinho	Chás	Cansaço, asma
Quebra pedra branco	Chás e garrafada	Inflamação dos rins, urina.
Quebra pedra roxo Comer de rola	Chás e garrafada	Inflamação dos rins, urina.
Vassourinha	Chás e banho	Alergia
Salsa	Cozimento para banho	Coceira, comichão
Nambu tutano Batata roxa	A batata é usada em chás	Ameba de sangue, disenteria.
Mortinha peluda	Pegar a folha e enrolar em	Normalizar a



	outra folha de guarimã para tirar o suco rosado da folha e tomar com um pouco de cachaça	menstruação
Pé de galinha	Cozimento para fazer bochecho lavar a boca	Dor de dente
Urucu vermelho	Tirar o vinho da semente	Tempero
Mangueira	Fazer o chá do entre casca	Disenteria, febre, diarreia infantil.
Maracujá	Chás e suco	Estresse, insônia
Mortinha miuda	Chás banho asseio	Inflamação feminina, asseio.
Laranja-nervosa	Suco da laranja com o chá da cidreira	
Cuoramina	Chás	Coração acelerado
Melão são Caetano	Chá e garrafada	Inflamação nas genitálias
Peão branco	O leite é usado para dor de dente, para enxaqueca e dor de cabeça usar a folha na cabeça já as sementes no chá para intestino (o olho da semente no chá).	Dor de dente, enxaqueca, infecção intestinal.
Ervão	Banho para bebê e Chás	Dor de cabeça
Limão Limãozinho	Suco da fruta	Purificar o sangue, alergias, gripe.
Açafrão Gengibre amarela	Chás da batata	Anemia
Peão roxo	Defumação, banho	Mal olhado
Jaca	Chás da folha	Diarreia
Abracinto	Chás	Quando nasce o primeiro dente do bebê
Chicória	Aquecer a folha e colocar na cabeça; Chá	Folha (dor de cabeça) Raiz (faz abortar)
Pariri	Chás e garrafada	Anemia; amarelidão
Amor crescido	O mesmo que mastruz	Cicatriz; inflamação; baque.
Hortelã grande Malvarisco	Chás, lambedor, emplastro.	Dor de cabeça; tempero pra frango; gripe com tosse.
Açaizeiro	Chá da folha, soro.	Desinflamatório; diarreia
Cafezero	Chá da folha	Anemia
Corama Pirarucu	Bater com mel, chás, garrafada.	Gastrite; ulcera; próstata; útero.



Canapu	Não lembra	Não lembra
Manjeriçã	Banho, chás	Tempero; dor de cabeça.
Canarana	Chás das folhas	Hepatite; rins
Vinagreira branca	Emplastro	Tempero; dor de cabeça.
Vinagreira roxa		Tempero; molho
Erva cidreira	Chás, banho	Calmanete; insônia; estresse.
Japana roxa	Chás	Febre
Graviola	A folha o sumo tomado serve pra picada de insetos, cobra.	Suco; gripe
Carmilitana	Chás da folha	Calmanete; dor de cabeça.

## **VOZES SOCIAIS E PRODUÇÃO DE SENTIDOS: A REPRESENTAÇÃO DO MOVIMENTO CALDEIRÃO NO JORNAL *O POVO* (1934-1938)**


Benedita França Sipriano

**RESUMO:** Este trabalho situa-se no campo das pesquisas em Linguística Aplicada (LA) contemporânea e toma como referencial teórico-metodológico a Análise Dialógica do Discurso (ADD), fundamentada a partir dos escritos do Círculo de Bakhtin, Bakhtin (2006, 2010, 2013); Volochínov (2011), Bakhtin/Volochínov (1990); e de estudiosos da teoria bakhtiniana, como Brait (2006, 2009, 2010) e Faraco (2009). Nessa perspectiva, objetivamos analisar, a partir da concepção de *vozes sociais*, a construção das representações do movimento Caldeirão em textos jornalísticos publicados no jornal "O Povo", no período de 1934 a 1938. O Caldeirão foi uma experiência de organização social comunitária, ocorrida na década de 1930, no Cariri cearense. Sob acusações como heresia, fanatismo e comunismo, o movimento foi reprimido, em 1936 e 1937, pelas forças do Governo, com o apoio da Igreja Católica e das elites da região. A partir da discussão sobre *vozes sociais*, trabalhamos o conceito de *heteroglossia*, compreendido como uma expressão das relações dialógicas, que se manifesta por meio de mecanismos como o discurso citado e os acentos apreciativos. Assim, neste trabalho, objetivamos também: - analisar o discurso citado, como espaço de confrontos entre diversas vozes sociais, que marcam posições socioideológicas conflitantes, diferentes horizontes sociais de valor, observando os efeitos de sentidos produzidos; - analisar, a partir dos acentos apreciativos, que recursos linguístico-discursivos contribuem para marcar posicionamentos avaliativos. Como resultados da análise, destacamos que, ao longo da cobertura do *O Povo* ficam evidenciadas as tensas relações entre diversas *vozes sociais*, entretanto predominam acentos apreciativos e posicionamentos que vão construindo a representação do movimento Caldeirão como “reduto de fanáticos”, “perigoso à ordem”. Assim, vão se constituindo sentidos hegemônicos, legitimadores da repressão ao Caldeirão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Vozes sociais. Discurso jornalístico. Movimento Caldeirão.

### **1 Introdução**

O Caldeirão foi uma experiência de organização comunitária e religiosa, ocorrida na década de 1930, no município do Crato, localizado no Cariri cearense. A comunidade teve a liderança do beato José Lourenço, agricultor negro, paraibano, que chegou ao Cariri no cortejo das romarias a Juazeiro do Norte, no final do século XIX. O Caldeirão foi considerado pelos grupos de poder como um perigoso “reduto de



fanáticos”, uma “ameaça à ordem”, assim foi reprimido, em 1936 e 1937, pelas forças do Governo, com o apoio da Igreja Católica e das elites da região.

Esse movimento teve grande repercussão na imprensa da época. O discurso jornalístico está situado historicamente e é palco de embates ideológicos, das tensas relações de dominação x resistência entre vários agentes sociais. Entretanto, os jornais são vistos, muitas vezes, como fontes de uma “verdade histórica”. Ao pesquisador que utiliza os jornais como fonte documental cabe uma postura crítica, reflexiva, tendo em vista que os textos jornalísticos não podem ser compreendidos como simples “espelhos da realidade”.

Alguns questionamentos iniciais são motivadores desta pesquisa: na cobertura da imprensa sobre o Caldeirão, havia espaço para vozes dissonantes, questionadoras das vozes oficiais que justificaram a destruição do movimento, ou predominavam sentidos hegemônicos, ligados aos grupos de poder? Como é construída a representação do Caldeirão na imprensa cearense?

Para mobilizarmos essa discussão, tomamos como referencial teórico-metodológico a Análise Dialógica do Discurso, cujo fundamento é a teoria bakhtiniana<sup>29</sup>. Essa abordagem considera a linguagem como uma atividade dialógica que se efetiva em situações concretas de comunicação verbal. As formas linguísticas, nessa perspectiva, não são neutras e desprovidas de intencionalidades, pois correspondem a diferentes posicionamentos ideológicos. Assim, nesta pesquisa, as representações são compreendidas como construções sociais que emergem a partir da relação com a exterioridade, portanto não são um mero “reflexo do real”.

Objetivamos investigar, a partir da concepção de *vozes sociais*, a construção das representações do movimento Caldeirão e do beato José Lourenço em textos publicados no jornal *O Povo*, no período de 1934 a 1938. A partir da discussão sobre *vozes sociais*, trabalhamos o conceito de *heteroglossia*, compreendida como a multiplicidade e heterogeneidade de *vozes sociais* que se inter-relacionam no universo das relações dialógicas. O diálogo entre a diversidade de *vozes sociais* vai constituindo a cadeia da

---

<sup>29</sup> Ressaltamos que a Linguística Aplicada (LA) vem atravessando mudanças quanto a seus objetos e suas bases epistemológicas e teórico-metodológicas. Nesse contexto, em diversas pesquisas, a teoria bakhtiniana tem contribuído para a ampliação do horizonte de investigação da LA.

comunicação verbal. Assim, a *heteroglossia* é uma expressão do dialogismo e se manifesta por meio de mecanismos como o discurso citado e os acentos apreciativos<sup>30</sup>.

Bakhtin e o Círculo<sup>31</sup> compreendem a linguagem como prática social que se efetiva a partir da interação entre sujeitos históricos, portanto estudar linguagem nessa perspectiva significa, também, estudar história, cultura e sociedade<sup>32</sup>.

## 2 O Beato José Lourenço e o sítio Caldeirão

Um dos romeiros que chega a Juazeiro do Norte, no auge das peregrinações à terra do Padre Cícero Romão Batista<sup>33</sup>, é o paraibano José Lourenço Gomes da Silva, futuro líder do movimento popular do Caldeirão.

Segundo Cordeiro (2004), por volta de 1894, José Lourenço foi encaminhado por padre Cícero ao sítio Baixa Danta, na zona rural do Crato, na condição de arrendatário. A princípio, ele foi apenas com sua família, mas logo outros romeiros se juntaram ao trabalho e começaram a formar uma pequena comunidade rural.

Mais tarde, o beato José Lourenço e sua gente partiram para as terras do Caldeirão, de propriedade do padre Cícero, uma região semiárida no sopé da Chapada do Araripe. Eles chegaram ao Caldeirão em 1926, prepararam o terreno para o plantio e se reuniram para o trabalho comunitário. Com o tempo, os esforços começaram a dar

---


<sup>30</sup> Conforme Flores (2009, p.45), na teoria bakhtiniana, a dimensão axiológica, apreciativa, pode ser definida como o “tratamento avaliativo que constitui todo enunciado”. É equivalente a expressões como acento apreciativo, acento de valor, posição avaliativa, valoração. Ressaltamos que, ao logo das obras do Círculo de Bakhtin, o debate sobre a dimensão apreciativa da enunciação emerge a partir de diferentes conceitos como “índice social de valor”, “entonação expressiva”, “tom”, “estilo”, “entonação”, “apreciação”, “acento apreciativo”, “posicionamento valorativo”.

<sup>31</sup> Brait (2009) esclarece que o pensamento bakhtiniano é constituído não apenas pelos escritos de Mikhail M. Bakhtin (1895-1975), mas também pela produção de estudiosos de diferentes áreas que participaram, no contexto histórico e intelectual das “Rússias, entre os anos 1920 e 1970, de vários e produtivos Círculos de discussão e construção de uma postura singular em relação à linguagem e seus estudos” (BRAIT, 2009, p. 9).

<sup>32</sup> Este trabalho apresenta uma síntese da discussão desenvolvida na minha pesquisa de dissertação de Mestrado, intitulada: “*Vozes sociais* e produção de sentidos: a representação do beato José Lourenço e do Movimento Caldeirão na cobertura do jornal *O Povo* (1934-1938)” (SIPRIANO, 2014).

<sup>33</sup> Em Juazeiro do Norte, Ceará, teria ocorrido, em 1889, um fato que mudaria a vida daquele lugarejo: quando padre Cícero dava a comunhão a um grupo de beatas, a hóstia teria se transformado em sangue na boca da beata Maria do Araújo. O fenômeno teria se repetido várias vezes. Muitas pessoas testemunharam o fato e o boato se espalhou. A notícia do milagre atraiu gente de todo o país. A imprensa ficou em polvorosa com os relatos acerca do “milagre”. Iniciaram-se as romarias a Juazeiro, “a terra da Mãe de Deus”. Sobre o fenômeno religioso de Juazeiro do Norte, ver Della Cava (1976) e Barros (1988).





resultados e o Caldeirão floresceu, ficando cheio de plantações. A comunidade prosperou e cresceu tomando-se um refúgio para o povo miserável. Chegavam ao sítio muitos trabalhadores rurais e suas famílias fugindo do esquema de exploração a que eram submetidos nas fazendas da região.


Conforme Ramos (1991), principalmente após a seca de 1932, quando a comunidade do Caldeirão socorreu flagelados que lá chegaram, levadas de trabalhadores rumaram para o sítio. O crescimento do movimento assustou a Igreja, o Estado e os proprietários de terras. Os latifundiários viam perder sua mão de obra barata, pois os trabalhadores, ao invés de se submeterem à exploração servil nas fazendas da região, iam trabalhar no Caldeirão, onde o sistema econômico era coletivo e igualitário. Para o Estado, a comunidade poderia representar um foco de insurreição, uma “célula comunista”. A Igreja, em sua perseguição às práticas do catolicismo popular, via a experiência do Caldeirão como um ultraje, um ato de fanatismo que fugia ao seu controle e deveria ser combatido.

Após a morte de padre Cícero, em julho de 1934, a perseguição ao povo do Caldeirão aumentou, pois o sítio não ficou como herança para o beato José Lourenço e seus seguidores, mas sim, para a Ordem de São Francisco de Sales, os Salesianos.

Em setembro de 1936, a mando do Governo do Estado, o Caldeirão foi invadido por forças militares que tinham a missão de destruir a comunidade. Com a invasão ao sítio, os trabalhadores entregaram as únicas armas que tinham: foices, enxadas, machados, seus instrumentos da luta diária com a terra. De acordo com Barros (1937), diante da pacífica resistência dos caldeirenses, os militares resolveram destruir as casas e se apropriar dos bens da comunidade.

Os caldeirenses foram expulsos do sítio, outros foram presos e levados para Fortaleza. Grande parte dos agricultores se dispersou e teve que buscar auxílio de parentes e amigos, outra parte se refugiou na chapada do Araripe. No Caldeirão, a polícia deixou um destacamento militar para "manter a ordem" e impedir a reorganização da comunidade religiosa.

Em maio de 1937, sob a justificativa de que os remanescentes do Caldeirão ameaçavam invadir o Crato e Juazeiro, a polícia seguiu para a serra, onde houve um violento combate, no qual morreram caldeirenses e militares. Dos sete militares que travaram luta com os trabalhadores, apenas três escaparam com vida.



A notícia rapidamente se espalhou pela imprensa. Jornais da Capital, do Interior e de outros estados deram foco para a “Chacina da Serra do Araripe”. A morte dos militares foi narrada com sensacionalismo e comoção. O Governo do Estado promoveu por ato de bravura, *post mortem*, os militares mortos. A opinião pública pedia uma dura reação, em honra dos “militares chacinados pelos fanáticos do Caldeirão”. Foram enviadas para a serra fortes equipes do exército e da polícia. O número de vítimas da violência policial na Serra do Araripe é bastante controverso. Enquanto isso, a imprensa ecoava um discurso hegemônico que justificava a limpeza e dizimação do “antro de fanáticos”<sup>34</sup>.

### 3 Vozes sociais na abordagem bakhtiniana


O conceito de *vozes sociais*, na perspectiva bakhtiniana, está relacionado a diferentes visões de mundo, pontos de vista, posturas ideológicas. Assim, a construção dos sentidos é marcada por lutas e tensões que se materializam na linguagem.

Conforme Bubnova (2011), Bakhtin, ao longo de sua produção teórica, utiliza amplamente um vocabulário ligado à oralidade e à escuta (vozes, tom, polifonia, acento, etc.). Na perspectiva bakhtiniana, os sentidos são “gerados e transmitidos pelas vozes personalizadas, que representam posições éticas e ideológicas diferenciadas em uma união e intercâmbio contínuo com as demais vozes” (BUBNOVA, 2011, p. 270). Essa autora adverte, com base em Dahlet (1997), que o termo voz, em Bakhtin, tem um sentido metafórico, pois não se trata de uma emissão vocal, mas da “maneira semântico-social depositada na palavra”, assim, segundo Bubnova (2011, p. 276) “voz se identifica com opinião, ponto de vista, postura ideológica”.

Nesse sentido, as *vozes sociais* se materializam através da interação verbal entre indivíduos socialmente organizados. Assim, importante destacar que, na perspectiva bakhtiniana, o “social” não é uma mera oposição ao “individual”, tendo em vista que os sentidos são produzidos a partir da interação entre os indivíduos (sujeitos históricos), num contexto sócio-histórico-ideológico: “Todo produto da ideologia leva consigo o selo de individualidade do seu ou dos seus criadores, mas este próprio selo é tão social quanto todas as outras particularidades e signos distintivos das manifestações

---

<sup>34</sup> O beato José Lourenço sobreviveu a esses confrontos. Ele faleceu no dia 12 de maio de 1946, em Exu, Pernambuco.



ideológicas. Assim, todo signo, inclusive o da individualidade, é social” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1990, p.58).

Considerando a caráter dialógico de todo e qualquer discurso, no ensaio “O Discurso no Romance”, Bakhtin (2010) volta seu olhar para a estratificação social e ideológica da linguagem e toma o romance como um “microcosmo” dessa realidade saturada. Nessa obra, Bakhtin trabalha os problemas estilísticos no discurso literário a partir de uma abordagem filosófica e sociológica que questiona uma concepção de língua como unidade neutra, homogênea e monológica. Conforme Bakhtin (2010), a língua não deve ser compreendida como um sistema linguístico de categorias gramaticais abstratas, mas como uma realidade, estratificada ideologicamente e socialmente, em que se confrontam diferentes concepções de mundo.


A estratificação da linguagem, nesse sentido, se constrói a partir de relações dialógicas entre diversas *vozes sociais*, que são empreendidas por sujeitos históricos e expressam diferentes horizontes sociais de valor, os quais são construídos em um terreno interindividual e estão relacionados a valores compartilhados por determinados grupo sociais, a partir da dinâmica da história. Nesse sentido, a estratificação assinala o caráter heterogêneo da linguagem, compreendida como espaço em que se confronta uma multiplicidade de *vozes sociais*, que materializam diferentes visões de mundo, posicionamentos individuais e de grupos sociais.

Deste modo, em cada momento da sua existência histórica, a linguagem é grandemente pluridiscursiva. Deve-se isso à coexistência de contradições sócioideológicas entre presente e passado, entre diferentes épocas do passado, entre diversos grupos sócio-ideológicos, entre correntes, escolas, círculos, etc., etc. Estes "falares" do plurilingüismo entrecruzam-se de maneira multiforme, formando novos "falares" socialmente típicos (BAKHTIN, 2010, p.98).

Nesse sentido, Bakhtin trabalha o caráter heterogêneo da língua não apenas do ponto de vista linguístico, restrito a questões dialetológicas, mas em uma abordagem discursiva, segundo a qual, em uma enunciação concreta, confrontam-se diferentes perspectivas sócio-ideológicas. Assim, os enunciados são permeados por uma multiplicidade de *vozes sociais*, por diferentes posicionamentos, intenções, posturas e pontos de vistas de sujeitos históricos.

É no âmbito dessa discussão que Bakhtin desenvolve o conceito de *heteroglossia* (plurilinguismo/ pluridiscurso). Bakhtin (2010) enfatiza que o verdadeiro meio da enunciação é o confronto entre as diversas *vozes sociais*, é a *heteroglossia*, que se efetiva no universo das relações dialógicas.





A língua, enquanto meio vivo e concreto onde vive a consciência do artista da palavra, nunca é única. Ela é única somente como sistema gramatical abstrato de formas normativas, abstraída das percepções ideológicas concretas que a preenche e da contínua evolução histórica da linguagem viva. A vida social viva e a evolução histórica criam, nos limites de uma língua nacional abstratamente única, uma pluralidade de mundos concretos, de perspectivas literárias, ideológicas e sociais, fechadas; os elementos abstratos da língua, idênticos entre si, carregam-se de diferentes conteúdos semânticos e axiológicos, ressoando de diversas maneiras no interior, destas diferentes perspectivas (BAKHTIN 2010, p. 96).

Faraco (2009) esclarece que o termo *heteroglossia* designa a realidade heterogênea da linguagem, permeada pelos confrontos entre uma multiplicidade de *vozes sociais*. Ressaltamos que termos como heteroglossia/ plurilinguismo/ pluridiscursos são trabalhados como equivalentes em diversos estudos que tomam como referencial a teoria bakhtiniana, mas, não raro, essa utilização gera certa controvérsia na literatura crítica sobre o tema<sup>35</sup>.

A língua, portanto, é vista como um conglomerado de perspectivas ideológicas que competem entre si, uma diversidade de posições sociais avaliativas. Neste sentido, a *heteroglossia* está relacionada à tessitura entre diferentes *vozes sociais* em confronto no processo de enunciação, no horizonte das relações dialógicas. Conforme Bakhtin (2010)


Todas as palavras e formas que povoam a linguagem são vozes sociais e históricas, que lhe dão determinadas significações concretas e que se organizam no romance em um sistema estilístico harmonioso, expressando a posição sócio-ideológica diferenciada do autor no seio dos diferentes discursos da sua época (BAKHTIN, 2010, p. 106).

Nessa perspectiva, o dialogismo se manifesta na *heteroglossia*, que é palco de um jogo dialógico de valores antagônicos. Essa diversidade de *vozes sociais* se expressa, de um ponto de vista linguístico-discursivo, por meio de mecanismos como o discurso citado e os acentos apreciativos que se manifestam, na materialidade linguística, por exemplo, por meio da escolha de determinados recursos lexicais e composicionais. Assim, algumas palavras podem ser selecionadas, outras, rejeitadas, de acordo com a relação valorativa entre as vozes em diálogo. “A relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a

---

<sup>35</sup> O termo heteroglossia (ou plurilinguismo), muitas vezes, é compreendido apenas como diversidade de dialetos e formas linguísticas. Lahteenmäki (2005), porém, enfatiza que a estratificação social, na perspectiva bakhtiniana, é considerada não apenas um fenômeno linguístico, mas, principalmente, um fenômeno sócio-ideológico, que está ligado a uma multiplicidade de visões de mundo dentro de uma mesma comunidade linguística. Para uma discussão sobre o conceito de *heteroglossia*, ver Brandist (2006) e Lahteenmäki (2005).





escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado” (BAKHTIN, 2006, p.289).

No corpus da nossa pesquisa, por exemplo, a escolha do adjetivo “fanático”, atribuída ao povo do Caldeirão e ao beato José Lourenço, expressa um posicionamento e ecoa vozes que emergem a partir de um horizonte social valorativo<sup>36</sup> que compreende as manifestações da religiosidade popular como “expressão de atraso e ignorância sertaneja”. O povo do Caldeirão, muitas vezes, é representado a partir de signo como “jagunços” e “fanáticos”. A escolha de tais designações não é neutra, pois assinala uma tomada de postura, um posicionamento e constrói determinados efeitos de sentido.

#### **4 Análise textos publicados no jornal *O Povo* (1934-1938)**

Neste trabalho, analisamos uma amostra de textos publicados no jornal *O Povo* no período de 1934 a 1938<sup>37</sup>. Para termos uma visão geral dos textos publicados pelo jornal *O Povo*, e tomando como referencial os fatos históricos ligados ao Caldeirão, dividimos a cobertura do jornal em duas partes:

- Parte I: Textos publicados antes da invasão ao sítio Caldeirão, em 1936;
- Parte II: Textos publicados após o confronto na Serra do Araripe, em 1937.

##### *4.1 Análise Parte I: Textos publicados antes da invasão ao sítio Caldeirão.*


O primeiro texto publicado no *O Povo* sobre o Caldeirão é um artigo escrito pelo jornalista e farmacêutico cratense José Alves de Figueiredo. Esse artigo foi publicado no dia 7 de junho de 1934, quando já havia iniciado a perseguição ao Beato José Lourenço e seus seguidores, por meio de uma campanha difamatória. O artigo, intitulado “O Beato José Lourenço e sua ação no Cariri”, objetiva defender o beato José Lourenço das acusações que vinha recebendo. É um longo texto que foi publicado em toda a página 7 desta edição do jornal *O Povo*.

O texto traz toda a trajetória do beato José

---

<sup>36</sup> Na abordagem bakhtiniana, o horizonte social (horizonte apreciativo) diz respeito a valores, axiologias, construídos na dinâmica da história e compartilhados por diferentes grupos humanos.

<sup>37</sup> Os textos publicados pelo jornal *O Povo* sobre o Caldeirão podem ser vistos, na íntegra, em Sipriano (2014).



Lourenço desde sua chegada a Juazeiro do Norte, depois o trabalho no sítio Baixa Danta, o episódio do Boi Mansinho (quando o beato e seus companheiros foram acusados de promoverem ritos de adoração a um boi), até a construção da comunidade no Caldeirão; fala também sobre a seca de 1932, quando o beato acolheu os retirantes que procuravam o sítio. Este artigo é uma referência para os estudiosos do tema. José Alves, que foi vereador e prefeito do Crato, tinha uma fazenda vizinha ao Caldeirão, era amigo de José Lourenço e, em função de sua defesa ao beato, chegou a ser preso, na época da invasão ao Caldeirão, em 1936. No texto, o beato é nomeado como “rude apóstolo do bem”. Assim, é representado como um homem de mentalidade atrasada, fanático pelo padre Cícero, porém muito trabalhador, honesto, resignado e respeitador da ordem. O trecho a seguir abre o artigo:

*O beato José Lourenço pertence ao número dos verdadeiros fanáticos do Padre Cícero. Ele é daqueles que vêem na figura do velho patriarca do Joazeiro alguma coisa mais do que um simples sacerdote (O POVO, 7/6/1934).*


No decorrer do texto, ouviremos *vozes* em contraponto às *vozes* hegemônicas sobre o beato e sua gente. Entretanto, já de início, aparece essa *voz* em consonância com a *voz* hegemônica, segundo a qual as crenças da religiosidade do povo são manifestações de “fanatismo”, que se expressa em crenças como a sobrenaturalidade do milagre de Juazeiro e a santidade do Padre Cícero.

O texto aborda, também, a ida de José Lourenço ao sítio Baixa Danta, onde foi “viver honradamente da profissão de agricultor”. No sítio Baixa Danta, ocorreu o episódio do Boi Mansinho e a repercussão do fato na imprensa causou a prisão de José Lourenço.

*Nesse tempo, Joazeiro sofria tenaz perseguição da imprensa, suscitada, em parte, pela interferência de dr. Floro Bartolomeu na política do Estado e, em parte, pela ausência de escrúpulos de alguns jornalistas que visaram assaltar o bolso do padre Cícero.*

*A lenda do boi santo foi trazida à baila, com os naturais retoques que os caçadores de escândalos tecem por sua conta, sendo José Lourenço apontado, falsamente, como estimulador de um grosseiro fetichismo (O POVO, 7/6/1934).*

No trecho acima, a partir das escolhas lexicais, pode-se perceber um tom de dissenso em relação às *vozes* que repercutiram a “lenda do boi”. Os jornalistas são nomeados como “caçadores de escândalos”, que “tecem por sua conta” uma narrativa cheia de “retoques”, construindo uma representação do beato José Lourenço como estimulador de práticas fetichistas.



O episódio do Boi Santo marcou o início da perseguição a José Lourenço e sua gente. Durante muitos anos, a historiografia tradicional reproduziu que, no Cariri, fanáticos adoravam o boi “Ápis”. Entretanto, no artigo, podem-se perceber *vozes* que abrem espaço para a construção de outros sentidos, pois são problematizadas as implicações políticas desse episódio: a tensa relação entre o deputado Floro Bartolomeu<sup>38</sup> e a imprensa da época, que, por interesses políticos, acusava Juazeiro de ser foco de fanatismo e retardamento social.

Ao longo do artigo, podemos verificar uma tensa relação entre as diversas *vozes sociais* que entram em confronto na construção da representação do Beato José Lourenço e o povo do Caldeirão. O texto dialoga com o que foi dito anteriormente sobre ao Caldeirão e traz respostas às acusações que o beato e seu povo vinham sofrendo, entre elas: promiscuidade e ameaça à ordem.

Assim, no texto, é possível perceber *vozes* em contraponto à voz oficial, segundo a qual o beato e sua gente adulteravam o culto católico e eram elementos perigosos à ordem.

*Mal compreendido nos seus melhores intuitos, sem saber defender-se quando acusado, o beato José Lourenço tem sofrido grandes injustiças, sendo perseguido várias vezes como perigoso à ordem.*

*Dotado de um espírito dócil, amigo da paz, dispondo sempre de agregados, nunca desrespeitou uma autoridade. [...]*

*Quem conhece. de, de perto, esse humilde camponês, dominado sempre pela idea, ou mania, de ser superiormente humanitário, não será capaz de esperar dele um movimento qualquer que implique rebeldia” [...]*


*Ali não se vê arma, além das destinadas ao trabalho: machados, foices, etc. (O POVO, 7/6/1934).*

Ao longo do texto, apresenta-se um embate entre essas *vozes* marginalizadas e as *vozes* oficiais, que, já neste período, construíam uma representação do beato José Lourenço e sua gente como “fanáticos, perigosos à ordem”, e, mais tarde, seria utilizada como justificativa para a destruição do Caldeirão. Lembremos que essas *vozes* oficiais reverberam os posicionamentos da Igreja, dos latifundiários e do Estado. Assim, o autor do artigo fala a partir de uma posição social avaliativa que questiona os sentidos hegemônicos que vinham sendo construídos sobre o Caldeirão.

---

<sup>38</sup> O médico baiano Floro Bartolomeu chegou a Juazeiro do Norte por volta de 1908 e logo se aproximou de Padre Cícero, sobre quem exerceu forte influência política. Teve decisiva atuação política em Juazeiro e em todo o Estado. Foi eleito deputado estadual e federal em mais de um mandato.





No dia 20 de julho de 1934, pouco mais de um mês depois da publicação do artigo de José Alves de Figueiredo no *O Povo*, padre Cícero morre e deixa em testamento as terras do Caldeirão para a Ordem dos Salesianos. Os herdeiros legais reivindicaram a posse do terreno. A partir daí, intensificou-se a campanha de perseguição ao beato e à gente do Caldeirão, que culminou com a invasão e destruição do sítio, ocorrida em setembro de 1936.

#### *4.2 Análise Parte II: Textos publicados depois do confronto na Serra do Araripe*


No dia 11 de maio de 1937, a primeira página do *O Povo* estampava como manchete principal: “*Luta de morte na Serra do Araripe*, com letras grandes logo abaixo do logotipo do jornal. Ainda na primeira página, está a matéria, ao centro, com a chamada: “*Perdem a vida numa impressionante Chacina o Capitão José Gonçalves Bezerra e outros militares*” – “*A polícia está no encalço do fanáticos – Novo Tiroteio à Noite de Ontem – O Grupo de compõe de 300 homens – O deplorável estado dos mortos - Cabeças quebradas – Braços cortados e Rostos retalhados a Faca – O Sargento Josafá e o Cabo Benigno parece que foram pisados num pilão! – O Enterro das Vítimas – Outras Notas*” (*O Povo*, 11/5/1938).

No “calor da hora”, a imprensa publicou textos em que predominava um tom de sentimentalismo e autoritarismo, em defesa de uma reação enérgica contra os “fanáticos”. Na chamada da matéria já fica evidenciado o tom apelativo, em função da escolha de determinadas expressões, tais como: “*Cabeças quebradas – Braços cortados e Rostos retalhados a Faca – O Sargento Josafá e o Cabo Benigno parece que foram pisados num pilão!*”.

Esta matéria, publicada no *O Povo* de 11 de maio, é toda construída a partir de fontes oficiais. O texto busca depoimentos da polícia, reproduz telegramas de autoridades e os comunicados entre os militares através do Rádio da Força Pública. Norões Milfont, por exemplo, que é uma das fontes da matéria, era advogado dos Salesianos, herdeiros do Caldeirão, e foi um dos articuladores da destruição da comunidade.

Vale destacar que o fato ocorreu no Cariri cearense e o jornal *O Povo* circulava na capital, assim limitações dos meios de comunicação da época contribuíam para a reprodução de fontes oficiais (que favorecem a centralização dos sentidos), as quais





eram acessíveis e possuíam credibilidade perante o público-leitor. A utilização dessas diversas fontes que compõem a fala do jornal assinala, de forma explícita, a presença de *vozes* as quais exaltam a ação militar e criminalizam os remanescentes do Caldeirão que entraram em choque com a polícia. A retomada da palavra do outro, portanto, expressa um posicionamento, uma atitude valorativa. Ainda valendo-se de fontes oficiais, o texto traz, mais uma vez, a fala das autoridades e reproduz comunicados do Rádio da Força Pública que faz uma descrição aterrorizadora da luta.

*O capitão José Bezerra lutou muito até não poder mais, porque recebeu uma foçada na nuca que provocou a exposição da massa encefálica. A morte desse oficial foi uma coisa bárbara.*

*O sargento Anacleto teve o rosto todo retalhado, tornando impossível reconhecer se suas feições. Ambos os braços foram cortados nas canas.*

*O sargento Josafá Gonçalves parece que foi pisado num pilão.*

*Igualmente sucedeu com o cabo Benigno Gonçalves da Silva. [...]*

*Consta com visos de verdade que o grupo de bandidos se eleva a trezentos homens.*


*O Capitão Cordeiro Neto seguiu agora mesmo de avião, a fim de fazer reconhecimento e tomar as providências que o caso exige (O POVO, 11/5/1937).*

Em meio a toda a comoção provocada pela morte dos militares, a presença marcada dessas *vozes* oficiais favorece a construção de sentidos que justificam uma reação enérgica contra os “fanáticos” refugiados na serra. Assim, pelas escolhas lexicais da descrição, constroem-se representações dos militares como “bravos heróis que foram massacrados barbaramente por fanáticos”. Na sequência da matéria, são apresentadas as providências oficiais, tomadas para reprimir os “fanáticos”. Nesse sentido, a presença desses vários textos (e *vozes*) oriundos de fontes oficiais, na matéria em análise, mostra que, no “calor da hora”, há uma tentativa de silenciamento de *vozes* contra-hegemônicas, que possibilitariam a descentralização dos sentidos. Dessa forma, vão se construindo as justificativas para repressão aos remanescentes do movimento.

Importante destacar que, ao longo das matérias que compõem o corpus desta pesquisa, o povo do Caldeirão é nomeado pelo signo ideológico “fanático”. As palavras são carregadas de intenções; o ato de nomear, portanto, não é neutro, pois assinala um posicionamento em relação ao “outro”, uma atribuição de valor ao que se diz. Nesse contexto, a denominação “fanático” é comumente utilizada para adjetivar as manifestações de religiosidade do povo, que são consideradas “insanas”, “rudes”, “ignorantes”, “atrasadas”<sup>39</sup>.

---

<sup>39</sup> Ressaltamos que, no final do século XIX e início do século XX, o combate ao chamado “fanatismo religioso” serviu com um dos pretextos para a destruição de movimentos, que, além da questão da



A edição do dia 14 de janeiro de 1938 traz na primeira página uma grande manchete acima do nome do jornal: “O BEATO LOURENÇO NA BAHIA?”, seguida da chamada: “A notícia de seu reaparecimento à Frente de 500 Homens – Fala a O POVO o Delegado da Ordem Social”. Com o subtítulo “TERROR DOS SERTÕES”.

O delegado da Ordem Social, tenente José Góes, destaca que os crimes cometidos na Bahia e em outros estados poderiam estar sendo praticados por cangaceiros, ou mesmo pelos homens do beato, mas sem a participação de José Lourenço, que se encontrava no Crato.

*- Tal deve ser o que ora se observa na Bahia. Um grupo de cangaceiros comete crimes e logo se propais ser o o beato Zelourenço. Por último, também aparecera, alguns fanáticos em Pereiro e logo se espalhou a notícia de que o beato estava a sua frente, quando isso não era verdade (O POVO, 14/1/1938).*

Por meio da utilização dos discursos direto e indireto, o jornal apresenta a fala do tenente José Góes, que, ao longo da entrevista, vai construindo uma imagem do beato como alguém fragilizado e que não representa mais nenhuma ameaça.

*- [...] O beato pediu humildemente ao governo um lugar certo para trabalhar sem risco de sofrer perseguições e necessidades.  
O último pedido de José Lourenço ao governo foi no sentido de pelo amor de Deus, não o deixasse passar o inverno no mato. Por tudo isso, sou um daqueles que acreditam na regeneração do beato José Lourenço (O POVO, 14/1/1938).*


Na fala do tenente, as escolhas dos termos “inchado”, “atacado pelos carrapatos”, “sua sorte infunde compaixão”, “pediu humildemente ao governo”, levam à construção da representação do beato como um homem que foi “derrotado” e “aprendeu a lição” dada pelas autoridades, portanto se “regenerou”. Para as autoridades, o beato José Lourenço não representava mais um perigo, já tinha sido vencido. Entretanto, os fugitivos do Caldeirão ainda eram uma ameaça, pois estariam “espalhando o terror pelos sertões”.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa análise, na primeira parte da cobertura do *O Povo*, é possível observar que, no jornal, emergem vozes que questionam uma série de acusações as quais o beato

---

religiosidade, eram motivados por problemáticas sociais decorrentes da concentração fundiária, dentre estes: Canudos, Contestado, Caldeirão e Pau de Colher.



José Lourenço e seu povo vinham recebendo. Portanto, no primeiro texto da cobertura (*O Povo*, 7/6/1934), predomina a construção de uma representação do beato e de sua gente como “honestos trabalhadores, incapazes de cometer desordem”.

Depois do confronto na Serra do Araripe, a cobertura do jornal passa a reproduzir os sentidos legitimados pelos grupos de poder, em uma tensa relação com outros sentidos. A morte dos militares nesse conflito parece ser um “divisor de águas” na cobertura do jornal *O Povo* sobre o Caldeirão. Antes do confronto, ainda era possível emergirem *vozes* que apontavam para a construção de sentidos marginalizados, em contraponto aos sentidos hegemônicos sobre o Caldeirão. Porém, após esse confronto, as camadas dominantes se uniram para reprimir os remanescentes do Caldeirão na Serra do Araripe e, no jornal *O Povo*, passam a predominar *vozes* que defendem o “combate ao fanatismo religioso”, em consonância com interesses dos grupos sociais de poder.

Assim, as matérias desse período utilizam, sobretudo, as falas de autoridades policiais, as quais garantiriam a legitimidade e veracidade das informações. Nos textos, predomina a utilização de fontes oficiais, por meio de entrevistas com autoridades e da reprodução de comunicados e telegramas da Força Pública. Ao longo dos textos, a representação do povo do Caldeirão é construída com tom depreciativo e eles são representados como “perigosos elementos”. Sobre José Lourenço, a primeira imagem construída é de que ele seria uma “ameaça à ordem”. No entanto, no texto publicado em 14/1/1938, por meio do discurso citado, a fala de uma autoridade assegura que o beato é um homem fragilizado, derrotado, portanto, José Lourenço é representado como um homem “indefeso”, que já teria recebido a devida punição e “lição” aplicadas pelo Estado. A imagem dos remanescentes do Caldeirão, entretanto, continua associada a diversos crimes cometidos pelos sertões e eles são representados, muitas vezes, como “bandidos”, “jagunços”.

Nesta perspectiva, a partir da análise do embate entre as *vozes sociais* no discurso jornalístico sobre o movimento Caldeirão, podemos perceber as tensas relações na construção dos sentidos acerca desse movimento. Na cobertura do jornal *O Povo*, apesar de haver, em determinados momentos, abertura para a construção de sentidos que rompem com aqueles ligados aos grupos de poder, em especial na primeira parte de nossa análise; ao longo da cobertura, predominam acentos apreciativos e posicionamentos, que vão constituindo sentidos hegemônicos os quais criminalizam o movimento Caldeirão.





## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo, Martins Fontes, 2006.

O discurso no romance. In: **Questões de literatura e de estética: A teoria do romance**. Trad. Aurora F. Bernardini et alii. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

**Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. ampliada. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BAKHTIN, M. (V.N. Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem**. Trad. Michel Lahub e Yara Frateschi Vieira. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

BARROS, José Góes de Campos. **A Ordem dos Penitentes: Exposição**. Fortaleza: Imprensa Oficial do Ceará, 1937.

BARROS, Luitgarde Oliveira Cavalcanti. **A Terra da Mãe de Deus**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

BRAIT, Beth. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. In: Gragoatá. Publicação de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense. Niterói, n. 20, p. 47-62. 1º sem, 2006.

Introdução. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 9-11.

Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 9-31.

BRANDIST, C. Mikhail Bakhtin e os primórdios da sociolinguística soviética. In: FARACO, C., TEZZA, C., CASTRO, G. **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006, p. 67-88.

BUBNOVA, Tatiana. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, 6 (1): Ago./Dez. 2011, p. 268-280.

CORDEIRO, Domingos Sávio de Almeida. **Um beato líder: narrativas memoráveis do Caldeirão**. Fortaleza: Imprensa Universitária, Universidade Federal do Ceará, 2004.

DAHLET, Véronique. A entonação no dialogismo bakhtiniano. In: BRAIT, Beth (Org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997, p. 263-279.

DELLA CAVA, Ralph. **Milagre em Joazeiro**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.





FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba/PR: Criar Edições, 2009.

FLORES, Valdir do Nascimento et al. (org). **Dicionário de Linguística da Enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.

LAHTEENMÄKI, M. Estratificação Social da Linguagem no “Discurso sobre o Romance”: o contexto soviético. In: ZANDWAIS, A. (Org.) **Mikhail Bakhtin: Contribuições para a Filosofia da Linguagem e Estudos Discursivos**. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzato, 2005.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **Caldeirão: um estudo histórico sobre o Beato José Lourenço e suas comunidades**. Fortaleza: Eduece, 1991.

SIPRIANO, Benedita França. **Vozes sociais e produção de sentidos**: a representação do beato José Lourenço e do movimento Caldeirão na cobertura do jornal *O Povo* (1934-1938). Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2014.

## **JORNAIS**

*O Povo* (7/6/1934); (11/5/1937); (14/1/1938).

---

## A DISPUTA PELO SENTIDO NOS TRIBUNAIS: ANÁLISE DE NARRATIVAS EM PROCESSOS DE TRÁFICO DE DROGAS


Carla Leila Oliveira Campos

**RESUMO:** Nosso trabalho objetiva analisar a disputa pelo sentido nos tribunais em um processo criminal de tráfico de drogas, observando o conteúdo e as técnicas de persuasão adotados pelas partes (acusação e defesa) na construção de suas narrativas sobre os fatos. Para tanto, filiamos-nos às propostas teóricas da Análise Crítica do Discurso e da Linguística Forense, com o intuito de compreender como os modos de interação que envolvem a produção do discurso nos tribunais e as relações sociais de poder influenciam as práticas linguísticas forenses. Os trabalhos que buscam investigar o discurso legal lançam mão dos estudos da análise do discurso e se enquadram na subdisciplina Análise do Discurso Forense. Para Coulthard e Johnson (2007), esse subdomínio da Análise Crítica do Discurso e da Linguística Forense está voltado para a investigação de como as funções institucionais específicas estão relacionadas aos usos da língua, buscando compreender a interseção entre o discurso institucional, a lei e os significados sociais. Considerando, portanto, as relações de poder que subjazem ao discurso jurídico e ainda que ele não é alheio ao meio social no qual se insere, é que a Análise Crítica do Discurso torna-se imprescindível para o processo de investigação de como essas relações sociais de poder influenciam a linguagem forense. Para tanto, voltaremos nossos olhares para as narrativas forenses, devido ao seu importante papel na construção de evidências no discurso jurídico. Pretendemos, em nossas análises, sob o viés das correntes teóricas apresentadas, compreender como se dá a construção das versões narrativas de um mesmo fato, por meio das ações delegadas ao réu. Objetivamos, ainda, considerando que os processos criminais são marcados pela disputa pelo sentido, verificar quais são as estratégias retóricas adotadas pelas partes – acusação e defesa – com o objetivo de promover a aceitação de sua versão dos fatos e, ao mesmo tempo, desqualificar a versão contrária.

**PALAVRAS-CHAVE:** Análise do discurso forense; linguística forense; narrativas; processo criminal; alegações finais.

### 1. Introdução

Não há dúvidas de que o judiciário é uma instituição de grande influência social, pois não só cria e edita normas de conduta, impondo direitos e obrigações, como também julga e pune comportamentos que vão contra as normas impostas nos dispositivos legais. É nesse sentido que Gibbons (2003, p. 53) afirma que a lei permeia e de alguma forma constrói muitos aspectos da vida moderna. Considerando, portanto, o poder das instituições jurídicas nas sociedades, esse autor argumenta que as leis são as



mais linguísticas das instituições, pois são codificadas em linguagem e fundamentadas em conceitos que são acessíveis apenas pela linguagem (GIBBONS, 2003, p. 55). Além disso, os processos legais, as audiências judiciais, os interrogatórios policiais, por exemplo, se desenrolam por meio da linguagem. Nesse sentido, o autor conclui que não é só a lei que permeia nossas vidas, mas a linguagem da lei.

Com fundamento nessas questões e entendendo que os assuntos levados ao judiciário, na maioria das vezes, são objeto de conflito, envolvendo, no mínimo, duas versões dos fatos, podemos afirmar que a linguagem da lei não é isenta de problemas e de disputas pelo poder. Como, aliás, qualquer forma de uso da língua não o é.

É com base nessas constatações iniciais que propomos o presente trabalho, cujo objetivo é analisar como se dá a disputa pelo sentido nos tribunais em um processo criminal de tráfico de drogas, observando o conteúdo e as técnicas de persuasão adotados pelas partes (acusação e defesa) na construção de suas narrativas sobre os fatos.

Como marco teórico, inscrevemos nosso trabalho no campo da Linguística Forense e, considerando as relações de poder que subjazem ao discurso jurídico e ainda que ele não é alheio ao meio social no qual se insere, filiamos-nos, também à Análise Crítica do Discurso (ACD) para realizarmos o trabalho de análise do discurso jurídico. Isso significa que, em nosso trabalho, associaremos a análise das propriedades internas do texto à estrutura sócio-histórica de sua emergência, justificando a adoção da ACD como quadro teórico e metodológico de abordagem do *corpus*.


Considerando o contexto e as regras de interação nos tribunais, podemos afirmar que os gêneros produzidos nesse espaço lançam mão, constantemente, das narrativas como forma de reconstrução dos eventos sociais e também enquanto estratégia argumentativa a favor da naturalização de determinada versão dos fatos. É com base na importância das narrativas como estratégia de construção de evidências nos tribunais, que nos propomos a analisá-las em nosso trabalho.

Nesse sentido, considerando os objetivos do trabalho, este artigo será dividido em duas partes. Num primeiro momento, faremos a exposição do quadro teórico-metodológico de abordagem do *corpus*. Posteriormente, apresentaremos nossas análises com base na teoria delineada.

## **2. Aspectos teóricos e metodológicos**

Segundo Gibbons (2003, p. 194), a linguística forense debruça-se sobre a relação entre língua e lei em todas as suas formas, podendo envolver o estudo da interpretação e da tradução da lei, das desvantagens produzidas pela língua nos tribunais, da linguagem da lei em documentos, audiências, delegacias, processos etc. e também a produção de evidências linguísticas forenses.





Assim, a linguística forense cuida da análise da linguagem relacionada à lei, seja como evidência ou como discurso legal (OLSSON; LUCHJENBROERS, 2013).


Os trabalhos que buscam investigar o discurso legal lançam mão dos estudos da análise do discurso e se enquadram na subdisciplina Análise do Discurso Forense (*Forensic Discourse Analysis*). Para Coulthard e Johnson (2007, p. 7), esse subdomínio da Análise do Discurso e da Linguística Forense está voltado para a investigação de como as funções institucionais específicas estão relacionadas aos usos da língua. Nesses termos, podemos considerar que esse ramo da linguística forense é marcado por dois adjetivos: institucional e social, procurando compreender a interseção entre o discurso institucional, a lei e os significados sociais.

Assim, a análise do discurso forense deve associar a produção linguística no interior da prática jurídica e os valores sociais e institucionais, envolvendo questões relacionadas aos papéis sociais desempenhados pelos sujeitos em determinada situação de comunicação e ao modo como esses papéis sociais determinam o que eles podem/devem ou não dizer, as limitações institucionais impostas ao discurso e a forma como as ideologias e valores sociais interferem na produção discursiva.

Com o intuito de compreender como essas relações se dão nas produções discursivas, filiamo-nos à abordagem tridimensional da ACD proposta Fairclough (2001), que envolve a análise textual (que compreende a análise dos recursos linguísticos discursivos e de organização textual), a análise interacional (que compreende a investigação de como as relações entre o sujeito produtor do texto e os destinatários influenciam o dizer) e a análise sócio-histórica (que compreende a relação do discurso com o contexto histórico-social em que emerge a prática discursiva). Nesse sentido, a análise puramente textual é limitada, sendo necessário o estudo de como as relações de poder trabalham através das práticas de linguagem e estruturas textuais (FAIRCLOUGH, 2003, p 15-16). Em relação a este último aspecto é interessante destacarmos que o discurso jurídico se constrói com fundamento no sistema de leis de uma determinada sociedade. Segundo Gibbons (2003, p. 53), a lei representa um sistema de valor social, impondo direitos e deveres, prescrevendo e punindo comportamentos que forem de encontro às normais sociais e é em torno desse sistema legal que os textos forenses precisam se construir. Além disso, eles não podem deixar de considerar os valores sociais gerais que circulam em determinada sociedade e o sistema sociocultural dos participantes da atividade comunicativa.

Considerando a dimensão interacional, concordamos com Gibbons (2003, p. 96) que, para compreendermos a interação humana, precisamos entender os quadros nos quais ela opera, as condições e regulações externas que a cercam e transmitem seu significado. Nesse sentido, qualquer estudo que se proponha a entender a linguagem da lei deve considerar as regras de interação e as características dos gêneros textuais produzidos no âmbito forense.





Como nosso objetivo é o estudo de processos, vejamos algumas características do processo criminal no Direito Penal brasileiro. O processo criminal consiste no método adotado pelo Estado "para a solução de conflitos decorrentes do desrespeito às leis penais" (BRENTTEL, 2012, p. 23) e tem como objetivos promover a pacificação social, proteger os direitos das partes e coibir comportamentos que vão de encontro à ordem social e ao bem comum, mediante a aplicação de sanções.

No Direito Penal brasileiro, o processo penal segue o sistema acusatório. Segundo Lopes Jr. (2013, p. 108-109), esse modelo caracteriza-se por: distinção entre as atividades de acusar e julgar; iniciativa acusatória das partes, pois o juiz mantém-se alheio à tarefa investigativa e à coleta de provas; tratamento igualitário das partes; procedimentos predominantemente orais (em regra); plena publicidade de todo o procedimento; plena possibilidade do contraditório (defesa); sustentação da sentença pelo livre convencimento do órgão jurisdicional; segurança jurídica da coisa julgada; possibilidade de impugnar as decisões (recorrer) e duplo grau de jurisdição.


O processo penal brasileiro é organizado nas seguintes fases: a) inquisitiva ou postulatória: a polícia investiga o crime, elabora o inquérito apresentando as provas e depoimentos do autor e das testemunhas e envia ao juiz; b) instrutória ou probatória: após autorização do juiz, o Promotor de Justiça<sup>40</sup> analisa o processo e decide se vai ou não oferecer a Denúncia contra o acusado. Oferecida a Denúncia, o juiz decide se vai recebê-la ou rejeitá-la. Recebendo-a, o réu é citado para apresentar Resposta Escrita à Acusação e dá-se prosseguimento ao processo por meio da realização da audiência de instrução e julgamento, sendo produzidos os Termos de Audiência. Ao fim da instrução processual, a acusação e a defesa apresentam suas Alegações Finais e, após análise dessas peças, o juiz produz a sentença; c) fase executória: execução da sentença com trânsito em julgado.

Considerando que o objetivo de nosso trabalho é analisar como se dá a disputa pelo sentido nos tribunais, observando o conteúdo e as técnicas de persuasão adotados pelas partes (acusação e defesa) na construção de suas narrativas sobre os fatos, serão objeto de nossas análises neste trabalho as Alegações Finais da acusação e da defesa, por considerar que elas são importantes peças do processo penal, pois são produzidas após o andamento processual e, é com base, principalmente, nessas alegações, que o juiz profere a sentença. Nesses textos, procuraremos compreender, por meio do quadro teórico tridimensional de análise proposto por Fairclough (2001) e já apresentado acima, como são apresentadas as versões conflitantes de um mesmo fato por meio das narrativas construídas pela acusação e pela defesa.

As narrativas estão presentes na maioria dos gêneros forenses e são utilizadas pelos profissionais do direito com o intuito de naturalizar determinada versão dos eventos. Nesse sentido, as narrativas exercem forte função argumentativa, já que é por

---

<sup>40</sup> A Denúncia é a peça oferecida pelo Promotor de Justiça quando tratar-se de ação penal pública, que é o caso de nosso trabalho. Há também a possibilidade de o processo se dar por iniciativa privada, quando um advogado apresenta a Queixa-crime contra o réu.



meio delas que se tem acesso aos fatos a serem julgados. Contudo, não podemos nos esquecer de que as narrativas que chegam aos tribunais são *valoradas* (VALVERDE; FETZNER; TAVARES JÚNIOR, 2013), ou seja, os fatos foram analisados e selecionados de acordo com os interesses comunicativos das partes:

Não podemos perder de vista que essa seleção de o que é ou não relevante dependerá do interesse que o profissional está representando no processo. Em outras palavras, o que parece relevante para a parte autora pode não ser assim compreendido pela parte ré. (VALVERDE; FETZNER; TAVARES JÚNIOR, 2013, p. 49).


Citando Hale e Gibbons (1999), Gibbons (2003) afirma que o discurso nos tribunais envolve a relação entre duas realidades que estão em constante interação: uma realidade primária, formada pelo tribunal e pelas pessoas nele presentes e uma realidade secundária, formada pelos eventos que são objeto de litígio.

Como os eventos da realidade secundária estão distantes no tempo e no espaço, precisam ser representados. Essa representação pode se dar mediante evidências reais (fotos, gravações etc.), mas geralmente acontece por meio da reconstrução narrativa dos fatos. É a partir dessas narrativas que o juiz toma sua decisão com base na narrativa que julgar mais convincente em termos de completude, consistência e credibilidade das testemunhas.

Segundo Gibbons (2003, p. 188), nos casos que envolvem crime, o trabalho da acusação e da defesa é duplo, pois ao mesmo tempo em que devem convencer o juiz da credibilidade de sua narrativa, devem atacar a narrativa oposta. Assim, citando Jackson (1988), Gibbons (2003, p. 92) ressalta que é importante distinguir a semântica das histórias contadas nos tribunais (seu conteúdo) e a pragmática dessas histórias (o processo de persuasão da audiência de que essas histórias são verdadeiras).

É com base nessa afirmação que pretendemos realizar nossas análises, verificando a construção semântica e pragmática dessas narrativas e, com fundamento no quadro teórico da análise crítica do discurso, compreender como essas narrativas se relacionam com a realidade primária dos tribunais, com suas relações de poder e com o contexto histórico-cultural mais amplo da sociedade.

Assim, considerando o objetivo geral de nosso trabalho – analisar como se dá a disputa pelo sentido nos tribunais em processos criminais de tráfico de drogas, observando o conteúdo e as técnicas de persuasão adotados pelas partes na construção de suas narrativas sobre os fatos – e as perspectivas teóricas às quais nos filiamos – a análise crítica do discurso e a linguística forense – nosso trabalho de análise se desenvolverá nas etapas que serão abaixo descritas, procurando respeitar as três dimensões analíticas propostas por Fairclough (2001): a descrição das propriedades



formais do texto, a interpretação do texto enquanto objeto de interação e, por fim, a explanação, buscando situar o discurso em seu tempo e momento históricos.

Dessa forma, ao descrever as propriedades formais dos textos, procuraremos identificar e analisar os conteúdos e as técnicas de persuasão adotados pela acusação e pela defesa na construção de suas narrativas.

Para tanto, ao analisarmos o conteúdo semântico dessas narrativas, adotaremos como categoria de análise as ações atribuídas ao réu, por meio dos verbos que as expressam, por entendermos, conforme Reuter (2007, p. 41), que o "fazer" dos personagens é um dos critérios que contribuem para a clareza do texto, funcionando como instrução de leitura na categorização desses personagens. Segundo Reuter (2007, p. 41), os personagens têm papel fundamental na organização das histórias, pois "permitem as ações, assumem-nas, vivem-nas, ligam-nas entre si e lhes dão sentido", o que leva o autor a afirmar que "*toda história é história de personagens*" (REUTER, 2007, p. 41. Grifos do original).

Coulthard e Johnson (2007, p. 99), citando Cotterill (2003, p. 65ff), afirmam que as escolhas lexicais na construção das narrativas da acusação e da defesa exercem um papel estratégico, pois podem representar os atores e suas ações de modo positivo ou negativo, modelando essas versões da história.

No que tange ao caráter pragmático das narrativas, procuraremos identificar quais são as técnicas de persuasão adotadas pelas partes no intuito de convencer o juiz da credibilidade de sua narrativa, bem como da inconsistência da narrativa oposta. Essas técnicas podem envolver tanto o enquadramento das narrativas nos sistemas legais; o uso de técnicas de questionamento que confirmem determinada versão dos fatos<sup>41</sup>; o ataque ao testemunho, que pode se dar por meio do ataque ao conteúdo do que é dito ou à credibilidade (pessoa) da testemunha e também as escolhas lexicais como o uso de determinados verbos e adjetivos etc.

No que se refere à interpretação do texto enquanto objeto de interação, o trabalho de análise deve se preocupar com o modo como as relações entre o sujeito produtor do texto e os destinatários influenciam o dizer


Segundo Caldas-Coulthard (2008, p. 37), ao examinar qualquer interação, o analista deve estar atento para o seguinte:

Todos os textos têm contextos, e mesmo que estejamos analisando apenas aspectos linguísticos, temos que estar cientes do que está informando o texto fora dele e afetando sua maneira de produção. Por exemplo, quem escreveu o texto, para quem o texto é escrito, quando onde e por que foi escrito? Onde o texto apareceu e em que formato?

---

<sup>41</sup> Segundo Gibbons (2003, p. 194), nos tribunais as perguntas são feitas no intuito de suprir um relato particular dos fatos. Citando Loftus (1979, p. 90-91), o autor destaca que a forma como a pergunta é feita, exerce uma forte influência na qualidade da resposta.





Para isso, é importante que façamos algumas considerações sobre as regras de interação nos tribunais. Inicialmente, precisamos reconhecer que, de modo geral, essas interações são altamente hierárquicas e autoritárias. Nesse aspecto, temos que considerar as relações de poder entre os participantes da interação e como elas influenciam a linguagem. Além disso, há que se considerar, nesta fase da análise, os papéis sociais desempenhados pelos participantes da interação, suas intenções comunicativas e como tudo isso se reflete na linguagem.

Finalmente, na etapa da explanação, procuraremos, através da inserção do discurso em seu momento sócio-histórico de produção e circulação, identificar as relações de poder presentes no discurso jurídico e como essas relações funcionam na manipulação de elementos linguístico-textuais com o intuito de se construir determinada versão dos fatos, observando os efeitos do discurso e seu modo de ação na disputa pelo sentido.


Assim, nesta etapa da análise, procuraremos compreender como as narrativas criadas pelas partes ligam-se a outras narrativas que circulam em nossa sociedade, apelando para crenças sociais e culturais para produzir um cenário no qual forças sociais de poder atuam nos sujeitos da interação combinando histórias dentro do julgamento que eles próprios trazem para o tribunal como cidadãos constituídos e construídos socialmente (COULTHARD; JOHNSON, 2007, p. 101).

### 3. Análises

Exposto o quadro teórico e metodológico adotado neste trabalho, passemos agora à análise do *corpus*. Escolhemos para a elaboração deste artigo realizar a análise das Alegações Finais tanto do Ministério Público (acusação) quanto da Defensoria Pública (defesa). Em relação ao recorte, justificamos sua realização devido ao curto espaço para exposição de nossos resultados, sendo impossível, num número de páginas tão reduzido, apresentar as análises de todo um processo penal. Em relação à escolha das Alegações Finais, como dito anteriormente, tal opção se deve a sua importância na fase processual, pois é a última peça da fase de instrução, na qual as partes (acusação e defesa) analisam as ocorrências processuais, buscando influir na decisão do magistrado que será proferida logo após a apreciação das alegações.

Os resultados de nossas análises serão apresentados na seguinte organização: em um primeiro momento, exporemos a análise textual do conteúdo das narrativas, atentando-nos para as ações atribuídas ao réu pela acusação e pela defesa; posteriormente, voltaremos nossos olhares para as técnicas de persuasão adotadas por ambas as partes com o intuito não só de convencer sobre a validade de sua narrativa bem como de atacar a versão adversária. Finalmente, na parte final do trabalho, teceremos considerações sobre as dimensões interacionais e sócio-históricas da





produção discursiva forense, respeitando, assim, as dimensões analíticas propostas por Fairclough (2003).

Todas essas peças são de um mesmo processo penal de tráfico de drogas. No caso, trata-se de um processo contra um réu<sup>42</sup> apreendido em sua residência por dois policiais militares, portando 72,2g de maconha e 5,44g de cocaína, distribuídas em diferentes invólucros. Os policiais se dirigiram à residência do réu após denúncia de sua própria mãe, que afirma ter recebido uma ligação de uma vizinha relatando a movimentação estranha na casa. A mãe também acompanhou os policiais na operação. Ao chegar no endereço informado, os policiais encontraram o réu e a droga descrita em sua posse, levando-o à Delegacia de Polícia para prestar depoimento. Nesse sentido, o inquérito policial foi elaborado com base nos depoimentos da mãe do réu, dos policiais que realizaram a ação e do próprio réu. O réu, então, foi denunciado pelo Ministério Público pelo crime de tráfico de drogas. Todas as testemunhas foram ouvidas também na audiência de instrução e julgamento, que antecede as alegações finais.

Vejamos, portanto, como as partes constroem essas peças: o Ministério Público, com o intuito de acusar e a Defensoria Pública, com o objetivo de defender o réu do crime de tráfico.

### *3.1 O conteúdo das narrativas*

Nas Alegações Finais da acusação, foram atribuídas as seguintes ações ao réu:

**a) Com efeito, segundo a própria genitora do réu, seu filho estaria usando sua residência como ponto de venda de drogas, sendo que a prisão em flagrante do réu teve o condão de comprovar a veracidade de tal denúncia, pois os policiais lograram encontrar e apreender significativa quantidade de substâncias entorpecentes em seu poder, além de vários sacos plásticos usados para embalar drogas, uma faca e a**

---

<sup>42</sup> Optamos, por questões éticas, em adotar o substantivo "réu" para substituir seu nome, mesmo considerando que o processo é público e não corre em segredo de justiça.

**quantia de R\$66,00 em dinheiro.**

**b) Nas vezes em que foi ouvido [...] o denunciado assumiu a propriedade das drogas apreendidas, negando, porém, a traficância, afirmando que se destinariam ao próprio consumo, alegou ainda que estava muito nervoso perto de sua mãe e dos Policiais Militares, razão pela qual admitiu que venderia os entorpecentes arrecadados por R\$5,00 e R\$10,00, disse que recebia R\$250,00 por semana, como carregador de caminhão e que comprou a droga por R\$300,00, quanto aos saquinhos de "chup-chup", disse que vieram com a droga que comprou.**

**c) Citação do depoimento de um dos policiais: [Durante a busca em sua residência, o réu] "alegou que comprou as drogas de um cidadão desconhecido do bairro Tejuco e estava comercializando por R\$5,00 e R\$10,00 reais e a faca era para se defender."**

**d) [...] o fato de ser usuário de drogas, como alegado pelo próprio réu, não exclui a possibilidade do mesmo também exercer o tráfico de entorpecentes, o que até mesmo lhe auxiliaria no sustento de seu vício [...].**

Como se pode apreender dos enunciados acima, as ações atribuídas ao réu na peça de acusação são todas no intuito de provar a autoria do crime de tráfico por sua parte. No caso, o sujeito-enunciador, autor da peça, parte da afirmação da principal testemunha do processo, a mãe do réu, sobre a desconfiança de que o filho estaria usando sua residência para a prática de tráfico de drogas. Note-se que a possibilidade trazida pelo uso do futuro do pretérito ("estaria usando") é transformada em certeza pela ação policial de prisão em flagrante do réu, que foi apreendido em poder de significativa quantidade de drogas, além de uma faca e determinada quantia em dinheiro, demonstrando a materialidade do crime.

Os enunciados b e c, no sentido de demonstrar a autoria do crime, já que a materialidade fora comprovada pelos objetos apreendidos, fundamenta-se na principal prova adotada no processo, a prova testemunhal. Em b, temos o depoimento do próprio réu, assumindo a posse da droga, mas negando o tráfico e justificando porque inicialmente havia assumido tal prática. Observe-se que se a dúvida apresentada anteriormente, suscitada pelo uso do futuro do pretérito, fora sanada pela incursão policial, aqui ela é explicitada nas partes da fala do réu às quais o sujeito-enunciador não adere, tanto pelo uso do futuro do pretérito quanto pela opção pelo verbo "alegar", que, segundo o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, carrega essa ideia de desculpa ou pretexto: "afirmando que [as drogas] se **destinariam** ao próprio consumo"; "**alegou** ainda que estava muito nervoso perto de sua mãe e dos Policiais Militares, razão pela qual admitiu que venderia os entorpecentes arrecadados por R\$5,00 e R\$10,00". No enunciado subsequente, o sujeito enunciador destaca o trecho do depoimento de um dos policiais que revela justamente o fato de o réu ter adquirido a droga, portanto, ele tinha sua posse e de assumir a estar vendendo. Novamente, é interessante observarmos o uso do futuro do pretérito. Se, ao expor que réu, alegando estar nervoso, assumira que "**venderia** os entorpecentes arrecadados por R\$5,00 e R\$10,00", o testemunho do policial é apresentado na peça com o intuito de reforçar a atividade de tráfico, novamente, suprimindo a dúvida: "**estava comercializando** por R\$5,00 e R\$10,00 reais". Por fim, como as narrativas se desenrolam na oscilação entre os fatos de ser o réu usuário de drogas e/ou traficante, o sujeito enunciador conclui a narrativa acusatória aderindo às duas condições: o réu é usuário, o que não foi objeto de disputa entre as partes, todavia isso não é fato excludente para o tráfico, mas, pelo contrário, pode ser complementar ("**o fato de ser usuário de drogas, como alegado pelo próprio réu, não exclui a possibilidade do mesmo também exercer o tráfico de entorpecentes**, o que até mesmo lhe auxiliaria no sustento de seu vício").

Passemos à análise textual das Alegações Finais da defesa, observando como as ações atribuídas ao réu procuram construir outra versão narrativa dos fatos:

a) Segundo sinalado pelo denunciado, quando inquirido na fase judicial e em Juízo, sob o crivo do contraditório,

**o mesmo declara que não é traficante, sendo que a droga apreendida em seu quarto é de sua propriedade e para uso próprio.**

b) Finda a instrução, a versão apresentada pelo denunciado não foi afastada, pelo contrário, **continua firme e sem qualquer contradição desde o início em que foi ouvido.**

c) Ilustre julgador, como concordar com os termos da acusação, se **em momento algum verificou-se elementos contundentes sobre a mercancia da referida droga em relação ao réu?**

d) [...] não restaram provados os fatos narrados na denúncia de que **o réu tenha qualquer envolvimento com o tráfico de drogas, não existindo qualquer comprovação do exercício da traficância pelo réu em nenhuma das modalidades contidas no artigo 33 da Lei 11.343/06.**

e) De acordo com as declarações do réu, **o mesmo declarou ser o proprietário da droga apreendida e que referida droga era para uso próprio. E as demais provas não indicam com segurança a traficância por**



## parte do réu.


Se, por parte da acusação, vimos que o sujeito-enunciador buscou a desqualificação do depoimento do réu, dando ênfase à afirmação das outras testemunhas, no caso da defesa, é o inverso que ocorre. Como o objetivo comunicativo da defesa é afastar a autoria do crime de tráfico por parte do réu e os depoimentos das testemunhas são no sentido de acusá-lo de tal prática, a peça de defesa constrói-se com base nas afirmações do réu e na ausência de provas sobre a mercancia da droga. Ressalte-se que a dúvida que recai sobre as afirmações do réu na peça acusatória é aqui transformada em certeza, pelas escolhas lexicais do sujeito-enunciador: "o mesmo **declara** [não alega] **que não é traficante**, sendo que a droga apreendida em seu quarto é de sua propriedade e para uso próprio"; "**continua firme e sem qualquer contradição** desde o início em que foi ouvido". Os enunciados c e d dão destaque à ausência de provas quanto à atividade de tráfico ("em momento algum verificou-se elementos contundentes sobre a mercancia da referida droga em relação ao réu"; "não existindo qualquer comprovação do exercício da traficância pelo réu") e o último excerto conclui a narrativa, novamente, dando destaque à afirmativa do réu quanto à posse da droga e a sua negativa em relação ao tráfico ("o mesmo **declarou ser o proprietário da droga apreendida** e que referida **droga era para uso próprio**") e à falta de provas sobre a mercancia dos entorpecentes ("as demais provas não indicam com segurança a traficância por parte do réu"), procurando suscitar a dúvida do destinatário da peça, no caso, o magistrado que proferirá a sentença.

### 3.2 *Caráter pragmático das narrativas*

Vimos como as próprias escolhas lexicais revestem-se de valor argumentativo nas narrativas forenses. Nesse sentido, destacamos como o uso de determinadas palavras, como "alegar" ou tempos verbais, como o futuro do pretérito, procuram transmitir dúvidas quanto às declarações atribuídas ao réu, na peça acusatória, enquanto essas mesmas declarações, na peça de defesa, são transformadas em certeza.

Vejamos quais são as outras estratégias argumentativas adotadas pela acusação e pela defesa no processo de valoração das narrativas de cada uma dessas partes. Como essas estratégias são recorrentes em ambas as peças, optamos por organizar esta parte do trabalho de acordo com o tipo de estratégia argumentativa identificada.

A primeira estratégia persuasiva adotada pelas partes é *o enquadramento das narrativas nos sistemas legais*, técnica amplamente adotada na produção discursiva forense. Como vimos, segundo Gibbons (2003), a lei representa o sistema de valores da sociedade, impondo direitos e deveres, prescrevendo e punindo comportamentos. Nesse



sentido, enquadrar determinadas ações nesse sistema de valores reveste-se de forte caráter retórico no processo de valoração das narrativas forenses.

Nesses termos, a acusação lança mão dessa estratégia retórica nos seguintes momentos:

- a) Para provar a validade do testemunho dos policiais, afirmando que eles são "possuidores de fé-pública, que têm o compromisso legal de dizer a verdade", cita jurisprudências do STF, STJ e TJMG<sup>43</sup>.
  
- b) Com o objetivo de provar que para caracterização do crime de tráfico não se faz necessário que o autor seja surpreendido em atos de mercancia, cita duas jurisprudências do TJMG e duas do TJSP.

Em relação à narrativa da defesa encontramos as seguintes ocorrências dessa estratégia:


- a) Para criticar o fato de se atribuir ao réu o ônus de provar que a droga é para seu uso, cita um entendimento doutrinário e, novamente, jurisprudência do TJMG.
  
- b) Para pedir a diminuição da pena pretendida pelo Ministério Público, cita o artigo 33, § 4º, da Lei 11.343/06, enquadrando a conduta do réu, que "não é traficante contumaz", ao sistema legal. Cita, também, para esse mesmo fim, jurisprudência do TJMG.
  
- c) Para pedir a fixação da pena em regime aberto, caso o réu seja condenado, cita jurisprudências do STJ e do TJMG.

A segunda estratégia de persuasão é a *valorização do depoimento testemunhal*, que foi utilizada pela acusação:

- a) Para provar a autoria do crime, o sujeito-enunciador fundamenta-se nos depoimentos das testemunhas – a mãe do réu e os dois policiais – dando destaque ao depoimento da mãe, como se comprova no seguinte trecho:

---

<sup>43</sup> A Jurisprudência, a Lei e a Doutrina são consideradas as três fontes do direito brasileiro.



"[...] tudo isso aliado aos depoimentos testemunhais, **principalmente de sua própria genitora** [...]".

A terceira técnica, usada pela defesa, refere-se justamente ao *ataque ao testemunho*, já que ele é a principal prova da acusação:


a) Para afastar a autoria do crime de tráfico, fundamenta-se no depoimento do réu e procura desvalorizar o depoimento da principal testemunha apresentada pelo Ministério Público, dizendo que "a mãe voltou atrás em suas declarações e acredita que o filho seja só usuário", atacando o conteúdo do que a principal testemunha de acusação disse.

b) Para desqualificar o depoimento dos policiais militares, a defesa ataca a credibilidade de seu papel enquanto testemunhas, afirmando que "seus informes são no sentido de validar a ação de prisão praticada". Ainda nesse sentido, ressalta que os depoimentos policiais, para serem válidos, devem ser acompanhados de provas. Para tanto, cita jurisprudência do TJMG, enquadrando, mais uma vez, sua narrativa no sistema legal.

A última técnica de persuasão identificada foi a *repetição*: a acusação lança mão dessa técnica para provar a autoria, repetindo quatro vezes em suas alegações finais a quantidade e as espécies de drogas apreendidas com o réu. Já a defesa, como vimos no tópico anterior, repete a afirmação do réu de que a droga era para consumo próprio e a falta de provas sobre a mercancia dos entorpecentes.

#### **4. À guisa de conclusão: aspectos interacionais e sócio-históricos da produção discursiva no âmbito forense**

Como vimos anteriormente, ao se analisar os discursos que circulam no âmbito forense não podemos perder de vista os modos de interação que envolvem a produção do discurso nos tribunais. Nesse sentido, vimos que essas interações são altamente hierárquicas e autoritárias. Em nossas análises, observamos os reflexos desses fatores institucionais na redação das peças tanto da acusação quanto da defesa, pois ambas destinam-se ao juiz, a quem é dado o poder de decidir sobre a inocência ou culpa do réu. Nesses termos, toda a construção linguística das peças são no sentido de persuadi-lo quanto a autoria/não autoria do crime de tráfico.



Além disso, outro importante fator há que ser considerado. A atividade de acusação tem a seu favor o interrogatório policial e a investigação do crime, cabendo ao sujeito-enunciador o oferecimento da denúncia com base no inquérito policial, originado da apreensão do réu e da oitiva das testemunhas e do próprio réu. Portanto, quem fala primeiro no processo, é o sujeito-enunciador da acusação. Já a atividade de defesa, além de não ter a seu lado a máquina estatal – ficando, como afirmado pelo sujeito-enunciador, incumbido ao próprio réu o ônus da prova de que a droga era para seu consumo – constrói-se como resposta à acusação que já determinou sobre o que se pode falar. Nesse sentido, vimos que a construção das Alegações Finas da defesa se dá, essencialmente, por meio da negação de fatos já levantados pela acusação, construindo-se como resposta a esta. Não cabe à defesa, portanto, trazer para a discussão fatos que se distanciem muito do tópico principal já demonstrado pela acusação.


Outra característica do discurso forense é o fato de que ele se constrói a partir do sistema de leis da sociedade. No caso em comento, o réu foi denunciado pela prática do crime de tráfico de drogas, encontrando-se incurso no art. 33, *caput*, da Lei 11.343/06, que institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas. De acordo com referido artigo, o cidadão que

Importar, exportar, remeter, preparar, produzir, fabricar, adquirir, vender, expor à venda, oferecer, ter em depósito, transportar, trazer consigo, guardar, prescrever, ministrar, entregar a consumo ou fornecer drogas, ainda que gratuitamente, sem autorização ou em desacordo com determinação legal ou regulamentar:

Pena - reclusão de 5 (cinco) a 15 (quinze) anos e pagamento de 500 (quinhentos) a 1.500 (mil e quinhentos) dias-multa. (BRASIL, 2006).

Como se percebe pelos verbos presentes no *caput* do art. 33, a Lei 11.343/06 busca o combate ostensivo ao crime de tráfico de drogas de forma ao enumerar um conjunto extenso de condutas que se configuram em crime. Nesse sentido, considerando determinado artigo, vimos que, apesar de a defesa construir sua tese com base no porte de drogas para o uso, essa tese se mostra fraca devido à quantidade considerável de entorpecentes encontrados em posse do réu, o que afasta a ideia de ele ser usuário, inserindo sua conduta nos seguintes tipos do art. 33: ter em depósito ou trazer consigo. Note-se que, apesar de referido artigo não fazer menção à quantidade de entorpecentes portada por uma pessoa, como o uso de drogas não é considerado crime, isso é fator de diferenciação entre o uso e o tráfico. Nesse sentido, considerando-se o rigor da lei e a situação em que o réu fora apreendido, fica bastante comprometida a tese da defesa de que a droga era para seu uso.





Considerando as condições sócio-históricas de emergência do discurso, também merecem observação algumas questões.

A primeira delas remete à ideologia presente e aceita em nossa sociedade sobre o papel de mãe. O testemunho da mãe do réu mereceu destaque na peça acusatória justamente pelo fato de acreditarmos que cabe à mãe proteger o filho e ficar do seu lado. Essa crença não só qualifica o testemunho da mãe como desqualifica a conduta do réu e, por consequência o seu dizer, já que obrigou sua mãe a uma atitude tão extremada. Essa imagem do papel de mãe em nossa sociedade também influencia a narrativa da defesa, pois o sujeito-enunciador busca desqualificar o testemunho da mãe, atacando seu dizer, mas não sua pessoa, como faz com os policiais.

Outra questão a ser observada em relação às condições de produção do discurso refere-se ao não dito ou ao dizer interdito. Há uma ideologia presente em nossa sociedade e no próprio sistema de legal que a rege de que a lei dá tratamento igualitário a todos. Portanto, ainda que saibamos que, na prática, as prisões e condenações por tráfico de drogas, em sua maioria, são de pessoas de baixa renda, moradores de bairros pobres e que não são os "donos" dos entorpecentes, essa temática não pode ser trazida à discussão nos tribunais, pois como vimos com Gibbons (2003, p. 53), a lei representa um sistema de valor social, prescrevendo e punindo comportamentos, e não indivíduos, que forem de encontro às normas sociais. Nesse sentido, a ideia que perpassa a própria noção de justiça é a de que os indivíduos são iguais perante a lei e possuem tratamento igualitário no processo penal, já que não se julgam pessoas, mas condutas, independente de quem as praticou.

## REFERÊNCIAS


BRASIL (2006). *Lei 11.343, de 23 de agosto de 2006*. Brasília: Senado Federal, 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111343.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111343.htm)>. Acesso em: 04 jan. 2015.

BRENTEL, Camilla. *As provas não repetíveis no processo penal brasileiro*. 2012. 110 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CALDAS-COULTHARD, Carmen R. Da análise do discurso à análise crítica do discurso: introduzindo conceitos. In: \_\_\_\_\_; SCLIAR-CABRAL, Leonor (Orgs.). *Desvendando discursos: conceitos básicos*. Florianópolis: UFSC, 2008. p. 19-44.

COULTHARD, Malcolm; JOHNSON, Alisson. *Introducing forensic linguistics*. London; New York: Routledge, 2007.

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



FAIRCLOUGH, Norman. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London; New York: Routledge, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2010.

GIBBONS, John. *Forensic linguistics: an introduction to language in the justice system*. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.

LOPES JR., Aury. *Direito Processual Penal*. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

OLSSON, John; LUCHJENBROERS, June. *Forensic Linguistics*. London; New Delhi; New York; Sydney: Bloomsbury, 2013.

REUTER, Yves. *A análise da narrativa: o texto, a ficção e a narração*. 2. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2007.

VALVERDE, Alda da G. M.; FETZNER, Néli L. C.; TAVARES JÚNIOR, Nelson C. *Lições de linguagem jurídica: da interpretação à produção do texto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

---



## O TEXTO ESCRITO COMO PRÁTICA INTERATIVA: UM OLHAR PARA PRODUÇÕES TEXTUAIS DO ENSINO MÉDIO

Débora Bianco Gonçalves


**RESUMO:** A escrita, assim como a fala, é uma atividade interativa que pressupõe uma cena comunicativa, ou seja, uma prática social. Cada vez mais, a sociedade de conhecimento exige que o aluno aprimore a sua capacidade de ler e produzir textos escritos de forma clara e coerente. Entretanto, há um consenso entre os professores de que os alunos terminam o ensino regular sem desenvolver a capacidade discursiva, o que é comprovado pela dificuldade que os recém-formados apresentam em redigir seus textos. A partir da análise de produções textuais de alunos do último ano do ensino médio, o presente trabalho mostra a necessidade de se reformular o tratamento que a escola dá ao ensino da produção textual. Nossa proposta sustenta-se no conceito de texto como discurso e considera os estudos da linguística textual. Para compor o corpus de análise, escolhemos a dissertação-argumentativa, tipologia exigida pela maioria dos vestibulares. Apesar de o estudo ter um caráter de investigação preliminar, uma vez que se faz necessária a coleta e análise de um número maior de redações, foi possível concluir que, para garantir a construção de sentidos do texto, o aluno precisa compreender o caráter dialógico do texto escrito para desenvolver a sua capacidade discursiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** Discurso. Texto. Ensino. Interação.

### 1 INTRODUÇÃO

A produção textual tem sido uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos do ensino regular. De fato, o ato de escrever não é uma tarefa fácil, e a realidade das aulas de português nem sempre colabora para mudar esse quadro de insucesso. Sabemos que os estudos sobre o ensino da língua vêm se modificando nas últimas décadas, sob influência de novas perspectivas das teorias do texto e do discurso. Embora existam divergências sobre qual caminho seguir, não há discordância em admitir que o texto seja a principal ferramenta para o ensino da língua materna. Entretanto, historicamente, somos marcados por uma metodologia pautada na prescrição de regras gramaticais, usando o texto como um “pretexto” para abordar assuntos meramente normativos e restritos ao sistema da língua. Após longos anos de estudo, o aluno termina o ensino médio sem conseguir usar a língua a seu favor, apresentando dificuldades não só ortográficas e gramaticais, mas também no processo de construção de sentidos de seus textos. O ideal seria que, ao completar o ensino médio, o jovem se mostrasse um sujeito competente na própria língua, capaz de ler e compreender textos verbais e não verbais, de produzir textos claros e coerentes, transitando entre os diversos gêneros e, acima de






tudo, capaz de usar a língua escrita como um meio eficaz de interação social. Infelizmente, ainda temos uma longa estrada a percorrer até chegar a esse ideal.

Não pretendemos, aqui, listar regras para uma boa aula de português, muito menos apontar os variados problemas responsáveis pelo fracasso desses alunos. Há muitas discussões produtivas nesse sentido e que muito têm colaborado para alterar o atual cenário das aulas de língua materna. Nosso objetivo é mostrar como a visão sociointeracionista da linguagem pode colaborar com as aulas de produção textual. Em geral, a atividade escrita é vista como uma tarefa solitária, o aluno se vê diante do papel e da caneta com a dura missão de escrever para ser avaliado. Dessa forma, o texto escrito passa a ser pontual, estático, elaborado unicamente para atingir um objetivo momentâneo. Para agravar esse quadro, os problemas na avaliação do texto transformam o exercício em um monólogo. Geralmente, o professor devolve a redação com comentários rasos e algumas correções gramaticais. O único interlocutor que o aluno consegue pressupor se mostra como um “caçador de erros” e não como um leitor interessado e disposto a interagir com as palavras ali postas. Assim como a fala, o texto escrito é uma ferramenta de interação social. Segundo Bunzen (2006, p. 158), ao produzir um texto, o aluno assume o papel de locutor, o que implica em: “ter o que dizer, ter razões para dizer o que tem a dizer, ter para quem dizer o que tem a dizer, assumir-se como sujeito que diz o que diz para quem diz, escolher estratégias para dizer.” Ainda de acordo com Bunzen (2006, p. 158), aprende-se a escrever (assim como a falar) na relação com o outro, atualizando formas relativamente consagradas de interação linguística. Analisando algumas redações de alunos do 3º. Ano do ensino médio de escolas públicas e privadas, encontramos alguns problemas comuns a todos os textos e que podem ser explicados pela falta de compreensão da cena comunicativa que envolve o texto escrito. Sabemos que a escrita é uma atividade processual, que pressupõe muita leitura e informação. Todo texto é uma soma de forma e conteúdo, é preciso ter o que dizer e escolher a melhor maneira de fazê-lo. Portanto, sabemos que seria reducionista demais tentar explicar os problemas desses alunos unicamente a partir da questão interacionista. Entretanto, acreditamos que os casos aqui relatados comprovam a necessidade de se modificar a maneira como as produções textuais são cobradas na escola.

O gênero discursivo escolhido para compor o corpus de análise foi o dissertativo argumentativo. Por ter um caráter persuasivo, a eficácia da argumentação depende da maneira como se atinge o interlocutor. O aluno precisa escolher a melhor estratégia para defender o seu ponto de vista, precisa selecionar bem as palavras e se preocupar com as relações sintático-semânticas para construir um bom texto. Os poucos professores que conseguem tempo para sentar e comentar a correção com os alunos, certamente, já ouviram algo do tipo: “Mas não era isso que eu queria dizer!” ; “Mas professor, você entendeu!” , “ Se eu tivesse lido novamente, perceberia!”. Quando o texto sai do contexto inicial, ou seja, fora do momento de produção, é possível perceber claramente todos os problemas que comprometem a construção de sentidos. O próprio aluno consegue enxergar esses desvios, pois se coloca na posição do seu interlocutor.





Por tudo isso, acreditamos que, enquanto a escrita não for vista como uma prática social, as aulas de redação continuarão improdutivas. A atividade do professor de redação não pode se resumir a uma tarefa avaliativa, é importante que ela seja dialógica. O texto do aluno precisa deixar de ser visto como um “não-texto”, mas sim como uma produção que precisa de um retorno do seu interlocutor.


## 2 TEXTO E ENSINO

O ensino da produção de textos tem se mostrado improdutivo e há uma insatisfação generalizada dos professores diante do fracasso dos alunos. O processo de escrita em sala de aula chega a ser traumático para muitos estudantes. Sem um objetivo claro, a maioria escreve de maneira apressada, simplesmente para cumprir a tarefa. De fato, há pouco espaço nas aulas de língua portuguesa para a redação. Seja pela falta de tempo dos professores, sobrecarregados com o extenso conteúdo gramatical, ou pela ausência de uma metodologia clara. A padronização da Nomenclatura Gramatical Brasileira e o ensino pautado na descrição do sistema da língua deixam o professor numa situação confortável, sabendo exatamente o que ensinar. Já nas aulas de redação, surgem muitas indagações: que padrões devo ensinar ao meu aluno? Devo considerar somente os problemas gramaticais? Como trabalhar os gêneros textuais? Devo me prender à forma ou ao conteúdo? Isso ocorre porque ainda não há uma delimitação no programa da disciplina. Por tudo isso, continuamos com a metodologia tradicional, pautada na gramática da frase. De fato, algumas mudanças já ocorreram, os PCN's já preconizam o uso do texto em sala de aula e o ensino baseado nos gêneros textuais. Entretanto, a realidade nem sempre segue a documentação oficial e ainda trata-se o texto como um pretexto para trabalhar questões gramaticais. Sabemos que para ler e escrever bem o aluno precisa ir além do conhecimento gramatical. Segundo Antunes (2007, p.41), “Para ser eficaz comunicativamente, não basta, portanto, saber apenas as regras específicas da gramática, das diferentes classes de palavras, suas flexões, suas combinações possíveis, a ordem de sua colocação nas frases, seus casos de concordância, entre outras. Tudo isso é necessário, mas não é suficiente.” Na aulas de língua portuguesa, o espaço é quase todo ocupado pelas questões gramaticais e, ingenuamente, acredita-se que o aluno que se sai bem nessas aulas é capaz de escrever e ler com facilidade. É claro que ninguém escreve bem sem conhecer a gramática, mas ela sozinha é insuficiente. Antunes aponta três pontos que somados ao conhecimento gramatical colaboram para uma interação verbal eficaz:

- O conhecimento do real ou do mundo;
- O conhecimento das normas de textualização;
- O conhecimento das normas sociais de uso da língua

Antunes (2007, p. 55)

Todos os pontos listados por Antunes fazem parte de um viés interacionista. Se escrevemos para estabelecer relações, é de suma importância que se conheça o mundo do qual falamos. Além disso, o nosso interlocutor precisa compartilhar desses mesmos



conhecimentos para que a comunicação se estabeleça. As normas de textualização são as responsáveis pelo todo textual, garantem a sequência e a progressão, conferindo coerência e sentido. A partir desse conhecimento, o enunciador consegue prever qual o efeito que o uso de uma ou outra forma gramatical provoca na sequência do seu texto.

Esse aspecto dialógico do texto escrito, entretanto, ainda não ganhou espaço nas salas de aula. A produção escrita do aluno é uma atividade solitária, um verdadeiro monólogo. O único interlocutor que se consegue prever é o próprio professor, há uma ideia de que se escreve para ser avaliado e não por uma prática social. Na metodologia tradicional, o aluno não consegue compreender a funcionalidade da língua, toda coleção de nomenclaturas e funções sintáticas que reuniu ao longo da vida escolar parece ser um conteúdo distante da materialidade e das realizações da linguagem. É preciso entender que a língua é concreta e se realiza na comunicação efetiva entre seus usuários. Assim, o aluno compreenderá o motivo de se estudar a produção textual, ele precisa perceber que a língua escrita, assim como a fala, é uma ferramenta de interação social.

Um bom falante da língua materna deve ser capaz de empregar o tipo de vocabulário apropriado a cada situação, deve adequar a sua fala de acordo com o contexto, seja ele formal ou informal, e, acima de tudo, ser capaz de estabelecer uma comunicação eficaz com seu interlocutor. Na fala, a cena comunicativa é facilmente identificada. O locutor e o interlocutor estão inseridos no mesmo contexto, o que facilita a seleção da melhor estratégia para garantir a eficácia da comunicação. Portanto, o processo interativo é natural na oralidade. No texto escrito, entretanto, essa questão dialógica não é tão fácil de ser identificada, pois o momento de recepção é adiado. O leitor só terá acesso ao texto após o momento da escrita, ou seja, fora do “contexto de produção”. Segundo Pauliukonis (2007, p. 243), o texto é um evento em situação dialógica, em que se manifestam elementos linguísticos e extralinguísticos, codificados pela gramática e realizados de acordo com um “contrato comunicativo” vigente para os diversos gêneros textuais. Nessa perspectiva, o texto deve ser visto como uma unidade interativa de comunicação funcional construída na interlocução. Assim, ao se debruçar sobre a tarefa de escrever, deve-se pressupor um *tu*, ou seja, o leitor.

“A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana”  
(Bakhtin, 2000, p.280)

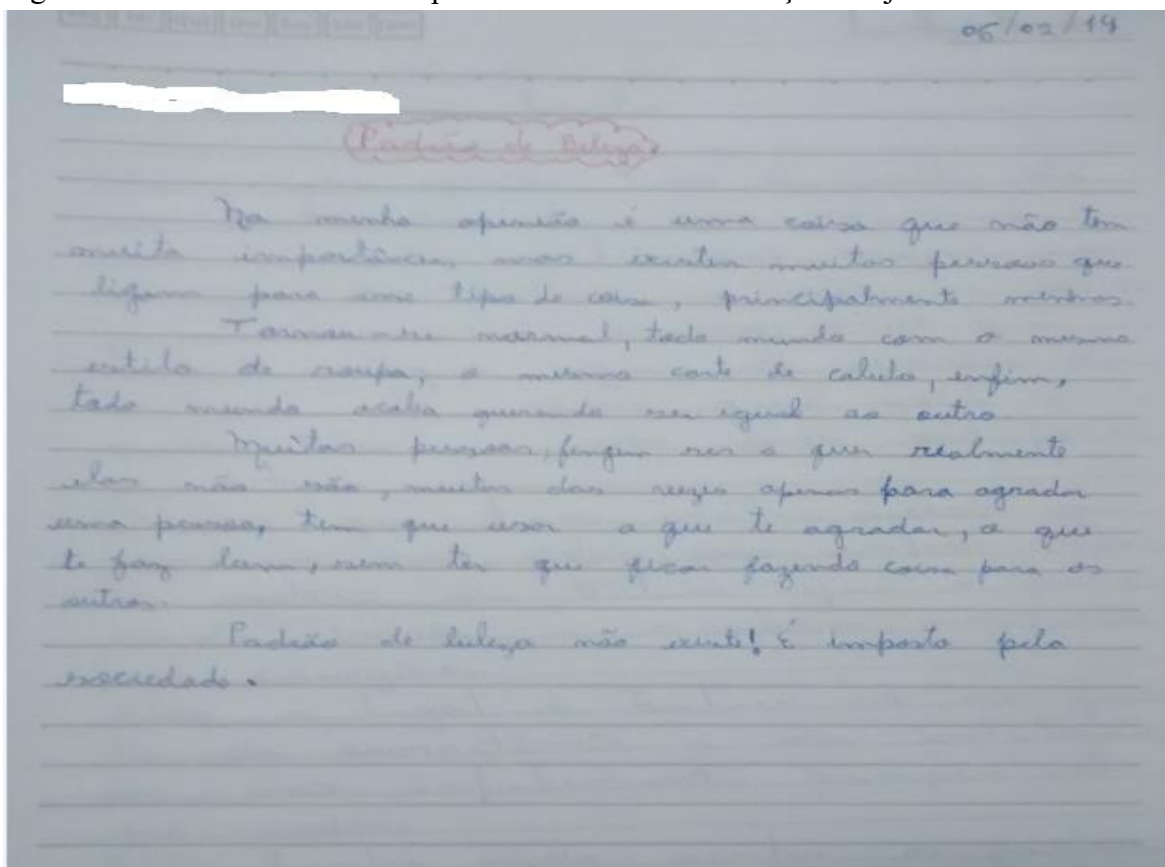
Podemos dizer que a proposta de se trabalhar a língua portuguesa sob uma perspectiva interacionista teve seu primeiro avanço na década de 1970, quando a linguagem foi concebida como um instrumento de comunicação e a língua entendida como um conjunto de signos que se combinam para estabelecer comunicação. Essa visão ganhou força a partir da influência das ideias de Mikhail Bakhtin (1985-1975) no campo da linguística. A concepção de que a língua só se efetiva na interação entre seus usuários confirma o caráter sociointeracionista da linguagem. Entretanto, esse aspecto parece ser totalmente desconsiderado nas aulas de língua portuguesa.

Acreditamos que todos esses avanços nos estudos da linguística textual podem e devem chegar às salas de aula. A competência discursiva só será desenvolvida nos nossos alunos quando a língua for tratada de maneira funcional e interativa. Explorar a função social da escrita, certamente, tornará o ensino mais produtivo e eficaz. As produções de alguns alunos comprovam a defasagem no conhecimento dos elementos de textualização e, principalmente, a falta de percepção de um leitor. Encontramos textos que não apresentam qualquer desvio gramatical, mas pecam em clareza e coerência. Outro problema muito comum é a seleção vocabular. Apesar de terem conhecimento de um léxico amplo, muitos alunos não conseguem fazer a melhor escolha para a sequência textual, dificultando o processo de apreensão pelo leitor. Problemas como esses seriam facilmente resolvidos se houvesse a percepção do caráter dialógico do texto escrito. Com a consciência de que haverá um leitor que precisará apreender o significado daquele texto em um momento diferente do contexto de produção, o aluno, na qualidade de enunciador, será mais cuidadoso na construção de sentidos, selecionando melhor o léxico, evitando subentendidos e preocupando-se em tornar o texto claro e coerente.


### 3. ANÁLISE DO CORPUS

#### TEXTO I

A primeira proposta foi aplicada em um colégio da rede pública do estado do Rio de Janeiro e pedia que os alunos escrevessem um texto dissertativo-argumentativo sobre o seguinte tema: “A influência dos padrões de beleza na formação dos jovens.”.







Observa-se claramente que o aluno desconhece a tipologia textual exigida na proposta. Entretanto, apesar de ser um texto pobre de conteúdo, não apresenta graves desvios gramaticais. Inclusive, o aluno usa a ênclise no início do segundo parágrafo, fato incomum entre os que não dominam as regras gramaticais. Esta redação é um bom exemplo de um dos problemas que apontamos anteriormente: a forma apressada com que os alunos produzem os textos em sala de aula. Nota-se que não houve uma preocupação em elaborar o texto, em trazer elementos para enriquecê-lo. Ao que parece, o texto não recebeu sequer uma revisão.

A função do parágrafo de introdução é trazer o leitor para dentro do texto e contextualizar o tema. Logo no início, o aluno usa a palavra “coisa” para se referir à frase-tema, que é uma informação extratextual. Como o aluno está escrevendo para o professor, para ser avaliado, ele entende que essa informação já é conhecida e, portanto, o texto faria sentido da maneira como foi colocado. Casos como esse são bem comuns, muitos alunos iniciam textos dissertativos com pronomes dêiticos fazendo referência ao tema, o que justifica a necessidade de considerar o caráter interativo do texto escrito. Se o aluno compreendesse que o seu texto seria lido fora do contexto de produção, certamente, perceberia que essa referência ao tema não seria compreendida pelo seu leitor. No terceiro parágrafo, há, ainda, um tom de aconselhamento. Aqui o aluno recorre a uma “segunda pessoa generalizante”, muito comum em diálogos. Imagina-se um interlocutor hipotético para passar ordens, conselhos e instruções. Dessa maneira, o locutor se aproxima do interlocutor, facilitando a compreensão. Na fala, esse recurso funciona muito bem, mas no texto escrito, o registro precisa ser diferenciado. Apesar de ser um processo dialógico como a fala, no texto escrito, o processo de recepção é adiado, portanto, adequá-lo a um gênero ajuda a manter o seu objetivo comunicativo. Como o texto dissertativo-argumentativo tem como foco a defesa de um ponto de vista, é necessário que o aluno elabore uma tese e a defenda, a partir de uma argumentação clara e organizada. Nesse sentido, a redação acima também deixa a desejar. Não há uma organização dos parágrafos de argumentação e o texto não está dividido em introdução, desenvolvimento e conclusão. Podemos perceber que este aluno, por estar concluindo a sua vida escolar, domina as regras gramaticais, não apresenta graves desvios ortográficos e consegue estruturar minimamente o seu texto. Entretanto, fica claro que somente o domínio da gramática não foi capaz de garantir a riqueza e a clareza do texto. Faltou conhecimento das normas de textualização e da tipologia exigida. Acreditamos que produções como esta comprovam a necessidade de se tratar a questão interativa da língua escrita em sala de aula. O aluno precisa entender os objetivos de se escrever um texto, precisa ter a consciência da importância social da palavra escrita. Dessa forma, conseguiremos trabalhar a palavra escrita enquanto *sistema em função*, em um processo de interação verbal entre dois ou mais interlocutores. A competência discursiva só será desenvolvida quando a funcionalidade da língua escrita for de fato compreendida. Essa visão associada ao estudo dos gêneros textuais e aos conhecimentos gramaticais, certamente, irá promover um ensino mais produtivo da língua materna.



## TEXTO II

O texto seguinte pertence a um aluno matriculado na rede privada do estado do Rio de Janeiro. A proposta de redação pedia que os alunos escrevessem um texto dissertativo-argumentativo sobre o seguinte tema: “A cultura do assédio: como transformar essa realidade?”


Bigaria Social

Atualmente, é grande o número de mulheres que sofrem algum tipo de assédio. Sabe-se que a justificativa mais usada para tal é a roupa que a mulher porta. Porém, tal justificativa é irrelevante a partir do momento em que uma pessoa tem o direito de vestir o que bem entender.

Casos de assédio são registrados a cada dia que passa. Diversos são, uma mulher que veste um short curto, passa por situações desnecessárias e desagradáveis como um elogio, portando, mas intencional (que se faz ignorado e reflete), atos de invasão corporal, como tocar o corpo de uma mulher sem que seja permitido. Uma das hipóteses, a violência sexual (que vem de tornando frequente).

Em consequência disso, agressores são identificados e “desadornados” punidos, alguns praticam o assédio por a mulher utilizar uma roupa inadequada. Porém, no Brasil, uma pessoa tem o direito de usar o que quiser e a que bem entender, desde que ninguém se sinta ofendido ou desrespeitado.


Conclui-se que atitudes de assédio não deveriam existir, porém esse aspecto não é abordado pela maioria das pessoas. Para amenizar a situação, é necessário e recomendado a futura de protestos contra o mesmo. Contudo, resta uma incógnita: O ser humano tem a capacidade de distinguir o certo do errado?



Do ponto de vista da forma, o texto acima está mais bem estruturado que o primeiro. O aluno demonstra conhecimento da tipologia textual exigida e organiza bem as partes do texto em introdução, desenvolvimento e conclusão. O texto não apresenta fortes marcas de oralidade e está escrito em terceira pessoa, mantendo o distanciamento recomendado em textos dissertativos. Apesar de todas essas qualidades, a parte argumentativa não está bem elaborada. Acredita-se que um aluno concluinte do ensino médio tenha um conhecimento de mundo mais apurado e seja capaz de apresentar informações mais relevantes para o seu texto. Logo no primeiro parágrafo, temos um problema de escolha lexical: “sabe-se que a justificativa mais usada para tal é a roupa que a mulher *porta*” O ideal seria usar o verbo *vestir*. Certamente, este aluno sabe que *vestir e portar* são palavras que pertencem à classe dos verbos, mas ficou claro que falta a ele o conhecimento de questões relativas ao léxico e à sua realização em textos. Reforçando a ideia de que o aluno tem a atividade escrita como uma tarefa solitária, podemos concluir que, no seu entendimento, essa passagem faz todo sentido. Ele consegue compreender, dentro da sequência textual, o vocabulário escolhido para passar a sua mensagem. Contudo, pensando em uma perspectiva interacionista, o leitor pode até compreender a intenção, mas, de fato, uso inadequado do verbo pode prejudicar a apreensão do sentido geral do texto. Ainda neste parágrafo, a seguinte construção chama a atenção : “Porém , tal justificativa é irrelevante *a partir do momento em que uma pessoa tem o direito de vestir o que bem entender.*” O uso da expressão “a partir do momento” dentro desta sequência deixou a passagem incoerente. No terceiro parágrafo, novamente encontramos uma inadequação vocabular: o uso do verbo *utilizar* no lugar de *vestir*. A questão do vocabulário é só um dos aspectos que podemos levantar nesse texto. Apesar de ser mais rico que o primeiro, o texto não aborda o tema com eficiência e apresenta um desenvolvimento raso. A conclusão a que se chega não condiz com o que foi exposto na argumentação e não há uma tese bem definida. O caráter persuasivo do texto argumentativo exige que se foque no leitor. A clareza e a coerência das ideias são fundamentais para a eficácia do objetivo textual. Observamos que, assim como no primeiro caso, ter consciência de que a palavra escrita tem um propósito discursivo faz com que o aluno consiga elaborar melhor o conteúdo da sua produção. Ambos os textos comprovaram que o conhecimento meramente gramatical não é capaz de fazer do aluno um bom escritor. Nesse sentido, a visão funcionalista da linguagem, pautada no processo de interação muito tem a contribuir para o desenvolvimento da competência discursiva dos nossos alunos.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita também corresponde a uma atividade de interação verbal. Entretanto, como os interlocutores não se encontram, ao mesmo tempo, no mesmo espaço, o processo de recepção é adiado. Por esse motivo, o autor precisa tomar alguns cuidados para evitar mal-entendidos e elaborar uma comunicação clara e coerente, com a consciência de que



o leitor não está no contexto de produção. Pela análise do corpus conseguimos perceber que o ensino pautado na descrição gramatical não garante que o aluno leia e escreva bem. Os dois textos apresentados retratam a realidade de um aluno da rede pública e outro da rede privada. Obviamente, seria reducionista demais generalizar a metodologia de ensino a partir de um corpus tão reduzido. Entretanto, conseguimos mostrar que, apesar das diferenças, ambos os textos são bons exemplos de que o ensino da produção textual precisa privilegiar outros conhecimentos. O aluno precisa compreender as normas de textualidade, ter um conhecimento de mundo apurado para conseguir usar a língua em favor da comunicação e da interação social. Sabemos que a atividade escrita é um processo. É preciso ter o que dizer e escolher a melhor estratégia para elaborar o texto. Nesse sentido, a visão sociointeracionista da linguagem muito tem a contribuir com as aulas de redação. Somando todos esses saberes ao conhecimento gramatical, será possível em um ensino produtivo do texto em sala de aula. Para finalizar este artigo, retomo aqui algumas palavras do grande mestre da comunicação Othon M. Garcia:

“aprender a escrever é, em grande parte, se não principalmente, aprender a pensar, aprender a encontrar ideias e a concatená-las, pois, assim como não é possível dar o que não se tem, não se pode transmitir o que a mente não criou ou não aprisionou.” Considera ser ilusório supor que se está apto a escrever quando se conhecem as regras gramaticais e suas exceções. Evidentemente, um aluno precisa de um mínimo de gramática indispensável (grafia, pontuação, um pouco de morfologia e sintaxe), que permitirá a ele adquirir certos hábitos de estruturação de frases modestas, mas claras, coerentes e objetivas, embora se isto não seja suficiente.”

Garcia (2002:301)

## 5 REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Aula de português: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.


ANTUNES, Irandé. Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo : Parábola Editorial. 2007.

BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. Trad. Maria E. Galvão e revisão por Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2004.

BUNZEN, Clécio. Da era da composição à, o † era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: MENDONÇA, Márcia; BUNZEN, Clécio (orgs.). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola





Editorial, 2006.

GARCIA, Othon M. Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever aprendendo a pensar. 23ª ed. Rio de Janeiro:FGV, 2003.

PAULIUKONIS, M. A. L. A questão do texto: texto e contexto. In: BRANDÃO, Silvia et al. (Org.). Gramática, descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2007.



# GÊNEROS TEXTUAIS EMERGENTES E A CONSTRUÇÃO DO PONTO DE VISTA POR PROCESSOS DE REFERENCIAÇÃO

Edna Maria de Oliveira Ferreira  
Osvaldo Barreto Oliveira Júnior


**RESUMO:** Bakhtin (2003) define gêneros textuais como “enunciados relativamente estáveis” que acompanham a evolução da sociedade. Bronckart (*apud* MACHADO, 2005) considera que os gêneros possuem historicidade e valores de uso, haja vista que se adaptam às ações realizadas pelos sujeitos em determinados contextos sociais e esferas de circulação dos processos de linguagem. Nas redes sociais da internet, com os novos suportes de veiculação de textos multimodais, alguns gêneros costumam convergir linguagens distintas, apresentando-se de forma plástica, plural e multirreferencial. Nesses espaços de interação intersubjetiva, os gêneros textuais emergentes possibilitam a atualização constante de saberes sobre a língua e outras linguagens, como também de conhecimentos acerca dos fatos, informações, pessoas etc. Neste artigo, apresenta-se pesquisa sobre os processos referenciais de construção do ponto de vista em *memes* divulgados na rede mundial de computadores durante a campanha para as eleições presidenciais de 2014. Os *memes* são abordados aqui como gêneros textuais emergentes que popularizam situações por meio da expressão de um ponto de vista crítico acerca dos fatos e personagens neles referenciados. A fim de evidenciar como os processos referenciais possibilitam a construção desse ponto de vista crítico, foram selecionados *memes* popularizados no *Facebook* durante o segundo turno das eleições presidenciais de 2014. A análise dos processos referenciais busca evidenciar como situações e personagens são (re)categorizados, por meio de formas nominais, para sustentar o ponto de vista do enunciador que se inscreve nesses textos. Os resultados dessa pesquisa denotam a intenção dos enunciadores de dialogar criticamente com as situações, provocando humor pela construção caricata de objetos de discurso sobre alguns fatos políticos e seus personagens.

**Palavras-chave:** referenciação, objetos de discurso, (re)categorização, argumentação, humor

## 1. Considerações Iniciais

Quando se usa a linguagem, seja na comunicação oral, seja na escrita, costumam ser acionados conhecimentos sobre as formas de textos que circulam socialmente; pois, segundo Bakhtin (1995), a enunciação verbal apoia-se em formas de comunicação socioideológica que engendram temas específicos em determinadas situações de interação verbal. A partir do conhecimento sobre esse repertório de formas de comunicação socioideológica, o sujeito elabora a sua enunciação, para atingir os objetivos pretendidos com seus atos de interação verbal.

Um estudo mais pormenorizado sobre essas formas de comunicação socioideológica é apresentado em “Estética da Criação Verbal”, livro em que Bakhtin




(2003) dedica um capítulo à argumentação sobre os “gêneros do discurso”, que são considerados “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 280), elaborados em conformidade com as características sociais, históricas, culturais e linguísticas das diferentes esferas de comunicação humana.

Por essa razão, Bakhtin (2003, p. 280) considera que os gêneros apresentam “as condições específicas e as finalidades” das esferas de circulação em que surgem e em que são acionados para propiciar a enunciação verbal. Dentre essas condições, destacam-se o conteúdo temático, o estilo de linguagem e a construção composicional como elementos distintivos dos gêneros; ou seja, como características que distinguem um gênero de outro; uma carta argumentativa de um e-mail, por exemplo.

Os gêneros discursivos, assim como todas as atividades humanas, acompanham a evolução da sociedade, adaptando-se às novas demandas sociais pelos usos da leitura, da oralidade e da escrita. Assim sendo, “cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso da comunicação sócio-ideológica” (BAKHTIN, 1995, p. 42), condizentes com as necessidades sociais de uso da linguagem. Um gênero discursivo, como forma de comunicação humana, não surge no vácuo, ele se apoia nos contextos socioideológicos em que a interação humana se efetiva. Por isso, os textos produzidos cotidianamente assumem características da época em que emergem como processos geradores de sentidos e dos grupos sociais que os constroem.

Em um contexto situacional marcado pela emergência de subjetividades que se movem com facilidade, nos espaços fluidos criados pela rede mundial de computadores, em busca de exposição e popularidade (SIBILIA, 2008), o surgimento de novos gêneros e a evolução de alguns já existentes têm despertado o interesse de alguns pesquisadores. Isso porque, segundo Tom Erickson (1997 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 198), “a interação *on-line* tem o potencial de acelerar enormemente a evolução dos gêneros”. Um tipo de interação que se diferencia da tradicional interação face a face, desencadeando novas condições definidoras de enunciação verbal.

Por essa razão, este artigo aborda, como exemplo dessa evolução, os *memes*, que costumam ser definidos como ideias que se popularizam na internet, sobretudo via redes sociais *on-line*. Nesses espaços, os *memes* normalmente assumem formatos de textos multimodais, convergindo linguagens distintas, para persuadir o interlocutor acerca de uma ideia. Interessa aqui destacar como os processos referenciais promovem a



construção do ponto de vista nesses textos, por meio da (re)categorização de referentes intersubjetivamente construídos.

Para isso, os *memes* são tratados como gêneros textuais emergentes que evidenciam a construção de objetos de discurso, sociocognitiva e internacionalmente fabricados, para gerar humor pela apresentação caricata de alguns fatos e personagens. O *corpus* de análise reúne *memes* popularizados no *Facebook*, durante a campanha presidencial de 2014, com destaque para a análise daqueles produzidos a partir da reportagem de capa da revista *Veja* (edição 2397, de 29/10/2014).

## 2. Gêneros textuais emergentes: os *memes*


Bagno (2010) enfatiza que o humano não existe fora da linguagem. Portanto, pode-se pressupor que todas as relações interpessoais são mediadas por ações linguageiras, atividades que tornam sujeitos coenunciadores de um projeto de dizer, materializado sob a forma de textos. Como as sociedades humanas evoluem, as ações de linguagem praticadas pelos sujeitos para interagirem socialmente também acompanham essa evolução. E esse aspecto é abordado por Bronckart (*apud* MACHADO, 2005), para quem o humano age linguisticamente por meio dos gêneros textuais, que possuem historicidade e valores de uso.

Se possuem historicidade, os gêneros não podem ser vistos como formas estáticas e imutáveis. Eles costumam se adaptar aos contextos sociais e históricos em que processos de linguagem medeiam o entendimento entre os parceiros dos atos de enunciação. Nesse sentido, novas demandas pelo uso da leitura, da escrita e da oralidade podem suscitar gêneros inéditos ou promover a transformação de gêneros já existentes: o e-mail é um caso típico de gênero textual que surgiu devido às novas possibilidades de interação proporcionadas pelo avanço das tecnologias comunicacionais, uma carta pessoal do século XIX não era escrita com o mesmo estilo de linguagem com que se costumavam escrever as cartas pessoais no século XX.

Marcuschi (2008, p. 198) destaca, por exemplo, a influência que um novo meio tecnológico pode exercer na natureza de um gênero de texto:

Se tomarmos o gênero enquanto texto concreto, situado histórica e socialmente, culturalmente sensível, recorrente, “relativamente estável” do ponto de vista estilístico e composicional, servindo como instrumento comunicativo com propósitos específicos como forma de ação social, é fácil perceber que um novo meio tecnológico, que interfere em boa parte dessas condições, deve também interferir na natureza do gênero produzido.





Com o respaldo dessa afirmação, Marcuschi (2008) sugere que as novas mídias têm feito surgir novos gêneros textuais, os emergentes, que, do ponto de vista da linguagem, da natureza enunciativa dessa linguagem e dos textos produzidos nos espaços *on-line*, são formas de comunicação que apresentam estilos pouco ortodoxos de escrita, fazem convergir linguagens distintas, caracterizando-se por integrar várias semioses, e transformam radicalmente as características dos gêneros tradicionais. Além disso, acrescenta que os gêneros textuais emergentes:


- (1) são gêneros em franco desenvolvimento e fase de fixação com uso cada vez mais generalizado;
- (2) apresentam peculiaridades formais próprias, não obstante terem contraparte em gêneros prévios;
- (3) oferecem a possibilidade de se rever alguns conceitos tradicionais a respeito da textualidade;
- (4) mudam sensivelmente nossa relação com a oralidade e a escrita, o que nos obriga a repensá-la. (MARCUSCHI, 2008, p. 200)

A partir disso, considera-se relevante repensar até mesmo os elementos propostos por Bakhtin (2003) acerca dos aspectos definidores de um gênero discursivo (ou textual): conteúdo temático, estilo de linguagem e estrutura composicional. Tomando-se os *memes* como exemplos de gêneros textuais, nota-se que essas produções de linguagem são marcadas por um dinamismo criativo que rompe com a noção de que o conteúdo temático, o estilo de linguagem e a composição estrutural sejam capazes de definir um modelo relativamente estável de enunciado.

Os *memes* objetivam popularizar uma ideia ou conceito sobre uma situação, um acontecimento, um personagem etc. e, para isso, as produções são bastante criativas e inovadoras. Por esse motivo, seus exemplares são muito variados, o que torna difícil eleger suas características definidoras. Alguns se apresentam na forma de vídeos, outros de charges, tirinhas, paródias de outros textos etc. Isso evidencia que o estilo do *meme* pode variar conforme os recursos à disposição de quem os produz e as habilidades de seu produtor, ou ainda de acordo com a intenção pretendida.

Talvez, por isso, o mais prudente seja considerá-los como gêneros textuais que congregam características de outros gêneros, não apresentando um “modelo” relativamente estável. A razão que os move é a intenção de difundir uma ideia, não importando muito a reafirmação de características temáticas, linguísticas e estruturais. Qualquer tema pode gerar um *meme*. O(s) estilo(s) de linguagem em que os exemplares desse gênero se materializam costuma(m) ser bastante flexível(eis) e dinâmico(s). Não





há uma estrutura composicional que os caracterize, haja vista que os *memes* podem assumir aspectos distintos, relacionados a gêneros variados.

### 3. Processos referenciais


O que é um referente? Como sua inserção se processa no texto? Para responder a questões como essas, Lorenza Mondada (1994) desenvolveu tese de doutorado, chegando à conclusão de que um referente textual é uma construção discursiva que emerge no percurso de desenvolvimento das ideias intersubjetivamente negociadas durante a construção textual. Uma construção que se dá em processo, pois resulta da negociação de sentidos entre os interlocutores (autor e seus leitores).

Nessa perspectiva, os referentes textuais são concebidos como objetos-de-discurso, como construções sociocognitivas, situadas e intencionalmente motivadas, fabricadas durante a produção discursiva, que sempre coloca sujeitos em interação. Assim sendo, os referentes não preexistem às ações de linguagem, eles não são selecionados de um repertório já construído. São construções intersubjetivas que revelam os modos como os sujeitos participantes dos atos de interação verbal veem e concebem as coisas, os fatos, os fenômenos e os personagens acionados no texto.

A tese de Mondada (1994) suscitou novas pesquisas sobre a coesão textual, sobretudo no que diz respeito aos processos por meio dos quais os referentes (objetos-de-discurso) são (re)construídos no texto. A própria pesquisadora sugere uma guinada nos estudos da coesão referencial, propondo a substituição do termo “referência” por “referenciação”, valorizando, com isso, o aspecto interacional envolvido nos atos criativos de referentes textuais. O termo “referenciação” sugere ação entre sujeitos, que (re)constroem as coisas do mundo para (re)significá-las textual e discursivamente. Noutras palavras:

Tal mudança de perspectiva, desenvolvida pelos que procuram superar os impasses causados pela forte distinção entre posições internalistas e externalistas no campo dos estudos da linguagem, é analisada pela substituição do termo referência por referenciação, visto que passam a ser objeto de análise as atividades de linguagem realizadas por sujeitos históricos e sociais em interação, sujeitos que constroem mundos textuais cujos objetos não espelham fielmente o “mundo real”, mas são, isto sim, interativamente e discursivamente construídos em meio a práticas sociais, ou seja, são objetos-de-discurso. (MONDADA, 2013, p. 8)

Isso significa assumir que as práticas sociais de linguagem suscitam (re)construções de objetos-de-discurso para designar as coisas do mundo. São designações que representam como os sujeitos participantes dos atos de produção



discursiva concebem e interpretam os fatos, os fenômenos, as ideias, os acontecimentos, os saberes e as personagens referenciadas nos textos. Por essa razão, um referente textual não representa apenas um termo escolhido do léxico para designar o tema de um enunciado.

Koch (2009, p. 64) argumenta que há dois tipos de processos de construção de referentes no texto: a introdução ancorada e a não-ancorada. Na introdução ancorada, um objeto-de-discurso é construído textualmente a partir de algum tipo de associação com elementos presentes no co(n)texto, podendo ser interpretado por associação e/ou inferenciação. Na introdução não-ancorada, um referente novo é acionado, passando a despertar a atenção do leitor. Quando a introdução de um referente ocorre por meio de uma forma nominal (determinante seguido de um nome), esse objeto-de-discurso operacionaliza uma categorização, trazendo informações que evidenciam o modo como os coenunciadores veem/interpretam aquilo a que o objeto faz referência.

Nesse artigo, interessa demonstrar como os objetos-de-discurso são construídos nos *memes* produzidos a partir da capa da edição 2397 da revista *Veja*, produzindo ponto de vista sobre a publicação aqui referenciada. É dado destaque às formas nominais de introdução de referentes nos *memes*, que objetivavam desqualificar a credibilidade da revista, num contexto situacional em que esse gênero de texto serviu amplamente de peça de campanha eleitoral, para contra-argumentar as ideias difundidas pela referida revista.

#### **4. A edição 2397 da revista *Veja***

Na reta final da campanha presidencial de 2014, a revista *Veja* divulgou reportagem de capa informando que a candidata à reeleição (Dilma Rousseff) e o seu padrinho político (Luiz Inácio Lula da Silva) tinham conhecimento dos atos de corrupção praticados na Petrobras e que nada fizeram para impedi-los, sugerindo conivência das personagens retratadas na capa da revista (Dilma e Lula) com os atos ilícitos praticados por funcionários de alto escalão da petroleira e de empresas contratadas para realizar obras a serviço da estatal.

A publicação dessa reportagem gerou reações imediatas numa campanha eleitoral marcada por uma disputa bastante acirrada. A candidata diretamente afetada pela capa da revista usou o horário político para desqualificar as denúncias. A oposição supostamente distribuiu fotocópias da referida capa em pontos estratégicos das

principais cidades brasileiras, sobretudo em São Paulo, onde o maior partido de oposição do país (o PSDB) está à frente do governo do estado há vinte anos. No jornal Nacional (telejornal de maior audiência do país), na edição do sábado que antecedeu o dia de realização do pleito, foi dado destaque à denúncia da revista, o que poderia prejudicar a campanha de reeleição da candidata Dilma Rousseff. Os *memes* proliferaram nas redes sociais, como peça de desqualificação do jornalismo praticado pela revista. A seguir, a capa:



Como se pode ver, a capa da edição 2397 da revista Veja dá grande destaque à denúncia, apresentando fotografias das personagens Dilma e Lula, nas laterais esquerda e direita da folha, e no centro o seguinte texto:

#### PETROLÃO


O doleiro Alberto Yousseff, caixa do esquema de corrupção na Petrobras, revelou à Polícia Federal e ao Ministério Público, na terça-feira passada, que Lula e Dilma Rousseff tinham conhecimento das tenebrosas transações na estatal.

#### ELES SABIAM DE TUDO

(Revista Veja, edição 2397, de 29/10/2014)

Nesta capa, o título “PETROLÃO” é um objeto-de-discurso introduzido no texto, de forma não-ancorada, mas que traz um conjunto de informações possivelmente presentes na memória discursiva dos leitores da revista. O referente “PETROLÃO” é uma construção discursiva que associa o escândalo da Petrobrás a outro caso de corrupção no governo do PT, o mensalão, notoriamente conhecido como o pagamento





de mesada a deputados da base aliada do governo, durante o primeiro mandato do ex-presidente Lula.


Cumpra ainda ressaltar que, antes mesmo da reportagem da Veja, o esquema de desvios de recursos da Petrobras já vinha sendo rotulado pela grande mídia como “Petrolão”, num processo discursivo de construção de referentes que demonstra a tentativa de associar dois casos de corrupção praticados nos governos do PT, que são categorizados pela grande mídia como os maiores casos de corrupção da história do país.

Em seguida, aparece um novo referente, “O doleiro Alberto Youssef”, para o qual se apresenta a seguinte predicação: “caixa do esquema de corrupção na Petrobras”. Esse referente está ancorado no título “Petrolão”, haja vista ter se tornado a principal personagem do caso, amplamente divulgado em jornais, revistas, programas de TV e espaços *on-line* como o autor de delações premiadas que poderiam ajudar a justiça a desvendar a natureza do esquema de desvio de recursos da Petrobras, seus corruptos e corruptores. Ou seja, o leitor pode relacionar, por inferência, o doleiro ao Petrolão, desde que disponha de conhecimentos de mundo para isso. Mas, para reativar na memória do interlocutor essa associação, a revista cria um aposto, explicitando a relação da personagem com o fato divulgado.

“Lula” e “Dilma” são referentes acionados no texto, também de forma ancorada: o objeto-de-discurso Petrolão é uma forma nominal que categoriza um escândalo de corrupção na Petrobras, a maior empresa estatal brasileira, controlada pelo governo federal, que, nos últimos doze anos, foi capitaneada por Lula e Dilma, personagens amplamente conhecidos pelos leitores da revista. Ao associar os referentes – “Petrolão”, “O doleiro Alberto Youssef”, “Lula” e “Dilma” – o texto materializa ponto de vista, tentando persuadir o leitor sobre a participação das autoridades referenciadas no esquema de corrupção da Petrobras.

Destaca-se também, na construção do ponto de vista apresentado no texto, a gradação com que são fabricados os referentes para designar o caso: “Petrolão” → “o esquema de corrupção na Petrobras” → “as tenebrosas transações na estatal”. O primeiro representa um exemplo de rotulação, em que se nominaliza um acontecimento, encapsulando informações sobre o mesmo. O segundo é apresentado na forma de uma expressão nominal, que categoriza o fato noticiado. O terceiro também é uma expressão





nominal definida, mas com um diferencial, pois agrega uma nova predicação ao caso, tratando-o como algo tenebroso; ou seja, indigno, criminoso, horrível, medonho.

Com essa gradação, o texto denuncia o “possível”<sup>44</sup> envolvimento de Lula e Dilma não em um esquema qualquer de desvios de recursos públicos, mas em atos criminosos, hediondos, horrendos (tenebrosos) praticados contra a Petrobras. Percebe-se a tentativa de convencer o leitor sobre o agravante dos acontecimentos: presidentes da República envolvidos na suposta maior e mais grave operação criminosa praticada contra a maior estatal brasileira. Um ponto de vista como esse, divulgado com grande destaque pela maior revista de informação do país, quatro dias antes da realização do segundo turno das eleições, apresentava força de persuasão capaz de influenciar o voto dos eleitores. Para arrematar o ponto de vista, não deixando espaço para o contraditório, o texto da capa é encerrado, de forma enfática, por “ELES SABIAM DE TUDO”; em que o pronome “ELES” retoma diretamente “Lula e Dilma” (um caso de anáfora direta) e “tudo” encapsula todas as informações co(n)textuais sobre o Petrolão.

## 5. Análise do corpus

Como já se indicou neste artigo, as reações à divulgação da reportagem de capa supra analisada foram imediatas. De pronunciamento da candidata afetada pela reportagem à criação de inúmeros *memes* que buscavam desqualificar a revista, com argumentações que ironicamente difundiam pontos de vista tentando persuadir os interlocutores sobre o tipo de jornalismo praticado pela revista Veja, supostamente alinhado ao maior partido de oposição. Um jornalismo partidário e totalmente parcial, portanto, sem credibilidade.

Os *memes* criados a partir da referida capa humoristicamente associavam às personagens Lula e Dilma aos fatos mais insólitos, como a dizer: não se pode acreditar no que diz essa revista. A tentativa desses novos textos, construídos com base na intertextualidade e na intergenericidade, era de argumentar que a revista fazia terrorismo eleitoral, pois tinha interesses na derrota da candidata Dilma; por isso, buscava beneficiar o candidato de oposição. Para tanto, enredos de histórias infantis, de animações televisivas e até mesmo catástrofes naturais foram referenciados, a fim de argumentar que a denúncia de Veja não era sólida e que buscava meramente prejudicar a candidata Dilma.

---

<sup>44</sup> Salienta-se que o texto da capa da revista não deixa dúvidas, não dá espaço para o contraditório, pois já trata as personagens referenciadas como culpadas.

Esse tipo de reação, durante uma campanha eleitoral, indicia que provavelmente os produtores desses *memes* podem fazer parte de uma comunidade discursiva que se alinha à ideologia do PT (Partido dos Trabalhadores) e/ou que não acreditam na seriedade do jornalismo praticado pela Veja. Mas, como na popularização de *memes* em redes sociais geralmente a produção discursiva é apócrifa, pode-se supor também a mobilização de comunidades discursivas que constroem suas produções de linguagem com base no humor, fazendo troça de quaisquer fatos divulgados pela imprensa. Aqui não se pretende discutir a autoria desses textos, tampouco vinculá-los a ideologias partidárias, mas evidenciar os processos referenciais que auxiliam a construção de ponto de vista para contra-argumentar a reportagem da Veja, gerando humor que desqualifica o texto fonte; ou seja, a capa que originou os *memes*. A seguir, os textos<sup>45</sup> e as análises:



Nos *memes* supra apresentados, o referente “culpa” representa um caso de nominalização, isto é, “um fenômeno geral de transformação de proposições em entidades” (KOCH, 2009, p. 66). A capa original de Veja sugere envolvimento de Lula e Dilma, políticos do PT, no esquema de corrupção da Petrobras. Os *memes* em análise buscam falsear o conteúdo da capa da Veja, remetendo Dilma, Lula e o PT a fatos do mundo da animação ou da ficção.

<sup>45</sup> Disponíveis em: <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2014/10/site-ironiza-desespero-da-veja-como-capas-fantasticas-em-vespera-de-eleicao.html>

No *meme* da esquerda, a culpa pela não resposta de um estímulo físico (o apertar de botões de um controle remoto) é associada às personagens citadas na capa da edição 2397 de veja. No da direita, Dilma e o PT são associados à vingança de Nina contra Carminha, personagens da novela Avenida Brasil, exibida pela Rede Globo de Televisão. Para fortalecer a ideia de que as informações da revista não merecem credibilidade, o *meme* categoriza Carminha (vilã da novela que mantinha relações extraconjugais com o concunhado, maltratava a filha mais nova e se fingia de caridosa e religiosa) é categorizada como “a distinta dama”. Ambos os *memes* envolvem um conjunto de informações semânticas, sociocognitivas, pragmáticas e contextuais para ironizar a denúncia feita por Veja. A seguir, mais alguns *memes*<sup>46</sup>:



<sup>46</sup> Disponíveis em: <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2014/10/site-ironiza-desespero-da-veja-como-capas-fantasticas-em-vespera-de-eleicao.html>





Nesses *memes* são referenciados personagens de histórias infantis, de animações televisivas e de fatos históricos, a fim de se criar uma associação insólita, por via do humor, com as mesmas personagens citadas pela capa da *Veja*. No primeiro, o referente “PT”, introduzido de forma não ancorada, é predicado como aquele que financiou o envenenamento da maçã da Branca de Neve. No segundo, Dilma e Lula são ironicamente associados às especulações criadas sobre o desenho animado “Caverna do Dragão”, surgido de um jogo de RPG, sigla que denomina, em inglês, “*Role-playing game*” (jogo de interpretação de personagens). No terceiro, Lula e Dilma são relacionados ao assassinato do ex-presidente estadunidense John Kennedy, que faleceu em 1963. No trecho “Atirador estudou no Pronatec”, há dois referentes ancorados: “Atirador” que, por inferência, faz remissão a “assassinato”, e “Pronatec”, uma referência ao programa educacional criado por Dilma.

Os três textos recorrem a processos referenciais cuja interpretação pretendida – gerar humor associando as personagens citadas por *Veja* a denúncias absurdas – depende dos conhecimentos de mundo dos interlocutores. Nos dois primeiros, o inverossímil é atingido pela associação de personagens do mundo político brasileiro a criações da ficção, que, como se sabe, não têm compromisso com a verdade dos fatos. No último, a assincronia cronológica entre o assassinato de Kennedy (1963) e a criação do Pronatec (2011) busca o seguinte efeito de sentido: argumentar que o fato noticiado por *Veja* não é sólido, não se respalda na realidade. Os *memes* conseguem, com essas



estratégias discursivas, categorizar a Veja como uma revista que mente, que manipula os fatos para ludibriar o leitor. Essa ideia é potencializada no seguinte *meme*<sup>47</sup>, que categoriza os leitores de Veja como “idiotas”:




O *meme* retrata as personagens do filme comédia “Débi & Lóide”, construídas como pessoas que entram em apuros por possuírem uma ingenuidade fora do comum. Na tradução para a língua portuguesa, os referentes “Débi” e “Lóide” remetem por similaridade sonora e gráfica ao substantivo “debiloide”, que, segundo o dicionário *Michaelis Online*, designa, popularmente, “aquele que é chamado depreciativamente de débil mental”. Neste *meme*, ocorre então uma associação contextual, pragmática, semântica e sociodiscursiva entre o leitor de Veja e as personagens do referido filme, num processo referencial de remissão explícita materializada em linguagem não-verbal.

Com isso, o *meme* categoriza o leitor de Veja como um “idiota”, como aquele sujeito ingênuo que acredita nas mentiras mais estapafúrdias. A capa da edição 2397 da revista Veja é apresentada no *meme* da forma como originalmente foi construída pela revista. As personagens Débi e Lóide leem a revista e riem do seu conteúdo. Na contracapa, folha final da revista, o *meme* apresenta uma suposta publicidade do creme dental “Colgate”, numa ironia à promessa de sorriso perfeito criada pelas campanhas publicitárias desse produto. Assim, o sorriso ingênuo das personagens do filme comédia e a ilusão de sorriso perfeito criada por campanhas publicitárias são associadas ao leitor de Veja, num processo de referenciação que pressupõe categorização (predicação atributiva) daqueles que leem e dão credibilidade ao conteúdo da revista Veja. A intenção é, sem sombra de dúvidas, desqualificar Veja e seus leitores.

## 6. Considerações Finais

<sup>47</sup> <http://luizfelipemuniz.blogspot.com.br/2014/10/outras-capas-possiveis-para-veja.html>



As análises aqui construídas evidenciam que os *memes* podem ser considerados gêneros textuais emergentes, construídos de forma multimodal, com intertextualidade e intergenericidade, a fim de popularizar situações, expressando ponto de vista crítico acerca dos fatos e personagens neles referenciados. Para persuadir o leitor, esses textos recorrem ao humor, acionando processos referenciais diversos, sobretudo formas nominais predicativas, que categorizam os objetos-de-discurso textual e discursivamente construídos.

Os *memes* aqui analisados, difundidos no *Facebook* durante a campanha presidencial de 2014, exemplificam que os processos referenciais auxiliam a construção desse ponto de vista, gerando humor, para desqualificar um texto fonte, aquele que originou os *memes*. A análise dos processos referenciais - uns explícitos em linguagem verbal, alguns aludidos por associações não-verbais, outros possibilitados por inferências e associações co(n)textuais - comprova que a (re)construção de objetos-de-discurso representa importante atividade de construção do ponto de vista, tecendo relações coesivas (contextuais, pragmáticas, sociodiscursivas) entre referentes distintos, para sustentar um argumento e persuadir o interlocutor.

Nesse gênero de texto, o humor conduz a atividade de produção discursiva; talvez, por isso, a caricatura seja um efeito de sentido pretendido. Nos *memes* originados a partir da edição 2397 de *Veja*, o humor caricato, construído por processos referenciais diversos, põe em cena processos de reconstrução das coisas do mundo, comprovando a tese de Mondada (1994): a linguagem não representa especularmente fatos, fenômenos e informações, pois os sujeitos os reconstroem de acordo com as suas intenções comunicativas e com os desejos norteadores de seus projetos de dizer.


## REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. Sobre peixes e linguagem. In: ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. (Estratégias de Ensino)

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KOCH, Ingedore. **Introdução à linguística textual**. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.



MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Dèsieèe. **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. pp.237-250. (Linguagem; 14)

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MONDADA, Lorenza. A referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica. In: KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwirges Maria; BENTES, Anna Christina. **Referenciação e Discurso**. 2. ed. 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2013.

\_\_\_\_\_. Construction des objets de discours et catégorisation: um approche des processos de référénciation. Trad. Mônica Magalhães Cavalcante. **Revista de Letras**, nº 24, vol ½, jan/dez 2002.

\_\_\_\_\_. Des topics aux objets de discours. In: **Verbalisation de l'espace et fabrication du savoir**: Approche linguistique de la construction des objets de discours. Lausanne: Université de Lausanne, 1994, p.27-66.

RONCARATI, Cláudia. **As cadeias do texto**: construindo sentidos. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SIBILIA, Paula. **O show do eu**: a intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

---



## PROTOTIPIA E GRAMATICALIZAÇÃO DOS VERBOS *VER* E *OLHAR*: SOBRE O DINAMISMO E RIGIDEZ DA GRAMÁTICA

Giselli Freitas Neves

**RESUMO:** Este artigo assume como objetivo principal a demonstração do caráter inversamente proporcional entre o dinamismo do processo de gramaticalização e os efeitos de prototipia alcançados através do comportamento sintático-semântico-discursivo dos verbos de percepção sensorial *VER* e *OLHAR* retirados dos dados do português falado do Estado do Ceará. O processo de gramaticalização tem como foco de discussão os estudos da mudança realizada no âmbito da atividade de categorização cognitiva em que o usuário define o comportamento dos verbos sem termos de sua corporeidade e reminiscência do protótipo, ou seja, quanto mais gramaticalizado (distante do “corpo”), menos prototípico e vice-versa. Este estudo se fundamenta na teoria dos protótipos (ROSCH, 1973; TAYLOR, 1992) e nas teorias acerca do fenômeno da gramaticalização. (HOPPER, 1991; HEINE, 1991; HOPPER & TRAUGOTT, 1993; GIVÓN, 2001; BYBEE, 2003). A aplicação teórica revelou-se pertinente no exercício de análise dos verbos comprovando que seus usos assumem, em diversos contextos discursivos, extensões metafóricas afastando-se de seus núcleos prototípicos e permitindo, desse modo, seus englobamentos em outras categorias, contudo, a noção de corporeidade ainda permanece implicada nos dois usos, tanto nos mais concretos (menos gramaticalizados) até nos mais abstratos (mais gramaticalizados). O protótipo, apesar da fluidez das categorias gramaticais, ainda se encontra presente, ainda que em sua forma rudimentar, nos usos mais gramaticalizados. Esta pesquisa de caráter descritivo contribui para evidenciar o caráter flexível e ao mesmo tempo rígido das categorias gramaticais bem como reitera a visão funcionalista da língua, considerada como um instrumento de comunicação, que, como tal, não pode ser analisada como um objeto autônomo, mas como uma estrutura maleável, sujeita a pressões oriundas das diferentes situações comunicativas, que ajudam a determinar sua estrutura gramatical. (KENEDY, E; MARTELOTTA, M. E. T. 2003).


**PALAVRAS-CHAVE:** Gramaticalização. Prototipia. Cognição corporificada.

### 1. Introdução

A língua é um organismo dinâmico que desempenha determinadas funções na atividade comunicativa do indivíduo. No polo funcionalista, a língua é caracterizada como um instrumento de comunicação, que, como tal, não pode ser analisada como um objeto autônomo, mas como uma estrutura maleável, sujeita a pressões oriundas das diferentes situações comunicativas, que ajudam a determinar sua estrutura gramatical (KENEDY; MARTELOTTA, 2003).

Em outras palavras pode-se dizer que as línguas assumem suas formas devido às suas funções que desempenham na atividade comunicativa, funções estas que, por





sua vez, são definidas em detrimentos das escolhas significativas que o falante realiza dentro de um sistema (HALLIDAY, 1973).

A gramática aqui é definida como um organismo sujeito às pressões do uso, mas que ainda reflete tanto a sua rigidez, visto que as formas gramaticais obedecem à estrutura do sistema, como sua dinamicidade, visto que as funções são atribuídas em virtude de nossa atividade categorizadora de nossa experiência corpórea e com o mundo. O processo de gramaticalização evidencia essa dinamicidade da língua à medida que se constitui, por excelência, como um processo de categorização que atribui aos itens lexicais novas categorias gramaticais organizadas segundo os mesmos princípios que orientam a estruturação das categorias conceituais, apresentando assim, efeitos de prototipia, princípio aqui definido em termos de corporeidade.

Partindo dessa assertiva funcional, a proposta desse trabalho é verificar como o corpo serve de referência para categorizar e construir significados no português falado no Ceará, especificamente através das ocorrências dos verbos de percepção *ver e olhar* em diversos contextos comunicativos. Dessa forma, acreditamos que nossa análise tanto fundamenta as teorias descritas *a posteriori* como sugere um diálogo entre os fenômenos estudados na instância funcionalista e cognitivista demonstrando que as reflexões acerca do fenômeno da linguagem não são dissociáveis, mas que podem estabelecer tanto abordagens tênues como discrepantes ao confrontarmos tais relações temáticas e teorias.



## 2. Gramaticalização


A gramaticalização é considerada como um dos processos de mudança linguística mais comum nas línguas em geral. Tal processo revela o caráter dinâmico da língua preconizada nos preceitos funcionalistas, visto que o fenômeno revela a maleabilidade do sistema linguístico, pois nos usos que fazemos da língua, sabemos operar com novas funções para as formas já existentes e de novas formas para funções já existentes. No paradigma funcional, assim como a língua é uma competência comunicativa e que suas estruturas linguísticas são explicadas em termos de motivações externas, o termo gramática não poderia ter outro destino que não inserisse o discurso como componente que emoldura a gramática, assumida nessa perspectiva como um produto que construído no discurso, ou seja, a rigor não há gramática como um produto acabado, mas sim constante gramaticalização. Hopper (1987), por exemplo, entende a gramática das línguas como constituída de partes cujo estatuto vai sendo constantemente negociado na fala, não podendo em princípio ser separado das estratégias de construção do discurso.

Esses preceitos trazem à tona a noção de “gramática emergente”. O termo gramática, por sua vez, passou a representar o conjunto de regularidades decorrentes das pressões cognitivas e, sobretudo, de pressões do uso. As pressões cognitivas constituem uma das causas de a gramática apresentar um aspecto mais regular, pois ela é também uma consequência do modo como os humanos interpretam o mundo e organizam mentalmente as informações decorrentes dessa interpretação. (MARTELOTTA;VOTRE;CEZARIO,1996).

O processo de gramaticalização implica mudança semântica e um dos princípios que mais contribui para esse fato é a extensão metafórica (WILLET, 1988 *apud* FRAGOSO, 2003) em que o significado mais concreto de uma expressão é usado para descrever uma expressão mais abstrata. A unidirecionalidade desse processo poderia ser representada pelo esquema abaixo, proposto por Heine *et al.* (1991):

PESSOA > OBJETO > ESPAÇO > TEMPO > PROCESSO > QUALIDADE

Nesse processo, em que elementos menos gramaticais se tornam mais gramaticais, além da alteração semântica, podem ocorrer alterações fonológicas, um



item pode deixar de ser forma livre para se tornar forma presa ou, por fim, pode desaparecer do sistema. Com a repetição de uso, o item/construção tende a se fixar, tornando-se, assim, normal e regular na língua, isto é, gramaticalizada.


Para Givón (1979), o esquema que representaria o processo de regularização do uso da língua, em uma perspectiva diacrônica, seria este:

DISCURSO > SINTAXE > MORFOLOGIA > MORFOFONOLOGIA > ZERO

O exemplo mais clássico, talvez, e que está de acordo com o princípio da unidirecionalidade, é o caso do verbo auxiliar *haber* que passou a morfema indicador de futuro, em que, em certo ponto evolucionar da língua, uma construção como “hei de amar” tornou-se “amarei”.

Grosso modo esse tipo de processo de mudança linguística ocorre quando um item lexical adquire caráter gramatical ou quando um item que já possui status se torna mais gramatical. Não se trata de uma teoria funcionalista, mas de um fenômeno que sempre esteve presente nas realizações linguísticas dos falantes, tal fenômeno serve para reiterar que o estudo da natureza funcional da língua e se faz indispensável para explicar a estrutura do sistema. Cabe esclarecer aqui o emprego que se faz de termos como unidade lexical e unidade gramatical que serve para diferenciar o conjunto de propriedades que identifica uma ou outra categoria para demonstrar que a língua não é portadora de categorias discretas, mas prototípicas. O estatuto lexical faz referência a dados do universo bio-psíquico-social, designando ações, estados, processos, entidades e qualidades, enquanto que o estatuto gramatical identifica categorias cujas propriedades se organizam em um contexto discursivo marcando estratégias interativas na codificação de noções como tempo, aspecto, modo, modalidade etc. Esse tipo especial de mudança obedece a estágios que são descritos a partir de linhas contínuas que preveem um caminho unidirecional e gradual, assim, um item ou construção em gramaticalização pode percorrer a seguinte linha contínua: discurso>sintaxe>morfologia>morfofonêmica>zero (Givón,1979). Em consonância com tal processo postula Castilho (1997:31) que gramaticalização é:

“... o trajeto empreendido por um item lexical, ao longo do qual ele muda de categoria sintática (= recategorização), recebe propriedades funcionais na sentença, sofre alterações morfológicas, fonológicas e semânticas, deixa de



ser uma forma livre, estágio em que pode até mesmo desaparecer, como consequência de uma cristalização extrema”.

A gramaticalização se instaura no momento em que uma unidade linguística começa a adquirir formas gramaticais ou, se já possui estatuto gramatical, tem sua gramaticalidade ampliada. À medida que as propriedades de uma unidade linguística vão se alterando, ela vai se tornando membros de novas categorias, em razão de uma reanálise categorial, o que permite enquadrar uma mesma forma em categorias diferentes.


Observamos que o processo de mudança na gramaticalização se realiza de forma gradual em todas as línguas naturais e toma como fator condicionante, o tempo, pois, Saussure afirma em seus postulados do CLP (1916) que tempo modifica todas as coisas e essa realidade não exclui a língua de tal processo.

### **3. A Teoria dos protótipos**

A teoria dos protótipos desenvolvida por Rosch (1987,7) surgiu na tentativa de repensar a abordagem clássica sobre as categorizações, pois não se trata de pensarmos em um elemento que pertence ou não a uma categoria, mas sim, reconhecer, através de um protótipo, o núcleo que melhor representa a categoria em questão. Os demais elementos estariam mais ou menos à margem e seriam menos lembrados quando pensamos em determinada categoria. Contrariando a visão clássica, a Linguística Cognitiva inclui, então, o corpo como dimensão central nos processos humanos de categorização. A seguinte passagem resume o espírito geral da crítica de Rosch:

“Primeiro, as categorias são definidas apenas pelas propriedades que todos os membros compartilham, então nenhum membro deveria ser melhor exemplo da categoria que outro. Segundo, se as categorias são definidas apenas por propriedades inerentes aos membros, então as categorias deveriam ser independentes das peculiaridades dos seres que categorizam: isto é, elas não deveriam envolver questões tais como neurofisiologia humana, mecanismo do corpo humano, capacidades humanas específicas para compreender, para formar imagens mentais, para aprender e recordar, para organizar as coisas aprendidas, e para comunicar eficientemente.” (apud Lakoff, 1987,7)






Nos termos de Roach (1978), Croft (2003) e Givón (1989), o protótipo seria então o membro mais representativo da categoria, mas com variáveis e com fronteiras difusas. Os membros centrais têm uma mistura de propriedades. Já os membros periféricos não têm algumas das propriedades dos membros centrais. Na categoria “pássaro”, por exemplo, há um membro central, com o pardal, e membros menos centrais como a *avestruz* e o *pinguim*. Dentre as propriedades que definem os pássaros prototípicos estão: eles têm penas, asas, duas pernas e podem voar. O pardal satisfaz todas essas propriedades, mas a avestruz e o pinguim não podem voar, por isso, são membros periféricos da categoria.

A relevância da noção de protótipo reside, fundamentalmente, na *flexibilidade*, pois permite que membros de categorias gramaticais existentes adaptados ao contexto sócio-cognitivo assumam, num contínuo processo de mudança, novos traços que lhes permitem figurar em outras categorias, pois como diz Marcuschi (2002), a produção de categorias é uma atividade sócio-cognitiva situada em contextos culturais específicos na tentativa de construir conhecimento. Por outro lado, o protótipo assegura a *estabilidade*, pois proporciona a interpretação de novas experiências (através dos protótipos existentes), sem que, para o efeito, seja necessária a criação de novas categorias ou a redefinição de categorias já existentes, e, assim, permite a continuidade da estrutura geral do sistema categorial. A prototipicidade existe porque é cognitivamente vantajosa, porque satisfaz estas duas tendências, aparentemente contraditórias, da cognição humana. Daí que as categorias linguísticas sejam tipicamente flexíveis e polissemicas e daí a continuidade e a mutabilidade dos significados das palavras no seu desenvolvimento histórico.

#### 4 Cognição corporificada

Existe uma relação sistemática do pensamento com a experiência, sendo que a experiência humana mais básica se institui a partir do *corpo* – da natureza de suas interações tanto em seus ambientes físicos, quanto sócio-culturais.

Parte das categorias humanas, notadamente abstratas, são construídas a partir de nossa capacidade de *imaginação*. Sendo assim, os processos figurativos como a metáfora e a metonímia são instrumentos essenciais do aparato cognitivo humano através do quais nosso sistema conceptual humano é estruturado. Segundo Lakoff &



Johnson (2002) a metáfora é principalmente um modo de conceber uma coisa em termos de outra”, enquanto a metonímia “permite-nos usar uma entidade para *representar* outra”. Embora a metáfora e a metonímia sejam processos de natureza diferente, ambas têm a função básica de propiciar a compreensão e representam um papel considerável na maneira como falamos, pensamos, agimos e conceptualizamos nossa experiência. Assim, as categorias seriam formadas na base dos modelos cognitivos estruturados imaginativamente por meio de *um esquema imagético e projeções metafóricas*.

A noção de verticalidade, por exemplo, se caracteriza como um esquema imagético. Tal esquema emerge de nossa tendência em empregar uma orientação *up-down* na escolha de estruturas significativas de nossa experiência. Em diversas atividades cotidianas, as pessoas experienciam e percebem a noção de verticalidade: observar uma árvore, o nível da água aumentando na banheira; ficar em pé; subir escadas; medir a altura das crianças etc. Assim, o esquema da verticalidade é uma estrutura abstrata dessas experiências, imagens e percepções. Isto quer dizer que, se fôssemos, por exemplo, esféricos ou tivéssemos o aparato visual de um gato, nossos conceitos e categorias poderiam ser outros. A noção de equilíbrio também é apreendida em termos de experiências corpóreas: Um bebê levanta, balança e cai no chão. Depois de várias tentativas, ele aprende a manter uma postura ereta e equilibrada. Depois de aprendida a noção, ela é estendida metaforicamente para outros domínios, em que sistemas corporais estão de algum modo envolvidos: estados psicológicos (uma personalidade equilibrada), julgamentos (uma opinião equilibrada), situações financeiras (um orçamento equilibrado), composições artísticas (uma orquestra equilibrada), relações de poder (um equilíbrio de poder), alimentação (dieta equilibrada) e vários outros.

Para compreender melhor a extensão metafórica de sentido, verificaremos o comportamento sintático-semântico-pragmático de algumas ocorrências dos verbos de percepção *ver* e *olhar* no português brasileiro.

#### **4. Uma breve análise sincrônica dos verbos de percepção *ver* e *olhar***

**a) *Me vê uma laranja.***

Nesse caso, observa-se que o verbo *ver* adquire o sentido de “trazer algo”. Nesse contexto, o verbo passa a se comportar na seguinte construção: “X traz Z para Y”, diferentemente do comportamento que teria se estivesse sendo usado em termos de percepção física (X ver Y). Nota-se também que ao ser utilizado nesse contexto, o verbo também adquire um caráter de polidez em relação ao pedido ou solicitação feita ao interlocutor. Então, seria uma forma de uma ordem expressa de forma atenuada. Nesse caso o verbo *ver* assume a posição de verbo transitivo direto e indireto, uma vez que substitui o verbo “trazer”.

**b) *Queria que você desse uma olhada no meu artigo***

Nesse exemplo, a construção com verbo suporte dar + SN (*uma olhada*) adquire um *status* mais cognitivo e menos perceptual, no sentido físico, uma vez que está sendo empregado com valor de “analisar”, “verificar”, “conferir” o artigo, o que demandaria do interlocutor um trabalho mental, intelectual. Embora esses valores afastem-se um pouco do sentido original do verbo, de percepção física, podemos notar que há ainda, nesse caso, uma relação com o corpo que se mantém no emprego desse verbo nesse contexto, já que trabalho mental, cognitivo, nos remete à mente e, portanto, ao cérebro, parte do corpo.

O que facilita a compreensão dessa acepção pelos falantes é o fato desta se dá pela expressão “dar uma olhada em”, que já se tornou bastante recorrente na língua, e que traz o sentido de “análise”, “avaliação”, “verificação”, etc.

**c) *Vou ver o que posso fazer por você***

Da mesma forma que o verbo *olhar* na frase anterior refere-se a um trabalho mental, intelectual, o mesmo acontece com o uso do verbo *ver* nesse contexto, em que o verbo assume o sentido de “pensar no seu caso”, “estudar a situação”, “analisar”. Todas essas acepções, e principalmente a primeira (*pensar*), apontam para uma atividade cognitiva, mental, que tem como referente à mente, logo, o cérebro. Vale notar, ainda, que tais acepções advêm não apenas do verbo *ver* em si, mas da perífrase “vou ver”,

que o falante já infere tal significado em situações como:

- Professor, você poderia me solicitar um trabalho de recuperação?
- Vou ver.

Portanto, a ausência de complemento na perífrase deixa de ser necessária, uma vez que o interlocutor infere que só obterá uma resposta definitiva do professor, nesse caso, após uma “análise de sua situação” por este, ou seja, após uma “avaliação”.

Portanto, nesse caso, há uma perda em valor argumental, uma vez que o objeto direto não é preenchido, nesse caso, embora esteja implícito, devido ao uso recorrente da expressão “vou ver o que posso fazer [...]”.

**d) *Vê se pode (um negócio desses)?!***

Temos, neste exemplo, o verbo *ver* sendo utilizado como um marcador discursivo, à medida que este compõe, com os demais elementos, o significado da expressão. “*Vê se pode*” acabou se tornando uma expressão já consolidada no português cearense, um marcador discursivo utilizado em contextos de admiração em tom de desacordo, inconformação, de relutância, já que expressa uma ideia de “custar a acreditar ou aceitar algo”. Então, o falante não recupera o sentido do verbo em si mesmo na expressão, mas o sentido da expressão como um todo.

**e) *Olha aqui, rapaz! Não estou de brincadeira.***

Nesse exemplo, podemos perceber que o verbo *olhar*, associado ao dêitico *aqui*, remete a um marcador discursivo, uma vez que *olha aqui* transmite uma ideia de “invocação”, ou advertência. O “olhar”, nesse caso, embora adquira um valor discursivo, está sendo utilizado, juntamente do advérbio *aqui*, como um elemento introdutório de um vocativo, nesse uso ainda se mantém resquícios de seu valor perceptual físico, uma vez que a intenção do falante ao usar o *olha aqui* é fazer com que seu interlocutor direcione sua atenção para algo, mesmo que esse algo não remeta a uma entidade física, como é o caso do exemplo, em que a atenção solicitada volta-se (movimento metafórico) para o que será dito pelo falante após a invocação, para o que será advertido, no caso.





## 5. Conclusão

A aplicação teórica revelou-se pertinente no exercício de análise dos verbos comprovando que seus usos assumem, em diversos contextos discursivos, extensões metafóricas afastando-se de seus núcleos prototípicos e permitindo, desse modo, seus englobamentos em outras categorias, contudo, a noção de corporeidade ainda permanece implicada nos dois usos, tanto nos mais concretos (menos gramaticalizados) quanto nos mais abstratos (mais gramaticalizados).

Em relação à categorização linguística, com base na teoria dos protótipos, quanto mais uma construção é metafórica e/ou abstrata, mais ela se afasta das propriedades que definem o protótipo de sua categoria e, já abstrata, começa a desempenhar funções gramaticais e/ou discursivas como fazem os verbos auxiliares, os marcadores discursivos.

No entanto, apesar da existência de ocorrências mais gramaticalizadas com verbo *olhar* como no exemplo *Olha aqui, rapaz! Não estou de brincadeira, e com o verbo ver em *Vê se pode (um negócio desses)?!* , o protótipo se faz presente em sua forma rudimentar, pois o falante aponta através da sentença certo referente abstrato que exige do interlocutor a capacidade de perceber não apenas com os olhos do corpo, mas mediante sua percepção mental, pois como argumentam Votre; Cezario; Martelotta (2004), “por transferência metafórica, ver deixou de ser apenas um veículo de percepção corporal e passou a ocorrer como processo de percepção mental”.*

Enfim, esse estudo descritivo tanto contribui para demonstrar a estreita relação existente entre os alicerces teóricos do Funcionalismo e da Linguística Cognitiva como pode contribuir para o ensino produtivo de língua portuguesa, já que analisa as categorias de forma dinâmica e fluida.



## REFERÊNCIAS

CASTILHO, A.T. A gramaticalização. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n.19, 1997.

FRAGOSO, LC. P. L. *A Gramática Funcional e o Processo de Gramaticalização*. In: *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v.1, n.1, junho/setembro, 2003.

GIVÓN, Talmy. *From discourse to syntax: grammar as a processing strategy*. In: *Syntax and semantics*. vol. 12. New York: Academic Press, 1979.

HALLIDAY, M.A.K. *Explorations in the Functions of Language*. Londres: Edward Arnold, 1973.

HEINE, Bernd et al. *Grammaticalization: a conceptual framework*. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

HOPPER, P. *Emergent Grammar*. Berkeley Linguistic Society, n.13, 1987

LAKOFF, G., JOHSON, M.. *Metáforas da Vida Cotidiana*. Tradução de Mara Sophia Zanotto. Campinas: Educ, 2002

MARCUSCHI, L. A. *Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa*. Veredas: Juiz de Fora, 2002.

KENEDY, E; MARTELOTTA, M. E. T. . *A visão funcionalista da linguagem no século XX*. In: Maria Angélica Furtado da Cunha; Mariangela Rios de Oliveira; Mário Eduardo Toscano Martelotta. (Org.). *Linguística Funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A / Faperj, 2003, v. , p. 17-28.

ROSCH, E. & LLOYD, B. *Cognition and categorization*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1976

VOTRE, S. J.; CEZARIO, M. M.; MARTELOTTA, M. *Gramaticalização*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras UFRJ, 2004.

VOTRE, S. J.; CEZARIO, M. M.; MARTELOTTA, M. *Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Grupo de Estudos Discurso & Gramática. UFRJ, 1996

---

# EXPLOSÃO NA VIBRANTE SIMPLES [r] DA LÍNGUA WAYAMPI

Fabíola Baraúna

**RESUMO:** Este estudo apresenta aspectos referentes à fonética da língua Wayampi, pertencente ao subgrupo VIII da família Tupí-Guaraní, tronco lingüístico Tupí (RODRIGUES, 1986). Os índios Wayampi habitam uma região delimitada pelos rios Oiapoque, Jari e Araguari, no Amapá. Os dados investigados para este trabalho originam-se deste grupo do Amapá. A análise da língua Wayampi realizou-se com foco em propriedades acústicas dos segmentos da língua. Neste estudo, pretende-se tratar de uma questão fonética específica: um aspecto de explosão na vibrante simples. Foi utilizada uma lista de palavras gravada com três falantes nativos no Oiapoque: Sr. Caubi Amazonas de Souza, Sr. Makaratu Wayampi e Sr. Seki Wayampi. Desta lista, constam aproximadamente 700 transcrições realizadas, referentes aos dois primeiros falantes acima mencionados. Deste modo, objetiva-se demonstrar a importância do estudo de específicas propriedades fonético-fonológicas da língua Wayampi, especificamente quanto ao traço de oclusão, com base no que ocorre na vibrante simples. Estudos deste teor configuram-se como de grande relevância diante da situação atual das línguas indígenas brasileiras, que cada vez mais correm risco de desaparecimento (MOORE, 2006).

**PALAVRAS-CHAVE:** Wayampi. Fonética. Línguas Indígenas. Análise acústica.

## 1. INTRODUÇÃO

O Brasil é um país com grande diversidade linguística, possuindo cerca de 180 línguas faladas em seu território (SEKI, 2000); em função disso há um vasto campo linguístico a ser explorado, principalmente porque a maioria dessas línguas encontra-se na Amazônia (RODRIGUES, 2005). Segundo Bizikóvá (2008), quando os europeus chegaram ao Brasil, o Tupi foi o grupo indígena que apresentou o maior contato com estes colonizadores. Nesta época, os povos tupis se situavam no norte e no sul do Amazonas, na costa leste atlântica e na bacia dos rios Paraná e Paraguai. Posteriormente, o grupo foi se espalhando em direção ao interior em decorrência das bandeiras exploradoras formadas pelos portugueses e jesuítas. Atualmente, os povos do tronco Tupi vivem, em sua maioria no noroeste do Brasil, nos estados Pará, Rondônia, Amazonas e Mato Grosso. A família linguística mais divulgada é Tupí-Guaraní, sendo que o maior número dos falantes pertence à língua Guarani (Bizikóvá, 2008).

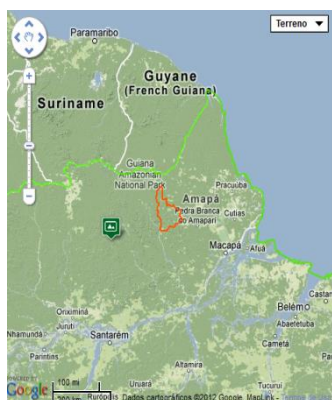


A língua Wayampi, também conhecida como Barnaré, Guaiapi, Oyampi, Oyampik, Waiapi, Walãpi ou Wayapi, é uma língua pertencente à família Tupí-Guaraní, tronco linguístico Tupí (RODRIGUES, 1986). Historicamente, a língua Wayampi já consta como pertencente à esta família desde o trabalho de Rodrigues (1958).

Conforme classificação interna mais recente da família Tupí-Guaraní, Rodrigues (1986) incluiu o Wayampi dentro do ramo VIII, juntamente com Wayampípukú, Emérillon, Urubu-Ka'apór, Guajá, Anambé de Ehrenreich, Awré e Awrá e Takunhapé. Na revisão desse trabalho, Rodrigues e Cabral (2002) consideraram membro desse subconjunto também o Jo'é. Mello (2000) também inclui o Wayampi dentro do subgrupo VIII, entretanto, em sua análise houve algumas mudanças quanto à classificação das línguas amazônicas. No subgrupo VIII, estariam participando, além do Wayampi (do Jari e do Amapari), somente as línguas o Emerillon e o Urubu-Kaapór.

Os Wayampi ocupam regiões do Brasil e da Guiana Francesa, mais precisamente as cabeceiras e afluentes dos Rios Jari, Amapari e Oiapoque. Os dados investigados neste projeto originam-se do grupo Wayampi do Amapá, mostrado no mapa abaixo.

Figura 1: Mapa da localização do povo Wayampi.



Fonte: Instituto Socioambiental, 2013.

O estudo utilizado como ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho com a língua Wayampi é a dissertação “O desenvolvimento histórico da língua Wayampi” (1984) de Cheryl Joyce S. Jensen, o qual descreve mudanças que ocorreram nesta língua com base em reconstruções fonológicas e morfológicas do Proto-Tupí-Guaraní. Além deste, utilizamos também o estudo de Copin (2012), que desenvolveu sua tese de doutorado “Grammaire Wayampi” acerca da gramática Wayampi, apresentando anexos com breves discussões sobre a fonologia e a morfologia da língua. Tem-se ainda o estudo de Allen Jensen (1979-2008), “Comparação Preliminar das



línguas Emerillon e Oiampi no seu desenvolvimento do Proto-Tupi-Guarani”, “La Langue Wayãpi” de Grenand (1980) e o trabalho de Olson (1978) “Dicionário por tópicos nas línguas Oiampi (Wajampã)- Português”.

## 2. INVENTÁRIO FONÉTICO E FONOLÓGICO DA LÍNGUA WAYAMPI

Inicialmente, apresentaremos os inventários fonético e fonológico para as consoantes da língua Wayampi, dispendo do que é exposto nos estudos de Grenand (1980), Jensen (1984), Jensen (1979-2008) e Copin (2012) para língua Wayampi.

Grenand (1980) apresenta em seu estudo 12 fonemas consonantais para a língua Wayampi (etnia residente na Guiana Francesa). No inventário consonantal proposto por Grenand (1980) constam os seguintes segmentos:

Quadro 1. Inventário fonológico das consoantes proposto por Grenand(1980).

	<b>Bilabial</b>	<b>Dental</b>	<b>Palatal</b>	<b>Velar</b>	<b>Glotal</b>
<b>Oclusiva</b>	/p/	/t/	/s/	/k/	/ʔ/
<b>Nasal</b>	/m/	/n/	/n/=/ñ/	/ŋ/=/n <sup>g</sup> /	
<b>Continue</b>		/l/	/y/	/w/	

Fonte: Adaptado de Grenand,1980, p. 31.

Prosseguindo com a análise do quadro das consoantes do Wayampi, temos o trabalho de Jensen (1984) que expõe o inventário de fonemas para esta língua dividindo-o conforme as respectivas regiões em que são faladas. A diferença existente no inventário consonantal entre o dialeto do Amapari e do Alto Jari seria que, enquanto o primeiro não apresenta o segmento /h/, mas apresenta o /β/, o segundo não apresenta o /β/ e apresenta o /h/. Assim, Jensen (1984) expõe o seguinte inventário fonológico:

Quadro 2. Inventário fonológico das consoantes proposto por Jensen (1984).

	<b>Bilabial</b>	<b>Alveolar</b>	<b>Palatal</b>	<b>Velar</b>	<b>Glotal</b>
<b>Oclusiva</b>	/p/	/t/		/k/ /k <sup>w</sup> /	/ʔ/
<b>Nasal</b>	/m/	/n/		/ŋ/ /ŋ <sup>w</sup> /	

<b>Vibrante simples</b>		/r/			
<b>Fricativa</b>	/(β)/	/s/			/(h)/
<b>Aproximante</b>	/w/		/y/		

Fonte: Adaptado de Jensen, 1984, p. 9.

Jensen (1984) não apresenta em sua análise pares mínimos para tais fonemas, afirmando que as fontes de dados do Wayampi utilizadas em seu estudo são referentes aos trabalhos de Gary Olson (1975 e 1978), Roberta Olson (1978) e ao vocabulário de Coudreu (1892). Deste modo, volta-se apenas para o propósito real de seu trabalho, que seria de demonstrar as mudanças existentes no desenvolvimento da língua. O inventário de consoantes proposto por esta autora para o Wayampi do Alto Jari também é utilizado por Allen Jensen (1979/2008).

O estudo de Olson (1978), por tratar-se de um dicionário da língua Wayampi, não demonstra o inventário fonético e fonológico da língua, entretanto, com base em uma análise deste dicionário, foi possível constatar a presença das seguintes consoantes:

Quadro 3. Inventário fonológico das consoantes conforme o dicionário de Olson (1978).

	<b>Bilabial</b>	<b>Alveolar</b>	<b>Palatal</b>	<b>Velar</b>
<b>Oclusiva</b>	/p/	/t/		/k/ /g/
<b>Nasal</b>	/m/	/n/		
<b>Vibrante simples</b>		/r/		
<b>Fricativa</b>		/s/		
<b>Aproximante</b>	/w/		/j/	

Fonte: Adaptado de Olson, 1978.

Por fim, Copin (2012) apresenta um inventário com treze segmentos consonantais, explicando os segmentos quanto à sua distribuição através de anexo em seu trabalho. A pesquisa deste autor pautou-se no dialeto presente na Guiana Francesa. Abaixo é possível constatar o quadro apresentado por Copin (2012).

Quadro 4. Inventário fonológico das consoantes proposto por Copin (2012)

<b>Ponte de articulação/ modo</b>	<b>Bilabial</b>	<b>Alveolar</b>	<b>Palatal</b>	<b>Velar</b>	<b>Velar labializada</b>	<b>Glotal</b>

de articulação						
<b>Oclusiva</b>	/p/	/t/		/k/	/k <sup>w</sup> /	/ʔ/
<b>Nasal</b>	/m/	/n/		/ŋ/		
<b>Fricativa</b>		/s/				/h/
<b>Lateral</b>		/l/				
<b>Aproximante</b>	/w/		/j/			

Fonte: Copin, 2012, p. 409.

Percebe-se que todos os estudos apresentam as consoantes oclusivas surdas /p/, /t/ e /k/, as consoantes nasais /m/ e /n/ e a fricativa /s/ (apesar desta ser considerada oclusiva palatal no estudo de Grenand). Grenand e Copin colocam em seus inventários a lateral /l/, a qual não aparece em Jensen e Olson, o que se constata, em contraposição, é a presença da vibrante simple /r/. No quadro fonológico de Jensen e Copin é possível verificar ainda a existência da velar labializada /k<sup>w</sup>/ e da fricativa /h/, que não aparecem nos outros estudos. O estudo de Olson apresenta a oclusiva velar /g/, esta pode aparecer como uma representação ortográfica da nasal, já que os outros três trabalhos apresentam a nasal velar /ŋ/. Grenand e Jensen apresentam, respectivamente, as velares /n<sup>g</sup>/e/ŋ<sup>w</sup>/. Jensen expõe a fricativa /β/, no dialeto do Wayampi do Amapari, que não é atestada em nenhum dos outros estudos.

Este estudo se fundamenta em um inventário fonêmico da língua Wayampi, dialeto do Amapari, composto por 12 fonemas, foneticamente realizados como 22 fones, conforme apresentado no quadro fonético-fonológico abaixo, proposto por Baraúna (2013).

Quadro 5. Inventário fonético e fonológico das consoantes do Wayampi

	<b>Bilabial</b>	<b>Alveolar</b>	<b>Palatal</b>	<b>Velar</b>	<b>Glotal</b>
<b>Oclusiva</b>	/p/    /b/ [p][b][β][w]	/t/ [t]		/k/ [k] /k <sup>w</sup> / [k <sup>w</sup> ]	/ʔ/ [ʔ]
<b>Nasal</b>	/m/	/n/		/ŋ/	

	[m][m <sup>p</sup> ]	[n][n <sup>l</sup> ]		[ŋ][ŋ <sup>g</sup> ]	
<b>Vibrante Simples</b>		/r/ [r][r <sup>d</sup> ]			
<b>Fricativa</b>		/s/ [s]			[h]
<b>Aproximantes</b>			/j/ [j][dʒ][ʒ][ɲ]		

Fonte: Pesquisa da autora, 2013.

As consoantes estão distribuídas em cinco pontos de articulação (bilabial, alveolar, palatal, velar e glotal) e cinco modos de articulação (oclusivo, nasal, vibrante simples, fricativo e aproximante): são seis oclusivas, três nasais, a vibrante simples, uma fricativas e uma aproximante. Quanto ao ponto de articulação são três bilabiais, quatro alveolares, uma palatal, três velares e uma glotal.

É importante destacar algumas especificidades fonéticas que serão discutidas a seguir, tais como características de explosão em consoantes nasais e na vibrante simples, a laringalização da oclusiva glotal e o aparecimento da fricativa glotal [h] enquanto realização fonética, onde a presença ou ausência deste segmento não interfere na significação da palavra. Em nenhum dos estudos anteriores sobre a língua Wayampi foram discutidas questões de características acústicas, como é o caso da “explosão” na vibrante simples [r].

### 3. MATERIAIS E MÉTODOS PARA ANÁLISE DA LÍNGUA WAYAMPI

O material utilizado para análise da língua Wayampi foi disponibilizado pelo Arquivo de Línguas Indígenas<sup>48</sup> presente no Laboratório de Fonética do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará (PPGL/UFGPA). Selecionou-se o material a ser utilizado na análise experimental para a posterior compilação dos dados submetidos a análise acústica. Este processo está ocorrendo através de sessões de

<sup>48</sup> Os dados são provenientes do projeto “Estruturas Fonéticas e Fonológicas de Línguas Indígenas”, que teve apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Pará (FAPESPA), juntamente com o projeto “Universais Fonéticos: Uma Investigação dos Sons de Sete Línguas Indígenas Brasileiras”, financiado pelo CNPq, e com o projeto “Padrões dos Sons de Línguas Indígenas Brasileiras” (PADRC – UFGPA/CAPES), todos sob a coordenação da Dra. Gessiane Picanço



laboratório e a análise acústica ocorreu com o auxílio do programa praat (www.praat.org), para a verificação acústica da estrutura dos sons e dos espectrogramas, que mais facilmente explicitam o traço de explosão, dentre outros aspectos, como duração e intensidade de vogais e consoantes.

Do acervo lingüístico disponibilizado pelo Arquivo de Línguas Indígenas, foram verificadas as palavras gravadas no Oiapoque, com a colaboração de Elissandra Barros<sup>49</sup>, referentes à língua Wayampi, que contaram com a contribuição de três falantes da língua: Caubi Amazonas de Souza, Makaratu Wayampi e Seki Wayampi. Foram analisadas as palavras gravadas com os dois primeiros falantes. A partir destas palavras realizou-se uma transcrição fonética detalhada, bem como análise acústica de vogais e das consoantes. Com base nesta análise constatou-se o traço de “explosão” na vibrante simples, que será evidenciado na próxima seção.

#### 4. A VIBRANTE SIMPLES [r] NA LÍNGUA WAYAMPI.

Na língua Wayampi, a vibrante simples /r/ é foneticamente realizada como [r] ou como [r<sup>d</sup>] em sílabas que estão nas posições medial ou final das palavras. O /r/ constitui sempre o ataque da sílaba. A vibrante simples apresenta certa peculiaridade, pois, com base na análise dos espectrogramas (ver mais adiante nesta seção), é possível identificar um traço acústico de explosão que é, na realidade, característico de consoantes oclusivas, o que será representado neste estudo como [r<sup>d</sup>], para verificar a ocorrência deste traço tem-se após os exemplos dois espectrogramas. Exemplo do /r/ em sílabas nas posições medial e final da palavra:

##### (1) Vibrante simples em ataque de sílaba inicial, medial e final.

a) /erɔba/	[ɛ.rɔ.'bah]	‘bochecha’
/aresi/	[a.r <sup>d</sup> e.'si]~[a.re.'si]	‘arroz’
b) /epirɔ/	[e.pi.'rɔh]	‘descascar’
/irɔh/	[i.'r <sup>d</sup> ɔh] ~[i.'rɔh]	‘azedo’

Há apenas dois casos de /r/ na posição inicial, nestes casos as palavras possuem conteúdo semântico parecido, as palavras são:

a) /raparã/	[ra.pa.rã]	‘arco’
/raparĩ/	[ra.'pa.rĩ]~[r <sup>d</sup> a.'pa.rĩ]	‘flecha’

<sup>49</sup> Professora da Universidade Federal do Amapá

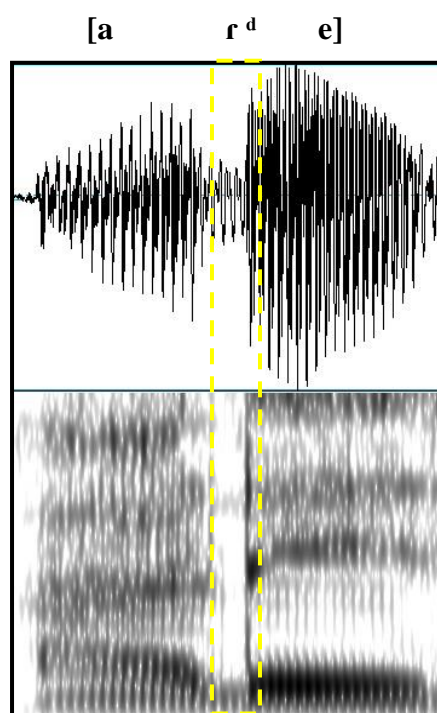
A vibrante simples /r/ ocorre frequentemente entre vogais orais, como é possível notar nos exemplos em (1), constatando-se alguns casos entre vogais nasais, e poucos em que é seguida por vogais nasais, sendo que nunca é antecedida por vogal nasal e seguida por oral. Estes casos são mostrados em (34): temos em (a) exemplos da vibrante simples entre vogais nasais, e em (b) a vibrante simples sucedida por vogal nasal.

(2) Vibrante simples entre vogais nasais ou apenas sucedida por vogais nasais.

a) /ejãmõrĩ/	[e.ɲã.m <sup>p</sup> õ.'rĩh]	'afogar'
/ẽrãĩ/	[ẽ.'rãĩ]	'dente'
/mõrĩõ/	[mõ.rĩ.'õ]~[m <sup>p</sup> õ.rĩ.'õ]	'dois'
b) /ĩrĩβẽsĩrĩ/	[ĩ.r <sup>d</sup> ĩ.βẽ.sĩ.rĩh]	'barata'
/pɔrẽŋ <sup>eta</sup> /	[pɔ.rẽ.ŋ <sup>e</sup> e.'tah]	'falar'
/eɹurãrĩ/	[e.ɹu.rã.'rĩ]	'experimentar'

Com relação à vibrante simples, o traço de explosão encontrado na língua Wayampi pode ser evidenciado também por meio dos espectrogramas a seguir, onde é nítido o traço que caracteriza a explosão ao final da realização da consoante.

Figura 1. Realização de [r<sup>d</sup>] na palavra /aresi/ “arroz”

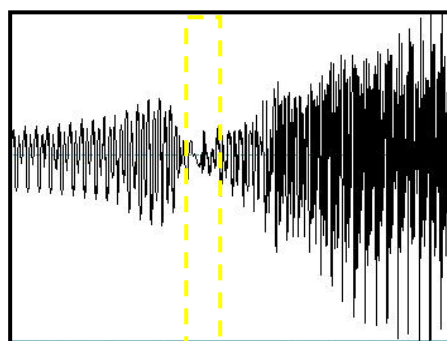


Fonte: Baraúna, 2013.



Figura 2. Realização de [r<sup>d</sup>] na palavra /irɔ/ ‘azedo’.

[i      r<sup>d</sup>      ɔ]

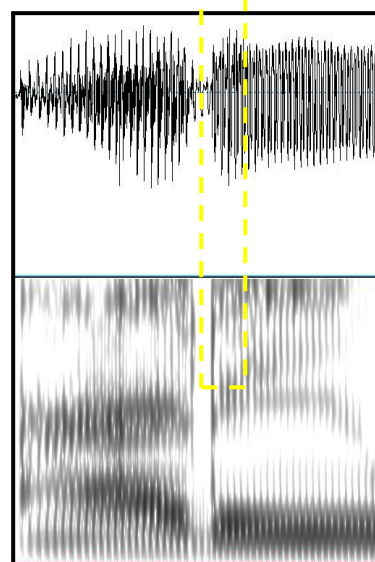
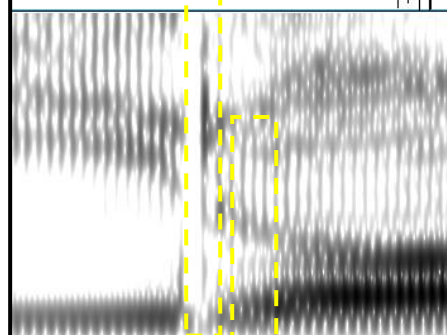


Fonte: Baraúna, 2013

Figura 3. Realização de [r<sup>d</sup>]

na palavra /aribo/ “dia”


[a      r<sup>d</sup>      i]



Fonte: Baraúna, 2013.

Este traço acústico foi atestado também na língua Karitiana por Storto e Demolin (2012). Os autores explicitam que a explosão é introduzida entre dois sons nasais para





melhorar a fronteira entre a consoante nasal e a vogal nasal, o fato é decorrente do aumento na pressão na cavidade oral, criando, assim, uma explosão. O estudo aqui realizada já atestou que este traço acústico de explosão, comum as consoantes oclusivas, ocorre também nas consoantes nasais da língua Wayampi, necessitando para as análises posteriores de uma verificação acerca das implicações fonológicas que podem ser decorrentes do traço de explosão na vibrante simples.

## 5. CONCLUSÃO

A análise realizada com a língua Wayampi por meio das transcrições das palavras gravadas com os falantes nativos da língua, Sr. Caubi Amazonas de Souza e Sr. permitiu-nos constatar a presença de sete fonemas vocálicos /i/, /í/, /u/, /e/, /o/, /ɔ/, /a/ e doze fonemas consonantais /p/, /b/, /t/, /k/, /kʷ/, /ʔ/, /m/, /n/, /ŋ/, /t/, /s/, /j/ na língua Wayampi.

Destaca-se, na língua Wayampi, o traço acústico de explosão na vibrante simples, e que também pode ser atestado nas consoantes nasais. O estudo de Storto e Demolin (2012) demonstram semelhante situação no que se refere à língua Kariatiana. É, ainda, necessário que se identifique a quais possíveis implicações fonéticas ou fonológicas esta característica acústica pode estar relacionada.

Este estudo configura um importante avanço nas pesquisas desenvolvidas com línguas indígenas, especificamente com a língua Wayampi e suas peculiaridades, na medida em que contribui para a documentação das línguas indígenas brasileiras e compreensão da estrutura destas, bem como de suas implicações fonéticas e fonológicas.


## REFERENCIAS

BARAÚNA, Fabíola Azevedo. **Aspectos fonéticos e fonológicos da língua Wayampi**. 47p. Trabalho de conclusão de Curso (Graduação). Instituto de Letras e Comunicação - Universidade Federal do Pará. Belém, 2013.

BIZIKÓVÁ, Lucia. **Importância das línguas tupis para o português brasileiro**. Masarykova Univerzita v Brně. 2008.

CABRAL, Ana Suelly Arruda Câmara Cabral; RODRIGUES, Aryon Dall'Igna (Org). **Línguas Indígenas Brasileiras: Fonologia, Gramática e História**. Atas do I Encontro Internacional do Grupo de Trabalho sobre Línguas Indígenas da ANPOLL. Belém: EDUFPA, 2002. T.I. (451p.)





COPIN, François. **Grammaire Wayampi** (Famille tupi-guarani). Universidade de Paris: Paris, 2012. 482 p. Departamento de Linguística - Tese (Doutorado): Departamento de Linguística, Universidade de Paris, 2012.

GRELAND, Françoise. **La langue Wayãpi (Guyane Française): phonologie et grammaire**. Paris: Société d'Études Linguistiques ET Anthropologiques de France, 1980.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Povos Indígenas no Brasil: Wayampi**. 2002. Disponível em: <http://www.pib.socioambiental.org>. Acesso em: 08/12/2014

JENSEN, Allen A. **Comparação preliminar das línguas Emerillon e Oiampi no seu desenvolvimento do Proto Tupi-Guarani**. Associação Internacional de Linguística. Anápolis, 2008.

JENSEN, Cheryl Joyce S. **O desenvolvimento histórico da língua Wayampi**. Campinas: UNICAMP, 1984. 187 p. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1984.

MELLO, Antônio Augusto Souza. **Estudo histórico da Família Linguística Tupi-Guarani** – Aspectos Fonológicos e Lexicais. Florianópolis: UFSC, 2007. 292 p. Tese (Doutorado) – Departamento de Linguística e Língua Vernácula do Instituto de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

OLSON, Roberta. **Dicionário por tópicos nas línguas Oiampí (Wajapí)-Português**. Brasília: Summer Institute of Linguistics, 1978. (Ensaio Linguísticos, 2).

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Ed. Loyola, 1986.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil**. *Cienc. Cult.* [online]. 2005, vol.57, n.2, pp. 35-38. ISSN 0009-6725. Acesso em: 09/12/14.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Classification of Tupi-guarani**. *International Journal of American Linguistics*, vol. 24, n. 3, Franz Boas Centennial Volume, jul/1958, p. 231-234.

SEKI, Lucy. **A Linguística Indígena no Brasil** (Linguistics of Indigenous Language in Brazil). *Revista D.E.L.T.A.*, Vol. 15, Nº. Especial, 1999 (257-290). UNICAMP: São Paulo, 2000.

Storto, L. e Dolin, D. (2012). **The phonetics and phonology of South American languages**. In: Campbell, L. e Grondona, V. (eds.), *The Indigenous Languages of South America: a comprehensive guide*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter; p. 331-390.

---

# A CARACTERIZAÇÃO DO VINE COMO RECURSO MULTIMODAL NA INTERNET: SURGE UM NOVO GÊNERO TEXTUAL


Gerlylson Rubens dos Santos SILVA

**RESUMO:** As múltiplas possibilidades que os ambientes virtuais têm proporcionado para o internauta caminham alinhadas à aparição de novas práticas textuais manifestas no âmbito digital. Com o passar do tempo, novos gêneros discursivos são socialmente (re) construídos a fim de suprir necessidades, seja através de incremento a modelos passados, seja pelo surgimento de novos gêneros (ARAÚJO, 2009). Nesse contexto, o presente estudo tem por objetivo exercer reflexões acerca da aparição de um novo fenômeno multimodal de textos encontrados no ambiente digital online: os Vines. Trata-se de vídeos curtos com duração de segundos que, sinteticamente, expõem fatos do cotidiano, geralmente se valendo de efeitos de humor e apresentando elementos peculiares à sequência narrativa dos textos. A análise visa tecer comentários acerca da caracterização social dos Vines, como gênero textual, levando em consideração as instâncias descritivas dos elementos constituintes de gênero dados por Bakhtin (1997): conteúdo temático, estilo e construção composicional. Assim, realizou-se uma reflexão com base nessas três camadas, verificando a existência de aspectos comprovativos que alinham o objeto estudado à caracterização de gênero. Os resultados demonstram uma arquitetura fidedigna da visão de Vines como manifestações de linguagem pertencentes a um gênero discursivo autônomo, possuidor de características e funções sociais específicas, articuladas dentro de uma comunidade discursiva que lhe é própria. A concretização do surgimento de mais um gênero no âmbito digital nos leva à reflexão da agilidade que o advento da tecnologia traz para a língua, tornando-a mais dinâmica e demandando maiores competências dos sujeitos potencializados ao uso.

**PALAVRAS-CHAVE:** Vines. Gêneros textuais. Caracterização de gênero.

## 1. Introdução

Com o advento da popularização da Rede Mundial de Computadores e das múltiplas ferramentas tecnológicas que o fenômeno da Globalização trouxe para a atual sociedade, novas práticas de leituras e escrita ingressaram no mundo daqueles que mantêm contato com a evolução desses recursos que pretendem facilitar a articulação comunicativa do homem. Para ter-se ideia, 2000 foi o ano em que a internet se popularizou no Brasil e, entre 2012 e 2013, mais da metade da população brasileira já possuía acesso à internet e 75,5% tinha posse de aparelhos celulares, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Junto à facilidade de acesso aos recursos de comunicação e informação, novas manifestações de leitura e escrita surgem e se desenvolvem ao longo do tempo, impulsionando a criação de novos gêneros textuais, em ambiente digital, materializados pela recorrência de traços de materialidade




linguística, bem como pelos aspectos sociocognitivos que orbitam o gênero (BHATIA, 1993; MARCUSCHI, 2000).

Tendo em vista a ideia de que todo texto está inserido dentro de um esquema maior formado por gêneros textuais, o exercício da leitura e da escrita demanda uma série de atividades que, por meio desses gêneros, facilitam a compreensão exitosa através de estratégias, como a ativação de conhecimento prévio, estruturação do material linguístico e não-linguístico, e articulação dos processos sociocognitivos construídos durante as realizações textuais do leitor/escritor em sua vivência. (ARAUJO, 2011). Com o avanço da tecnologia e da expansão ideológica que prega a democratização do seu acesso, textos, que antes eram reconhecidos somente em meio impresso, passaram a habitar territórios digitais cada vez mais amplos, ganhando nuances inovadoras que, muitas vezes, perpassam as categorizações genéricas mais tradicionais e se apossam de outras manifestações categóricas de textos.

Inseridas em ambientes eletrônicos, as possibilidades de montagens textuais em diversas semioses são alavancadas e surgem, assim, gêneros multimodais que integram a materialidade linguística aos recursos sonoros e imagéticos, impulsionando o caráter atrativo das versões textuais. Esses gêneros digitais são considerados emergentes, tendo em vista sua assimilação inicial em ambientes externos ao contexto computacional. *Chats, blogs e scraps* do Orkut, por exemplo, inicialmente considerados gêneros relacionados diretamente a textos que circulavam tão somente em meio impresso, passam a ser vistos sob um prisma que lhes reflete um potencial independente de gênero por apresentar uma realidade enunciativa que ultrapassa as características estruturantes, mas atinge aspectos, como o propósito comunicativo, a comunidade discursiva, em que o texto se manifesta, e elementos sociocognitivos que acionam esquemas de identificação do gênero.

É nesse contexto que reconhecemos nosso objeto de estudo como uma nova manifestação multimodal de textos inserida dentro do universo digital: o Vine. Trata-se de uma inovadora maneira de narrar fatos que perpassam o cotidiano da sociedade através de vídeos que carregam uma curta duração de segundos. O Vine foi criado, primeiramente, em formato de aplicativo para telefones celulares, mas, com tempo, passou a ser produzido e compartilhado de diferentes maneiras em diferentes redes sociais e ambientes digitais. Nesse sentido, é interessante salientar que conjecturamos






uma independência da produção dos Vines, desde sua criação como aplicativo direcionado aos *smartphones*, para o surgimento de uma nova formação textual com características próprias que, pelas nossas hipóteses, chegaria à formulação de um novo gênero.

Dessa forma, o presente artigo pretende exercer reflexões acerca da aparição de um novo fenômeno multimodal de textos encontrados no ambiente digital online, bem como propor sua caracterização como um gênero, demonstrando sua recorrência estrutural, no que tange a sua materialidade linguística e não-linguística, e ao seu aspecto de reconhecimento sociocognitivo. Para a realização desse estudo, foi coletado um *corpus* de 75 (setenta e cinco) produções de Vines, sendo 25 (vinte e cinco) para cada rede social, a saber: Facebook, Twitter e Instagram. Dentro de cada rede social, foram selecionados os perfis brasileiros especializados em Vines que apresentaram um maior número de usuários ativos: *Vines* (Facebook), *Best Vines Brasil* (Twitter) e *Oficial Vines Brasil* (Instagram). Nossas considerações estão pautadas nas reflexões oferecidas por Bakhtin (1997), ao considerarmos os gêneros textuais como “tipos relativamente estáveis de enunciados”; e Marcuschi (2000) ao entendermos que “[...] quando dominamos um gênero textual não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”.

## 2. Os gêneros digitais e suas peculiaridades

Reconhecidos por Bakhtin (1997) como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, os gêneros textuais transpassam a idealização de tipificações classificatórias que levam em consideração somente os aspectos estruturais dos textos. Rodrigues (2005) reforça que não seria a forma que define fórmula de um gênero, mas a situação social de interação que é o fator preponderante para a caracterização de um gênero discursivo. Nesse sentido, o gênero se configura em um complexo de relativa estabilidade que possui uma localização em espaço e tempo definidos, com eixos temáticos e axiológicos garantidos e uma concepção de autor e interlocutor pré-definida nos eventos de produção linguística (RODRIGUES, 2005).






Como a atividade humana não está estagnada no tempo, o exercício de interação linguística entre os interlocutores se desenvolve, demandando novas posturas dos participantes das diversas esferas sociais, e impulsiona a evolução da variedade de gêneros da sociedade. Gêneros já existentes se “complexificam” e aderem novos nuances, enquanto novos gêneros surgem em diferentes ambientes para a garantia dos suprimentos das necessidades sociais.

É nesse contexto que diversos gêneros digitais entram no cenário do avanço tecnológico do universo virtual. Muitos deles se iniciam na web como reconfigurações de manifestações textuais existentes no meio não-virtual e, com o passar do tempo, conquistam sua autonomia por congregar um conjunto de aspectos sócio-históricos dentro de suas situações enunciativas, o que lhes garante o *status* de gênero autônomo. Como exemplos, podemos citar os *scraps* do Orkut (ARAÚJO, NETO, 2009) e o *e-mail* (PAIVA, 2005) que, apesar de questionamentos quanto à dúvida de considerá-los gêneros ou suportes, são vistos por muitos estudiosos da linguagem como gêneros digitais emergentes.

É interessante a adoção desse posicionamento para a caracterização de um novo gênero, tendo em vista sua ampla visão que abarca os aspectos sócio-históricos e cognitivos da comunidade discursiva. Por muito, os estudos sobre genericidade se preocuparam em análises com vistas somente nos elementos de *tema*, *composição* e *estilo* (BAKHTIN, 1997). Entretanto, como enfatiza Rojo (2005), através de uma leitura mais detalhada, pode-se visualizar elementos mais abrangentes que não foram descartados pelo autor, mas apenas desfocados por algum período dos estudos sobre gêneros. Nesse caso, a esfera comunicativa, o *cronotopos*, os participantes, a vontade enunciativa e a modalidade de linguagem são, também, aspectos primordiais para a análise de gêneros do discurso (ROJO, 2005), principalmente no que diz respeito à apropriação dos estudos sobre as novas manifestações textuais advindas do escopo digital. Araújo e Neto (2009) contribuem com a discussão ao salientar que os gêneros

são identificados pelos integrantes de uma determinada comunidade que partilham da mesma língua/cultura, ou seja, é como se os usuários tivessem modelos cognitivos que permitissem o reconhecimento de um determinado gênero em uma dada situação comunicativa. (ARAÚJO, NETO, 2009, p. 40 e 41).

Nesse sentido, a caracterização dos Vines que pretendemos realizar reside na concepção de demonstrar a regularidade sociodiscursiva que essa manifestação




multimodal vem apresentando ao longo de sua história. Mais do que a estabilidade verificada pelo caráter narrativo e composicional de sua estrutura, percebemos a existência de propósitos comunicativos universais aos Vines, bem como uma articulação linguística específica à comunidade discursiva e a construção conceitual dos destinatários potencializados pelo gênero.

### 3. O que são Vines?

Os Vines são vídeos produzidos para durar uma fração de segundos e habitar, sobretudo, as principais redes sociais da atualidade, propiciando aos seus usuários a oportunidade de narrar fatos sociais de forma rápida e instantânea. Inicialmente, os Vines foram criados como produto de um aplicativo para telefones celulares chamado *Vine*, em 2012. Entretanto, com a popularidade alcançada, em pouco tempo, a maneira de formulação dos vídeos ultrapassou as restrições impostas pelo aplicativo, para se configurar em uma produção autônoma e reconhecida de forma independente pelos navegadores da internet. É relevante salientar que, para esse artigo, deve-se diferenciar o gênero, que conjecturamos existir, do aplicativo eletrônico para celulares, pois ambos possuem a mesma nomenclatura, já que, devido ao sucesso do próprio aplicativo, os Vines, à medida que foram ganhando autonomia, passaram a carregar o mesmo nome enquanto criação inventiva.

Criado no ano de 2012 para funcionar em celulares, o aplicativo *Vine* foi ganhando espaço, principalmente, no universo virtual dos mais jovens, conquistando o *status* de aplicativo mais baixado em abril de 2013 pela *App Store*. Toda essa rápida popularização se deveu ao fato dessas produções possuírem o caráter sintético de narrar fatos que, se realizadas através de outros gêneros, demandariam uma quantidade maior de tempo e espaço para formulação. Os vídeos eram circunscritos em uma fatia de tempo de, no máximo, 6 (seis) segundos e seus usuários deveriam publicar múltiplas situações sociais nesse curto período. Entretanto, com o rompimento dos limites estabelecidos pelo aplicativo, as produções passaram a ser gravadas em diferentes aplicativos ou em simples câmeras digitais, sendo possível, hoje, encontrar Vines em diferentes faixas de tempo, mas que não deixaram de conservar sua peculiaridade de duração em segundos.




Sabemos que as inter-relações estabelecidas dentro do âmbito digital buscam uma maior velocidade das informações, requerendo dos seus participantes a habilidade prática de produção de respostas imediatas. Quanto mais ágil e prática a comunicação na internet se articula, mais se aproximará da velocidade encontrada, por exemplo, em atividades pertencentes ao mundo não-virtual. O exercício comunicativo em ambientes digitais exige agilidade dos seus usuários que desejam revelar suas opiniões e sensações sobre o mundo. (XAVIER, 2006). É nesse contexto que os Vines crescem e se ramificam, visto que os usuários passam a abordar temáticas corriqueiras representadas e compartilhadas, no cotidiano de muitos, em curtas produções multimodais.

Para Barreto (2014), os Vines entraram no mundo da *cibercultura* (LÉVY, 1999) como um intento de narrar e explicar os fatos que perpassam o dia a dia das pessoas sob o ponto de vista daqueles que mais fazem uso desse gênero: os mais jovens (na maioria das vezes). É através desses pequenos projetos que os usuários narram suas relações com o outro e expressam sentimentos compartilhados por grande parte da comunidade discursiva a que pertencem. Assim, personagens como familiares, amigos, professores e diretores escolares são frequentemente acionados para compor as narrativas em ambientes escolares, faculdades, baladas, *shoppings* e residências domiciliares.

Como pequenas crônicas digitais, os usuários que narram histórias do cotidiano dão ao seu texto um teor diferenciado, gerando interesse no interlocutor. Para isso, a maioria dos Vines se utiliza de efeitos cômicos, hiperbólicos, satíricos ou emotivos na composição de suas narrativas. Barreto (2014), ainda, lança o questionamento sobre a alta produtividade dos Vines nas páginas da web. Seriam os Vines reflexos de uma sociedade cada vez mais superficial ou imediatista que sente uma ampla necessidade de se expor? Ou poderíamos encontrar, em seus conteúdos, elementos que revelassem um olhar mais aprofundado de seus produtores sobre aspectos corriqueiros que atravessam o estilo de vida do atual século, mas que, para muitos, passam despercebidos? Através da caracterização desse gênero, abordaremos a complexidade que essas novas manifestações digitais trazem para a comunidade discursiva a que pertencem.

#### 4. Os Vines como gêneros digitais emergentes



Como mencionado anteriormente, foram analisadas 75 (setenta e cinco) produções de Vines publicadas em três grandes redes sociais do Brasil. Os perfis especializados na divulgação dos Vines selecionam os que possuem um caráter mais atrativo para seus usuários, bem como levam em consideração sua qualidade de áudio e vídeo. O primeiro ponto que salientaremos, antes de adentrarmos em questões mais específicas de caracterização, diz respeito à diferenciação do aplicativo *Vine* e do gênero *Vine*, que se insere em nossa hipótese de gênero digital emergente.

O primeiro argumento que expomos para expressar esse verdadeiro rompimento do aplicativo com o produto multimodal *Vine* seria a autonomia alcançada pelos curtos vídeos. Hoje, não necessariamente, um *Vine* deve estar inserido ou compartilhado pelo aplicativo *Vine* para se tornar um *Vine*, como manifestação narrativa. Pode parecer um pouco estanho inicialmente, mas a atual comunidade discursiva, que interage com esse universo, reconhece um *Vine*, mesmo que publicado em redes sociais como Instagram, Google Plus ou ferramentas de *chats* que são totalmente desvinculadas do aplicativo original *Vine*. Nesse sentido, conjecturamos que esse reconhecimento construído de maneira sociocognitiva pela comunidade discursiva alavanca nossa hipótese de que os *Vines* ganharam espaço independente de um suporte único.

O fator tempo também se configura em um argumento para a comprovação da autonomia dos *Vines*. Enquanto o aplicativo circunscreve os limites dos vídeos para a apenas 6 (seis) segundos de duração, vídeos produzidos por diferentes equipamentos eletrônicos que superam essa fixação, também, são considerados *Vines* pela comunidade discursiva. A principal prova disso estaria nas múltiplas publicações de curtas narrativas em formato de vídeos que superam os segundos estabelecidos pelo aplicativo. Entretanto, como garantia de conservar a estabilidade característica dos *Vines*, as produções são estruturadas para durar segundos sem que se comprometa a peculiaridade que popularizou o gênero como tal: as narrações cotidianas em espaços curtos de tempo. Dessa forma, acreditamos haver demonstrado que, apesar da proveniência de um aplicativo que suportou as primeiras manifestações dos *Vines*, realmente existe um rompimento com as fronteiras pré-definidas pelo aplicativo, ocasionando a autonomia do gênero que, em nossas hipóteses, tornou-se um gênero digital emergente.



Para realizar nossas considerações sobre a caracterização do gênero digital Vine, traremos a tona o quadro apresentado por Rojo (2005) que articula uma síntese de relações entre os elementos da situação de comunicação, as práticas de linguagem e os gêneros do discurso. Vejamos.

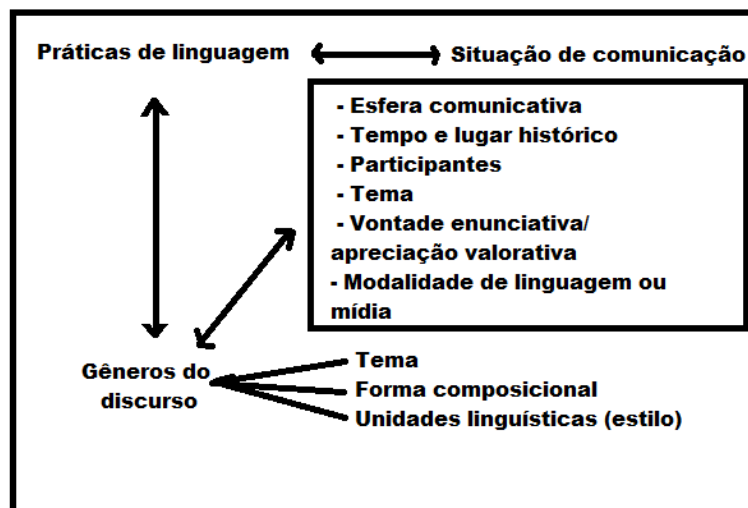



Figura 1 - de relações entre os elementos da situação de comunicação, as práticas de linguagem e os gêneros do discurso (ROJO, 2005).

Julgamos relevante iniciar nossos apontamentos, privilegiando os aspectos sócio-históricos da situação de comunicação em que os Vines estão inseridos. Esses recursos multimodais se encontram em um domínio discursivo digital e são salientados em redes sociais de compartilhamento pessoal. Embora grande quantidade dos Vines sejam produzidos e idealizados pelos e para os adolescentes, é possível encontrar adultos que mantêm interação direta com os conteúdos dos Vines. Seus produtores são conhecidos no meio digital como *Viners* e muitos deles possuem páginas autônomas com a finalidade de divulgar suas produções e tornar-se um *Viner* conhecido na comunidade discursiva a qual os Vines se inserem. Os interlocutores dos Vines pertencem a um círculo que, relativamente, compartilham sentimentos e emoções e possuem um sentimento de pertença nas atividades que são narradas.

Localizados em um ambiente digital em que a circulação de informações funciona de maneira rápida e fugaz, os Vines possuem o propósito universal de narrar fatos sociais que perpassam o cotidiano de determinadas esferas sociais. Seja para gerar humor, para noticiar um fato ou contar histórias de amor, adolescentes e adultos encontraram, nesse recurso multimodal, uma possibilidade de *contar o mundo* sob o ponto de vista pessoal com nuances subjetivos, mas com capacidade de alcançar um




público de grande proporção que partilha das mesmas ideias representadas. É muito provável que o Vine tenha cativado o público jovem por incentivar o suprimento da necessidade humana de contar histórias e ser ouvido pelos demais. O usuário passa a ser o narrador ideal do seu próprio tempo e espaço e insere personagens que cercam seu cotidiano social, aproximando o público do seu texto por articular, confortavelmente, o arranjo linguístico e não-linguístico em sua composição (BARRETO, 2014).

Das 75 (setenta e cinco) amostras que compunham nosso *corpus* de estudo, 68 (sessenta e oito) podem ser classificadas como Vines humorísticos, 6 (seis) como curtas exposições de notícias e uma como narração de relacionamento amoroso. Isso nos faz refletir que existe uma grande tendência na divulgação de Vines como recursos narrativos cômicos, o que é possível que alguns de seus usuários acreditem que o valor humorístico seja indispensável aos Vines e esteja presente em todas suas manifestações, o que não é verídico.

Feitas as considerações sobre as relações sociais, institucionais e interpessoais dos Vines, passaremos a analisá-los sob o prisma das três dimensões essenciais e indissociáveis aos gêneros discursivos: *tema*, *composição* e *estilo* (BACKTIN, 1997).

Os *temas* são tidos como conteúdos ideologicamente conformados. Mais do que a gama de assuntos e sentidos expressos pelos gêneros, os *temas* se relacionam com a finalidade discursiva e orientam o direcionamento dos significados estabelecidos entre os participantes da interação. No caso dos Vines, os temas do cotidiano são os que embasam sua existência. A comunidade discursiva dos adolescentes possuidores de perfis em redes sociais, por exemplo, compartilham experiências de mundo que “tematizam” objetos universais para esse tipo de público. Isso faz com que os interlocutores se engajem na relação com o gênero e, a partir daí, articulem o sentido, alcançando o propósito comunicativo do texto. Assuntos como a convivência escolar, conversas com familiares, ordenações dadas pelos pais, interações em mesas de bar ou na balada são alguns exemplos de *temas* frequentes materializados nessas produções.

A dimensão *composicional* dos gêneros se refere ao modo como os estratos sociais organizam os enunciados, ou seja, trata-se dos elementos estruturantes compartilhados por textos que pertencem ao mesmo gênero. Dentro das possibilidades recorrentes dos Vines, os vídeos são realizados em um curto espaço de tempo (durabilidade de segundos) em que rápidas cenas do cotidiano são apresentadas. Os




elementos comuns às narrativas também estão presentes, como a identificação dos ambientes, dos personagens e do contexto em que as falas são dispostas. Não se torna obrigatória a presença de turnos de fala nessas produções. Entretanto, sua aparição é muito frequente. Em 93% da amostra utilizada para esse estudo, tivemos a oportunidade de observar que apenas um personagem (o *Viner*) atualizava falas de diferentes personagens em uma mesma produção. Roupas, objetos e até mesmo simples toalhas colocadas sobre a cabeça são suficientes para a demonstração dos câmbios com relação aos personagens.

O último aspecto da tríade bakhtiniana das dimensões do gênero é o *estilo*. Este se relaciona com o uso de recursos lexicais, gramaticais e fraseológicos da língua que são recorrentes em determinados gêneros. Trata-se de marcas linguísticas vistas como traços pertencentes aos enunciados do locutor e característicos da composição do gênero. No âmbito da comunidade discursiva em que os usuários de redes sociais se encontram, normalmente, pequenas legendas acompanham os Vines, a fim de abrir as expectativas do interlocutor. Termos como “quando” ou “daí” são frequentemente utilizados para apresentar inicialmente o conteúdo dos Vines. É relevante ressaltar que essas legendas são estruturadas de forma que lancem um sentimento de incompletude no leitor, para que este possa encerrar o sentido da composição frasal assistindo o Vine. Nos vídeos, marcas linguísticas de informalidade se encontram em quase todas as produções, pois, como já pontuado, situações corriqueiras do dia a dia são os eixos das representações. Para a realização dos nuances subjetivos, elementos hiperbólicos, metáforas e ironias são frequentes na composição das falas dos personagens, principalmente quando o Vine busca a concretização cômica da narrativa.

Através de critérios oferecidos por Bakhtin (1997) e pelas contribuições compartilhadas por Rodrigues (2012), Rojo (2012) e Araújo e Neto (2009), estamos cientes de que os Vines se tornaram autônomos quanto ao seu suporte originador, podendo ser considerados como gêneros discursivos pertencentes ao âmbito digital e possuidores do caráter emergente.

## 5. Considerações finais





Nesse sentido, nossas reflexões demonstram uma arquitetura fidedigna da visão de Vines como manifestações de linguagem pertencentes a um gênero discursivo autônomo, possuidor de características e funções sociais específicas, articuladas dentro de uma comunidade discursiva que lhe é própria. A concretização do surgimento de mais um gênero no âmbito digital nos leva à reflexão da agilidade que o advento da tecnologia traz para a língua, tornando-a mais dinâmica e demandando maiores competências dos sujeitos potencializados ao uso.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, E. V. F. **Internet, hipertexto e gêneros digitais**: novas possibilidades de interação. In: XV CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA, 5, 2011. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011. p. 633-239.
- ARAÚJO, J. C; NETO, L. V. **Gêneros digitais em emergência**: uma proposta de análise do *scrap* do Orkut. Revista do Gelne, Piauí, v. 11, n. 2, p. 38-52, 2009.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, [1953] 1997.
- BARRETO, C. P. S. **Vines**: a nova ferramenta narrativa dos jovens. 13 fev. 2014. <<http://www.gazetadopovo.com.br/blogs/educacao-e-midia/vines-a-nova-ferramenta-narrativa-dos-jovens/>> Acesso em 01 jan. 2014.
- BHATIA, V. K. **Analysing genre**: language use in professional settings. London: Longman, 1993.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 01 jan. 2015.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.
- MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: o que são e como se constituem. Recife: EDUPE, 2000.
- PAIVA, V. L. M. O. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, L. A. e XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 68-90.
- RODRIGUES, R. H. **Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem**: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONIONI Adair, MOTTA-Roth Désirée, (Orgs). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ROJO, R. **Gêneros do discurso e Gêneros textuais**: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONIONI Adair, MOTTA-Roth Désirée, (Orgs). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.







## O MENSALÃO EM PEQUENAS FRASES: UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE O POLÍTICO

Gleice Antonia Moraes de Alcântara  
Roberto Leiser Baronas

**RESUMO:** Este trabalho se propõe a investigar, por meio da Análise do Discurso de linha francesa, como se dá o funcionamento discursivo do discurso político por meio de “pequenas frases” sobre o acontecimento discursivo “mensalão”. O *corpus* a ser mobilizado são as narrativas que foram dadas a circular em pequenas frases na esfera midiática brasileira pelo site *noticias.bol.uol.com.br* sobre dado acontecimento. Temos como hipótese primeira que tal acontecimento ecoa e produz uma história do atual quadro político do país, através da produção, circulação e a transformação de pequenas frases que não cessam de ser produzidas na contemporaneidade nos mais diversos suportes midiáticos. Para o desenvolvimento da pesquisa, e como fio condutor teórico-metodológico entendemos que as reflexões de Maingueneau (2007, 2008, 2010, 2014) e Krieg-Planque (2010, 2011) sobre as enunciações por pequenas frases se constituem em importante ferramenta conceitual para pensar como a mídia eleva em um nível incalculável o destacamento e a circulação de pequenos enunciados, produzindo uma espécie de organização do espaço público, quando no processo de recorte do verbal e do imagético, oferecendo uma espécie de percurso deôntico de interpretação de certos acontecimentos. Acreditamos ainda, que a noção de enunciação aforizante, inscrita no programa de pesquisa de Maingueneau se constitui numa ferramenta conceitual pertinente para análises de dados midiáticos da geografia brasileira. Procuraremos analisar o nosso objeto no “entremisturar” descrição e interpretação, isto é, faremos todo um trabalho de descrição minuciosa da materialidade linguística e imagética dos recortes selecionados e no mesmo percurso evidenciaremos como essas materialidades trabalham interpretativamente os acontecimentos políticos dados a circular pela mídia. Nossa questão é evidenciar que as pequenas frases como fenômeno linguístico-discursivo cada vez mais frequentes em espaços discursivos distintos, e em particular na mídia, contribuem para uma coloração de sentidos e também de novas configurações da atual política do Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Discurso político. Enunciação aforizante. Pequenas frases em política. Mídia.

## 1. Primeiras palavras


Desde os anos de 1950-1960, nas sociedades democráticas europeias, o princípio da publicização por muito tempo foi garantido principalmente por meio das grandes mídias- imprensa, rádio e televisão; estes são os principais meios pelos quais os atores acedem ao espaço público... Nós queremos simplesmente dizer que essas foram e serão ainda, por algum tempo, o lugar central do compartilhamento das opiniões e decisões: elas são o lugar ao qual se deve chegar, de uma maneira ou de outra, para dar a maior publicização possível a uma fala ou a um conteúdo de fala. (KRIEG-PLANQUE, 2010, p.115)

As produções incessantes de discursos políticos por meio de pequenas frases não param de ser produzidas e colocadas em circulação em diferentes suportes midiáticos, e com o advento da internet o “BUUM” dessas discursivizações passaram também por grandes transformações, de uma atividade a princípio artesanal, a uma verdadeira indústria do *big business*<sup>50</sup>. Devido a proliferação alucinante dos discursos políticos, Courtine (2009) em suas análises na década de 80, observara as mutações do discurso político, o que deveu-se segundo ele ao desenvolvimento dos meios de comunicação audiovisuais. A reflexão sobre essas novas discursividades implicavam modos de circulação, produção e de recepção que não podiam mais ser compreendidas exclusivamente a partir das palavras e das formas sintáticas, como proposta no projeto de base de Michel Pêcheux, em “Análise Automática do Discurso”, projeto esse que tinha como foco a materialidade linguística e ideológica dos discursos. Desse modo, pode-se dizer que as pesquisas empreendidas por Courtine possibilitaram a incorporação de outras materialidades -não verbais- ao arcabouço teórico e analítico da Análise do Discurso e por sua vez a abertura do próprio campo para análise de outros discursos.

Nessa imensa proliferação, produção, circulação e transformação de narrativas sobre os acontecimentos políticos, a mídia, especificamente a internet, exerce cada dia mais influência nas discussões que ocorrem no espaço social. A respeito dessa influência midiática contemporânea no que tange a circulação dos discursos, Maingueneau (2010) em uma pesquisa extensa da história da circulação do discurso pornográfico - o que podemos nos atrever a dizer que também pode ser dito dos discursos de uma forma geral- coloca que o livro por meio das obras Literárias, durante muitos séculos era o carro-chefe na circulação daqueles discursos e hoje não são mais os livros que “dão o tom”, que ditam modelos, estereótipos de como se vestir, falar, comportar e ser em uma sociedade, algo que ocorrera no domínio tradicional, a saber, impresso/grafosfera. No novo show business, o dispositivo midiático, aqui especificamente a internet, assume esse lugar de elaborar o que é

---

<sup>50</sup> C. J. Bertrand e A. Baron- Carvais, apud. Maingueneau, D (2010, p. 95)




importante para uma sociedade, e por consequência quais os ingredientes que devem agregar à produção e circulação do discurso. Neste sentido, nota-se que a mídia, em particular, o espaço de discursivização na internet, por meio da publicização do discurso político, passa a gerenciar um acontecimento discursivo através da materialização dos textos, no processo de destaque de enunciados- as pequenas frases-, que faz circular. Ao proceder desta forma, a mídia impõe a dado acontecimento discursivo gestos de interpretação que tendem ao sentido “único”/ “legítimo”, ou seja, com a materialização linguística e imagética por meio do daquilo que quer destacar, oferece conforme Baronas (2013, p. 21) um percurso deôntico de interpretação a certos acontecimentos históricos da política, passando assim, a gerir e controlar os acontecimentos discursivos políticos construindo, relações de poder e saberes sobre a sociedade na forma como são organizados os discursos. A esse respeito GÓIS aponta

Acreditamos que assim, como o discurso científico, o discurso midiático não é imparcial e não consegue reproduzir precisamente o real, mesmo que se declare, vez ou outra, meramente em transmitir – transparentemente- a verdade. Os discursos da mídia mostram-se também impregnados, como todo discurso, de equívoco e distorções. Uma vez que os discursos são suscetíveis a falhas e a equívocos, alguns saberes divulgados pela mídia irão ser legitimados como verdadeiros, enquanto outros não[...] a mídia é tratada como uma máquina que seleciona, copia, edita, regula os saberes para que se tornem verdadeiros e se integrem à “ordem do discurso. (2007, p.78-79)

Na construção dessas relações, o campo midiático, tenta “vender” um ethos de imparcialidade, por sua vez, o sujeito entra em contato com um discurso ou um conjunto de discursos que por sua própria natureza não são neutros. O discurso, portanto, pode sugerir um modelo de mundo, uma maneira de perceber a realidade, uma determinada perspectiva sobre o tema tratado. No entanto, em decorrência do lugar social em que se inscreve, para poder organizar o discurso, a mídia por meio das práticas dos atores políticos e sociais por intermédio das diferentes formas de cristalização que seus discursos modelam e põem em circulação deixa vestígios nas materialidades que produz das cargas ideológicas, características da formação discursiva (FD) e/ou formações discursivas (FDs) a que pertence, o que “desmascara” a imparcialidade sugerida. Opera-se assim, o equívoco, algo constitutivo da linguagem, “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro.” (PÊCHEUX, 2006, p. 52).

Posto isso, ao escolhermos a Análise de Discurso, doravante AD, como dispositivo teórico-metodológico, para pensar o discurso, é porque esta pensa a língua não como algo abstrato, homogêneo, mas, ao contrário, opaco e heterogêneo, sendo que sujeito e sentido não são preexistentes, todavia constituídos no e pelo discurso, um efeito, não a causa. Por meio das






construções discursivas, homens passam a sujeitos, interpelados pelos fatores históricos e socioidológicos, tanto de seus tempos quanto de tempos alhures. Dito de outro modo, a produção enunciativa se estabelece conforme as condições propiciadas a esses sujeitos para enunciarem, bem como ao lugar que ocupam no interior de uma formação social, sendo então impelidos por uma determinada formação ideológica que os preestabelece em dizeres possíveis. Portanto, estes sujeitos que se inscrevem num dado discurso produzem os sentidos e dizeres conforme a posição social ocupada, que, por sua vez, deriva de formações ideológicas, que, por seu turno, vêm de formações históricas.

O que queremos enunciar é que a mídia, como outras instituições sociais: escola, igreja, Estado etc., por meio da organização de seus discursos, exerce de maneira sutil mecanismos de controle dos sentidos, onde o “real/ verdadeiro” se constrói por intermédio dela, porém o discurso-outro é presença fundante da materialidade, e a AD, enquanto disciplina que pensa o equívoco como constitutivo da linguagem, nos permite compreender como funcionam os discursos, e por sua vez quais os gestos de leitura estão sendo produzidos. Diante do exposto, cremos que o campo midiático é sem dúvida nenhuma, uma instância em que se instauram práticas de saber e poder, pois os sentidos dados a circular para determinado acontecimento discursivo deve ser absorvido pelos sujeitos como verdade. Logo, a interpretação é reorganizada conforme os critérios e aos padrões da FD midiática. Assumimos com Krieg-Planque (2010) quando esta afirma que, na organização de seus discursos, por meio das pequenas frases, os jornalistas constroem o espaço público e nessa construção e (re) produção de simulacros há uma perpetuação de relações de poder e opinião, quando sustentam o ponto de vista dominante, legitimando um espaço de verdade, mesmo carregado de interpretações e significações diversas.

Feitas essas primeiras considerações sobre a configuração midiática e seu ritmo alucinante de colocar em circulação os acontecimentos discursivos na contemporaneidade, por meio de fórmulas, slogans, máximas, provérbios, e especificamente, por enunciações em pequenas frases, esse destacamento das enunciações aforizantes por meio de pequenas frases se constituem em importante ferramenta conceitual para pensar como a mídia eleva em um nível incalculável o destacamento e a circulação de pequenos enunciados, produzindo uma espécie de organização do espaço público, quando no processo de recorte do verbal e do imagético, oferecendo uma espécie de percurso deôntico de interpretação a certos acontecimentos políticos. Diante dessa prática midiática, de dar a ler os acontecimentos discursivos por intermédio da fragmentação, da brevidade, a questão que norteia nossa reflexão é: as aforizações por meio das “Pequenas Frases”, fenômeno linguístico-



discursivo que emerge incessantemente na contemporaneidade e que são postas a circular em diversas mídias justamente pelo caráter pregnante e ideológico, em que medida essa circulação e invasão do espaço público, as pequenas frases postas em narrativas sobre o acontecimento discursivo mensalão contribuem para a configuração de um quadro político, dito de outra maneira, podemos pensar que elas organizam e participam de relações de dominação que os discursos organizam, assim como as fórmulas, pelo prisma de Krieg-Planque, logo, elas podem desenhar/ fundar/ arquitetar um cenário político?

## 2. Fundamentação Teórica


Nosso trabalho se inscreve na teoria da Análise de Discurso (AD) de orientação francesa, dispositivo teórico-analítico que se debruça sobre a interpretação para podermos compreender o objeto simbólico, que é o discurso produzindo sentidos por e para sujeitos. Desde o seu surgimento na década de 60, o campo teórico da AD passou por processos de construção e reformulação, novos canteiros de trabalhos se abriram e se abrem para compreender esse nó<sup>51</sup>, que é o discurso, o que possibilita cada vez mais pesquisas na área.

Dado o grande interesse que os trabalhos em AD têm despertado em cenário brasileiro, é possível constatar como assevera Baronas (2013) três grandes tendências que tomam os estudos discursivos como objeto, a saber, tendência materialista, tendência historicista e a tendência enunciativa. Ainda segundo o pesquisador brasileiro, no vasto quadro de pesquisas que são produzidas no país em AD é possível perceber objetos de interesses distintos e grupos de pesquisas também distintos. Posto isso, nosso trabalho se inscreve mais especificamente na tendência enunciativa, que tem como objetivo principal, por um lado- compreender porque certas palavras que circulam na mídia podem assumir a condição de palavras-acontecimento, a partir de uma formação interdiscursiva, carregando com elas toda uma memória interdiscursiva; e por outro lado, compreender como certos textos circulam: inteiros, em pedaços em versos, em fórmulas- ambas conforme, Baronas (2013, p. 33) “buscam compreender em que medida essa.” circulação determina o que pode e deve ser (re) dito enquanto debate no espaço público.

Os trabalhos de Dominique Maingueneau e Alice Krieg-Planque inscritos na tendência enunciativa dos estudos discursivos norteiam nossa reflexão que visa: compreender por que na

---

<sup>51</sup> MALDIDIER, D. (1990).



sociedade há uma circulação abundante de textos curtos e quais as consequências dessa circulação, ou seja, estamos diante de um fenômeno linguístico-discursivo que colabora para a legitimação de saberes e poderes que organizam/arquitetam o espaço público, por meio de um processo deôntico de interpretação? Dada a vasta contribuição do sofisticado<sup>52</sup> quadro teórico de Dominique Maingueneau à AD, reafirmada em suas elaborações pela inseparabilidade entre texto e quadro social, bem como de sua produção e circulação, conceitos propostos pelo linguista serão utilizados para compreender o funcionamento das enunciações aforizantes em geografia brasileira, posto que suas análises se voltam a dados franceses. Maingueneau ao longo de sua produção acadêmica apresenta ao leitor novos conceitos para pensar o discurso, o que oferece aos pesquisadores novas possibilidades de formulações à AD. Do vasto quadro teórico-metodológico elaborado por ele, muitos conceitos são dados a ler na Análise do Discurso brasileira, o que mostra a contribuição do teórico ao campo, e mais ainda, como suas reflexões são pertinentes para análise de dados de outras línguas. Conceitos destinados a propiciar análises que expressam a convergência entre componentes históricos e linguísticos como: discursos constituintes, sobreasseveração, hiperenunciador, destacabilidade, particitação, ethos, enunciação aforizante.


Maingueneau (2008) começa sua inquietação teórica acerca da citação e da destacabilidade partindo do que ele chama de “constatação banal”, algo que o faz postular que na sociedade circula constantemente um grande número de enunciados curtos, que são facilmente memorizados e cujo significado e significante são considerados no interior de uma organização pregnante. Segundo o autor, esses elementos circulantes na sociedade derivam em dois tipos de fórmulas: i) as de circulação restrita a algumas comunidades; ii) as de circulação em vários setores do espaço social, algo da ordem de uma “citação célebre”. Para esses dois grupos de citações, há também dois tipos de funcionamentos, dos quais elas podem fazer parte. Assim, as fórmulas funcionam como enunciados autônomos (sendo interpretadas segundo seu sentido imediato, numa interação entre locutores que não são especialistas no tipo de discurso que originou a fórmula) e também como fórmulas citadas para marcar um posicionamento específico que se opõe implicitamente a outros.

Do grande número de enunciados que circula e que funciona como fórmulas, Maingueneau debruça-se a perscrutar aqueles que foram retirados de textos mais amplos, para melhor efetuar a análise da ordem de destacabilidade e/ou citação. Porém, a destacabilidade desses enunciados não se

---

<sup>52</sup> MUSSALIM & POSSENTI. 2010.





aplica a qualquer material verbal, uma vez que temos numerosas fórmulas que correspondem a enunciados que, em seu texto base, apresentavam-se como destacáveis e outros que, por sua vez, não possuem propriedades de destacabilidade, todavia podendo vir a adquirir o estatuto de fórmula ainda assim. Para exemplificar os enunciados que aspiram à destacabilidade, Maingueneau trata dos casos advindos das máximas do teatro clássico do século XVII por, justamente apresentarem uma das características de ascensão a fórmulas, ou seja, serem enunciados de curta extensão, bem estruturadas, de modo a impressionar por serem facilmente memorizáveis e reutilizáveis a qualquer tempo e contexto. Embora o conteúdo possa não ser original, o enunciador oferece uma máxima “inédita” como se fosse o eco, a enésima retomada de uma sentença que já seria conhecida e evidente a qualquer espaço-temporal. Assumem as máximas, então, duas propriedades: o ineditismo e o caráter imemorial:


É precisamente nesse ponto que se encontra o núcleo do efeito buscado: o personagem produz algo memorável, isto é, um enunciado digno de ser consagrado, antigo de direito, novo de fato. É porque é digno de ser antigo que pode aspirar a um estatuto “monumental”. Ele inaugura, em refluxo, uma série ilimitada de retomadas, apresentando-se como o eco de uma série ilimitada de retomadas prévias. Esse tipo de enunciado visa, portanto, produzir na realidade aquilo que não passa de uma pretensão enunciativa: apresentando-se como uma sentença já pertencente a um saber partilhado, ele prescreve justamente por isso mesmo sua retomada ilimitada. (MAINGUENEAU, 2008, p. 77-78)

As máximas heroicas, embrenhadas nas mesmas instâncias das teatrais, ao se configurarem como portadoras deste paradoxo, no qual se entrecruzam no ato de enunciação a prescrição de si mesmo e também a todos, chama-nos a atenção, pois este ato (eu/todos) nos remete à proposta de uma narrativa para o acontecimento, onde o herói só constrói sua identidade na existência plural de si mesmo e de outros. Ou seja, o que Maingueneau nos coloca é que herói seja aquele que, na atualidade de sua enunciação, manifeste sua autonomia, aquele que por seu dizer prescreva a si mesmo e que, no mesmo movimento, prescreva a todos. Dessa forma, o herói exprime a universalidade do Sujeito Universal na singularidade do Eu enunciador:

Na condição de multiplicidade dos atos singulares que têm valor de obras, a narrativa do é onipresente no curso das ações. Define, ao mesmo tempo, as formas singulares dessas ações e sua dimensão universalizante; ela as torna visíveis, legíveis e comunicáveis. A isso corresponde dizer que toda e qualquer pessoa (ator, protagonista, espectador, etc.) participa da narrativa do acontecimento, co-constrói esse acontecimento. De modo algum redutível ao valor referencial de um saber ou à efetividade de um dizer, ela tem à sua disposição sua própria eficiência em um mundo onde se confortam o Eu e a linguagem exterior a qualquer reificação das coisas, distante, portanto, da transformação comum dos valores em produtos.” (GUILHAUMOU, 2009, p.138)

Além desses conceitos sobre citação e destacabilidade, une-se teoricamente a eles a noção de sobreasseveração e sobreasseverador, elementos que se caracterizam pela construção de um





enunciado de estrutura pregnante e que possuem o estatuto de um condensado semântico, implicando uma “amplificação” da figura do enunciador. Tal fenômeno, segundo Maingueneau (2008), está presente principalmente nas mídias contemporâneas, sobretudo por meio dos *slogans*, enunciados breves que são retomados constantemente nos programas de informação: “De fato, é impossível determinar se esses slogans são assim porque os locutores dos textos de origem os quiseram assim, isto é, destacáveis, fadados à retomada pelas mídias, ou se são os jornalistas que os dizem dessa forma para legitimar o seu dizer.” (MAINGUENEAU, 2008, p. 83). Este conceito, sobreasseveração, nos possibilita problematizar as mídias como espaço em que se legitima a e pela tomada do outro, isto é, seu modo de dizer busca uma adesão do interlocutor, e o papel do sobreasseverador, para isso, é fundamental, pois, por intermédio de seu *ethos* – uma das instâncias da cena enunciativa, em que se tem um tom, uma vocalidade que constroem a imagem de si, seja o locutor, seja o discurso ou a voz de um dado texto, para outros – ele mostra o que diz e induz ao outro a posicionar-se conforme o que foi dito. Enunciar segundo Maingueneau, uma frase destacada supõe, ou implica, um locutor não comum, visto que o enunciado proferido pretende ser algo mais que um enunciado banal, pretende ser uma verdade, uma doutrina, incontestáveis.

Mussalim e Possenti (2010) colocam que tais considerações conduziram Maingueneau a propor um tipo específico de enunciação, que escapa ao regime da textualidade, a enunciação aforizante, enunciação que se pretende além e acima dos gêneros, enunciação que assume um caráter paratópico, dado que se situa dentro e fora do regime da textualidade. Nessa nova ordem da enunciação, a aforizante e a textualizante, a que nos interessa é a aforizante, que se organiza em: destacada por natureza (máximas, fórmulas, slogans...) e destacada de um texto (pequenas frases, intertítulos, citações, palavras-chave...), sendo que esta última é nosso material analítico, dado o seu caráter de pandemia no espaço público. Sobre esse aspecto, destacamos que para analisar a proliferação das pequenas frases e compreender as interpretações que são produzidas, mobilizaremos o quadro elaborado por Maingueneau denominado enquadramento interpretativo, que objetiva interpretar as aforizações destacadas de um texto, conforme elas são apreendidas na função exercida em determinado quadro:




Assim como Maingueneau (2010, 2014) que tem se dedicado ao estudo de enunciados curtos- entre eles a pequena frase- que circulam inteiros ou fragmentados, em textos de tipos diversos como: provérbios, máximas, títulos de artigos da imprensa, pequenas frases, e destacam-se, outra pesquisadora que se dedica a esse novo canteiro de pesquisa, as pequenas frases, é a francesa Alice Krieg-Panque (2011). Em dossiê “Les Petites Phrases en Politique”, obra que reúne Krieg-Panque e os pesquisadores, Caroline Ollivier-Yaniv, Pierre Leroux, Philippe Riutort e Dominique Maingueneau, o editor coloca

Construir as pequenas frases em objetos de estudo diz respeito/ refere-se a selecionar um lugar de observação e de questionamento das relações entre campo político e campo midiático em geral, e mais precisamente, das interdependências entre os atores políticos, os profissionais das mídias e os especialistas da comunicação política (LesPetitesPhrases em Politique, 2011, p.03).

Sendo assim, tomar como objeto teórico e analítico, os enunciados breves, por meio das pequenas frases, conceito que nasce, ou melhor, coproduzido por profissionais da mídia, especialistas em comunicação e atores políticos<sup>53</sup>, faz-se pertinente dado o caráter linguístico-discursivo que caracteriza o objeto que, quando posto em circulação por meio de narrativas diversas, mostra-se polêmico, produzindo debates no espaço social, tal como fora produzido sobre o acontecimento discursivo Mensalão. E também, pelo fato do estudo das pequenas frases ser ainda novo tanto na geografia francesa, quanto na brasileira, como aponta Bonácio (2013), o que nos possibilita afirmar a importância de estudos voltados à temática, uma vez que um número infinito de

---

<sup>53</sup> Essa atração da mídia pelas pequenas frases corresponde a sua evolução geral, que tende para os formatos mais curtos (artigos mais breves, pequenos quadros de todos os gêneros...) e para diagramações mais fragmentadas. Ela convém igualmente às mudanças no trabalho dos jornalistas, que dispõem cada vez




enunciados breves são postos a circular e sentidos como natural, não nos dando conta de quais as implicações políticas, históricas e ideológicas do fenômeno.

### 3. O acontecimento “Mensalão”

A Ação Penal nº 470, número do processo do “mensalão” no Supremo Tribunal Federal, ficou conhecida como o maior escândalo de compra de votos na política de parlamentares no Congresso Nacional Brasileiro. Passados nove anos desde o surgimento do escândalo muitas narrativas ainda são dadas a circular sobre o acontecimento, e em cada movimento dos usos do sintagma “mensalão” mudanças contínuas dos sentidos e das formas são produzidas o que “mostra como essa palavra assume, num dado momento, um lugar de destaque no debate público.” (BONNAFOUS, apud KRIEG-PLANQUE, 2010, p. 25). Embora não nos detendo estritamente na lexicologia/terminologia, que acompanha as palavras na longa duração de seus usos, nosso trabalho, de certa maneira faz uma interface com aquela, pois a vida da palavra “mensalão” implica mudanças nos usos e também nas evoluções políticas e sociais que a acompanha. Dito de outra maneira, desde que o acontecimento em questão invadiu o espaço público uma produtividade lexicológica o acompanha, sinalizando para o caráter polêmico do sintagma.

O termo “mensalão” tomado aqui como acontecimento discursivo foi empregado pela primeira vez pelo deputado federal Miro Teixeira em setembro de 2004, quando em entrevista ao *Jornal do Brasil* “Miro denuncia propina no Congresso”. A entrevista recebeu destaque em primeira página com a manchete “Planalto paga mesada a deputados”, quando na ocasião o deputado denunciara a existência de um mensalão no governo do então na época presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva. Decorrido alguns meses desde a entrevista de Teixeira à *Revista Veja*, em 14 de maio de 2005, divulga uma gravação de Maurício Marinho, ex-chefe do DECAM/ECT, no qual o administrador de material dos Correios relata minuciosamente o esquema de corrupção de agentes públicos na estatal. Na mesma edição que tem como capa “O vídeo da corrupção em Brasília”, a revista publica a matéria “O Homem Chave do PT”, referindo-se a Jefferson, aquele que é tido como o “delator” do caso de irregularidades nos Correios e também partícipe no caso. Na matéria Jefferson fala de um suposto esquema de corrupção, revelando os detalhes da existência de pagamento de propina aos parlamentares aliados do governo que recebiam o que chamou de um “mensalão” de 30 mil reais do então tesoureiro do PT, Delúbio Soares, prática ilegal que teria sido realizada entre 2003 e 2004, e início de 2005.



Pode-se asseverar que o neologismo mensalão- variante da palavra mensalidade- utilizada para se referir à mesada paga a deputados para votarem favoráveis em projetos de interesse do Governo Federal, eclodiu na figura Roberto Jefferson, que em 06 de junho de 2005, em entrevista ao Jornal Folha de São Paulo denunciou publicamente o esquema, que segundo ele era uma prática comum nos bastidores da política entre os parlamentares. Em mesma entrevista, Jefferson acusara como chefe/ mentor da prática ilegal, o ministro na época da Casa Civil José Dirceu, um dos homens de confiança do Partido do Governo.

De lá pra cá muitas narrativas foram produzidas sobre o acontecimento, dado os inúmeros desdobramentos. Como podemos ver a AP nº470 por meio do termo pelo qual ficou amplamente conhecido “mensalão” se impõe como uma palavra de ordem, isto é, através das zonas de turbulência<sup>54</sup> que acompanham seus usos, o termo ganha espaço nas discussões sociais, e por consequência torna-se um objeto de polêmica.

#### **4. Análises iniciais**

Temos como propósito neste momento apresentar uma espécie de garatuja, tomado aqui como primeiras tentativas/ensaios, para pensar a questão das aforizações destacadas de um texto, particularmente as pequenas frases, a partir do que Maingueneau (2014) denomina enquadramento interpretativo, para isso selecionamos três pequenas frases do período do julgamento do mensalão. A escolha pelas três narrativas se deu aleatoriamente, o único critério para o recorte que aqui trazemos no interior das 405 pequenas frases que constituem nosso corpus foi: trazer uma em que o aforizador fosse o relator do processo, o ministro e também presidente do STF, Joaquim Barbosa; outra em que aparecesse como aforizador uma mulher, Cármen Lúcia, segunda mulher a ocupar uma cadeira no STF; e a terceira aforização do revisor do processo, Ricardo Lewandowski.

Podemos observar na materialidade mobilizada enunciados verbais e também a presença de outros objetos semióticos, particularmente a imagem do rosto dos aforizadores, o que é muito explorado nas mídias contemporâneas. A esse respeito Maingueneau (2014) coloca que é muito frequente essa associação entre aforizações e rostos, pois este possui as seguintes propriedades: 1. é a única parte do corpo que, de maneira superficial, permite identificar um indivíduo como distinto dos

---

<sup>54</sup> KRIEG-PLANQUE, mostrar como as palavras, no longo tempo de seus usos, atravessam zonas de turbulência, entram em fases críticas de sua existência.



outros; 2. é, no imaginário profundo, a sede do pensamento e de valores transcendentais; 3. é nele que se encontra a boca, fonte da fala e, portanto das aforizações. Assim, a imagem do rosto também sofre um processo de destacamento, pois ao recortar o contexto (a cena) em que fora produzida a aforização, o aforizador se coloca num lugar de dizer que está além dos alocutários, dito de outra maneira, ao trazer a aforização e a imagem, esta funciona como legitimadora/autenticadora da aforização. É pertinente ressaltar que nas propostas maingueneanas, as aforizações se restringem a enunciados verbais, no entanto, em **“Enunciação aforizante imagética” (2013)**, Baronas apresenta um deslocamento na proposta do francês ao analisar objetos multissemióticos.

Tomemos a seguir as sequências que serão mobilizadas:



26/02/2014




27/08/2012



18/10/2012


Em “É fácil fazer discurso político”, as condições de produção da emergência do enunciado proferido pelo relator do processo “mensalão”, Joaquim Barbosa, se deu a partir do voto do ministro Luíz Roberto Barroso, em que este vota pela absolvição dos acusados de formação de quadrilha. Barbosa acusa o colega de acompanhar os votos de outros ministros, o que segundo o relator fora uma “fórmula pronta”, ou seja, os votos já eram conhecidos entre os ministros, o que se configura



nas palavras do presidente do supremo em agir politicamente e não tecnicamente. Em resposta, Barroso coloca que o STF é o espaço das razões públicas e não das paixões inflamadas. Recorrendo ao enquadramento interpretativo proposto por Maingueneau, a aforização “É fácil fazer discurso político” participa de um regime de atualidade, isto é, ela pode ser apreendida e interpretada no interior do interdiscurso que a alimenta em lugar e tempo determinado. Neste sentido, uma das possibilidades de interpretação da pequena frase em questão é que até mesmo no espaço que se diz legitimado do País, a saber o STF, a política recebe um tom negativo, algo que pode ser vislumbrado no atual quadro político brasileiro. Há assim, na aforização uma dimensão informacional, pois apresenta um propósito político, mas acima de tudo, a pequena frase dá a ler uma dimensão testemunhal, haja vista que denota uma convicção, uma experiência, nesta cena a do aforizador Joaquim Barbosa.

“Estava às claras para esconder”, pequena frase atribuída à ministra Cármen Lúcia, tem como emergência o julgamento do acusado de lavagem de dinheiro, o ex-deputado João Paulo Cunha. A ministra votou pela condenação do ex-deputado e contestou a tese da defesa que argumentou que se o repasse fosse ilegal não mandaria a própria esposa fazer o saque na quantia de 50 mil reais, argumento segundo Cármen Lúcia irônico, pois o deputado apostava na certeza da impunidade e que nada ia ser descoberto. A aforização em questão rememora o provérbio “O pior cego é aquele que não quer ver”, que é empregado às pessoas que não querem enxergar o que está aos olhos de todos. O enquadramento interpretativo que se manifesta na aforização se inscreve no regime memorial no enquadre histórico sapiencial moralista, dado que a aforização enuncia julgamento atribuído à sabedoria das nações “O pior cego é aquele que não quer ver”. Mesmo não sendo textualizado o provérbio, ao ler a pequena frase ele se atualiza.

A aforização “O sentido leigo da palavra quadrilha (...) não pode se impor sobre esta corte”, enunciada por Ricardo Lewandowski se deu quando este votou pela absolvição de treze integrantes do PT acusados de formação de quadrilha. A tese defendida pelo revisor foi que não houve prova sobre a prática de quadrilha, e sim que as provas, no seu entendimento, se configuraram em coautoria nos crimes e não uma associação para praticá-los. Vê-se aqui: uma disputa/análise sobre a palavra “quadrilha” e não sobre o crime em si; e também uma afirmação do lugar autorizado do STF, lugar este que não deve comportar dúvida, lugar de meio termo, ou é ou não é, naquela “casa de lei”. A pequena frase nos remete a uma memória de práticas que se presentificam, a de conceber a língua na sua literalidade e não na sua opacidade, e de pessoas que podem dizer o que dizem e como dizem, se colocando no lugar de preservar a língua de deslizes, algo que lhe é constitutivo. O



enquadre interpretativo memorial a que aforização se insere é a do regime sapiencial hermenêutico, o que apresenta uma visão de mundo do aforizador enquanto sábio.

Nas três pequenas frases selecionadas há a associação entre o aforizador e sua aforização, o que de acordo com Maingueneau (2014) é mais que um pensamento, é um tipo de emblema que participa da personalidade profunda do locutor, como se fosse uma tatuagem inscrita no corpo, ao mesmo tempo parte e expressão da pessoa. As imagens (fotos) dos rostos dos aforizadores: legitimam/autenticam as aforizações e mais, a foto do rosto também é produto de um recorte, de um destacamento. Ao eliminar o contexto situacional a enunciação aforizante institui uma cena de fala onde não há interação entre dois protagonistas colocados num mesmo plano, dito de outra maneira, o aforizador assume um ethos de um indivíduo que está no alto, em contato com uma Fonte transcendente, que enuncia uma verdade incontestável e que não necessita de negociação/interação, o aforizador se dirige a um público universal, o que podemos observar nos excertos analisados, quando os aforizadores através do olhar se dirigem a um público universal, daí dizer que a enunciação aforizante é monologal.

As breves tentativas de análises que realizamos objetivaram mostrar como a circulação das aforizações por meio das pequenas frases sobre o acontecimento discursivo “mensalão” podem ser apreendidas a partir das elaborações de Maingueneau sobre o conceito de enquadramento interpretativo, proposta pertinente para pensar como são produzidas pelas mídias contemporâneas interpretações por meio do recorte dos textos.

## 5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. M. B. **Terminologia: o que é e como se faz?** (in) **Ciências da linguagem: o fazer científico**. Adair Vieira Gonçalves & Marcos Lúcio de Souza Góis (orgs). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. (p. 2012 a 229)

BARONAS, R. L. **Enunciação aforizante: um estudo discursivo sobre as pequenas frases na imprensa cotidiana brasileira**. São Paulo: EDUFSCAR, 2013.

BONÁCIO, D. **Pequenas frases na mídia eletrônica brasileira: uma leitura discursiva**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar. São Carlos: 2013.

GÓIS, M. L. S. **De como a raposa encontrou a serra do sol: discurso, memória e identidade**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, da



Faculdade de Ciências e Letras, da Universidade Estadual Paulista- UNESP, Campus de Araraquara. SP. 2007.

GUILHAUMOU, J. **Linguística e história: percursos analíticos de acontecimentos discursivos**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2009.

KRIEG-PLANQUE, A. **A noção de “fórmula” em análise do discurso – quadro teórico e metodológico**. Trad. Salgado e Possenti. São Paulo: Parábola, 2010b.

“**FÓRMULAS E “LUGARES DISCURSIVOS”**”: propostas para a análise do discurso político. (in) *Fórmula discursivas*. Ana Raquel Motta & Luciana Salazar Salgado (Orgs.). SP: Contexto, 2011

Les “**Petites Phrases**” em **Politique**. *Communication & Langages*. Número 168, junho 2011. Código ISBN 9782358760492

MAINGUENEAU, D. **Cenas da Enunciação**. Sírio Possenti & Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva (orgs). SP: Parábola Editorial, 2008.

**O discurso pornográfico**; tradução Marcos Marcionilo. SP.: Parábola Editorial, 2010.

**Frases sem texto**; Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2014

MALDIDIER, D. (1990). **L’inquiétude du discours: textes de Michel Pêcheux: presentes par Denise Maldidier**. Paris: Editions de Cendres. Edição brasileira: *A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje*. Campinas, SP: Pontes, 2003.

**O discurso político e a guerra da Argélia**. (In) *Gestos de Leitura: da história no discurso*. EniOrlandi (org.). Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2014 (p. 151 a 168).

&Guilhaumou, J. **Efeitos do arquivo. A análise do discurso no lado da história**. EniOrlandi (org.). Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2014 (p. 169 a 191).

MUSSALIN & POSSENTI. **Contribuições de Dominique Maingueneau à Análise do Discurso**. (in) *Da Análise do Discurso no Brasil à Análise do Discurso do Brasil: três épocas histórico-analíticas*. (Orgs. Luciana de Paula e Grenissa Stafuzza). Uberlândia: EDUFU, 2010. (p.63 a 83)

PÊCHEUX, Michel. **Discurso – estrutura ou acontecimento**. Trad. EniOrlandi. Campinas: Pontes, 2012.

<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2012-12-28/com-mensalao-stf-julgou-maior-processo-de-sua-historia> Com mensalão, STF julgou maior processo de sua história, acessado em 05/10/2014

<http://www2.stf.jus.br/portalStfInternacional/cms/destaquesNewsletter.php?sigla=newsletterPortalInternacionalNoticias&idConteudo=214544>

---



# VERBOS MANUAIS EM LIBRAS: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA INCORPORAÇÃO

Guilherme Lourenço  
Giselli Mara da Silva

**RESUMO:** O presente trabalho visa analisar construções com verbos manuais na Língua de Sinais Brasileira (Libras), partindo do conceito de incorporação a la Hale e Keyser (1993, 2002). Segundo Quadros e Karnopp (2004, p.204), os verbos manuais em Libras apresentam “uma configuração de mão em que se representa estar segurando um objeto na mão”, mais precisamente, um instrumento. Além disso, sentenças com verbos manuais apresentam uma ordem SOV, diferente da ordem básica da frase em Libras (SVO). A sentença [JOÃO PAPEL CORTAR-COM-TESOURA] é um exemplo de construção com verbo manual. Ferreira (2013) apresenta um estudo sobre esses verbos e observa que os eventos denotados por sinais manuais, como ‘abrir’, ‘pentear’ e ‘passar’ não possuem um sinal específico e que sempre são realizados com a indicação do instrumento. Assim, Ferreira (2013) conclui que os verbos manuais são resultado de um processo de derivação e não de incorporação, uma vez que não é possível identificar um item lexical referente a esses eventos que se incorporaria ao instrumento (ou vice-versa). Contudo, gostaríamos de argumentar a favor de uma análise de incorporação para essas construções. Nossa proposta aqui é considerar, a partir de Hale e Keyser (1993, 2002), a possibilidade de que a formação desses verbos possa ser explicada por meio de mecanismos sintáticos, em que, conforme sugere Souza (2014), a incorporação do instrumento se dê em V, por meio da operação *conflation*. Apesar de em Libras todos os verbos manuais não apresentarem um verbo simples “correspondente”, não se pode descartar a possibilidade de que tais verbos tenham se formado a partir da incorporação do instrumento a um núcleo vazio V. Adicionalmente, Ferreira (2013) não dá nenhuma explicação quanto à mudança na ordem da frase, o que é explicado pela estrutura sintática proposta por Hale e Keyser (1993, 2002) para a incorporação [<sub>VP</sub> SUJ v [<sub>VP</sub> OBJ INST<sub>k</sub>+V [<sub>NP</sub> t<sub>k</sub>]]].

**PALAVRAS-CHAVE:** Libras. Verbos manuais. Incorporação.

## 0. Introdução

O presente estudo objetiva analisar construções com verbos manuais na Língua de Sinais Brasileira (Libras). Para isto, adotaremos a proposta de Hale e Keyser (1993, 2002), na qual os autores consideram que a formação dos verbos nas línguas é sintática por natureza, assim como a estrutura bipartida v-VP.

Apesar de alguns trabalhos sugerirem que os verbos manuais em Libras são resultantes de um processo de derivação morfológica (FERREIRA, 2013; FERREIRA & NAVES, 2014), queremos aqui desenvolver uma explicação sintática para os mesmos, argumentando que estes são obtidos por meio do processo de incorporação, conforme é sugerido em Souza (2014).

O presente artigo está organizado em quatro seções. Na primeira seção, faremos uma breve apresentação sobre os verbos manuais em Libras. Em seguida, na segunda seção, discutimos as propostas de incorporação e de *conflation* tal qual em Baker (1988)

e em Hale e Keyser (1993, 2002). Na terceira seção, desenvolvemos nossa análise para os verbos manuais em Libras e, por fim, na quarta seção, algumas considerações finais são apresentadas.

## 1. Verbos manuais em Libras

A Libras, assim como diferentes línguas de sinais, apresenta um sistema verbal bastante rico e diversificado. Há assim, diferentes tipos de verbos/predicados, tais como os verbos simples, os verbos com concordância (regular, reversa e locativa), os classificadores e os verbos manuais. Estes últimos são o objeto de estudo desta investigação<sup>55</sup>.

Primeiramente, é preciso definir o que é um verbo manual. De acordo com Schick (1990: 28), os verbos manuais possuem “uma configuração de mão<sup>56</sup> que mimetiza uma mão segurando um objeto”<sup>57</sup>. Os exemplos a seguir, extraídos de Quadros e Karnopp (2004), mostram que o sinal equivalente a ‘pintar’ toma uma forma específica em cada sentença, sendo essa forma determinada pelo instrumento. A ilustração de cada verbo é dada em (4)<sup>58</sup>:

- 1) JOÃO CASA PINTAR-ROLO  
*‘João pinta a casa com um rolo.’*
- 2) JOÃO TELA PINTAR-PINCEL  
*‘João pinta a tela com um pincel.’*
- 3) JOÃO CADERNO PINTAR-LÁPIS  
*‘João pinta o caderno com um lápis.’*



A

dicionalmente ao fato de os verbos manuais tomarem a forma específica de seu

<sup>55</sup> Sobre verbos simples e de concordância, ver Souza (2014), Souza e Duarte (2014), Quadros (1999), Quadros e Quer (2008, 2010), entre outros. Para estudos sobre os classificadores, ver Ferreira-Brito (1995), Veloso (2010), Bernardino (2012), entre outros.

<sup>56</sup> A configuração de mão “é a forma que a mão assume durante a realização de um sinal” (STROBEL; FERNANDES, 1998, p.8), sendo uma das unidades mínimas que compõem os sinais.

<sup>57</sup> “a handshake that is a replication of an actual hand holding an object”

<sup>58</sup> Imagens extraídas de Quadros e Karnopp (2004, p. 204).

argumento locativo, é preciso destacar o comportamento sintático dessas sentenças. Conforme já apontado em Quadros (1999, 2004), sentenças com um verbo manual apresentam uma ordem SOV, o que difere da ordem básica da frase em Libras que é SVO. Nesse sentido, uma análise dos verbos manuais precisa levar em consideração a mudança na ordem da frase. Quanto a isto, Quadros (2004: 299) afirma que tanto o sujeito quanto o objeto da sentença ocupam uma posição de tópico, conforme o exemplo em (5)<sup>59</sup>.

- 5) <JOÃO><sub>TOP</sub> <PAREDE><sub>TOP</sub> PINTAR-ROLO  
'João pinta a parede com um rolo.'

Ferreira (2013) e Ferreira e Naves (2014) apresentam um estudo sobre os verbos manuais em que investigam qual seria o processo de formação desses verbos. As autoras questionam se os verbos manuais seriam fruto de um processo de derivação ou de incorporação. Para a coleta de dados, as autoras apresentaram imagens com instrumentos para sujeitos surdos e pediam que eles realizassem o sinal desses objetos. Em seguida, era apresentado a esses sujeitos imagens em que esses objetos estavam associados a ações verbais e, com isso, foi pedido que os informantes eliciassem sentenças com essas ações.

As autoras identificaram que em Libras não há sinais específicos para 'cortar', 'abrir', 'pentear', 'abrir' e 'pintar'. Assim, os sujeitos utilizaram sempre o mesmo sinal para o objeto (instrumento) e para o verbo. Por exemplo, o mesmo sinal (6)<sup>60</sup> foi produzido para indicar o objeto TESOURA e para indicar o verbo CORTAR-TESOURA.



Com base nessa evidência, Ferreira (2013) e Ferreira e Naves (2014) assumem que os verbos manuais não são formados por incorporação. Essa conclusão é chegada com base em um conceito de incorporação que assume que esse fenômeno ocorre apenas quando há a combinação de dois itens lexicais. Uma vez que não há um item lexical específico para os verbos apresentados acima, é assumido nesses trabalhos que o que ocorre é a utilização de uma palavra (o instrumento) em uma classe diferente (verbo). Nesse sentido, as autoras afirmam se tratar de um processo de derivação.

<sup>59</sup> Na Seção 3, apresentaremos evidências de que ambos o sujeito e o objeto da sentença não se movem para posições de tópico.

<sup>60</sup> Extraído de Ferreira e Naves (2014, p. 380).



Neste trabalho, porém, iremos explorar a hipótese de que os verbos manuais são formados por incorporação, diferentemente do que é assumido em Ferreira (2013) e Ferreira e Naves (2014). Antes, porém, de apresentarmos nossa análise, dedicamos a seguinte seção à discussão sobre incorporação e também apresentaremos o conceito de *conflation*, conforme é dado em Hale e Keyser (1993; 2002).

## 2. INCORPORAÇÃO E CONFLATION

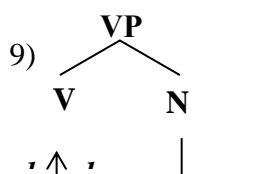
Baker (1988), um dos mais influentes trabalhos sobre movimento de núcleo na Teoria Gerativa, apresenta o conceito de incorporação como sendo o responsável por derivar palavras complexas a partir de elementos mais simples. Assim, a incorporação seria um movimento de um núcleo para outro núcleo. Nesse sentido, ganha destaque o movimento de elementos tais como um N ou um P para dentro de um núcleo verbal. Sendo a incorporação um movimento de núcleo, esta deve obedecer à Restrição de Movimento de Núcleo (HMC, do inglês *Head Movement Constraint*), propostas por Travis (1984, *apud* BAKER, 1988, p.53):

- 7) Restrição de Movimento de Núcleo (HMC)  
Um  $X^0$  somente pode se mover para um  $Y^0$  que o reja adequadamente.

É importante destacar que o núcleo complexo resultante de uma incorporação apresenta as mesmas propriedades que cada núcleo tinha antes do movimento acontecer. Adicionalmente, as relações temáticas presentes na estrutura são mantidas, mesmo após a incorporação, conforme prediz a Hipótese da Uniformidade na Atribuição dos papéis Temáticos (UTAH, do inglês *Uniformity of Theta Assignment Hypothesis*).

- 8) Hipótese da Uniformidade na Atribuição dos Papéis Temáticos: Relações temáticas idênticas entre itens são representadas por relações estruturais idênticas entre esses itens em nível de Estrutura-D<sup>61</sup>.

Hale e Keyser (1993, 2002), em trabalhos subsequentes ao de Baker, introduzem a ideia de *conflation*, como sendo um tipo específico de incorporação. Para os autores, *conflation* é o movimento de um núcleo, mais especificamente de sua matriz fonológica, para um outro núcleo vazio, sem realização morfológica, dando origem a única palavra. Um exemplo dado por Hale e Keyser são os verbos denominais do inglês, como *laugh* e *dance*. O verbo *laugh* é, segundo essa proposta, resultado do movimento de N para V, conforme mostra a estrutura a seguir:



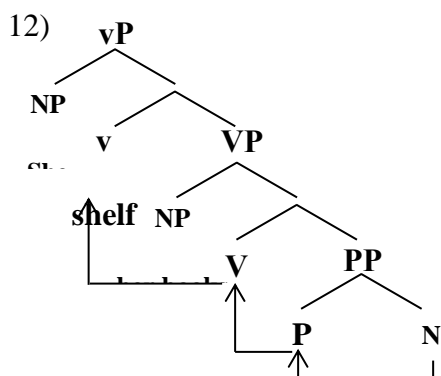
<sup>61</sup> *Uniformity of Theta Assignment Hypothesis: Identical thematic relationships between items are represented by identical structural relationships between those items at the level of D-Structure* (BAKER, 1988, p. 46).



*Laugh* e *dance* são exemplos de verbos monádicos. Contudo, *conflation* também ocorre em sentenças transitivas. Um exemplo de *conflation* em uma sentença transitiva é o verbo *to shelf*. Nessa construção, ocorre o movimento de N para P e, em seguida, para V. Vale ressaltar ainda que Hale e Keysser adotam a ‘concha’ v-VP em sua análise. Os exemplos a seguir comparam uma sentença com o elemento *shelf* em sua posição de origem (sem *conflation*), uma sentença em que ocorre a *conflation* de *shelf*, e, finalmente, a representação arbórea dessa última construção.

10) She put the books on the shelf.

11) She shelved her books.



A proposta de Hale e Keyser é particularmente interessante para se pensar a formação de verbos manuais na Libras, pois permite pensarmos na fusão de um núcleo com outro não realizado foneticamente, diferente do processo de incorporação (cf. BAKER, 1988), além de possibilitar se pensar na ordem frasal. Assim, passamos na próxima seção à análise dos dados em Libras.

### 3. VERBOS MANUAIS SOB A PERSPECTIVA DA INCORPORAÇÃO

Conforme já apresentado na Seção 2, os verbos manuais apresentam duas particularidades que precisam ser explicadas: possuem uma interpretação instrumental e apresentam uma ordem de frase SOV.

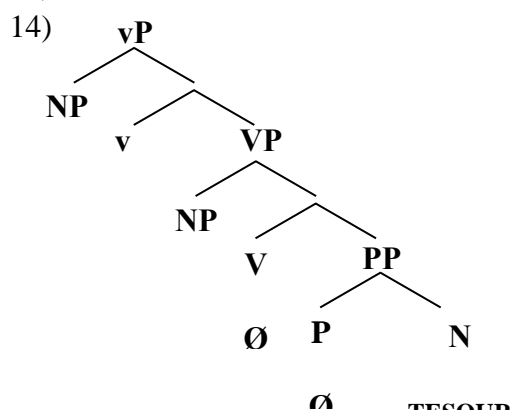
Nossa proposta aqui é considerar, a partir de Hale e Keyser (1993, 2002), a possibilidade de que a formação desses verbos possa ser explicada por meio de mecanismos sintáticos. Souza (2014) sugere que os verbos manuais são obtidos por meio da incorporação do DP instrumento para dentro de V, a partir de *conflation*. É essa análise que iremos desenvolver a seguir.

O principal argumento utilizado por Ferreira (2013) e Ferreira e Naves (2014) é o fato de em Libras não haver um sinal específico para os verbos manuais sem que haja a leitura instrumental. Assim, por não haver um item lexical equivalente a ‘cortar’, ‘abrir’, ‘pentear’, ‘pintar’ e ‘passar’, as autoras consideram que não é possível haver incorporação do instrumento ao verbo. Contudo, conforme deixa claro a proposta de *conflation* de Hale e Keyser (1993, 2002), não se pode descartar a possibilidade de que

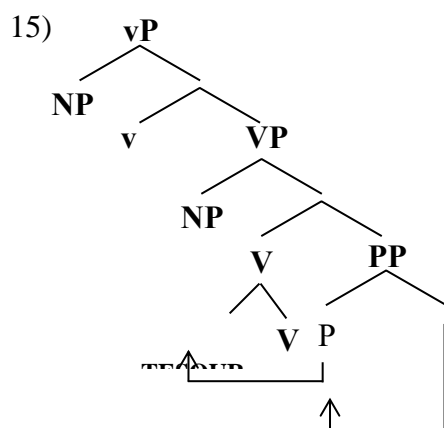
tais verbos tenham se formado a partir de incorporação do instrumento a um núcleo verbal vazio.

Assumindo a estrutura argumental tal qual em Larson (1988), tem-se a seguinte representação arbórea para a sentença dada a seguir:

13) JOÃO PAPEL CORTAR-TESOURA



Observe que na sentença acima, o argumento instrumental TESOURA é gerado como complemento de um P nulo. Propomos a existência desse P nulo, consoante Baker (1988) e Hale e Keyser (1993, 2002), como sendo o núcleo responsável pela interpretação de TESOURA como um instrumento. Adicionalmente, é possível perceber também que não há nenhuma realização morfológica em V. Contudo, assim como acontece em P, esse núcleo V contém traços semânticos responsáveis pela leitura eventiva da sentença. V precisa portanto de receber material fonológico para se realizar. Pelo princípio de estrita complementação, porém, tesoura precisa se mover primeiro para o núcleo P, para, somente em seguida, se mover para o núcleo de V. A derivação é dada a seguir:



Após *conflation*, o núcleo de VP passa a ser, um núcleo complexo formado pelo instrumento e por um V sem material fonológico. Como o único material fonológico desse verbo manual é o do instrumento, é de se esperar o resultado obtido por Ferreira (2013) e Ferreira e Naves (2014) em que não houve diferença entre a realização do instrumento e a realização do verbo manual pelos sujeitos consultados. O que as autoras

classificam como uma evidência contra a análise de incorporação, aqui é considerada justamente um argumento a favor de uma operação *conflation*.

Podemos ainda comparar com um exemplo semelhante em inglês, em que não há distinção entre a pronúncia de *box* enquanto argumento locativo e enquanto verbo, conforme mostram as sentenças a seguir:

- 16) a. We put the salt in the [ba:ks] every morning.
- b. We [ba:ks] the salt every morning.

A derivação sintática da sentença em (13) ainda não está terminada. Se compararmos esse dado com outras sentenças analisadas por Hale e Keyser (1993, 2002) é de se esperar que haja um último movimento do núcleo complexo presente em V para o verbo leve mais alto *v*. Porém, conforme apontado por Souza (2014, p. 101), em Libras não há o movimento de V para *v*. Apenas *v* se move para T. Nesse sentido, a proposta de Souza (2014) nos ajudar a compreender a posição do verbo posposto ao objeto.

É necessário ressaltar ainda que Quadros (1999) afirma que o a ordem SOV somente é licenciada em dois contextos, a saber: (i) quando há incidência de marcas não-manuais que indicam topicalização ou focalização; ou (ii) em sentenças com verbo de concordância.

No caso das construções com verbos manuais, não há nenhuma marca no objeto ou mesmo no verbo que indica topicalização e/ou focalização. Mesma assim, uma sentença com um verbo manual apresenta a ordem SOV como gramatical. A primeira explicação para essa ordem é justamente o fato de o instrumento se incorporar ao núcleo verbal e de esse núcleo complexo não se mover para o núcleo de *vP*. Contudo, gostaríamos ainda de mostrar que verbos manuais possuem concordância. Mais especificamente, os verbos manuais concordam com o objeto da sentença.

Segundo Souza (2014, p. 40) “a concordância nas línguas de sinais acontece quando a localização e/ou a direção do verbo é determinada pela localização espacial dos argumentos. Em outras palavras, o local em que o verbo é sinalizado é alterado para que este coincida com a localização dos argumentos que concordam com o verbo”.

Afirmamos que os verbos manuais apresentam concordância com o objeto da sentença, pois o verbo manual sempre é realizado no local em que o objeto sintático foi sinalizado. Essa mudança de localização foi, inclusive, observada na investigação de Ferreira (2013) e Ferreira e Naves (2014). As autoras observaram que, por exemplo, o verbo CORTAR-TESOURA era realizado em locais diferentes quando alterado o objeto da sentença. Segundo Ferreira e Naves (2014, p. 380), o verbo CORTAR-TESOURA é “executado próximo ao referente que representa o argumento interno (objeto) do verbo”. Observe o local de realização do verbo nos exemplos abaixo<sup>62</sup>:

---

<sup>62</sup> Exemplos e imagens extraídos de Ferreira e Naves (2014, p. 381).



17) .... CABELO CORTAR-TESOURA



18) .... UNHA CORTAR-TESOURA



19) .... PAPEL CORTAR-TESOURA

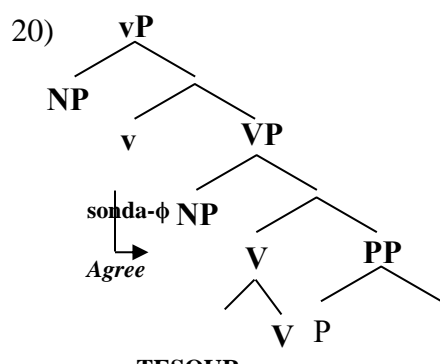


Seguindo a proposta de Souza (2014) a concordância em Libras se dá por meio de uma relação Agree entre as sondas- $\phi$  presentes em T e em v e os traços- $\phi$  presentes nos nominais. Assim, a sonda- $\phi$  em T é responsável pela concordância com o sujeito e a sonda- $\phi$  em v é responsável pela concordância com o objeto. Há ainda dois tipos de verbo de concordância em Libras, verbos de concordância dupla, que concordam com o sujeito e com o objeto da sentença; e verbos de concordância única, em que a concordância acontece apenas com o objeto sintático<sup>63</sup>.

<sup>63</sup> Os verbos com concordância única nos remetem a uma característica presente em diferentes línguas de sinais: a concordância com o objeto é mais fortemente marcada nessas línguas do que a concordância com o sujeito. Lillo-Martin e Meier (2011) inclusive se referem a esse fenômeno como a primazia do objeto, especialmente no que diz respeito à opcionalidade da concordância com o sujeito. Em outras palavras, o que se observa é que a concordância com o objeto é sempre obrigatória, enquanto a concordância com o sujeito é opcional, podendo ser omitida inclusive em verbos de concordância dupla.



Nesse sentido, nas sentenças com verbos manuais, *v* possui uma sonda- $\phi$  que entra em uma relação Agree com objeto da sentença, emergindo, então, a concordância com o objeto. Essa próxima etapa da derivação sintática é dada a seguir:



Por fim, o sujeito se move para Spec,TP a fim de satisfazer a EPP e a derivação sintática é concluída<sup>64</sup>.

Uma última questão a ser discutida é a intuição de Quadros (2004) de que em uma sentença com verbo manual, sujeito e objeto são movidos para posições de tópico. Souza (2014), seguindo Miyagawa (2010) e Chomsky (2008), propõe que a posição clássica de tópico em Libras é Spec,CP<sup>65</sup>. Contudo, a distribuição de advérbios temporais<sup>66</sup> em sentenças com verbos manuais indicam claramente que ambos o sujeito e o objeto permanecem dentro da projeção TP:

- 21) a. ONTEM EU PAPEL CORTAR-TESOURA.  
 b. \*EU PAPEL ONTEM CORTAR-TESOURA.  
 c. \*EU ONTEM PAPEL CORTAR-TESOURA.  
 d. ?EU PAPEL CORTAR-TESOURA ONTEM.

Conforme mostram as sentenças acima, (21a) é gramatical em Libras, com o advérbio temporal no início da sentença. Já (21b) e (21c) não são gramaticais, o que indica que não é possível o movimento nem do sujeito, nem do objeto para uma posição acima de TP. (21d) somente é possível em contexto de confirmação, mas não como informação nova. Adicionalmente, é possível topicalizar o sujeito e/ou o objeto desde que acompanhados pela marcação não-manual característica de construções de tópico (levantar de sobancelha e um movimento de cabeça). Nesses casos, os elementos

<sup>64</sup> É possível que o leitor se pergunte como a marca de concordância resultante da relação Agree entre a sonda- $\phi$  de *v* e o objeto da sentença é realizada no verbo, uma vez que o verbo não se move para *v* e nem para T. A Libras é uma língua semelhante ao Inglês, no sentido de que não há movimento do tipo V para T. Assim, na língua acontece o já amplamente estudado *Affix hopping*. Para uma proposta de tratamento do *Affix hopping* aplicada à Libras, ver Souza (2014).

<sup>65</sup> No caso de sentenças com AUX (ou marcador indexical de tópico), a posição de tópico em Spec, $\alpha$ P (SOUZA, 2014).

<sup>66</sup> Quadros (1999) afirma que os advérbios temporais em Libras são adjungidos à TP.

topicalizados aparecem anteriores ao advérbio temporal. Note que a topicalização de ambos o sujeito e o objeto são estranhas, se não agramaticais, na língua.

- 22) a. <EU><sub>top</sub> ONTEM PAPEL CORTAR-TESOURA.  
b. <PAPEL><sub>top</sub> ONTEM EU CORTAR-TESOURA.  
c. \*/?<EU><sub>top</sub> <PAPEL><sub>top</sub> ONTEM CORTAR-TESOURA.

Quadros e Karnopp (2004) ainda apontam uma possibilidade de análise em que o verbo manual ocupa sempre uma posição final na sentença, o que, segundo as autoras, poderia ser analisado como uma posição de foco sentencial. Contudo, uma contraevidência para essa análise é a possibilidade de sentenças que parecem ser um tipo de construção resultativa em Libras com um verbo manual<sup>67</sup>. Conforme o exemplo dado a seguir, o verbo manual não ocupa a posição final da sentença, o que deveria ocorrer se realmente o sítio sintático dessa categoria fosse uma posição de foco sentencial:

- 23) JOÃO PAREDE PINTAR-PINCEL AZUL.  
*‘João pintou a parede de azul com um pincel.’*

Conforme é possível constatar, as evidências arroladas acima mostram que as análises de derivação (FERREIRA, 2013; FERREIRA e NAVES, 2014), topicalização (QUADROS, 2004) e de focalização (QUADROS e KARNOPP, 2004) não se mostram suficientemente acuradas na explicação do comportamento sintático dos verbos manuais em Libras. Nesse sentido, propomos aqui uma explicação com base na incorporação do nominal instrumento para dentro da raiz verbal – mais precisamente, por meio de uma operação *conflation*. Essa análise, além de explicar o fato de o verbo tomar a forma do instrumento em sua realização, também é suficiente para explicar a mudança na ordem da frase que, em contextos de verbos manuais, é sempre SOV. Adicionalmente, mostramos que a ordem SOV pode sim ser licenciada em sentenças com verbos manuais, uma vez que estes apresentam concordância com o objeto, que é, por sua vez, resultado de uma relação *Agree* entre a sonda- $\phi$  presente em v e os traços- $\phi$  presentes no objeto sintático.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, discutimos os verbos manuais em Libras, assim como apresentamos uma possibilidade de análise a partir da ideia de *conflation*, conforme Hale e Keyser (1993, 2002). Nesse sentido, a análise aqui desenvolvida considera que o instrumento se incorpora ao núcleo P e, em seguida, se incorpora ao núcleo do VP, sendo que: (i) o V hospedeiro não apresenta realização fonética, mas apenas semântica referente à ação realizada com o objeto (“cortar” com a tesoura ou “cortar” com o cortador), o que explica de alguma forma a coincidência das formas verbais e nominais

<sup>67</sup> Não há nenhuma análise acerca de construções resultativas em Libras. Assim, não podemos afirmar se a sentença dada é realmente uma construção resultativa em Libras.

referentes, respectivamente, às ações realizadas com os instrumentos e aos próprios instrumentos; (ii) não há incorporação de V ao núcleo de vP, já que em Libras não ocorre tal movimento, consoante à proposta de Souza (2014), emergindo, assim, a ordem SOV. Adicionalmente, mostramos que os verbos manuais apresentam concordância com o objeto, fato ainda não explorado nos estudos sobre a Libras.

É preciso ressaltar, por fim, que ainda há muitas questões a serem investigadas acerca do comportamento verbal em Libras, não apenas concernente aos verbos manuais, mas também a todos os grupos de verbos presentes na língua. Acreditamos que a presente investigação vem contribuir para um maior entendimento e também descrição da Língua de Sinais Brasileira e também para os estudos sobre incorporação, *conflation* e concordância nas línguas de sinais.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BAKER, M. *Incorporation: A Theory of Grammatical Function Changing*. Chicago University Press, 1988.

BERNARDINO, E. L. A. O uso de classificadores na língua de sinais brasileira. *ReVEL*, v. 10, n. 19, 2012.

FERREIRA, G. A. *Um Estudo sobre os Verbos Manuais da Língua de Sinais Brasileira*. 2013. 101 p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília.

FERREIRA, G. A.; NAVES, R. R. Um estudo dos verbos manuais da Língua Brasileira de Sinais. *Veredas: Revista de Estudos Linguísticos*. Vol. 18 (1), Juiz de Fora, 2014.

HALE, K.; KEYSER, S. J. Conflation. In: HALE, K.; KEYSER, S. J. *Prolegomenon to a theory of argument structure*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 2002, p. 47-103.

HALE, K.; KEYSER, S. J. On argument structure and the lexical expression of syntactic relations. In *The view from Building 20: Essays in honor of Sylvain Bromberger*, Kenneth Hale and Samuel Jay Keyser, eds. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1993, p. 53-109

LARSON, R. On the double object construction. *Linguistic Inquiry* 19. 1988, p. 335–392.

LILLO-MARTIN, D.; MEIER, R. On the Linguistic Status of ‘Agreement’ in Sign Languages. In: *Theoretical Linguistics* 37, 2011, p. 95-141.


MIYAGAWA, S. *Why Agree? Why Move? Unifying Agreement-based and Discourse Configurational Languages*. MIT Press, Linguistic Inquiry Monograph 54, 2010.

QUADROS, R. M. & KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

Quadros, R. M. (1999) *Phrase structure of Brazilian sign language*. Tese de Doutorado. PUCRS. Porto Alegre.

QUADROS, R. M. Gramática da língua de sinais brasileira: os diferentes tipos de verbo e suas repercussões na sintaxe. *Revista Anpoll*, Vol. 1, No 16. 2004, p. 289-320.





QUADROS, R. M.; QUER, J. A caracterização da concordância nas línguas de sinais. In: Salles, H.; Naves, R. (orgs.) *Estudos gerativos de língua de sinais brasileira e de aquisição de Português (L2) por surdos*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2010.

QUADROS, R. M.; QUER, J. Back to back(wards) and moving on: On agreement, auxiliaries and verb classes in sign languages. In: Quadros, R.M. de (ed.), *Sign languages: spinning and unraveling the past, present, and future. Fortyfive papers and three posters from TISLR 9, Florianopolis, Brazil, December 2006*. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2008.

SCHICK, B. Classifier predicates in American Sign Language. In: *International Journal of Sign Linguistics*. 1, 1990, p. 15-40.

SOUZA, G. L. *Concordância, Caso e Ergatividade em Língua de Sinais Brasileira: uma Proposta Minimalista*. 2014. 161 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SOUZA, G. L.; DUARTE, F. B. Caso e concordância em Língua de Sinais Brasileira: Investigando verbos de concordância regular e verbos de concordância reversa. *Veredas: Revista de Estudos Linguísticos*. Vol. 18 (1), Juiz de Fora, 2014.

STROBEL, K. L.; FERNANDES, S. *Aspectos lingüísticos da língua brasileira de sinais*. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Especial. Curitiba: SEED/ SUED/ DEE, 1998.

TRAVIS, L. *Parameters and Effects of Word Order Variation*. PhD Dissertation, MIT. 1984.

VELOSO, B. Construções classificadoras e verbos de deslocamento, existência e localização na Língua de Sinais Brasileira. In: Salles, H.; Naves, R. (orgs.) *Estudos gerativos de língua de sinais brasileira e de aquisição de Português (L2) por surdos*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2010.



## UM ESTUDO DAS RESTRIÇÕES À MODALIDADE DE RAIZ NOS VERBOS PODER E DEVER

Jakeline Mendes

Núbia Saraiva Ferreira

**RESUMO:** Este estudo teve por objetivo analisar construções modais com predicados inacusativos lexicais na posição de seu complemento. Nossa hipótese foi que a interpretação do modal é determinada pelo tipo de verbo com o qual se combina. Verbos inergativos e transitivos, que selecionam argumento externo e o marcam com papel temático de agente disponibilizam, preferencialmente, uma leitura ambígua para os modais. Isto se verifica em uma sentença como *Pedro deve trabalhar de segunda a sábado*. Por outro lado, inacusativos lexicais na posição de complemento dos modais oferecem restrição à leitura de raiz, disponibilizando apenas a epistêmica, como em *Mariana pode cair de salto alto*. Supomos que isso se deve ao fato de predicados inacusativos selecionarem um argumento não agentivo, e os modais de raiz requererem um sujeito marcado com os traços [+volição] e [+controle], conforme proposto por Rech e Giachin (a sair). Nossa análise adotou a proposta de subdivisão dos inacusativos lexicais em: verbos de (des)aparecimento (como surgir, sumir, aparecer, desaparecer e acontecer); verbos de estado e mudança de estado (como morrer, nascer, viver, sobreviver, crescer, amadurecer e apodrecer); verbos de início e final de trajetória (como chegar, sair, entrar e cair), conforme Silva e Farias (2011) e Brito (2005). Como resultados, verificamos a relevância dos traços [+volição] e [+controle] em construções com verbos modais, à exceção da leitura de capacidade, que está disponível ao modal *pode* quando este é complemento de inacusativos de estado e mudança de estado em sentenças com PPs causativos. Pesquisa em andamento com o suporte da Bolsa Capes.

Palavras-chave: verbos modais, verbos inacusativos, leitura epistêmica, leitura de raiz.

### INTRODUÇÃO

O objeto deste estudo são construções modais com os verbos **poder** e **dever** formando sequência com predicados inacusativos lexicais. Com base na Hierarquia de Núcleos Funcionais proposta por Cinque (1999, 2006), nossa hipótese é de que os núcleos correspondentes à modalidade de raiz impõem restrições ao predicado encaixado, subcategorizando predicados que descrevam eventos passíveis de controle, mesmo que indireto. Já o núcleo modal epistêmico parece não oferecer as mesmas restrições, formando sequência com quaisquer inacusativos.

Conforme análise de Rech e Giachin (2014), os traços [+controle] e [+volição] são relevantes para a interpretação modal de raiz. De acordo com as autoras, núcleos modais de raiz formam sequência apenas com predicados adjetivais desencadeados por um argumento de natureza agentiva. Para investigar a relevância desses traços para tais núcleos modais, nos propomos a analisar construções em que **'poder'** e **'dever'** figuram com predicados inacusativos na posição de seu complemento. É esperado que inacusativos, por não selecionarem um argumento agentivo, sejam rejeitados na posição de complemento de modais de raiz.

Contudo, a partir do que observamos na pesquisa até o momento, alguns predicados inacusativos podem ocupar a posição de complemento de modais de raiz. Isso ocorre porque eles podem ser controlados de forma indireta.

## METODOLOGIA DE ANÁLISE

Para um melhor entendimento tanto do fenômeno que objetivamos analisar quanto peculiaridades dos inacusativos lexicais analisados, os dividimos em três grupos, de acordo com Silva e Farias (2011) e Brito (2005).

*VERBOS DE (DES)APARECIMENTO COMO SURGIR / SUMIR / APARECER / DESAPARECER / ACONTECER (SILVA; FARIAS, 2011; BRITO, 2005)*

### *Núcleo Modal Epistêmico*

Contextos em que verbos inacusativos de (des-) aparecimento figuram com um modal epistêmico e sofrem restrição de modais de raiz: quando não houver os traços [+controle] e [+volição] relacionados ao DP sujeito da sentença. Vejamos os exemplos a seguir:

- (1) a. A lua pode/deve [mod epistemic] surgir no céu.  
a'. \*A lua pode [mod hability/capacity/permission] surgir no céu.  
b. \*O cometa deve [mod obligation/conselho] sumir no espaço em instantes.

Nas sentenças a e b: A lua pode/deve surgir no céu e O cometa deve sumir no espaço em instantes, figuram os inacusativos surgir e sumir, que selecionam argumentos não agentivos. Além disso, nessas sentenças, não há a inferência de nenhum outro

evento relacionado que possa monitorar aqueles descritos pelos predicados inacusativos. Logo, núcleos modais de raiz não podem subcategorizar tais predicados.

#### *Núcleos modais epistêmico e de raiz*

Contextos em que os verbos inacusativos de (des-)aparecimento podem ocupar tanto a posição de complemento de um núcleo modal epistêmico quanto de um núcleo modal de raiz: quando houver a inferência de um argumento agentivo com os traços [+controle] e [+volição]. Vejamos as sentenças:

- (2) a. O agressor deve [mod volition/obligation] sumir para evitar o flagrante.  
b. Os fogos devem [mod epistemic/volition/obligation] surgir no céu à meia-noite.

Na sentença 2a, *O agressor deve sumir para evitar o flagrante*, por exemplo, o DP sujeito exerce controle direto sobre um outro evento que desencadeie o evento descrito na sentença; logo, controla indiretamente o evento descrito na sentença. Já na sentença 2b, *Os fogos devem surgir no céu à meia-noite*, um argumento agentivo não presente na estrutura da sentença realiza uma ação que acarreta no evento descrito pelo predicado inacusativo.

#### **VERBOS DE INÍCIO E FINAL DE TRAJETÓRIA COMO CHEGAR / SAIR / ENTRAR / CAIR (SILVA; FARIAS, 2011)**

#### *Núcleos modais epistêmico e de raiz*

Verbos inacusativos de início e final de trajetória ocupam a posição de complemento de núcleos modais de raiz quando for possível inferir um argumento com os traços [+controle] e [+volição], responsável por desencadear o evento descrito na sentença, conforme as sentenças:

- (3) a. Pedro deve [mod epistemic/obligation] chegar às 7 horas no trabalho.  
b. Maria pode [mod epistemic/permission] sair da sala de reunião a qualquer momento.  
c. A agulha deve [mod epistemic/obligation] entrar completamente na pele do paciente.

Em 3a, *Pedro deve chegar às 7 horas no trabalho*, a modalidade de raiz corresponde à ideia de ordem ou conselho. Pedro controla indiretamente o evento *chegar às sete horas no trabalho* através do controle direto que exerce sobre eventos como *deslocar-se*, que requerem um argumento de natureza agentiva. Da mesma forma,

em 3b, em *Maria pode sair da sala de reunião a qualquer momento*, a modalidade de raiz (permissão) se combina com o inacusativo sair por este resultar de eventos agentivos, sobre o qual Maria exerce controle, como por exemplo o de deslocar-se até o ponto de saída da sala.

Na sentença 3c, *A agulha deve [mod epistemic/obligation] entrar completamente na pele do paciente*, o núcleo modal de raiz (obrigação/conselho) forma sequência com o inacusativo *entrar* por este descrever um evento resultante de outro evento de natureza agentiva: penetrar a agulha na pele do paciente.

### *Núcleo modal epistêmico*

Contextos em que núcleos modais de raiz oferecem restrição a predicados inacusativos de início e final de trajetória: quando não houver um argumento agentivo exercendo controle, nem mesmo indireto, sobre o evento descrito na sentença. Vejamos os exemplos:

- (4) a. As folhas devem [mod epistemic] cair das árvores no outono.  
a'. \*As folhas devem [mod obligation] cair das árvores no outono.

Na sentença *As folhas devem cair das árvores no outono*, a leitura associada ao modal *deve* é apenas a epistêmica, por o predicado na posição de seu complemento não ser possível de controle, nem mesmo indireto.

**VERBOS DE ESTADO E MUDANÇA DE ESTADO COMO *MORRER* / *NASCER* / *VIVER* / *SOBREVIVER* / *CRESCER* / *AMADURECER* / *APODRECER* (SILVA; FARIAS, 2011)**

### *Núcleos modais epistêmico e de raiz*

Contextos em que núcleos modais de raiz se combinam com verbos inacusativos de estado e mudança de estado: assim como exemplos anteriores, quando houver um argumento agentivo controlando indiretamente o evento descrito pelo predicado inacusativo. Vejamos os exemplos a seguir:

- (5) a. A erva daninha deve [mod epistemic/obligation] morrer na plantação de soja.  
b. O bebê deve [mod epistemic] nascer ainda hoje.



b'. O bebê deve [mod obligation] nascer ainda hoje para não comprometer a saúde da mãe.

Em 5a, o evento a erva daninha morrer resulta de outro evento, como matar ou exterminar, que é passível de monitoramento. Na sentença 5b', O bebê deve nascer ainda hoje para não comprometer a saúde da mãe, ocorre de forma similar, pois há o controle de outro evento - fazer o parto - e este desencadeia o evento nascer. Entretanto, diferentemente da sentença 5b, em 5b' não é possível o núcleo modal epistêmico se combinar com o modal nascer. A diferença entre elas é a presença de uma expressão adverbial de finalidade, como para não comprometer a saúde da mãe. A presença deste sintagma adjunto de finalidade pressupõe agentividade, corroborando com a hipótese de que o núcleo modal de raiz seleciona apenas estruturas infinitivas em que esteja presente um argumento agentivo.

#### *Núcleos modais epistêmico e de capacidade*


Nas sentenças 6a, b e c, o núcleo modal de capacidade forma sequência com um predicado inacusativo, apesar de não ser inferido na estrutura um argumento com traços agentivos.

- (6) a. A planta pode [mod epistemic/ability] viver na água.
- b. As frutas podem [mod epistemic/ability] amadurecer com o sol.
- c. A sequoia pode [mod epistemic/ability] sobreviver às diversas intempéries.

Na sentença A planta pode viver na água, 6a, o núcleo modal de capacidade pode se realizar em combinação com o inacusativo viver. Isto também pode ser percebido na sentença 6b, As frutas podem amadurecer com o sol. Em ambos os casos, o evento desencadeador é um elemento não agentivo. O mesmo ocorre em 6c, A sequoia pode sobreviver às diversas intempéries.

## **CONSIDERAÇÕES PARCIAIS**

A partir dos contextos em que verbos inacusativos de (des-) aparecimento figuram como complemento de modais de raiz, percebemos a relevância dos traços [+controle] e [+volição]. Em contextos em que esses traços estão presentes, os modais



de raiz podem selecionar mesmo predicados inacusativos, por ocorrer um controle indireto sobre o evento do inacusativo na sentença.

Um aspecto interessante é que um adjunto de finalidade não é compatível com a modalidade epistêmica.

Verbos inacusativos de estado e mudança de estado figuram como complemento de um núcleo modal de habilidade. Optamos por analisar este núcleo separadamente dos demais núcleos modais de raiz, conforme Givón (2010).

## REFERÊNCIAS

BRITO, Ana Maria. Nomes derivados de verbos inacusativos: estrutura argumental e valor aspectual. **Revista da Faculdade de Letras** — Línguas e Literaturas, II Série, vol. XXII, Porto, 2005, pp. 47-64.

PALMER, F. R. **Mood and Modality**. 2.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. (Cambridge Textbooks in Linguistics).

RECH, Núbia; GIACHIN, Amanda. As interpretações disponíveis para os modais *pode* e *deve* em construções com predicados adjetivais. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, v. 12, n. 8, 2014.

SILVA, Cláudia Roberta Tavares; FARIAS, Jair Gomes de. O fenômeno da inacusatividade no português: por uma análise léxico-sintática dos verbos do tipo *ir* e *chegar*. **Veredas On Line – Atemática** – 1/2011, p. 01-15.

---

# A ARGUMENTAÇÃO EM PRODUÇÃO DE TEXTOS: UMA PROPOSTA PARA EJA

Jardeni Azevedo Francisco Jadel

**RESUMO:**A tradição escolar revela que, nos anos iniciais do ensino fundamental, a pertinência do discurso argumentativo como objeto de ensino e de aprendizagem não se configura como prática sistemática de letramento. Geralmente, o tipo narrativo prevalece nas aulas de leitura, sendo apresentado, na maioria das vezes, na forma de fragmentos e adaptações de textos literários. Partindo do princípio de que sempre que alguém se dispõe a usar a língua, independentemente do gênero escolhido, o faz com alguma intenção e de que a argumentatividade está presente desde a conversação diária ao gênero mais elaborado, este artigo visa a apresentar, à luz do quadro teórico do interacionismo sociodiscursivo, uma proposta de trabalho com gêneros do agrupamento do argumentar, fornecendo ao professor orientações e reflexões no formato de sequência didática. O estudo foi desenvolvido a partir dos textos escritos pelos alunos da Fase I/ 6º ano da Educação de Jovens e Adultos, reforçando a importância de verificar o uso das estratégias argumentativas mais evidenciadas na produção inicial de um texto de opinião, na expectativa de contribuir para o entendimento dessa prática discursiva. As contribuições de Rojo (2000; 2009), Bronckart (1999) e Schneuwly e Dolz (2011) fundamentam teoricamente as reflexões e as abordagens apresentadas, na busca pela consistente inserção dos alunos nas efetivas atividades comunicativas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Texto argumentativo. Sequência didática. Educação de jovens e adultos.

## Introdução

O ensino de língua materna, em especial nas últimas décadas, tem ocupado lugar de destaque nas discussões sobre o desempenho escolar dos alunos. Na expectativa de formular diretrizes para orientação do trabalho em sala de aula, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) apresentam uma perspectiva de ensino centrada em uma concepção dialógica, social e interacional da linguagem, na qual os textos e os gêneros textuais assumem papéis principais.

Segundo Bronckart (1999, pág.233), as sequências textuais são partes do conhecimento cognitivo dos falantes, construídas socialmente, isto é, durante a interação com outros falantes, o aluno interioriza, mesmo que inconscientemente, sequências, cuja “forma assumida [...] é claramente motivada pelas representações que o

agente tem das propriedades dos destinatários de seu texto, assim como do efeito que neles deseja produzir” (pág.234).

Ao adotar a concepção de gênero como forma de inclusão e participação ativa do sujeito na sociedade, evidenciando a importância do discurso no contexto social, os documentos oficiais salientam que o ensino de Língua Portuguesa precisa proporcionar aos indivíduos envolvidos no processo o conhecimento necessário para interagir produtivamente com seus pares em diferentes atividades discursivas.

Considerando a linguagem como elemento constituinte dos sujeitos sócio-históricos e que os alunos da Educação de Jovens e Adultos já trazem ricas experiências sociais, acreditamos que uma atenção especial deve ser direcionada aos estudos da argumentação, pois, segundo Perelman (1993), é possível ligar o papel da argumentação à razão prática. Sobre a questão, Cavalcanti (2010, p. 141) afirma:

No “jogo da linguagem” procura-se sempre atuar sobre o outro, provocar determinadas reações, fazer crer. Isso significa dizer que a *linguagem em uso* é constitutivamente argumentativa, não existem enunciados (gêneros) sobre os quais não incidam acentos apreciativos. No entanto, há aqueles cujo estilo se caracteriza pela presença mais acentuada de recursos linguísticos que indicam/sugerem determinada orientação argumentativa, recursos que revelam a “atitude responsiva” do texto.

Entretanto, via de regra, os gêneros do agrupamento do argumentar não se encontram no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental de forma sistemática, apesar de a presença da argumentatividade ser perceptível desde uma simples conversa diária até textos mais elaborados. Segundo Cavalcanti (2010), “Por seu caráter dialógico, a linguagem é o lugar de interação com o outro, lugar de encontro de pontos de vista diferentes e, muitas vezes, antagônicos”.


Reconhecendo, portanto, que a argumentação deve ser compreendida como uma ação humana, em que o discurso é construído em situações reais de interação social e que seu estudo pode (e deve) ser associado a uma prática pedagógica que prime pela aquisição da escrita e pelos seus usos sociais, este artigo traz uma proposta de sequência didática, a partir de textos produzidos por alunos da EJA/ Fase I- 6ª ano de uma escola pública do município de Rio das Ostras, na expectativa de fornecer ao professor uma orientação sobre o trabalho para a modalidade.

Como fundamentação teórica, numa abordagem ampla, são apresentadas algumas considerações sobre a argumentação e suas contribuições ao processo de letramento, seguida da descrição das etapas de uma sequência didática, segundo SCHNEUWLY; DOLZ (2011). Cabe ressaltar que os dados e análise apresentados são um recorte de uma pesquisa realizada no mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da UERJ.

## **Letramento e argumentação**

É fato que alguns autores apresentam diferenças conceituais para o termo letramento, mas concordam que o conceito tem produzido grandes alterações nas





práticas escolares, direcionando muitos educadores no sentido de garantir que o domínio do código ocorra a partir de práticas sociais reais, relacionadas com a leitura e a escrita.

Kleiman define o termo “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (1995, p. 19). Para a autora, as práticas da escrita são plurais e variadas, implicando diversos efeitos nos grupos e nas pessoas, nos diferentes contextos sociais e culturais, extrapolando os muros da escola. Assim, a escolarização é apenas um tipo – um dos mais importantes, sem dúvida – de prática social de letramento.

De acordo com Rojo (2009), as abordagens mais recentes sobre letramento têm apontado para a heterogeneidade dos estudos acerca da leitura, da escrita e do uso da linguagem nas suas diversas nuances, demonstrando a necessidade de uma educação linguística que considere os letramentos múltiplos exigidos pelos textos situados no mundo social, atrelados aos seus valores culturais, históricos e políticos.

Face ao exposto, acreditamos que o trabalho com a sequência argumentativa, cujo principal efeito comunicativo é “convencer o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável” (MACHADO, 2005, p.246), pode auxiliar os educadores na construção de encaminhamentos metodológicos de atividades condizentes com situações reais de uso da língua.


Segundo Koch e Fávero (1987), três critérios analíticos podem descrever a sequência argumentativa: *a dimensão pragmática*, que se define por apresentar o macroato de fala de convencer, persuadir seu destinatário e a atitude comunicativa de fazer crer/fazer fazer; *a dimensão esquemática global*, que permite o estabelecimento de premissas, suportes argumentativos, contra-argumentação e conclusão; e *a dimensão linguística de superfície*, que apresenta marcas linguísticas, tais como verbos introdutórios de opinião, operadores argumentativos, recurso à autoridade, etc.

## A sequência didática

Schneuwly e Dolz (2011), em *Gêneros orais e escritos na escola*, dedicam-se, especialmente no capítulo quatro, à descrição dos procedimentos de uma “sequência didática” no trabalho com gêneros textuais.

Como já sugerido na introdução, os autores genebrinos apresentam a sequência didática como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito” e afirmam que a proposta tem “[...] precisamente, a finalidade de ajudar um aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.” (p.83).

Assim, a realização de um trabalho com a sequência didática tem como finalidade geral a preparação do aluno para o efetivo uso da língua (oral e/ou escrita), em variados contextos, por meio de encaminhamentos, a um só tempo, semelhantes e diferenciados, permitindo a apropriação das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão.



Sabe-se, porém, que, ao concretizar uma proposta didática, muitas vezes, corre-se o risco de torná-la estática e, em casos extremos, vê-la desviada de seus princípios. Assim, é oportuno ressaltar que as sequências não devem ser consideradas como um manual para se seguir passo a passo. Cabe ao professor a responsabilidade de efetuar escolhas, atendendo aos diferentes níveis de seu alunado, elaborando/planejando as etapas a partir do que já está adquirido pelos alunos para visar aos objetivos de aprendizagem relacionados com suas capacidades reais.

### Etapas da sequência didática

A elaboração do esquema de uma sequência, seguindo uma ordem gradual de atendimento, do complexo ao mais simples, compreende quatro etapas: apresentação da situação, uma produção inicial, os módulos e a produção final.

### **Apresentação da situação**

A primeira etapa é o momento em que a turma constrói a representação da atividade de linguagem a ser executada. Na **apresentação**, o professor descreve detalhadamente a tarefa – oral ou escrita – de forma bem definida para que os alunos compreendam a situação de comunicação na qual devem agir, para a produção inicial.

De forma coletiva, portanto, devem ser abordadas as seguintes questões: Qual é o gênero abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção?

Outra dimensão que envolve a primeira etapa diz respeito à preparação dos conteúdos dos textos produzidos. Nesta proposta, por exemplo, o aluno deverá compreender bem a questão em pauta e os argumentos favoráveis e desfavoráveis das diferentes posições.


Segundo os autores (p.85), “A fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado”.

### **Produção inicial**

É o primeiro lugar de aprendizagem da sequência. Destina-se à elaboração de um texto, a fim de revelar as representações que o aluno tem da atividade, servindo como parâmetro para a montagem dos módulos.

Apesar do caráter incipiente, o fato de realizar a tarefa delimitada de forma precisa constitui uma conscientização das dificuldades e facilidades relativas ao objeto da aprendizagem, pois deve permitir circunscrever as capacidades que os alunos já dispõem e, por outro lado, definir o ponto em que o professor intervirá para orientar sobre o caminho a percorrer. Por isso, mesmo que o aluno não atenda ou respeite todas as características do gênero, não se pode considerar uma situação de insucesso.

A produção inicial tem o papel de reguladora da sequência didática, tanto para o professor quanto para os alunos. Para o primeiro, pela possibilidade de delinear melhor



as dimensões problemáticas – o que é preciso trabalhar – para desenvolver as capacidades dos alunos. Para o segundo, para descobrir o que já sabem fazer e os problemas que enfrentarão para realizar a produção final.

Cabe esclarecer que a etapa se constitui como realização prática de uma avaliação formativa (e não somativa): o professor deverá utilizar as produções para refinar, modular e adaptar a sequência sem atribuir uma nota. É o momento para discutir os pontos fracos e fortes evidenciados na produção, ampliando e delimitando o arcabouço de problema, objetos de trabalho nos módulos.

## Os módulos

Os problemas que aparecem na primeira produção são trabalhados nos **módulos**, já que, nesta fase, o professor seleciona elementos para dar aos alunos os instrumentos necessários para superar as dificuldades encontradas. São variadas atividades com propósitos específicos, sistematicamente organizadas, com a intenção de habilitar o aluno a utilizar determinado gênero textual.

Nos módulos, o encaminhamento de decomposição e de trabalho sobre as questões abordadas deve considerar três aspectos fundamentais: os problemas com níveis diferentes, a variedade de atividades e exercícios e a capitalização dos conhecimentos adquiridos.

Para o primeiro aspecto, é preciso buscar inspiração nas abordagens da psicologia da linguagem que distingue quatro níveis principais na produção do texto:

- a) Representação da situação de comunicação: o aluno deve fazer, de forma mais exata possível, uma representação do destinatário, da finalidade do texto, de sua posição como autor/locutor e do gênero visado.
- b) Elaboração dos conteúdos: o aluno deve conhecer/buscar as técnicas para elaborar os conteúdos – informações, debates, discussões, destacando os mais importantes.
- c) Planejamento do texto: dependendo do destinatário ou da finalidade, o aluno deve estruturar o seu texto a partir de um formato convencional: as regularidades indicadas pelo gênero.
- d) Realização do texto: a escolha dos meios de linguagem, para a escrita do texto, deve ser feita pelo aluno por meio do uso de vocabulário apropriado, tempos verbais em função do tipo de texto e organizadores textuais para estruturar ou introduzir argumentos.

O segundo aspecto para o encaminhamento dos módulos considera a variação dos modos de trabalho: um arsenal diversificado de atividades e de exercícios que relacionam leitura e escrita, a fim de oferecer a cada aluno a possibilidade de acesso, por diferentes meios, às noções e aos instrumentos, para auxiliá-lo na superação das dificuldades.

Para a elaboração desses módulos, segundo Schunewly e Dolz (2011, p.89) três categorias de atividades e exercícios podem ser utilizadas: atividades de observação e análise de textos, tarefas simplificadas de produção textual e elaboração de uma linguagem comum.



No quadro abaixo, com o objetivo de ilustrar a proposta, seguem exemplos de cada categoria:

Categorias de atividades e exercícios	Exemplos
Atividades de observação e análise de textos	Comparar vários textos de mesmo gênero e gêneros distintos; Identificar características comuns nos textos;
Tarefas simplificadas de produção textual	Reorganização do conteúdo de uma capacidade de linguagem dominante para outra (narração para argumentação); Completar a ideia de um parágrafo; Elaborar refutações a partir de uma resposta;
Elaboração de uma linguagem comum	Fazer comentários – críticas, elogios, sugestões – sobre os textos (próprio ou de colegas) utilizando palavras comuns (vocabulário orientado)

No momento em que realizam os módulos, os alunos aprendem a falar sobre o gênero, passam a utilizar um vocabulário próprio, construindo um conhecimento progressivo. O último aspecto considerado no trabalho com os módulos orienta para o registro das aprendizagens adquiridas durante a sequência: linguagem técnica e regras elaboradas.

É importante destacar que cada sequência deve-se finalizar com um registro dos conhecimentos assimilados, por meio de uma lista (lembretes ou glossário) elaborada – pelo professor ou pelo aluno – antes da produção final.

### **Produção final**

É o momento em que o aluno põe em prática o estudado nos módulos. Como é a finalização de um trabalho, permite ao professor realizar uma avaliação somativa. Retomando Schneuwly e Dolz (2011, p.88), “o movimento geral da sequência didática vai, portanto, do mais complexo para o simples [...] No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final”, ou seja, do texto ao texto.

A avaliação da etapa final deve explicitar os critérios utilizados e, ao mesmo tempo, centrar a intervenção do docente em pontos essenciais, observando as aprendizagens efetuadas e planejando a continuação do trabalho, com possíveis retornos aos pontos mal assimilados.

#### **Proposta de sequência didática e contexto de pesquisa**

Escolheu-se um gênero do agrupamento do argumentar – texto de opinião – uma vez que permite a discussão de um tema atual, de ordem social, sem exigir que o “autor” seja uma autoridade no assunto. Assim, o processo interativo se sustenta pela construção de um ponto de vista, a partir das informações recebidas. Isso implica



estudar o contexto (mais imediato e mais amplo) de produção, circulação e recepção do texto, sujeito-enunciador e seu(s) interlocutor(es) e a materialidade que compõem os procedimentos verbais utilizados para produzir sentido. Essa rearticulação interliga as práticas de leitura, escrita e estudo da língua.

Utilizamos como *corpus* amostras de textos produzidos pelos alunos da fase I/6º ano do Ensino Fundamental, matriculados numa escola pública, no município de Rio das Ostras, em cuja matriz curricular de Língua Portuguesa não está incluído o ensino formal e sistematizado do discurso argumentativo.

A atividade foi dividida em duas etapas, considerando os pontos primeiros de uma sequência didática: *apresentação da situação* e produção *inicial*. Na primeira etapa, apresentou-se a situação/tema aos alunos, instigando-os a participar de uma entrevista oral e individual na qual poderiam opinar sobre o assunto. Esclareceu-se que o resultado seria divulgado para os outros alunos (destinatários) e era uma atividade facultativa. A entrevista foi gravada em áudio, a partir da pergunta: “Você é a favor ou contra as recentes manifestações populares?” e da orientação: “Desenvolva essa opinião.”

A segunda etapa contou com a produção escrita sobre o mesmo tema. Os alunos receberam a proposta com o objetivo de produzir um texto de opinião. O material entregue aos alunos continha as seguintes instruções e dados:

#### ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Assunto: As recentes manifestações populares no Brasil.

Qual é a sua opinião sobre as manifestações que vêm acontecendo em todo o Brasil nos últimos meses? Por quê? (Desenvolva essa opinião).

Essa atividade foi aplicada, em sala de aula, delimitando o tempo de sessenta minutos para a produção escrita.

Após essas etapas iniciais da “sequência didática”, a forma escrita gerou o banco de dados para a análise, que tinha como meta o diagnóstico do grupo para o posterior desenvolvimento dos demais passos: os módulos de atividades e a produção final. A ideia é apresentar um estudo sobre as estratégias argumentativas que os alunos revelam conhecer, mesmo sem um estudo sistemático, além de observar as principais dificuldades demonstradas, a fim de subsidiar a proposta de uma sequência didática que parta de uma situação real.

### Análise da produção inicial

Não se utilizou nesta análise a produção oral. A entrevista foi uma atividade proposta para provocar uma reflexão maior sobre o tema, auxiliando na organização dos argumentos utilizados na segunda etapa. O *corpus* para a análise, portanto, é constituído das produções escritas.

A partir da análise dos textos dos alunos da Fase I/6º, no que diz respeito às estratégias argumentativas utilizadas, foi possível perceber o reconhecimento da necessidade de se posicionarem diante de um tema polêmico, justificando-se:

“Eu acho que tem que ter manifestações sim, porque o povo deve *corre* atrás do seu direito.”

“Eu sou contra algumas coisas tipo vandalismo e *aguesões* (pula uma linha) *mais* sou a favor *das quelas* que quer *rendificar* seus *direis* por mais *saudee em fim* por um Brasil melhor.”

“Eu sou a favor! Porque já estamos cansados dos nossos governantes que fazem tantas promessas quando querem nosso voto. *e* depois *que* eleitos pouco fazem.”

Ainda na dimensão global da argumentação, alguns textos apresentam o que poderíamos considerar uma conclusão:

“Bom, é isso que eu acho”

“Então temos que ter uma ampla visão para que na frente possamos ter um mundo melhor”

Percebe-se que o uso da primeira pessoa do singular marca a opinião, em caráter muito particular, atendendo à solicitação da proposta (“Qual é a sua opinião”). No entanto, é comum, no mesmo texto, aparecer a primeira pessoa do plural. A partir daí, o seu papel social se manifesta e ele passa a defensor de um ponto de vista coletivo, ou seja, passa a falar pela sociedade. O uso da terceira pessoa não é marcante nas produções escritas.

“Eu acho que tem que ter manifestações sim, por que *O* povo deve *corre* atrás do Seu direito. [...] Vamos lutar pelo nosso direito que *nois* merecemos *é* vamos *consequir!*”.

“E também acredito que essas *manifestações violenta* não é praticada por pessoas que querem a melhoria do nosso país, só querem piorar tudo. Temos que manifestar e mostrar que conhecemos os nossos direitos.”

Encontramos também exemplos de dificuldade para desenvolver paralelamente duas ideias antagônicas, apesar de reconhecerem o caráter conflitante do tema:


**“Minha opinião é que eu não gosto de manifestação mesmo sendo manifestação do bem, eu não gosto e não tenho nada contra.”**

**“Eu sou a favor das manifestações do Brasil que as pessoas *tem* que *corre* atrás dos direitos deles porque não são por vinte centavos e também não sou a favor das badernas das pessoas [...]”**

Na dimensão pragmática, alguns textos revelam o aspecto dialogal da argumentação, reconhecendo a existência de um interlocutor. Desse modo, parte-se do princípio de que ler e escrever textos é participar de diferentes práticas de linguagem, uma vez que, pelo diálogo travado entre um sujeito e as vozes instauradas nas diferentes formas de discurso, uma atitude responsiva pode ser instituída, marcando de forma apreciativa as posições assumidas por um enunciador.

**“Dilma pega a visão se você *continua* assim você não vai longe.”**

**“um abraço dona: *jardene*”.**



Em alguns casos, os alunos conseguem estabelecer uma relação com a sua realidade. O aluno percebe a língua como um organismo vivo e não como uma mera organização de orações, inserindo a atividade didática na “vida do texto”, trazendo o contexto original de recepção, produção e circulação.

**“Eu acho que os *prefeitos* *podião* *colabora* com a Pasagem em Rio das ostras.”**

**“já vi *manifestação* pessoalmente em MACAÉ, lá no centro de MACAÉ.”**

No que diz respeito à dimensão linguística, observamos que a quase totalidade dos alunos utilizam os conectivos – nem sempre adequadamente – como forma de ajudar a estabelecer a relação semântica entre seu posicionamento e os argumentos. Para orientar a superação das dificuldades, é preciso ter clara a ideia de que a coesão, explicitamente revelada por meio das marcas linguísticas, manifesta-se na organização da sequência do texto argumentativo, relacionando um elemento a outro. A compreensão depende desses articuladores ou conectores, ou melhor, sempre que se pensa em coerência, logo se pensa em coesão.

**“E também acredito que essas *manifestações violenta* não é praticada por pessoas que querem a melhoria do nosso país, só querem piorar tudo.”**

**“E *mas* uma coisa essas *pasagem* no Brasil que não *abaixo*.”**


Cabe ressaltar que a perspectiva adotada nas sequências é textual, isto é, implica levar em conta os diferentes níveis do processo de elaboração de textos. Percebemos, porém, que os textos produzidos permitem levantar pontos problemáticos sobre questões relativas à sintaxe da frase, à morfologia verbal ou à ortografia. Utilização de frases incompletas; falta de variedade na construção das frases; pontuação insuficiente são inabilidades, geralmente, resultantes de interferências entre a sintaxe do oral e da sintaxe da escrita, indicando também dificuldades de ordem cognitiva.

Apesar de o domínio de uma sintaxe mais elaborada não estar diretamente ligada a um gênero específico, é possível favorecer uma articulação do trabalho proposto. Nesse sentido, observações pontuais podem ser feitas, tendo em vista a reescrita do texto. É preciso, portanto, reservar um tempo para o ensino específico de gramática, no qual o objetivo principal das tarefas de observação e manipulação é o funcionamento da língua, uma vez que, para a compreensão e apropriação das regras gerais que dizem respeito à organização da frase, necessita-se de conhecimentos explícitos sobre as unidades linguísticas.

Com os problemas de ortografia, a orientação é similar, pois os erros encontrados são uma fonte de informação para o professor. Um levantamento, por exemplo, das dificuldades mais frequentes servirá como base para a escolha das noções estudadas ou revisadas nos momentos destinados à ortografia. Cabe, contudo, uma ressalva, a fim de evitar que o aluno perca de vista o sentido do trabalho: sem negar a importância da ortografia, é necessário posicioná-la em seu lugar - de preferência, na etapa da produção final.

A tarefa de releitura e de correção deve ser aperfeiçoada com o apoio de dicionários e manuais de orientação, sempre insistindo na importância do “refinamento ortográfico” nos textos lidos por outros. O tipo de intervenção é variado: pode ser corrigido diretamente no texto pelo professor, uma troca de textos entre os alunos, a indicação do





número de erros a serem corrigidos, etc. O importante é que cada aluno melhore, por meio das atividades de revisão, suas capacidades ortográficas.

Muitas outras considerações poderiam ser feitas, porém, levando em conta a finalidade a que se destinam: elaborar uma sequência didática a partir do diagnóstico das primeiras produções, já há material suficiente para a proposta.

## Proposta de sequência didática para a Fase I/6º ano.

Considerando que os pontos iniciais já foram relatados, apresentaremos a proposta, a partir dos módulos. Nesse processo de construção, a etapa mais complexa é, sem dúvida, a argumentação. Porque argumentar não é apenas emitir uma opinião sobre um fato, mas defender uma ideia, alegando uma série de razões que as apoie. Um argumento é consistente quando está bem construído e contém ideias suficientes que embasem a opinião do escritor.

O processo de argumentar, portanto, não abarca apenas aspectos linguísticos, mas é necessário conhecimento de mundo por parte do escritor, que lhe possibilite dominar o assunto suficientemente para opinar sobre ele. Por isso, a utilização da sequência didática oferece elementos para que os alunos conheçam os temas, os operadores linguísticos e a forma do gênero e possam, a partir de todos esses elementos, posicionar-se acerca do tema.

Os objetivos da sequência do agrupamento do argumentar, a partir da análise dos textos de opinião produzidos pelos alunos da EJA Fase I/6º, são:

- reconhecer a estrutura básica do discurso argumentativo: posição, justificativa e conclusão e o seu contexto de circulação;
- reconhecer o caráter pragmático e dialógico do discurso argumentativo;
- utilizar os conectivos e diferentes palavras para obter a coesão textual;
- após os módulos, os alunos deverão produzir uma carta argumentativa, para ser encaminhada à Secretaria Municipal de Transportes de Rio das Ostras, sobre o transporte público na sua comunidade.


### Módulo 1:

Atividade: reconhecimento e agrupamento das sequências textuais.

O professor deverá dividir a turma em grupos de três ou quatro alunos. Em seguida, distribuirá textos de gêneros diversificados para que os alunos, a partir das semelhanças, possam agrupá-los. O professor deverá, junto com os alunos, discutir os critérios utilizados para o agrupamento, indagando-lhes sobre o propósito comunicativo de cada texto.

O próximo passo é a identificação do texto argumentativo dentre os categorizados. Em seguida, deverão ser explanadas as características do texto argumentativo (posição, justificativa, conclusão). É importante que o professor selecione textos que permitam o reconhecimento das especificidades do gênero trabalhado, com destaque para a utilização de mecanismos discursivos e linguísticos de coerência e coesão textuais, visando à manutenção da continuidade do tema e ordenação de suas partes.





O professor poderá solicitar uma pesquisa ou reflexão sobre as estratégias de argumentação utilizadas pelos alunos nas situações cotidianas, como, por exemplo, o que fazem para convencer um amigo sobre uma ideia; ou ainda, qual a justificativa que apresentam quando chegam atrasados em casa ou na escola. A atividade não se encerra sem antes promover a troca de experiências com outros alunos.

A última parte da atividade é o registro, quando os alunos escrevem dicas/lembretes sobre as características ou termos específicos da argumentação. Os registros devem-se repetir ao final de todos os módulos, sempre orientados pelo professor.

#### Módulo 2:

Atividade: identificação da situação-problema no texto argumentativo

O primeiro passo é explicar uma situação-problema, a partir de exemplos do cotidiano, destacando o caráter polêmico, conflituoso. O professor deverá apresentar textos do gênero extraídos de jornais, revistas, livros para a identificação da situação-problema e apontar as variadas posições sobre o tema, situando-os no seu verdadeiro contexto de circulação, identificando seus elementos característicos, como finalidade, argumentos, época e suporte. O aluno deverá perceber a coerência entre a posição do autor e suas justificativas. Pode-se confeccionar cartaz ou ficha para a apresentação do identificado.

#### Módulo 3

Atividade: reconhecimento do caráter dialógico do texto argumentativo.


O professor deverá discutir, a partir de exemplos do gênero, os aspectos linguísticos e organizadores textuais, como coesão e coerência, linguagem adequada, uso dos títulos, escolhas das palavras, uso da pessoa gramatical, tempos verbais, questionamentos, palavras enfatizadoras, bem como marcas linguísticas do autor presentes no texto, que indicam a sua intencionalidade.

O professor deverá retomar os textos construídos na primeira produção, para que o aluno verifique e avalie a estratégia argumentativa utilizada. O aluno observará a elaboração do texto, identificando a articulação entre posição e argumentos, detectando os maiores problemas, para um exercício de reescrita com o professor. Será discutida, também, a possibilidade de ausência de alguns elementos do gênero, demonstrando sua heterogeneidade e possibilidade de variação.

#### Módulo 4:

Atividade: reconhecer a importância dos conectores de adição, conclusão e oposição no discurso argumentativo.

Aplicar-se-ão exercícios para uso adequado dos conectores, por meio de fragmentos dos textos já utilizados, de modo a lhes proporcionar sentido, chamando atenção para as expressões que introduzem as ideias aditivas, conclusivas e opositivas. O professor retomará os textos apresentados no módulo 1 para localização dos conectivos, chamando atenção para o sentido que promovem no texto. De posse de seu texto, o



aluno identificará os conectivos escolhidos e, com a ajuda do professor, promoverá as alterações necessárias.

Antes da produção final da sequência didática, o professor, paralelamente ao desenvolvimento da sequência, orientará os alunos sobre o uso adequado de letra maiúscula, pontuação e organização do texto em forma de parágrafos, aproveitando a oportunidade para solicitar a revisão ortográfica do texto, com o uso do dicionário. Não se trata, nesta etapa, de julgar o certo ou o errado, mas de observar o que se deve revisar. É importante que o aluno reflita sobre os ajustes feitos em seu texto. Registra-se ou relata-se.

### Produção final

O professor deverá apresentar um modelo de carta argumentativa, destacando os elementos e as particularidades do gênero. Em seguida, solicitará a elaboração da carta que será encaminhada ao Secretário Municipal de Transportes. O objetivo do aluno é demonstrar a sua opinião a respeito do serviço de transporte público oferecido na sua comunidade e argumentar em favor da posição defendida.


A avaliação dessas produções abandona os critérios exclusivamente gramaticais e desloca o foco para a ideia de que o bom texto deve-se adequar à situação comunicacional para a qual foi produzido, considerando os aspectos como a adequação do conteúdo, da linguagem e da estrutura ao gênero, ao interlocutor e ao cumprimento da finalidade que motivou a produção.

## Considerações finais

Considerando que o ensino da gramática não deve permanecer na base do sistema em si, explicada e exercitada de forma descontextualizada por meio de palavras e frases soltas, para que a abordagem seja feita do ponto de vista textual e discursivo, constatando a sua funcionalidade e procurando inseri-la em situações reais – ou mais próximas possível – da realidade sociocomunicativa, as aulas de português devem, primeiramente, minimizar a distância entre o estudante e a sua língua, procurando anular as experiências traumáticas com os processos de aprendizagem da leitura e da produção de textos, fortalecendo a voz dos muitos jovens e adultos que retornam à escola (ou optam pela EJA) para que possam romper os silêncios impostos pelos processos excludentes do próprio sistema escolar, capacitando-os a produzirem respostas aos textos que escutam e leem.

Defendemos que as sequências didáticas podem auxiliar significativamente para a realização de um trabalho didático que atenda às necessidades dos estudantes, propiciando a realização sistemática de tarefas de leitura, produção e aquisição de gêneros dentro de um procedimento estrategicamente planejado.

A estratégia de modularidade com que é desenvolvida a sequência didática situa as ações no contexto da realidade dos alunos, permitindo um trabalho diferenciado a partir de problemas específicos detectados na medida em que é possível acompanhar as etapas e planejar as interferências necessárias. Permite também que os casos de insucesso sejam trabalhados, valorizando a produção do aluno.



Nesse sentido, entende-se que a escola deve criar condições de interação a partir do estudo e do uso da linguagem, valendo-se do estímulo, da criatividade e do direcionamento dado às atividades de leitura e escrita, tanto utilizando gêneros considerados mais propícios ao processo de ensino-aprendizagem, como também orientando para a criação e adaptação de novos gêneros. Cabe, por fim, ao professor considerar as exigências e os limites das propostas curriculares, reconhecer a experiência prévia dos estudantes e suas necessidades mais urgentes, explorando junto com eles situações discursivas novas e úteis para atuação na sociedade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J.P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

CAVALCANTI, J. R. *Professor, leitura e escrita*. São Paulo: Contexto, 2010.

JADEL, J.A.F. Proposta de currículo para a EJA no ensino fundamental: articulação entre teoria e prática. Dissertação de mestrado, UERJ, 2014.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: Angela Bustos Kleiman (Org.) *Os Significados do Letramento: Uma Nova Perspectiva sobre a Prática Social da Escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I.; FÁVERO, L. *Contribuição a uma tipologia textual*. *Letras & Letras*. Uberlândia: Edufu, v.3, n.1, p.3-10, jun.1987

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

PERELMAN, C. *O império retórico: retórica e argumentação*. Porto: ASA, 1993.

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

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3.ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

---



# TRADIÇÕES DISCURSIVAS EM RESENHAS ACADÊMICAS DOS ANOS 1950

Jorge Luis Queiroz Carvalho

**RESUMO:** Este resumo apresenta um recorte de nossa pesquisa de mestrado em andamento que se propõe a realizar uma análise, em perspectiva diacrônica, do gênero textual resenha acadêmica. Neste artigo, especificamente, temos como objetivo identificar as unidades retóricas que se configuram como tradições discursivas do referido gênero produzido na década de 1950. Procuramos, assim, delinear as unidades retóricas que fazem parte da estrutura composicional do gênero como forma de verificar como essa organização pode revelar características da comunidade acadêmica da área de Linguística na década de 1950. Nossa pesquisa adotará o método de abordagem indutivo e os métodos de procedimento histórico e comparativo. Nosso corpus é composto de cinco textos publicado em um periódico acadêmico da área de Letras e Linguística cujo acervo está disponibilizado via online. Como procedimentos de análise, recorreremos aos pressupostos teórico-metodológicos dos campos das Tradições Discursivas e da Análise de Gêneros que nos permitem realizar uma análise descritiva dos gêneros discursivos a partir das dimensões textuais e contextuais e fornecem instrumentos de análise que nos permitem lançar olhares acerca do processo de constituição dos gêneros. Os resultados parciais mostram, ainda que de maneira preliminar, que as resenhas acadêmicas que circulavam nos anos 1950 do século passado apresentam uma organização retórica relativamente aberta e menos cristalizada.


**PALAVRAS-CHAVE:** Tradições discursivas. Análise de gêneros. Organização retórica. Resenha acadêmica.

## Introdução

Este artigo apresenta os resultados parciais de nossa pesquisa de mestrado em andamento. Nesse estudo, procuramos identificar através de uma análise diacrônica os traços de mudança e de permanência nos aspectos composicionais e linguísticos de resenhas acadêmicas produzidas entre as décadas de 1950 e 2010. Neste artigo, especificamente, procuramos descrever as unidades retóricas que compõem a estrutura esquemática do gênero resenha acadêmica publicada na década de 1950 como forma de verificar como essa organização pode revelar características da comunidade acadêmica da área de Linguística na referida época. Para tanto, nossa pesquisa adotará o método de abordagem indutivo e o método de procedimento histórico.

Nosso corpus é composto de cinco textos publicados na Revista Letras (UFPR) e foi coletado através de consulta ao site do periódico que disponibiliza seu acervo via *online*. Como procedimentos de análise, recorreremos aos pressupostos teóricos dos campos das Tradições Discursivas, a partir dos estudos de Coseriu (1979), Koch (1997) e Kabatek (2005) e da abordagem teórico-metodológica de Swales (1990) para análise de gêneros textuais. Esses quadros nos permitem realizar uma análise descritiva dos gêneros discursivos a partir das dimensões textuais e contextuais e fornecem





instrumentos de análise que nos permitem lançar olhares acerca do processo de constituição dos gêneros tanto em perspectiva sincrônica quanto diacrônica.

Nosso artigo está estruturado da seguinte maneira: após esta introdução, fazemos uma discussão teórica acerca dos campos teóricos das Tradições Discursivas e da análise de gêneros; na sequência, apresentamos a análise dos dados e, por fim, a conclusão, na qual retomamos os principais pontos de nosso trabalho, fazendo uma síntese interpretativa.

## **2 Fundamentação teórica**

Estruturamos essa seção em duas partes principais. Na primeira, fazemos uma exposição dos conceitos que recobrem o paradigma das Tradições Discursivas; na segunda realizamos uma discussão acerca do quadro da análise de gêneros operada por Swales (1990) dando ênfase aos principais conceitos de sua teoria.

### **2.1 Tradições Discursivas**

Os primeiros estudos que tomaram o texto como objeto de investigação remontam à década de 50, quando pesquisadores se dedicaram a estudar as unidades que ultrapassam os limites da frase, até então, foco da Linguística Estruturalista. O percurso que conduziu a mudança de foco da frase para as relações por elas estabelecidas pode ser encarado como um passo pioneiro cujas consequências teóricas levaram muitos linguistas a lançar olhares para objetos de análise cada vez mais complexos e abstratos. Entre esses objetos que passaram a ser encarados a partir de novos pontos de vista, podemos destacar as diferentes reformulações e concepções de texto enquanto objeto investigativo e, mais recentemente, o interesse pelos gêneros textuais.

Um dos grandes pioneiros no estudo do texto é, sem dúvida, Eugenio Coseriu, que considera que a linguagem pressupõe três níveis. De acordo com Coseriu (1980), os três níveis de linguagem são: 1) o nível universal, que diz respeito à técnica, ou seja, ao saber falar em geral; 2) o nível histórico, que concerne à língua concreta que se manifesta na fala a partir de uma determinação histórica e é entendida enquanto saber tradicional de uma comunidade; e 3) o nível individual, que diz respeito ao discurso, ou seja, ao texto encarado como um ato linguístico expresso.

O primeiro nível concerne aos universais linguísticos, isto é, aos fenômenos comuns a todas as línguas como, por exemplo, o fato de que em qualquer língua podemos nos referir às coisas do mundo. O nível histórico, por sua vez, nos mostra que só podemos nos comunicar através de línguas particulares e historicamente situadas e compartilhadas. Desse modo, só podemos nos comunicar se conhecermos um idioma que, por sua vez, é inseparável de um momento histórico, haja vista que a língua é mutável. Com um posicionamento próximo ao de Saussure (2006), Coseriu (1979) considera que os estados da língua, isto é, as sincronias, são melhores explicados a partir de estudos diacrônicos e afirma que “a história dos modos linguísticos que em

parte são mantidos e em parte modificados ou substituídos no tempo é, certamente, história duma tradição”.

Por fim, Coseriu (1979) mostra no nível individual que só podemos nos expressar através de textos e, para que possamos produzi-los, precisamos ativar um saber expressivo que nos indica como podemos nos expressar em determinadas situações comunicativas. Nessa perspectiva, o autor elabora o quadro abaixo que sintetiza os três níveis de linguagem e as atividades, saberes e produtos que são inerentes a cada um desses níveis:

pontos de vista níveis	ένέργεια atividade	Δύναμις saber	ἔργον produto
nível universal	falar em geral	saber elocucional	totalidade do “falado”
nível histórico	língua concreta	saber idiomático	(língua abstrata)
nível individual	discurso	saber expressivo	“texto”

**Quadro 1.** Níveis da linguagem

Fonte: Coseriu (1980, p. 93)

Posteriormente Koch (1997), partindo de um posicionamento teórico que investiga fenômenos da língua partindo dessas três noções, faz uma bifurcação no nível histórico e passa a considerar, além da história da língua, a história dos textos. Essa bifurcação ocasiona uma reformulação no quadro de Coseriu (1979) de modo que o nível histórico passa a dar conta de dois domínios, como podemos observar abaixo:

NÍVEL	DOMÍNIO	TIPOS DE REGRAS
universal	atividade do falar	regras elocucionais
histórico	língua histórica particular	regras idiomáticas
	tradição discursiva	regras discursivas
real / individual	discurso	

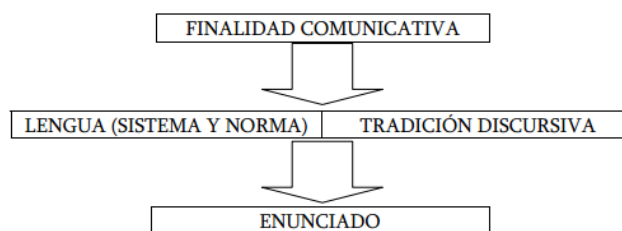
**Quadro 2.** Níveis e domínios da linguagem

Fonte: Koch (2008, p. 54)

Observamos que o quadro de Koch (2008) contempla elementos já propostos por Coseriu (1979), mas inova ao sugerir que o nível histórico se relaciona a dois domínios: o das línguas e o das tradições discursivas. Nessa perspectiva, além das línguas situadas historicamente (português, inglês, espanhol, etc.), as tradições discursivas passam a ser consideradas também como fenômenos linguísticos históricos. Para entender o que é uma tradição discursiva, nos reportamos ao exemplo dado por Kabatek (2005). O autor sugere que a fórmula rotineira *Bom dia* se trata de uma tradição discursiva. Essa fórmula é estabelecida além das regras da língua, uma vez que qualquer outra sentença, como por exemplo, *desejo-lhe um dia bom*, ou mesmo, *dia bom* são enunciados

possíveis do ponto de vista linguístico, mas não fazem parte das tradições discursivas da língua portuguesa falada no Brasil.

Entendemos, assim, que uma tradição discursiva pode ser encarada como estruturas formulaicas específicas que se relacionam a determinadas sincronias e, assim como a língua, passa por modificações ao longo do tempo. A respeito dessa noção e da materialização de uma tradição discursiva, Kabatek (2005) considera que a atividade do falar demanda a uma finalidade comunicativa que atravessa dois filtros até chegar ao ato comunicativo concreto, ou seja, o nível e individual da língua materializado pelo discurso. O autor sintetiza esse percurso através do seguinte esquema:



**Quadro 3.** Tradições discursivas

Fonte: Kabatek (2005)

Retomando o exemplo anteriormente citado, destacamos que, com a finalidade comunicativa de saudar uma pessoa pela manhã, o falante recorre a dois filtros: o da língua e o das tradições para expressar o enunciado *Bom dia*, em vez de qualquer outro que não seja tradicional. Kabatek (2005) mostra, porém, que é importante que o conceito de TD seja ampliado, uma vez que outras práticas discursivas também podem ser consideradas como tradições discursivas, como, por exemplo, os gêneros textuais. Nesse caso, um gênero textual também pressupõe uma finalidade comunicativa específica e, diante disso, ultrapassa os filtros das escolhas linguísticas e das tradições discursivas para se expressar através de enunciados concretos.


Na seção a seguir apresentamos uma concepção de gêneros baseada na proposta de John Swales (1990) que possibilita a análise da organização retórica dos gêneros.

## 2.2 Análise de Gêneros

A proposta de Swales (1990) para conceituação de gênero textual lança mão de conceitos advindos de diferentes perspectivas teóricas, a saber: o folclore, os estudos literários, a linguística e a retórica. Além desses campos, o autor também admite ser influenciado por perspectivas como a análise de discurso, a etnografia e as abordagens sobre o ensino-aprendizagem de inglês. Convergente com muitas das proposições vinculadas a esses campos, o autor entende o gênero como uma classe de eventos comunicativos cujos exemplares são dotados de propósitos comunicativos semelhantes e são reconhecidos pelos membros de uma comunidade discursiva.

Hemais e Biasi-Rodrigues (2005), ao apresentarem a proposta do referido autor, mostram que o folclore contribui para teoria swalesiana na medida em que entende os gêneros como formas permanentes, mas que podem sofrer mudanças de papel na





sociedade, uma vez que possuem um valor sociocultural que atende às necessidades sociais e espirituais de determinados grupos. Os estudos literários mostram que os gêneros, embora possam ser vistos como peças permanentes, também podem se desviar de sua estabilidade e transgredir as formas consideradas mais padronizadas. Esse entendimento é relevante na medida em que põe em evidência a mutabilidade dos gêneros e deixa claro que a transformação dos gêneros pode decorrer de muitos fatores, como os papéis dos autores, da sociedade e as visões de mundo.

No que se refere à linguística, o autor vai em direção a vertente sistêmico-funcional para recuperar a noção de registro. Essa categoria linguística é compreendida como “variação na linguagem, em que grupos de traços linguísticos são correlacionados com traços recorrentes em determinadas situações” (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 112). O gênero, assim, seria o meio pelo qual os registros de linguagem se manifestam. Nesse sentido, para Swales (1990) o estudo do gênero não pode ser desvinculado da análise dos elementos textual-discursivos que lhe são constituintes, pois, embora o gênero não seja fundamentalmente linguístico, ele também se manifesta por meio da língua.

Em relação aos estudos de retórica, Swales (1990) se aproxima, principalmente, dos trabalhos desenvolvidos por Miller (1984), que considera que o reconhecimento social de um gênero não se detém exclusivamente na sua forma linguístico-discursiva, mas também na ação social que ele realiza. Indo além, o autor considera que o conhecimento da forma não é tão determinante quanto o reconhecimento do propósito comunicativo socialmente compartilhado. Este último conceito, aliás, é central na proposta teórica swalesiana e deve ser entendido a partir da noção de comunidade discursiva, um dos pilares do aparato teórico apresentado por esse autor.

No ponto de vista do autor, a caracterização da comunidade discursiva também deve ser um dos meios pelos quais podemos classificar os gêneros. No entanto, noção comunidade discursiva é complexa e, por isso, sofreu diferentes críticas e reformulações e atualmente é entendida a partir de seis características que, segundo o autor, possibilitam sua caracterização:

1. Possui um conjunto perceptível de objetivos que podem ser formulados pública e explicitamente também podem ser, no todo ou em parte, aceito pelos membros; podem ser consensuais; ou podem ser distintos, mas relacionados.
2. Possui mecanismos de intercomunicação entre seus membros.
3. Usa mecanismos de participação para uma série de propósitos: para prover o incremento da informação e do *feedback*; para canalizar a inovação; para manter os sistemas de crenças e valores da comunidade; e para aumentar seu espaço profissional.
4. Utiliza uma seleção crescente de gêneros para alcançar seu conjunto de objetivos e para praticar seus mecanismos participativos. Eles frequentemente formam conjuntos ou séries.
5. Já adquiriu e ainda continua buscando uma terminologia específica.



6. Possui uma estrutura hierárquica explícita ou implícita que orienta os processos de admissão e de progresso dentro dela.

Sabe-se que o próprio autor reconhece que em uma comunidade discursiva há muita fluidez e sua classificação não pode ser definitiva. Por essa razão, consideramos que a noção de comunidade discursiva é por deveras complexa e, embora seja possível assegurar que as características apresentadas por Swales (1990) possam dar conta da descrição de comunidades específicas, consideramos que a caracterização de uma comunidade pode abarcar mais categorias do que as anteriormente expostas.

Diante disso, consideramos que outro pilar da abordagem swalesiana, o propósito comunicativo, detém maior aceitação e parece ter se desenvolvido de maneira menos polêmica. O conceito de propósito comunicativo também passou por reformulação e, nos trabalhos mais recentes de Swales, em especial aqueles em parceria de Askehave (SWALES; ASKEHAVE, 2009). Para esses autores, os propósitos comunicativos só podem ser delimitados a partir do trabalho analítico que deve considerar, além do que está textualmente marcado, o contexto de produção do gênero. Nesse sentido, para apreensão do propósito comunicativo, as práticas de linguagem não podem ser observadas de maneira dissociada das práticas sociais e das comunidades discursivas nas quais os gêneros circulam e são produzidos.

Outro pilar da teoria de Swales (1990) é o modelo de organização retórica dos gêneros textuais. Com a preocupação didática de criar um modelo de organização dos gêneros, o autor realizou pesquisas acerca de como os gêneros textuais acadêmicos estão estruturados em termos de organização retórica, o que originou o chamado modelo CARS (Create A Research Space). Esse modelo resultou da análise de diferentes exemplares de introduções de artigos de pesquisa de diferentes áreas na qual o autor destacou três movimentos retóricos no referido gênero que apresentamos a seguir:

<b>MOVIMENTO 1 - ESTABELECE O TERRITÓRIO</b>	
Passo 1 - Estabelecer a importância da pesquisa	e/ou
Passo 2 - Fazer generalizações	e/ou
Passo 3 - Revisar a literatura	
<b>MOVIMENTO 2 - ESTABELECE O NICHOS</b>	
Passo 1A - Contra-argumentar	ou
Passo 1B - Indicar lacunas no conhecimento	ou
Passo 1C - Provocar questionamento	ou
Passo 1D - Continuar a tradição	
<b>MOVIMENTO 3 - OCUPAR O NICHOS</b>	
Passo 1A - Delinear os objetivos	ou
Passo 1B - Apresentar a pesquisa	
Passo 2 - Apresentar os principais resultados	
Passo 3 - Indicar a estrutura do artigo	

**Quadro 4.** O modelo CARS.

Acima apresentamos os três movimentos retóricos que fazem parte da introdução de artigos acadêmicos: 1) Estabelecimento de um território; 2) Estabelecimento de um nicho; e 3) Ocupação do nicho. Cada um desses três movimentos comporta subdivisões que o autor chama de passos. Destacamos que os

movimentos retóricos e os passos não necessariamente estão presentes em todas as introduções de artigos de pesquisa por ele analisados. Tendo em vista que a abordagem o modelo CARS não se trata de um modelo descritivo, e não prescritivo, consideramos que esse modelo analítico se configura como uma produtiva possibilidade de análise da estrutura composicional dos gêneros textuais.

Por essa razão, o modelo CARS deu origem a muitos outros modelos de análise de diferentes gêneros. Destacamos como pertinentes para o nosso trabalho os modelos de organização retórica de resenhas acadêmicas desenvolvidos a partir das pesquisas de Motta-Roth (1995), que propõe que esse gênero está disposto a partir de quatro movimentos: introduzir o livro, sumarizar o livro, destacar partes e prover uma avaliação final; e de Araújo (1996), que, em sua análise, destacou três movimentos: estabelecer o campo, sumariar o conteúdo e prover uma avaliação final do livro.

Destacamos, ainda, que cada autora apresenta subfunções ou estratégias que se desdobram a partir de cada movimento retórico identificado, como ilustra o quadro abaixo:

MODELO MOTTA-ROTH (1995)	MODELO ARAÚJO (1996)
<b>MOVE 1 – INTRODUIZIR O LIVRO</b>	<b>MOVE 1 – ESTABELECE O CAMPO</b>
Subfunção 1 – Definindo o tópico geral do livro	Estratégia 1 – Fazendo generalizações sobre o tópico
Subfunção 2 – Informando sobre leitores em potencial	Estratégia 2 – Alegando centralidade
Subfunção 3 – Informando sobre o autor	Estratégia 3 – Indicando a audiência pretendida
Subfunção 4 – Fazendo generalizações sobre o tópico	Estratégia 4 – Informando o leitor sobre a origem do livro
Subfunção 5 – Inserindo o livro na área	Estratégia 5 – Apresentando o objetivo do livro
<b>MOVE 2 – SUMARIAR O LIVRO</b>	Estratégia 6 – Referindo-se a publicações anteriores
Subfunção 6 – Provendo uma visão geral da organização do livro	<b>MOVE 2 – SUMARIAR O CONTEÚDO</b>
Subfunção 7 – Apresentando o tópico de cada capítulo	Estratégia 7 – Descrevendo a organização do livro
Subfunção 8 – Citando material extratextual	Estratégia 8 – Apresentando/discutindo o conteúdo do livro
<b>MOVE 3 – DESTACAR PARTES DO LIVRO</b>	Estratégia 9 – Avaliando o livro
Subfunção 9 – Provendo avaliação direcionada	Estratégia 10 – Apresentando sugestões para aperfeiçoamento
<b>MOVE 4 – PROVER AVALIAÇÃO FINAL DO LIVRO</b>	<b>MOVE 3 – PROVER UMA AVALIAÇÃO FINAL DO LIVRO</b>
Subfunção 10A – Recomendando / desqualificando o livro completamente	Estratégia 11 – Recomendando / desqualificando o livro
Subfunção 10B – Recomendando o livro apesar de indicar limitações	Estratégia 12 – Sugerindo futuras aplicações

**Quadro 5.** Estrutura retórica de resenhas de acordo com Motta-Roth (1995) e Araújo (1996)

Fonte: Bezerra (2002)

Esses modelos serão úteis a nossa análise na medida em que poderemos observar quais dessas unidades retóricas estão presentes nos exemplares coletados para cada período de tempo coberto por nossa pesquisa. Optamos por utilizar os termos *unidades* e *subunidades* retóricas (ao invés de movimentos, passos, subfunções ou estratégias) em consonância com trabalhos mais recentes, como o de Biasi-Rodrigues (1998). Na seção a seguir apresentamos a análise dos dados com vistas a observar como os exemplares do gênero resenha acadêmica se organizam em termos de organização retórica.

### 3 Análise dos Dados

Neste tópico apresentamos a análise de cinco resenhas acadêmicas publicadas na Revista Letras (UFPR) entre os anos de 1953 e 1960. Destacamos que, apesar de na década de 1950 as resenhas serem veiculadas em uma seção intitulada “Notas de Bibliografia e de Crítica”, consideramos os exemplares analisados são gêneros antecessores do que hoje conhecemos por resenha acadêmica. Para tanto, damos início ao nosso trabalho investigando como se dava a organização retórica do referido gênero no início de sua circulação no Brasil.

O quadro abaixo apresenta a organização retórica da resenha 01, publicada no ano de 1954.

<b>Organização retórica – R01_1954</b>
<b>Unidade 1 – Estabelecer o campo</b> Subunidade 1.1 – Indicando leitores em potencial Subunidade 1.2 – Informando sobre a origem do livro Subunidade 1.3 – Indicando a relevância do livro Subunidade 1.4 – Inserindo o livro na área Subunidade 1.5 – Informando sobre a equipe da pesquisa
<b>Unidade 2 – Sumariar o conteúdo</b> Subunidade 2.1 – Realizando fichamento da introdução do livro. Subunidade 2.2 – Descrevendo a organização do livro

Essa organização retórica nos revela que há algumas diferenças em relação às resenhas que foram analisadas por Motta-Roth e Araújo na década de 1990. A grande diferença reside no fato de que o texto é composto por apenas duas unidades retóricas, a saber: 1) estabelecer o campo e 2) sumariar o conteúdo. Utilizamos o termo “Estabelecer o campo”, adotado por Araújo (1996), por observamos que essa primeira unidade retórica não detém a função exclusiva de introduzir do livro, mas também de dar referências sobre o autor, informar a origem da obra, sua relevância e a equipe integrante da pesquisa realizada que originou o livro.

A diferença crucial, no entanto, reside no fato de que não conseguimos identificar uma unidade retórica na qual o resenhista realiza uma avaliação final do livro onde possa recomendá-lo ou não, sugerir futuras aplicações, indicar lacunas, etc. A resenha é concluída com a apresentação da introdução do livro e com uma descrição de como ele está organizado, como podemos observar no excerto abaixo:

**R01 1954** - [Subunidade 2.2] Além da Introdução (pp.11-16), o livro (*sic*) compreende as seguintes partes: Gramática (pp.17-71), Textos (pp.72-221), Vocabulário — crioulo-inglês (pp.223-265) e inglês-crioulo (pp.266-309).

Sem expressar uma atitude avaliativa acerca do conteúdo da obra, o resenhista conclui a resenha com uma apresentação dos capítulos que compõem o livro. Tal atitude causa certo estranhamento para quem está habituado com a organização retórica das resenhas acadêmicas veiculadas no presente, haja vista que o que esperamos no fechamento de um texto dessa natureza é a exposição de um comentário avaliativo. Ao que parece, a comunidade acadêmica da área de Linguística na década de 1950 não se



via inclinada a encerrar suas resenhas com comentários avaliativos nos quais pudesse recomendar o livro para um público determinado. Levantamos essa hipótese por observamos que tal tendência é recorrente em outros exemplares do gênero veiculado no mesmo período, como revela a R02\_1957.

### Organização retórica - R02\_1957

#### Unidade 1 – Estabelecer o campo

Subunidade 1.1 – Referindo-se ao editor

Subunidade 1.2 – Alegando originalidade

Subunidade 1.3 – Informando sobre o autor

Subunidade 1.4 – Avaliando pesquisas anteriores do mesmo autor

Subunidade 1.5 – Tecendo elogios à obra resenhada

Subunidade 1.6 – Informando sobre leitores em potencial

#### Unidade 2 – Sumariar o conteúdo

Subunidade 2.1 – Apresentando o conteúdo do livro

Subunidade 2.2 – Provendo uma visão geral

Subunidade 2.3 – Realizando fichamento e avaliação direcionada

Assim como na R01\_1954, o movimento retórico inicial da resenha R02\_1957 não presta apenas informações relativas ao livro resenhado, mas também acerca do autor e de possíveis leitores. Uma diferença sensível, porém, pode ser notada no fato de que no exemplar acima o resenhista inicia seu texto fazendo referência ao editor do livro. O excerto a seguir ilustra esse movimento:

**R02\_1957** - [Subunidade 1.1] Graças ao benemérito editor Simões, os estudiosos de assuntos de linguagem têm podido ler trabalhos de real valor, quer nas publicações de novas pesquisas, quer nas reedições de antigas páginas esgotadas. A contribuição do esforçado editor demonstra claramente sua simpatia por este gênero de estudos e daqui fazemos nossos votos de que não desista da cousa começada.

Essa particularidade não parece ser recorrente, haja vista que não identificamos essa subunidade retórica nos outros exemplares analisados. No entanto, acreditamos que esse posicionamento se justifica diante do pouco espaço destinado a publicações da comunidade acadêmica da área de Linguística em meados do século passado. Apesar desse traço distintivo, resenhista da R02\_1957 segue a mesma tendência adotada pelo anterior e não apresenta comentários e/ou avaliações finais acerca do livro, fechando seu texto com um fichamento da obra apresentando tópicos específicos que foram abordados pelo autor do livro. Observamos abaixo como o resenhista conclui seu texto:

**R02\_1957** - [Subunidade 2.3] 1 — Na pág. 16, cremos que **wisarme** não explica **perfeitamente** o português e o castelhano **bisarma**, palavra que está precisando maiores comentários. (...)

Na pág. 458 toca em importante ponto de sintaxe: a preposição **em** com valor qualitativo, em frases como **general em chefe** (...). As línguas românicas apontaram suas preferências na escolha da preposição introdutória; assim enquanto no francês predominou **en** – sem exclusão



das outras – o português decidiu-se pela prep. **por** e, mais modernamente, por **como**, construção que outras línguas românicas também não desconhecem (grifos originais).

Nessa subunidade, o autor apresenta os conteúdos através de tópicos indicando a respectiva página e tecendo comentários avaliativos acerca do que foi abordado. Ressalte-se, no entanto, que nem todas as resenhas se encerram com essa descrição pormenorizada do conteúdo, como ilustraremos no exemplo a seguir.

#### **Organização retórica - R03\_1954**

##### **Unidade 1 – Estabelecer o campo**

Subunidade 1.1 – Informando sobre leitores em potencial

Subunidade 1.2 – Indicando impressões obtidas do livro

##### **Unidade 2 – Sumariar o conteúdo**

Subunidade 2.1 – Provendo avaliação direcionada

Subunidade 2.2 – Descreve a o estilo utilizado pelo autor

Subunidade 2.3 – Realizando fichamento e avaliação direcionada

Subunidade 2.4 – Discutindo conceitos do livro

##### **Unidade 3 – Prover considerações finais**

Subunidade 3.1 – Retomando o objetivo do livro

Subunidade 3.2 – Indicando se o autor alcançou seu objetivo.

No exemplar analisado acima, observamos a presença das unidades retóricas bem delimitadas: 1) estabelecer o campo, 2) sumariar o conteúdo e 3) prover considerações finais. Nesses três movimentos pudemos observar a presença de algumas subunidades que não foram encontradas nos exemplares anteriormente analisados, como, por exemplo, a indicação das impressões que o resenhista obteve ao ler o livro. Além disso, também salientamos que o resenhista se detém na descrição do estilo utilizado pelo autor e na discussão acerca dos conceitos de ‘filologia’ e ‘linguística’ na unidade retórica 2.

**R03\_1954** - [Subunidade 2.4] Sobre os conceitos de "filologia" e "linguística" muito se poderia discutir. Não é ponto pacífico, portanto não importa dizer não concordamos integralmente com as distinções entre elas estabelecidas. Cada qual, pode, porém, com boas razões, defender seu ponto de vista.

Destaca-se, sobretudo, que nesse texto o produtor manifesta uma avaliação final da obra, porém, sem sinalizar se recomenda ou não a obra. No entanto, nos chama atenção o fato de que, mesmo sem haver essa recomendação da obra, há uma retomada do objetivo do livro e indicação de que autor conseguiu alcançá-lo de maneira satisfatória:

**R03\_1954** - [Subunidade 3.1] "Iniciação à Filologia Portuguesa" é um trabalho que veio em boa hora, “levantar problemas, situá-los no quadro de idéias mais gerais e conduzir o leitor na pista da verdadeira solução”.

[Subunidade 3.2] Não haja dúvida, o A. alcançou plenamente o seu (sic) abjetivo.

Nesse sentido, observa-se que o resenhista considera que a obra resenhada veio em boa hora e atingiu o objetivo, que seria levantar problemas e conduzir a soluções. Esse objetivo, aliás, que parece ser bastante pertinente e importante para a recente comunidade acadêmica da área de Linguística no Brasil dos anos 50, uma vez que o próprio resenhista indica que o trabalho foi publicado no momento propício, abrindo espaço para promoção de debates nesse campo de estudos.

Assim como na resenha analisada acima, o texto que apresentamos a seguir também apresenta três unidades retóricas bem delimitadas, mas com algumas singularidades:

<b>Organização retórica - R04_1959</b>
<b>Unidade 1 – Estabelecer o campo</b>
Subunidade 1.1 – Informando sobre o autor
Subunidade 1.2 – Referindo-se a publicações anteriores
Subunidade 1.3 – Destacando o prestígio do autor na área
Subunidade 1.4 – Indicando a relevância da obra
Subunidade 1.5 – Informando sobre leitores em potencial
<b>Unidade 2 – Sumariar o conteúdo</b>
Subunidade 2.1 – Apresenta o tópico da cada capítulo
Subunidade 2.2 – Sugerindo tópicos que deveriam ter sido contemplados
Subunidade 2.3 – Citando material extratextual
Subunidade 2.4 – Provendo avaliação direcionada com sugestões de revisão
<b>Unidade 3 – Prover considerações finais</b>
Subunidade 3.1 – Desculpando-se pelas críticas
Subunidade 3.2 – Reverenciando a instituição do autor

A resenha apresentada acima discute a obra “Princípios de Linguística Geral como introdução aos estudos superiores da Língua Portuguesa” de Mattoso Câmara Jr. Dada a relevância deste autor no contexto acadêmico da década de 1950, destacamos algumas particularidades no que se refere à organização do texto. O exemplo em questão é composto, além de unidades retóricas comuns a outras resenhas analisadas, de conteúdo informacional sobre o prestígio do autor do livro nos estudos linguísticos brasileiros:

**R04 1959** - [Subunidade 1.3] É auspicioso que, na Universidade do Brasil, já exista e funcione a cátedra de Linguística, tão necessária nos cursos de letras, e mais auspicioso é saber que na regência dela se acha, digna e merecidamente, desde 1948, o prof. Joaquim Matoso Câmara Jr.

Além disso, observamos na unidade retórica 3, considerações finais nas quais o resenhista, apesar de indicar limitações da obra na unidade retórica 2, desculpa-se pelas críticas ao livro e reverencia a instituição a qual o autor do livro está vinculado.

**R04 1959** - [Subunidade 3.1] Por tais observações, perdoe-nos o prof. Matoso Câmara Jr., mas elas se externam com espírito lealdoso, e não ofuscam, absolutamente, o halo com que veio coroadado tão prestimoso livro. [Subunidade 3.2] Reverencio a Faculdade Nacional de Filosofia por abrigar no seio tão eminente professor, cuja obra há de trazer benefícios inúmeros às ciências linguísticas nacionais.


Esse gesto amistoso parece ser recorrente, tendo em vista que também foi identificado na R05\_1959, assinada por Mattoso Câmara Jr. O livro resenhado diz respeito a um estudo acerca da fonologia mirandesa. Observamos no exemplar em questão, observamos uma resenha mais complexa em termos de organização, como apresentamos a seguir:

Organização retórica – R05_1959
<b>Unidade 1 – Estabelecer o campo</b>
Subunidade 1.1 – Indicando leitores em potencial
Subunidade 1.2 – Referindo-se a publicações anteriores
Subunidade 1.3 – Inserindo o livro na área
Subunidade 1.4 – Declarando apoio à linha de pesquisa adotada no livro
<b>Unidade 2 – Sumariar o conteúdo</b>
Subunidade 2.1 – Provendo uma visão geral da organização o livro
Subunidade 2.2 – Descreve a o estilo utilizado pelo autor
Subunidade 2.3 – Indicando tópicos que deveriam ter sido contemplados
Subunidade 2.4 – Sugerindo bibliografia
Subunidade 2.5 – Provendo avaliação direcionada com sugestões de revisão
<b>Unidade 3 – Prover considerações finais</b>
Subunidade 3.1 – Fazendo votos de publicações futuras

Nota-se, além das subunidades retóricas típicas do estabelecimento do campo, uma atitude do resenhista em expressar apoio à linha teórica adotada pelo autor do livro. Não observamos esse movimento em nenhuma das outras resenhas analisadas até o momento e acreditamos que essa particularidade ocorre devido ao fato de que o autor do livro *converteu-se* a uma linha de pesquisa a qual o resenhista em questão é seguidor:

**R05 1959** – [Subunidade 1.4] Assim **convertendo-se** à fonologia (o grifo do verbo é seu), [o autor do livro] sentiu que "estava agora indicado o caminho no estudo que queria empreender" (ibid.). Quem subscreve a presente Resenha não pode deixar de congratular-se com essa **conversão**, que traz para idéias, que lhe são caras e ainda encontram certa relutância em Portugal e no Brasil, o precioso apoio de um grande filólogo luso. É bom não esquecer que, quando em minha tese de doutorado em 1950 focalizei o estudo fonêmico (ou "fonológico", na nomenclatura preferida na Europa), para o português do Brasil, encontrei um ambiente entre reticencioso e perplexo. (grifo em sublinhado nosso)





O apoio dado pelo resenhista justifica-se, então, pelo fato de ele também ser um pesquisador do estudo fonêmico do português e, com isso, declara seu apoio a outro pesquisador que poderá contribuir com sua linha de pesquisa. Por sua experiência na área, aliás, notamos que na unidade 2 o resenhista apresenta sugestões de bibliografia e de tópicos que deveriam ter sido contemplados pelo autor do livro:

**R05 1959** – [*Subunidade 2.3*] Numa ortodoxa exposição fonêmica (ou 'fonológica'), impunha-se considerar um determinado estilo articulatorio (como em Para o Estudo da Fonêmica Portuguesa se focalizou o estilo cotidiano tenso), levantar as diversas variantes e as neutralizações nêle ocorrentes, e colocar dentro dos respectivos estilos certas variedades, como a realização do /g/ intervocálico como /i/ (...) conviria examinar a atuação do contacto fonêmico entre as duas línguas [*Subunidade 2.3*] nas linhas traçadas principalmente por Uriel Weinreich em Languages, in Contact (Publications of the Linguistic Circle of New York, New York, 1953), que não consta da bibliografia (v. ps. 131-5). A delimitação dos estilos articulatorios e a introdução do conceito de "flutuação" de Viggo Brondal (Essais de Linguistique Cénérale, Copenhague, 1943, 20-1) deveria, por exemplo, resolver o problema da precária oposição dos fonemas /ê/-/é/, /ô/-/ó/ (...)


Diante dessas sugestões, o resenhista encerra seu texto desejando que o autor prossiga com seus estudos e de modo que novos estudos sejam publicados para dar continuidade ao trabalho até então desenvolvido:

**R05 1959** – [*Subunidade 3.1*] termino a presente Resenha com os votos de que em breve tenhamos os volumes seguintes, que em seu conjunto darão a versão cientificamente moderna da curiosa língua da Terra de Miranda.

Conseguimos destacar, assim, uma atitude na qual o resenhista faz votos de que as pesquisas sobre a língua da Terra de Miranda tenham continuidade. Diante dessa observação, destacamos que as resenhas acadêmicas analisadas nesse estudo preliminar apresentam uma organização retórica relativamente aberta que revela indícios da identidade profissional dos membros da comunidade acadêmica da área de Linguística dos anos 1950. Nesse sentido, observamos ser comum a prática de declarar apoio aos autores dos livros resenhados, seja ao sinalizar adesão à linha teórica, ao descrever a linguagem utilizada pelo autor ou ao fazer votos de publicações futuras.

Diante de exemplares de gêneros vinculados a uma comunidade acadêmica ainda em seus primeiros anos, consideramos que esses posicionamentos sugerem que os sujeitos envolvidos na produção acadêmica da área de Linguística em meados do século passado apresentam atitudes colaborativas e incentivadoras. Essa observação nos mostra, ainda, que as resenhas acadêmicas de outrora podem ser encaradas como veículos de divulgação e promoção de debates, o que pode nos revelar que a comunidade acadêmica dava maior ênfase à descrição da organização do livro e parecia ainda aspirar por novas discussões. Desse modo, a avaliação final do livro, hoje





encarada como fator decisivo para identificação do gênero, não se apresenta como uma unidade retórica indispensável à resenha acadêmica dos anos 1950.

### **Considerações finais**


Nosso trabalho teve como objetivo descrever a estrutura composicional do gênero resenha acadêmica veiculada na década de 1950. Para tanto, desenvolvemos nossa análise com vistas a identificar como a organização retórica dos exemplares pode revelar características da comunidade acadêmica na qual esse gênero estava vinculado. A análise realizada nos conduziu ao entendimento de que exemplares do gênero que circulavam nos anos 1950 do século passado apresentam uma organização retórica relativamente aberta e menos cristalizada se comparadas a análises mais recentes.

Desse modo, pudemos observar dois tipos de resenhas: destacamos, em um primeiro momento, a presença de textos que apresentavam duas unidades retóricas, a) estabelecer o campo e b) resumir o conteúdo; também constatamos resenhas que, além dessas duas unidades, também apresentavam considerações finais nas quais o resenhista expressa atitudes de apoio, apresenta sugestões de aperfeiçoamento, desculpa-se pelas críticas e/ou faz votos de novas publicações. Consideramos que esses movimentos sugerem que prestar informações sobre a organização, capítulos e temas abordados no livro recebiam relativo destaque. Além disso, a ausência de uma unidade retórica na qual se realize avaliações e recomendações pode sugerir que os produtores das resenhas analisadas não estavam inclinados a tecer comentários avaliativos e indicar se recomendam, ou não, a obra. No entanto, destaca-se que, logo na unidade retórica inicial, os resenhistas indicam leitores em potencial. Nesse sentido, embora não haja uma recomendação final da obra, sabemos que há atenção por parte do resenhista em especificar um tipo de público interessado do livro.

Consideramos, assim, que o estudo da organização retórica de gêneros textuais pode revelar aspectos relacionados não apenas a estrutura composicional dos textos. Por lidarmos com uma abordagem que considera o gênero como um artefato iminentemente social, acreditamos que análises dessa natureza podem contribuir para uma maior compreensão acerca de como determinadas comunidades interagem entre si fazendo uso de gêneros diversos. Além disso, esperamos que nossa análise tenha contribuído, embora que de maneira sucinta, com a compreensão de que os gêneros textuais são fenômenos mutáveis, que se reelaboram com o decorrer do tempo e são, em certa medida, reflexo das práticas sociais as quais estão vinculados.

### **REFERÊNCIAS**

BIASI-RODRIGUES, B. **Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações**. 1998. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.



COSERIU, E. Sincronia, diacronia e história. In: \_\_\_\_\_. **Sincronia, diacronia e história: o problema da mudança linguística.** Rio de Janeiro: Presença, 1979, p. 201-238.

HEMAIS, B; BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sócio-retórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** Parábola Editorial: Rio de Janeiro, 2005, p. 108-129.

KABATEK, J. Sobre a historicidade dos textos. **Linha d'água**, n, 17, p. 159-170, abr. 2005.

KOCH, Peter. Diskurstraditionen: zu ihrem sprachtheoretischen Status und ihrer Dynamik. In: FRANK, B.; HAYE, T.; TOPHINKE, D. (Hrsg.). **Gattungen mittelalterlicher Schriftlichkeit**, Tübingen: Narr (ScriptOralia, 99), 1997, p. 43-79. Tradução: Profa. Dra. Alessandra Castilho da Costa (UFRN)

MILLER, C. Genre as social action. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Ed.) **Genre and the new rhetoric.** London: Taylor & Francis, 1984. p. 23-42.

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

---



## **RESSIGNIFICAÇÃO DO SER PROFESSOR DE INGLÊS DIANTE DA LEI 11.161: REFLEXÕES ACERCA DA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DESSE PROFISSIONAL NO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA**

Josane Daniela Freitas Pinto


**RESUMO:** Considerando o “acréscimo” de mais uma língua estrangeira (LE) no ensino médio a partir da Lei 11.161, essa pesquisa estabeleceu como objetivo principal a averiguação de como tem ocorrido essa “inclusão” de mais uma LE nas escolas públicas de ensino médio regular e profissional e investigar o impacto dessa mudança, analisando a questão identitária dos professores de língua inglesa. Assim, através dos autores, como: Moita Lopes (1998); Norton (2000); Beijaard, Meijer e Verloop (2011), entre outros, discuti-se as consequências trazidas por essa lei e, por meio da pesquisa de campo realizada em uma escola pública de ensino médio profissionalizante de Belém, procura-se analisar a identidade do profissional de língua inglesa para entender as suas reações diante da quantidade de alunos que optam pelo espanhol, por considerar mais próxima da língua materna. Dessa forma, constata-se nas aulas de inglês um pequeno número de alunos e um quadro de insatisfação dos professores, diante da realidade atual do ensino público, que historicamente não incentiva o aprendizado de línguas estrangeiras. Levando em conta a opinião dos professores e o número de alunos que escolhem o espanhol, torna-se imperativo a implantação de centros de idiomas dentro das escolas públicas de ensino médio, oportunizando aos alunos uma formação mais completa para o mercado de trabalho.

**PALAVRAS-CHAVE:** Identidade. Ensino de LE. Ensino Público.

### **Introdução**

O ensino de línguas estrangeiras na escola pública no contexto brasileiro sempre esteve ligado às questões políticas. No senso comum, prevalece a ideia de que “mal se sabe o português, por que preciso de uma outra língua” ou ainda “não vou aprender uma outra língua se nunca vou poder viajar”. Esse entendimento de que não é necessário aprender um outro idioma está presente no discurso das camadas populares e tem sido reforçado por diferentes governos, leis, portarias, resoluções, etc. O professor de inglês quando termina a sua formação encontra essa realidade na escola pública, ou seja, alunos sem o desejo de aprender um idioma estrangeiro e um ambiente escolar hostil à presença de uma outra língua..

Em agosto de 2005, foi publicada a Lei 11.161 que torna a inserção do espanhol obrigatória no ensino médio. Considerando a realidade atual do ensino de LE no Brasil e, principalmente, em Belém, entende-se que a implantação dessa Lei pode causar diferentes impactos no ambiente escolar. Por isso, decidiu-se, nessa pesquisa,



estudar as consequências dessa medida na formação da identidade profissional do professor de inglês.

Para entender essa realidade, faz-se um breve histórico do ensino de LE no Brasil e a seguir, conceitua-se a identidade profissional. Depois, apresenta-se a análise dos dados coletados através de entrevista realizada com professores de inglês do ensino médio profissionalizante, com a finalidade de repensar o ensino de LE.

## **1 O ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil: um breve passeio pela história**


Os portugueses durante o período do Brasil-colônia objetivavam expandir seu domínio e o catolicismo, para isso as línguas estrangeiras presentes nas escolas eram o grego e o latim. O ensino das línguas modernas valorizou-se com a chegada da família real para o Brasil em 1808. Assim, o inglês e o francês passam a fazer parte do currículo logo no ano seguinte por um decreto do D. João VI, tendo como objetivo principal melhorar a educação pública para atender à abertura do portos ao comércio.

Mulik (2012) afirma que o Colégio D. Pedro II no Rio de Janeiro, seguindo os moldes franceses (referência de cultura na época), estabeleceu sete anos de francês, cinco de inglês e três de alemão e em 1931 inseriu o italiano. Por isso, o Colégio D. Pedro II foi considerado “uma escola para poucos” (SANTOS, 2010, p.1), organizada para a formação da elite brasileira.

Com a Segunda Guerra Mundial, o Ministério da Educação e Saúde privilegiou nos currículos oficiais os conteúdos que valorizavam a História do Brasil e os seus heróis. O governo via nas minorias estrangeiras uma ameaça à homogeneidade social brasileira, ou seja, representava riscos à segurança nacional. E passou a perseguir as minorias, através do fechamento das suas escolas ou da restrição da sua autonomia.

O caráter mais patriótico, introduzido no ensino pela Reforma de Capanema, vai também se refletir no ensino de LEs. No ginásio, foi mantido o ensino das LEs, sendo que o francês predominava sobre o inglês e o espanhol foi inserido no lugar do alemão, entretanto, o latim se mantinha como língua clássica. O Estado Novo intensificou com a Reforma de Capanema de 1942 o discurso nacionalista de fortalecimento da identidade nacional. Há, então, um reforço da importância de se aprender a própria língua e não a de um outro país, essa é a mensagem que se pode entender nas entrelinhas das atitudes do governo Vargas.






O ensino do espanhol foi introduzido oficialmente no currículo do curso secundário, já que, segundo Mulik (2012), o governo brasileiro acreditava que o povo espanhol representava um modelo de patriotismo e respeito às tradições e à história e não poderia ser considerada uma ameaça ao governo do Estado Novo. Esse é um claro exemplo de como o governo controlava as informações, a educação, a mídia e inclusive o porquê determinada língua estrangeira deveria ou não ser estudada. Já a intensificação do ensino do inglês vai ocorrer a partir da dependência econômica do Brasil em relação aos Estados Unidos. O inglês continuava a ser ofertado, pois era considerado o idioma das transações comerciais, uma língua franca.

Desde a década de 50, o ensino foi se tornando cada vez mais profissionalizante, pois o sistema educacional brasileiro considerava como principal meta: formar os alunos da rede pública para o mercado de trabalho. Isso significava aumentar no currículo a carga horária de disciplinas específicas e diminuir a de línguas estrangeiras, que era visto como algo sem utilidade. O mais interessante é constatar que ao se viajar pela história e chegar ao período da ditadura, o quadro educacional é igual ao que agora se vivencia no século XXI.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 4.064, publicada em 1961, cria os Conselhos Estaduais de Educação. Esses conselhos vão ser os responsáveis por legislar sobre a questão de ensinar ou não línguas estrangeiras. Dentro desse quadro educacional, identifica-se uma preferência e predominância do inglês em escolas públicas e particulares, devido a presença dessa língua em várias áreas profissionais e o fato de ter se tornado uma língua franca.

A Lei 5.692/71 trouxe a não-obrigação de ensinar a LE, por conta das questões nacionalistas. O argumento usado na época era que a escola não deveria servir de porta de entrada para a subserviência ideológica, cultural a serviço de povos estrangeiros. Já em 1976, há uma valorização do ensino de língua estrangeira, voltando a ser considerada disciplina no ensino médio, mas continuou como caráter de recomendação no ensino fundamental (antigo 1º grau). O Parecer n. 581/76 do Conselho Federal de Educação orienta a oferta de língua estrangeira para as escolas que tivessem condições de fazê-la. Essa decisão levou muitas escolas a não oferecerem a LE ou reduzir a carga horária.



Na metade da década de 80, com a redemocratização do país, iniciou-se um movimento pela pluralidade de línguas estrangeiras nas escolas públicas. No Paraná, a Secretaria de Estado de Educação criou os Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), em agosto de 1986, com o objetivo principal de valorizar o plurilinguismo e a diversidade étnica. Há mais de vinte anos estão em funcionamento. Em outros estados, também houve a fundação de centros de idiomas, por exemplo, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Bahia, entre outros.


No Art. 36, inciso III da LDB n. 9.394, publicada em 1996, é determinada a oferta de uma língua estrangeira moderna no ensino médio como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar e uma segunda língua opcional, dependendo das disponibilidades da escola. Em 2005, é publicada a Lei 11.161 que determina o espanhol como língua estrangeira obrigatória no ensino médio, com o objetivo de colocar o Brasil em destaque no Mercosul, possibilitando a melhoria das relações comerciais com os países de língua espanhola.

As causas da ascensão e declínio do prestígio das línguas estrangeiras residem na relação entre as abordagens de ensino, a estruturação do currículo e a sociedade. Ao longo da história educacional brasileira, percebe-se um descaso com o ensino de língua estrangeira para o aluno da rede pública, salvam-se os estados que propõem os centros de idiomas, democratizando o acesso às línguas estrangeiras modernas, antes apenas restrito às elites.

## **2 INSERÇÃO DO ESPANHOL E A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE INGLÊS**

Na década de 90, começou o interesse pelos estudos da identidade profissional dos professores. O conceito de identidade aparece de diversas formas na literatura em geral. De acordo com Beijard, Meijer e Verloop (apud REIS, VEEN e GIMENEZ, 2011, p.3), Erikson (1968) diz que a “identidade não é algo que alguém tem, mas algo que se desenvolve durante a vida toda de uma pessoa”. É defendida a ideia de que ela é mutável, ou seja, aspectos pessoais e sociais exercem influência direta ou indireta sobre a identidade.

Nessa pesquisa, será focalizada a identidade profissional, embora não se pode separar, completamente, a identidade pessoal da profissional, ou mesmo da identidade




social, elas se interligam. Assim, a identidade profissional é concebida como “um processo em desenvolvimento de integração de dois lados “pessoal” e “profissional” de se tornar e ser professor” (BEIJARD, MEIJER e VERLOOP, apud REIS, VEEN e GIMENEZ, 2011, p.12).

Já o linguista Moita Lopes (1998) discute as identidades sociais, indicando que elas são fragmentadas e construídas através das práticas discursivas. Os indivíduos são considerados como fragmentados, ou seja, multifacetados e inacabados, que se comunicam, interagem em diferentes contextos sociais. No entanto, todos são únicos e integrantes de um todo.

A partir dessa discussão feita por Moita Lopes (1998), concebe-se que a identidade profissional de um professor é construída a partir da interação: professor-aluno, professor-professor, professor-corpo pedagógico, enfim, ela vai se constituindo dia após dia, recebendo também as influências das políticas públicas na área educacional.

Norton (2000, apud COUTO, 2011, p.137) conceitua identidade como sendo o modo “como uma pessoa entende seu relacionamento com o mundo, como esse relacionamento é construído pelo tempo e espaço, e como a pessoa entende as possibilidades para o futuro”. Dessa forma, considerando a identidade do professor de língua inglesa, percebe-se os altos e baixos das políticas públicas relacionadas ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto brasileiro e a sua influência direta na constituição dessa identidade, que sofre com as incertezas decorrentes das decisões referentes ao ensino de língua estrangeira no Brasil.

Apesar das condições atuais do ensino, especificamente em Belém, vários jovens optam pelo ensino de uma língua estrangeira, no caso, o inglês. Eles vivenciaram o ensino dessa LE e encontram na universidade a teoria, base da sua formação profissional, mas ao serem apresentados ao mercado de trabalho, percebem a completa desvalorização do ensino de inglês na rede pública. Desde o período no qual houve a ênfase pelo nacionalismo, incutiu-se na população a ideia de que se não sabem a língua materna, não têm capacidade de aprender mais outra língua. Nas salas de aula, encontra-se a resistência dos alunos em estudar uma LE, por não perceber a importância dela para o seu futuro pessoal e profissional. Os professores de inglês têm a árdua tarefa de convencer seus colegas, direção, pais e alunos, enfim, toda a comunidade escolar, que o



aprendizado de uma língua estrangeira é relevante para a formação dos alunos, considerando, principalmente, os aspectos sociais e culturais.

Gaziel (apud REIS, VEEN e GIMENEZ, 2011, p.25) afirma que as melhorias das condições de trabalho influenciam na percepção da identidade profissional. Por isso, a busca pela qualidade e uma atitude mais reflexiva de seu fazer profissional têm estado presentes. Reis, Veen e Gimenez (2011) se referem ao processo contínuo, por sua vez dinâmico da formação da identidade profissional. Assim, a identidade profissional de um professor de inglês está completamente atrelada não só aos aspectos pessoais, mas ao contexto em que ele está inserido (alunos, livro didático, colegas, grade curricular, etc). Esses fatores vão ser responsáveis pelo desenvolvimento bem-sucedido ou não da sua identidade profissional.

Algumas medidas tomadas desde 2010 foram responsáveis por um entendimento de que estaria havendo uma mudança positiva no quadro de ensino de inglês. Livros didáticos, que antes só eram disponibilizados para as disciplinas de maior prestígio, passaram a ser ofertados para a disciplina de inglês nas escolas da rede pública de Belém. Além disso, outros fatos de cunho nacional contribuíram para reforçar uma visão mais positiva com relação ao ensino de inglês em Belém, como: as bolsas de cursos de aperfeiçoamento nos EUA, oferecida aos professores pela CAPES em convênio com a Fullbright Brasil<sup>68</sup>; as bolsas para o programa do Ciências Sem Fronteiras, oferecido aos alunos de diferentes cursos de graduação; entre outros. Essas medidas suscitaram nos estudantes brasileiros um desejo mais forte de aprender uma língua estrangeira e, conseqüentemente, os professores de inglês passam a se sentir mais valorizados.


Em 2013, os professores de inglês da rede pública começaram a temer o processo da inserção do espanhol e muitos optaram por retornar ao ensino superior para fazer uma graduação em espanhol ou português. O receio principal era o da diminuição da carga horária, que se tornou realidade no ensino profissional para as matrizes curriculares de 2014. Connelly e Clandinin afirmam que:

Devido a mudanças no panorama educacional (por exemplo, mudanças em programas e currículos), as identidades dos professores (mas também aquelas de educadores de professores e pesquisadores) mudam também e, parece, isso é

---

<sup>68</sup> Comissão para Intercâmbio Educacional entre os Estados Unidos e o Brasil.





frequentemente acompanhado por tensões e dilemas. (CONNELLY e CLANDININ 1999, apud REIS, VEEN e GIMENEZ, 2011, p.29)

As mudanças vivenciadas pelos professores de inglês no contexto de Belém, de acordo com os autores acima citados, afetam a sua identidade profissional, ou seja, “os professores perdem um sentido de si mesmos” (REIS, VEEN e GIMENEZ, 2011, p. 30). Isso pode influenciar negativamente no exercício da sua profissão, pois sempre se pode identificar a presença de resistências a algo novo. As tensões e dilemas têm feito parte da vida de um professor, mas as alterações recentes ocorridas no ensino médio e mais especificamente na educação profissional têm contribuído para uma necessidade eminente de se repensar o ensino de inglês.

### **3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM BELÉM: ANALISANDO OS DADOS**


A educação profissional vem sendo oferecida no sistema de redes de escolas tecnológicas e objetiva “proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, socio-históricos e culturais” (Art. 5º, cap I da Res. nº.6 de 20/09/12).

Considerando a realidade da cidade de Belém, ainda há um número reduzido de escolas profissionalizantes da rede estadual, apenas seis, de acordo com os dados do SISTEC<sup>69</sup>. Para esta pesquisa ser viabilizada, foi escolhida a Escola Estadual de Ensino Médio Profissionalizante Francisco da Silva Nunes que oferece cursos técnicos de meio ambiente, enfermagem, nutrição e dietética e podologia. No ano de 2014, houve uma redução no número de alunos matriculados, situação comum em várias escolas da rede pública. Por isso, foram formadas de 4 turmas do 1º ano de enfermagem e de 1 turma do 1º ano de nutrição e dietética. Há ainda as turmas de 2º, 3º e 4º anos que totalizam apenas seis.

Foram escolhidas para análise apenas 4 turmas do primeiro ano, em virtude da Coordenação de Educação Profissional (COEP) ter alterado as matrizes de todos os cursos a partir de 2014. Uma das alterações é a carga horária da língua estrangeira que antes eram duas aulas, mas agora passa a ser ministrada uma hora/aula e o aluno deve optar entre inglês e espanhol. Essa mudança afeta diretamente a lotação das professoras

---

<sup>69</sup> Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica




de inglês dessa escola e conseqüentemente afeta a sua identidade profissional. Com base em Connelly e Clandinin, 1999 (apud REIS, VEEN e GIMENEZ, 2011), afirmam, como foi apresentado no item anterior, que as alterações interferem na identidade profissional. Quando se trata de diminuição de carga horária, não pode ser considerado como algo positivo.

Há quatro professoras de inglês e a coleta de dados foi feita com três professoras que ensinam nas turmas de enfermagem, através de entrevista com 5 perguntas abertas. Será usado para cada sujeito da pesquisa a seguinte nomenclatura: P1 (professora 1), P2 (professora 2) e P3 (professora 3).

Foi perguntado às três professoras sobre a sua opinião sobre ser ofertado ao aluno do ensino médio o espanhol. As três professoras apresentam em comum a ideia de que é importante o aluno, principalmente do ensino médio profissional, conheça mais do que uma língua estrangeira. No entanto, quando foi perguntado se as professoras conheciam a Lei 11.161 que propõe a inserção do espanhol, a P1 e a P2 responderam que sabiam da lei, mas ainda não tinham lido e a P3 respondeu que conhecia e já havia lido a lei. Um entendimento da mudança proposta ou melhor imposta pela lei 11.161 faz parte de uma postura reflexiva do fazer profissional e isto está relacionado ao processo contínuo da formação da identidade profissional do qual REIS, VEEN e GIMENEZ (2011) se referem.

Na pergunta seguinte, tratou-se da diminuição da carga horária neste ano, apenas uma hora aula de língua estrangeira e os impactos sobre o conteúdo a ser trabalhado. De forma unânime, elas afirmaram que discordam da diminuição da carga horária determinada pela COEP e demonstram estar muito preocupadas com o comprometimento do trabalho a ser executado e com a qualidade. Para exemplificar, um trecho da fala da P1: “Apenas uma aula não dá para se fazer nada, mal começo a trabalhar um texto e daqui a pouco já acaba a aula”. Observa-se que ao responder essa pergunta as três entrevistadas, apresentam-se indignadas ou aborrecidas e a demonstração de sentimentos como estes nos remete ao que Connelly e Clandinin, 1999 (apud REIS, VEEN e GIMENEZ, 2011), chamam de tensões e dilemas que acontecem nas mudanças da identidade profissional.

A seguir perguntou-se sobre o número de alunos que estão frequentando as aulas de inglês. A P1 afirma que tem apenas uma turma de primeiro ano e dos 45




matriculados, apenas cinco alunos escolheram inglês. E ela acrescenta que os alunos dizem que preferem espanhol por ser mais fácil e não ter prova. Já a P2 tem na sua turma de primeiro ano 35 alunos no total e que apenas 15 alunos decidiram fazer inglês e a P3 informa que há 40 alunos matriculados em cada turma que possui (P3 possui duas turmas) e diz que das duas turmas apenas 20 alunos no total estão frequentando as aulas de inglês. P2 e P3 fazem o mesmo relato da P1 sobre os motivos dos alunos escolherem o espanhol. Há uma perda do sentido de si mesmas, como diz Reis, Veen e Gimenez (2011), o que provoca influências negativas na identidade profissional, principalmente a presença de uma perspectiva negativa diante de um grande número de alunos escolherem estudar o espanhol em detrimento do inglês, considerando o fato de “ser mais fácil” e não ter prova.

A ausência de uma cultura de estudo de línguas estrangeiras é percebida na falta de conhecimento da escolha do aluno. Este nem procura se informar sobre qual/quais língua(s) estrangeira(s) que tem interesse ou curiosidade ou aquela(s) relevante(s) para a sua formação profissional.

Essa breve análise tem como objetivo principal levantar a discussão de que é preciso se falar em realmente **inserir mais de uma língua estrangeira**, no sentido literal. O que está claramente determinado é o espanhol como obrigatório no ensino médio e o inglês passa a constar apenas na parte diversificada das matrizes curriculares do ensino médio profissional. O aspecto opcional que é proposto se torna uma questão utópica, pois não há a disponibilização aos alunos das informações sobre suas áreas profissionais e quais línguas estrangeiras poderão contribuir diretamente na sua formação.

Na Lei 11.161, no seu artigo 3º prevê a implantação de centros de idiomas nas redes públicas de ensino. Essa medida já se tornou realidade em vários estados brasileiros, mas ainda não na região norte, principalmente em Belém. Resolveria o problema da lotação dos professores, principalmente aqueles do ensino profissional que tiveram a carga horária diminuída e daria a oportunidade dos alunos terem acesso a mais de uma língua estrangeira, de forma gratuita e com mais qualidade.

O governo de Belém alega não ter recursos para implantar centros de idiomas. A justificativa não é convinte, pois somente seria necessário um centro de idioma em cada bairro e poderia usar as salas ociosas de uma escola daquele local. Seria de fato uma



oportunidade importante aos alunos da rede pública que escolheriam as línguas estrangeiras modernas que desejassem aprender, entre elas, inglês, francês, espanhol, italiano, alemão e até o mandarim, poderia ser ofertado. Esse é um bom exemplo dado pelos governos de outros estados que buscam a formação completa do cidadão, não apenas escolhendo qual LE a ser oferecida com base em questões comerciais, como sempre se fez e continua a se fazer, a exemplo da Lei 11.161.

A implantação dos centros de idiomas representaria um grande avanço no ensino de LE na região norte. Belém estaria na vanguarda dessa democratização do ensino de línguas estrangeiras, fazendo valer a oportunidade de escolhas do estudante da rede pública, não os interesses comerciais dos governos.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Essa pesquisa teve como objetivo discutir a inserção do espanhol no ensino médio profissionalizante e como essa medida atingiu a formação identitária dos professores de inglês. Com o passeio pela história do ensino de língua estrangeira confirmou-se o descaso e a predominância dos interesses comerciais do governo. Também constatou-se que a partir da década de 30 prevaleceu os ideais nacionalistas e o governo desestimulou o ensino de línguas estrangeiras a fim de não desestabilizar a soberania nacional.

Com os teóricos como Reis, Veen e Gimenez (2011), entre outros, procurou-se entender a identidade profissional do professor de inglês e verificar que a ascensão e declínio nas políticas voltadas para o ensino de LE foram responsáveis por tensões e dilemas na construção contínua da identidade desse profissional. Através das entrevistas feitas para três professoras de inglês da Escola Estadual de Ensino Médio Profissionalizante Francisco da Silva Nunes, foi confirmado o quadro de desmotivação diante da diminuição da carga horária e do esvaziamento das salas de aula de língua inglesa, por estudantes que optam por uma “língua mais fácil”.

A formação completa do cidadão, conhecendo outras culturas, outras línguas deve ser um direito adquirido dos estudantes da rede pública, através da implantação dos centros de idiomas que lhe ofereceriam diversas línguas estrangeiras modernas, promovendo um acesso mais igualitário ao mercado de trabalho e tirando o acesso restrito das elites às línguas estrangeiras.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 6, 20 de setembro de 2012.** Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica do Nível Médio. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 23 maio 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.064, de 20 de dezembro de 1961.** Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 23 maio 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 23 maio 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 23 maio 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.161, 05 de agosto de 2005.** Dispõe sobre o Ensino da Língua Espanhola. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm)>. Acesso em: 23 maio 2014.

Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica. <<http://sistec.mec.gov.br/consultapublicaunidadeensino>>. Acesso em: 24 agosto 2014.

COUTO, L. C. O *eu* e a nova língua: identidades e ensino/aprendizagem de língua estrangeira. **Rev. Horizontes de Linguística Aplicada**, n 1, p.133-150, jan/jun 2011.

MOITA LOPES, L.P. da. **Discursos de Identidade em sala de aula de leitura de L1:** A construção da diferença. IN: SIGNORINI, I (org.). *Lingua(gem) e Identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

MULIK, K. O ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro: um passeio pela história. **Revista de Estudos Linguísticos e Literários**, UNIPAM, n. 5, p. 14-22, 2012. Disponível em: <<http://www.academia.edu/1506870>>. Acesso em: 24 agosto 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica:** Língua Estrangeira Moderna. Curitiba: SEED, 2008.

REIS, S. ; VEEN, K. ; GIMENEZ, V. (org.). **Identidades de Professores de Línguas**. Londrina: Eduel, 2011.

SANTOS, B. Uma escola para poucos. **Revista de História.com.br**, ago. 2010. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/uma-escola-para-poucos>>. Acesso em: 24 agosto 2014.



## DISCURSO, IDENTIDADE E LETRAMENTO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL À PESSOA COM DEFICIÊNCIA

José Ribamar Lopes Batista Júnior

Denise Tamaê Borges Sato

**RESUMO:** Nesta pesquisa, por meio dos letramentos e discursos que permeiam a prática da educação inclusiva, buscamos investigar o contexto do atendimento educacional especializado – AEE. Observamos a prática do AEE em três regiões – Fortaleza/CE, Teresina/PI e Brasília/DF, no período de 2010 a 2013. Durante a investigação, utilizamos métodos etnográficos como a observação participante, notas de campo, entrevistas e coleta de textos. Em cada região, duas escolas foram investigadas, formando a base do estudo comparativo a que nos propomos. Para subsidiar teoricamente esta investigação, realizamos a articulação entre a Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001, 2003; CHOULIARAKI E FAIRCLOUGH, 1999) e os Novos Estudos do Letramento (BARTON, 2006; BARTON E PAPEN, 2010; RIOS, 2009; MAGALHÃES, 2012). A análise e interpretação dos dados foi realizada utilizando como categorias da escolha lexical, modalidade, avaliação, interdiscursividade e intertextualidade combinadas com a análise das práticas de letramento. Os resultados apontam para a necessidade de formação dos/as professores/as em relação à educação especial, seus mecanismos, princípios e objetivos. Compreendemos, igualmente, que o AEE carece de um projeto pedagógico mais consistente, aproximando as práticas das necessidades educacionais dos/as alunos/as. Embora tenhamos encontrado práticas inclusivas eficientes, tais núcleos estão organizados em razão da habilidade docente, não correspondendo às programações específicas para as salas de recursos - AEE. Os discursos e as práticas apontam para a estruturação do AEE sob as bases administrativas ou burocráticas, sendo pouco trabalhadas as questões pedagógicas, demonstrando a predominância hierárquica de práticas de controle. O presente trabalho possibilita, dessa forma, reflexões acerca da educação inclusiva e do AEE que naturalizam as representações de incapacidade de alunos/as com deficiência em relações assimétricas de poder, e abre possibilidades de compreensão das estruturas e metodologias adotadas para o AEE e as consequências dessas práticas na educação especial inclusiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** Discurso. Letramento. Atendimento Educacional Especializado.

## 1. Introdução

Desde 2006, na Universidade de Brasília, no Programa de Pós-Graduação em Linguística, o grupo liderado pela professora Maria Izabel Magalhães vem investigando, discursivamente, o processo de inclusão de alunos/as com deficiência nas escolas regulares. O processo de inclusão foi orientado a partir das diretrizes estabelecidas na Conferência Educação para Todos (em 1990) e na Declaração de Salamanca (em 1994). Tais documentos internacionais foram sancionados na legislação brasileira e preconizavam, entre outras questões, a ampliação da oferta da Educação Especial nas escolas comuns.

Inicialmente, observamos a crescente matrícula de alunos e alunas com deficiência na sala regular. Isso teve implicações tanto na prática pedagógica, na metodologia de ensino como nas estruturas das escolas, na formação docente e, principalmente, na política educacional voltada para pessoas com deficiência.

Em 2009, a política de educação inclusiva, estabelecida pelo Ministério da Educação, ampliou os serviços com a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que consiste no atendimento complementar ou suplementar para a formação do/a aluno/a com deficiência<sup>70</sup>, ofertado por professores/as de diversas áreas do conhecimento, pedagogos e/ou profissionais da área da saúde.

Ante as mudanças na educação inclusiva, faz-se necessário pesquisar o AEE, de forma a compreender como esses profissionais compreendem a inclusão e de que forma isso interfere na prática do atendimento educacional à pessoa com deficiência. Igualmente, precisamos investigar em que medida os/as profissionais compartilham da ideia da inclusão enquanto atendimento especializado e eficaz à pessoa com deficiência. Ou seja, de que forma a demanda dessas pessoas interfere na prática da equipe multiprofissional, na construção da identidade profissional e que múltiplos letramentos estão imbricados nesse novo serviço.


## 2. Discurso e Letramento como Prática Social

A Análise de Discurso Crítica (ADC) propõe-se a investigar a linguagem como prática social, em que o papel do contexto é fundamental. Além disso, é comprometida

---

<sup>70</sup> O Atendimento Educacional Especializado é um serviço da educação especial que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008). É realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais. Portanto, deve ser parte integrante do projeto político pedagógico da escola.





com objetivos sociais, culturais, econômicos e políticos visando à mudança nas práticas e nas relações sociais. Tal análise objetiva investigar as relações entre o discurso, a sociedade e a cultura. Adotamos essa perspectiva teórica por compreender o discurso, assim como o letramento, como uma prática social (FAIRCLOUGH, 2001, p. 90).

Discursos são modos de representar os aspectos do mundo (físico, social, psicológico) de diferentes formas (FAIRCLOUGH, 2003). Assim, diferentes discursos estão presentes nos mais variados textos, gêneros discursivos, representando esses aspectos a partir do ponto de vista de determinado grupo ou de determinada realidade. Contudo, identificar os variados discursos presentes nos textos (no caso da pesquisa, as entrevistas) auxilia na compreensão do atendimento educacional à pessoa com deficiência, bem como das questões ideológicas que estão envolvidas.

Barton (2007) conceitua letramento como uma prática social em que eventos de letramento ocorrem. Dentro de uma abordagem social em que o letramento só pode ser compreendido e estudado como uma prática social, as *práticas de letramento*, ou seja, as práticas sociais em que o letramento desempenha um papel essencial, são consideradas a unidade básica de estudo. O autor define *práticas de letramento* como os padrões culturais de uso da leitura e da escrita em uma situação particular. São unidades de comportamento que, muitas vezes, são difíceis de serem observadas diretamente porque envolvem valores, sentimentos, atitudes e relações sociais, estabelecem ligações entre pessoas e envolvem conhecimentos compartilhados, representados pelas ideologias e identidades sociais.


Dessa forma, considerar o letramento como prática social implica localizar as relações de poder que envolvem os letramentos nas instituições sociais. Isso significa examinar o que está sendo feito e por quem, o papel que esse letramento desempenha nos processos institucionais e a que propósitos está servindo.

Um dos aspectos inerentes a ambas as teorias, ADC e TSL, é o foco nas identidades como forma explanatória das operacionalidades do poder e da ideologia. A ADC relaciona o uso da linguagem a significados identificacionais, sendo, nesse caso, o uso da linguagem escrita (letramento) uma forma de interação na qual as pessoas são envolvidas (FAIRCLOUGH, 2003).

Esse alargamento permite a articulação entre TSL e ADC, uma vez que, ao produzir significados nos eventos de letramento, as identidades se constroem, recriam seus espaços e possibilitam a manutenção ou transformação das práticas. Cabe, então, a analistas do discurso e do letramento a tarefa de problematizar as articulações que sustentam práticas, ou, ainda, buscar a compreensão de mecanismos de poder nelas engendrados.

### 3. Aspectos Metodológicos





O presente estudo situa-se no campo das abordagens qualitativas de investigação científica (GRAY, 2012; ANGROSINO, 2009; FLICK, 2012) que consiste na escolha adequada de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento e na variedade de abordagens e métodos. Além disso, compreende análises de experiências de pessoas ou grupos, de interações e comunicações, de práticas sociais cotidianas, pessoais ou coletivas.

No contexto deste estudo, a etnografia foi desenvolvida mediante os seguintes instrumentos para geração e coleta dos dados: observação participante, entrevistas etnográficas, narrativas, coleta de artefatos (objetos diversos encontrados nos locais pesquisados, inclusive textos) e registros de diários (MAGALHÃES, 2006a, 2006b; PACHECO, 2006; ROSA E ARNOLDI, 2008; RESENDE, 2009).

Os dados da pesquisa foram gerados e coletados em escolas regulares inclusivas das três cidades: Brasília (DF), Fortaleza (CE) e Teresina (PI), no período de 2010 a 2013. Os participantes da pesquisa foram profissionais que atuam na educação (professores/as, psicólogas, assistentes sociais, fonoaudiólogas, terapeutas ocupacionais e pedagogas).

#### **4. Práticas de Letramento no AEE**

A prática de preencher documentos (letramento burocrático) é recorrente no AEE das escolas pesquisadas, entretanto, a professora Denise (de Fortaleza) demonstra letramento em educação especial e consegue acessar as necessidades dos/as alunos/as atendidos/as por meio da Libras e fugindo da prática tradicional de trabalho com o lúdico, com jogos, muito presente no atendimento realizado pelas profissionais do Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado (NAPE):

**Muito lúdico, muito jogo, não pode escrever, não pode usar o papel, às vezes se usa em ultimo recurso. É porque quando você usa esse jogo tal desenvolve isso, ai você vai pra outro jogo tal, ai você elabora o terceiro jogo porque não tem para vender. A você pega pesquisa, acha um quarto jogo, continua na linha de desenvolvimento. “Eu achava uma chatice! Que começava divertido e [...] no final ficava o jogo pelo jogo na minha cabeça, mesmo eu tendo o livro dizendo que não era. [...] Eu parto sempre do lúdico, que é iniciar o jogo, que normalmente é na internet que eles querem... dali eu já tiro a observação de linguagem, comportamento, de::**

**superação ou não, aspecto psicológico é:: como eu vou poder alcançar o mundo dele, a postura dele, ai eu vejo mais problemas que ele têm fora a deficiência detectado no laudo, fora a surdez comportamental, se ele tem uma deficiência dificuldade de aprendizagem maior do que outro.** Ai agora com o atendimento de uma hora e meia eu vou realmente tentar solucionar o problema de aprendizagem deles junto com ele. Ele vai conseguir me dizer o que eu fiz fautor, que tem o tempo do dialogo também. Ai [...] eu uso todos os recursos tecnológicos, eu tenho acesso a pesquisas mais atualizadas. (Denise)

Dessa forma, promove o letramento pedagógico inclusivo, por meio do letramento digital, acessando uma nova prática de comunicação em rede de surdos/as, visto que os mesmos (predominância dos atendimentos na Sala de Recursos Multifuncionais das duas escolas pesquisadas no Ceará), na SRM, explicam as leituras feitas e as mesmas são gravadas em vídeos e postadas no *YouTube* e no blog da escola. Assim, outros/as alunos/as surdos/as e ouvintes, e mesmo pessoas desconhecidas podem visualizar os trabalhos feitos. A professora Denise não vê as limitações de seus/suas alunos/as como incapacitantes, dando-lhes voz, empoderamento e identidade emancipada porque vinculou os discentes a práticas reais, bem como possibilita através dos vídeos a construção por parte da comunidade ouvinte de uma visão acolhedora sobre a pessoa surda.

Em outra escola cearense observamos a forte presença do letramento burocrático no processo de avaliação e acompanhamento dos atendimentos feitos, bem como a articulação do NAPE:

**quando eles chegam eu faço uma avaliação inicial, né?** Dependendo da deficiência a qual ele tem, eu... eu vejo um vejo um tipo... **dentro dos meus instrumentais** qual o que eu vou utilizar [...] um... um... **questionário onde a gente vai fazendo as observações** e ai depois que eu faço essas observações, eu termino, eu **faço um relatório dentro de cada área.** Depois assim, vou elaborar um **plano específico** pra mim trabalhar com ele, dentro daquelas dificuldades que ele tem, pra poder ajudá-lo a superar aquelas dificuldades. Ai eu faço um **plano geralmente pra trabalhar dois três meses, ai depois desses três meses eu vou reavaliar** o que que foi conseguido o que não foi e vou refazer outra vez o plano pra poder ver o que que eu consegui, pra poder ir traçando outras metas, outros objetivos, [...] no dia-a-dia, durante os atendimentos eu tenho as **fichas de anotações,**

anoto o que foi que eu trabalhei, quais foram os objetivos, né? Tem as frequências e:: a **cada final de semestre a gente tem as devolutivas**, que a gente dá pra escola. E também eu faço esse [...] lá com a escola, eu sempre fico entrando em contato com a diretora, com a professora, **têm uma folha de entrevista que eu faço com a professora, pra saber como é que o aluno tá na sala de aula**, e aí o:: que ela me diz eu vou acrescentando no meu plano, o que precisa mudar, melhorar. (Conceição)

Em Brasília e Teresina, identificamos os letramentos diários que consiste nos “usos da leitura e da escrita que integram a rotina das pessoas em diferentes contextos” (SATO, MAGALHÃES E BATISTA JR, 2012, p. 8). No ambiente das escolas, eles estão afixados nas paredes da SRM, conforme o QUADRO 01, a seguir:

QUADRO 01 – Letramentos diários na escola E

LETRAMENTOS	DESCRIÇÃO
<b>Acadêmico</b>	Cartazes com informações de cursos para de aperfeiçoamento e eventos.
<b>Institucional</b>	Avisos e comunicados da diretoria e/ou da Secretaria de Educação.
<b>Pedagógico</b>	Planejamento realizado entre as pedagogas, traçando as estratégias e os recursos (jogos) a serem utilizados nos atendimentos.
<b>Religioso</b>	Mensagem bíblica e de autoajuda.
<b>Burocrático</b>	Anotações sobre os atendimentos, controle de frequência e planos de AEE.

Além disso, o desconhecimento do letramento em educação especial, prática recorrente na maioria das escolas pesquisadas, converge a atuação do AEE para práticas pedagógicas tradicionais voltada para a alfabetização e/ou utilização do lúdico como ferramenta para o desenvolvimento dos/as alunos/as com deficiência.

Assim, as práticas de letramento do atendimento educacional especializado caracterizam-se pelo aspecto administrativo, social, de saúde e funcional (em Fortaleza), marcadamente conteudista (em Brasília e Teresina), mas com um aspecto empírico na última cidade, conforme figura a seguir:

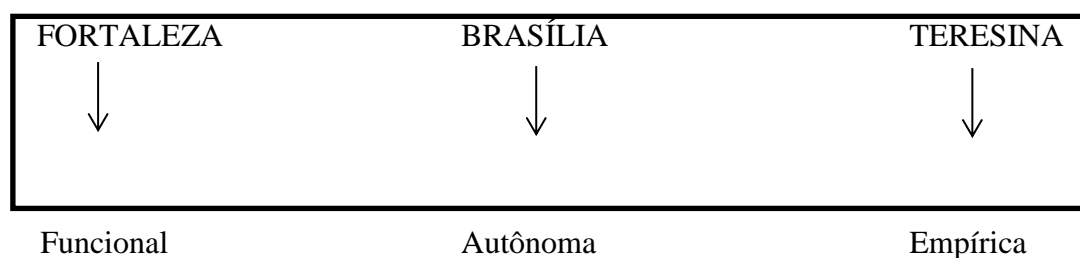


FIGURA 01: Caracterização das práticas de letramento nas cidades pesquisadas

Os instrumentais burocráticos ou ainda com características do Ensino Regular demonstram que o discurso da Educação Inclusiva não atravessou a prática escolar ao ponto de fazer emergir novos gêneros discursivos. Segundo Fairclough (2001), novos gêneros surgem em razão de mudanças nas práticas sociais. Nesse sentido, o AEE nos contextos pesquisados, ao utilizarem de gêneros já existentes, nos remetem ao fato de que se a oferta da Educação Especial passou a ser primordialmente na rede pública, a escola regular ainda carece de investimentos significativos que a torne realmente inclusiva.

## 5. Discursos e Identidades Profissionais

Segundo Garcia (2004) a política de inclusão apresenta três discursos recorrentes, sobre os quais os documentos internacionais e as leis brasileiras têm focado – O discurso humanitário, o discurso burocrático e o discurso pedagógico.

Cada discurso corresponde a uma estratégia de apropriação dos preceitos internacionais às práticas locais, agindo performativamente por meio dos textos que são disponibilizados aos/as professores/as e gestores/as públicos.

O discurso pedagógico<sup>71</sup> estabelece procedimentos, objetivos educacionais e as ferramentas capazes de incluir a proposta no bojo da escola comum. É nesse discurso que se fazem mais frequentes os termos específicos da educação inclusiva, funcionando como um campo a ser investigado.

O discurso burocrático visa à organização estatal em torno de procedimentos e estruturas. Estabelece dentro da estrutura escolar e governamental os departamentos e os papéis dos responsáveis pela execução da inclusão.

<sup>71</sup> Ver Magalhães, 2012.



QUADRO 02 – Relatos de Conceição e Rosa

Discurso	CONCEIÇÃO	ROSA
Burocrático	eu acho que ainda tem de acontecer muita coisa, pra ser do jeito que é... no papel. Porque no papel tá muito perfeito, muito certinho, mais NA realidade... [...] as escolas são muito cobradas pela questão do resultado, e o estado já é cobrado pelo outro governo os resultados, e então se a gente fosse trabalhar em cima de resultado a gente num vai trabalhar, como é pra trabalhar. Porque uma criança que tem deficiência ela num vai dar o resultado que eles querem pra atingir meta, pra coisar... eles vão dentro do tempo dela, o tempo delas num é o dos outros.	Então hoje você ver um ambiente em que ocorre a inclusão, em que o aluno está em uma sala, em uma escola regular interagindo com outras pessoas, ele está sendo aceito, embora com certeza deva haver algumas recriminações, discriminações, mas você ver um avanço na lei, tem a Constituição que fala sobre a proibição da discriminação em diversos ambientes raciais

Conceição e Rosa falam de aspectos diferentes da inclusão: Conceição fala da comercialização da educação, firmada em termos de metas, de resultados, num discurso econômico, criticando-o ao apontar que nem todas as crianças especiais acompanham o ritmo postulado por governos. Nesse sentido, Conceição delimita os agentes: o Estado é cobrado pelo Governo. A política nacional define a estadual e desagua na escola, que, para Conceição não deve acompanhar. Enquanto isso, Rosa reproduz o discurso burocrático da inclusão, que vê na socialização/interação em sala comum, um móvel para a aceitação e democracia. Rosa ainda reproduz o avanço na inclusão em termos de leis, demonstrando adesão à causa e um processo de formação identitária. Contudo, Rosa modaliza sua fala: “ele está sendo aceito”, enfraquecendo sua afirmação. Ele não é aceito, mas está sendo. Revelando o pressuposto de que nem todos são aceitos. Esse pressuposto é corroborado pela complementação da oração “embora com certeza deva haver algumas recriminações, discriminações”. Rosa não indicaria tanta certeza dessa discriminação se não a tivesse visto ou ouvido, tampouco recorreria ao poder e à força da lei, no sentido de coibir a discriminação. Nesse sentido, a lei somente existiria se houvesse necessidade de regular a relação de aceitação e não discriminação. Enfim, Rosa defende a interação, mas não menciona outros dispositivos burocráticos, materiais ou processuais, além da existência das leis, para proteger o/a aluno/a incluído/a. Em outras palavras, há discriminação e não há muitos recursos, a não ser a lei distante e pouco vigilante para garantia dos direitos da pessoa com deficiência no ambiente da escola.

O discurso pedagógico é, em parte, resultado do discurso burocrático, no sentido de que a partir das leis, dos meios e estruturas burocráticas delineadas para o atendimento, os/as professores/as deverão realizar a organização da prática pedagógica inclusiva. A prática pedagógica inclusiva é polêmica. Ela deve atender e apoiar as necessidades educacionais, por meio de oferta de tecnologia assistiva, ensino de códigos e linguagens e do apoio educacional aos/as alunos/as, além de assistência aos/as professores/as. Contudo, quando analisamos as atribuições do/a profissional do AEE encontramos que sua principal função é a organização, elaboração e disponibilização de recursos. Tais recursos são em parte oferecidos pelo Governo e em parte formulados/construídos pelos/as próprios/as professores que fazem cursos e recebem treinamentos para isso. Entendemos que para tal atividade não é necessário o aprofundamento dos conhecimentos sobre deficiência, mas sim sobre aspectos pedagógicos. Essa característica tem por funcionalidade habilitar qualquer um/a dos profissionais da escola à função, bem como restringe a ação desse/a profissional ao trabalho com jogos e recursos.

O discurso humanitário visa à sensibilização, à mobilização em torno de aspectos humanísticos e éticos que envolvem o direito compreendido como inerente à pessoa humana. O aspecto humanitário é relevante por inviabilizar discursos que evoquem valores menores como os direitos profissionais de professores.

#### QUADRO 03 – Relatos de Denise, Ana e Maria

Discurso Humanitário	DENISE
	<p>Primeiro acabar com essa visão de que a deficiência vêm, chega primeiro que a pessoa. Primeiro vêm a pessoa, a pessoa que tem uma certa limitação. [...] mas a primeira coisa da educação especial é gostar dos meninos. Tem que gostar, porque é inevitável o contato físico, é inevitável, tem que gostar mesmo, tem que olhar pra eles gostando, [...] o que a gente quer. [...] eu não tenho nojo dos meninos, eu não tenho medo dos meninos, eu não consigo ver o problema desses meninos, eu nem sei, o pessoal fica dizendo que eles são feios, que eles andam diferente, eu olho eu não percebo. Eu percebo uma dificuldade, [...].As vitórias são lentas:: mas são maravilhosas. [...] eu gostava muito dos contato, gosto, gosto até hoje dos contato com os meninos sim! Os que num tem movimento, num são muito agitado, e a língua deles permite toda um:: uso do corpo, todo o corpo. E usa menos a voz pra [...].Meu sonho... embora eu defenda cem por cento a inclusão, eu vi que na hora de alfabetizar os cegos e o surdo... numa escola na hora em que a aula é de português, lá na pré-escola, ai o aluno surdo sai:: e vai ter aula de LIBRAS, no mesmo tempo em que o ouvinte está sendo alfabetizado em língua portuguesa, o surdo em LIBRAS. Ai na terceira aula é aula de arte, ai ele volta pra sala. “Ah! Tá excluindo!” Não! É porque nem eu posso exigir que a professora de LIBRAS, vá pra sala e ensine pra todo o mundo... seria muito bom. Tem que ter teste de LIBRAS</p>

em toda a repartição pública ou, todo o mundo aprender LIBRAS. Bote professor ai, pra dar aula de LIBRAS. E isso ai vai funcionar!

ANA	MARIA
Tem de ter paciência, aquela dedicação, porque às vezes os meninos de tiram... as vezes é só dois, mas você fica altamente estressada. Se você num tiver aquela vontade:: a paciência, aquela dedicação... é muito difícil. Que tem certos momentos que realmente você fica: “A meu Deus, o que eu vou fazer?” Eles te tiram do sério mesmo.	Tanto com material concreto, como através desenhos e com palavras soltas, porque nem todos podem ainda. A professora falou sabiamente que existe paciência... existe! Muita paciência de cada um de nós. Porque eles vão dando os sinais e a gente vai começando a trabalhar dentro do sinal. Me mostra: “Eu estou pronto! Eu não estou pronto!” Então, só quando ele está pronto é que a gente vai avançando pras etapas.

Denise apresenta um discurso diferenciado em relação a Ana e Maria. Enquanto suas amigas enfatizam a paciência, Denise enfatiza o progresso. Paciência é algo que se tem quando estamos expostos a uma situação ruim, que é oposta ao que se gostaria. Ana embora escolha termos como “dedicação” e “vontade” esses qualificam não as crianças, mas a ela própria, justificando o motivo pelo qual o trabalho vem sendo realizado. Ao descrever o fazer docente, suas escolhas mudam. Passam a enfatizar o sacrifício: “os meninos tiram...às vezes é só dois”, “altamente estressada” “difícil”, “A meu Deus” e “tiram do sério”. Sua avaliação se dá pejorativamente, tanto em relação ao trabalho, como em relação às crianças, com carga significativa de fracasso atribuída à incapacidade dos/as meninos/as. Maria se mostra menos crítica, mas sua avaliação é em relação à morosidade dos avanços. Tanto Ana como Maria evocam o discurso humanitário por meio da modalização no caso de Ana “tem de ter paciência” e em Maria por meio da afirmação enfática e do adverbio de intensidade: existe paciência... existe! Muita paciência de cada um de nós. A atitude de ambas denota a prevalência de uma obrigação forte de tolerar o público e o trabalho. A avaliação negativa contribui para a não identificação com o trabalho, em negação de uma identidade docente voltada para a Educação Especial.

Denise também se posiciona num discurso humanitário. Mas diferentemente de suas amigas, ela teve formação na área. Domina libras, braile, fez cursos para trabalhar com surdo-cegueira, com deficiência mental. Diz-se apaixonada pelas crianças, ao ponto de não sentir nojo, de não ver feiuras, de não ter nenhum desconforto no contato com os meninos, embora as últimas barreiras no contato tenham sido vencidas somente no curso para surdo-cegueira em que a comunicação se dá via tato.



## Considerações Finais

No decorrer da análise, fomos buscando nos textos de entrevistas, nas notas de campo, nos documentos oficiais e nos textos (artefatos) da prática pedagógica a materialização dos discursos, e neles, as representações, as ideologias e as identidades, bem como os múltiplos letramentos. Encontramos três discursos principais que norteiam três práticas: discurso/letramento burocrático; discurso/letramento emancipatório e discurso/letramento de resistência, conforme gráfico a seguir:

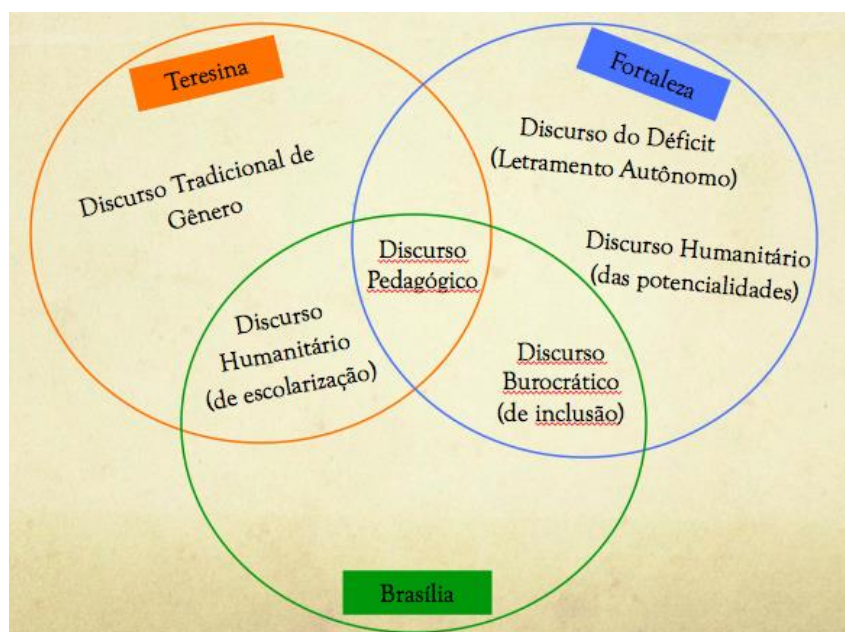



Figura 02: Quadro comparativo dos discursos.

O letramento burocrático trata a prática da inclusão em termos administrativos e de controle, como o preenchimento de fichas, formulários e o registro de documentos. O discurso/letramento emancipatório traz a prática pedagógica como ferramenta para a aprendizagem efetiva, com resultados positivos no processo inclusivo e a prática ou letramento de resistência corresponde à crítica, porém sem os letramentos próprios da prática emancipatória.

Nos contextos investigados reconhecemos práticas emancipatórias e tradicionais/burocráticas. Contudo, nos ambientes onde havia a predominância do letramento/discurso emancipatório foi observada maior habilidade e formação docente em Educação Especial, possibilitando a ação inclusiva. Nos ambientes onde havia predominância dos letramentos e discursos burocráticos, havia uma tentativa de aproximação da prática pedagógica comum e da prática burocrático-administrativa





(controle e registros) demonstrando que os letramentos são utilizados para construção de pontes de acesso entre práticas de fronteira (práticas próximas ao sujeito). Nas práticas/discursos de resistência havia um posicionamento crítico que contestava uma desvantagem em relação à pessoa incluída, mas não havia ferramentas (letramentos) próprias para a promoção da emancipação. Nesses ambientes havia o predomínio das estratégias de aproximação por meio dos letramentos de fronteira (pedagógico e burocrático) na construção de uma prática diferente da tradicional, mas ainda não suficientemente estruturada para promover a inclusão real.

Os resultados apontam para a necessidade de formação dos/as professores/as em relação à Educação Especial, seus mecanismos, princípios e objetivos. Por outro lado, percebemos uma reflexão por parte dos/as profissionais ao perceberem a importância de não reforçar as limitações, mas trabalhar as potencialidades, resultando assim uma tentativa de mudança da prática. Esses/as profissionais sem formação em Educação Especial buscam conhecimentos do mundo pessoal e de outras práticas sociais, na tentativa de reorganizá-las, a fim de suprir suas lacunas acadêmicas por meio de práticas docentes alternativas, com vistas à promoção da inclusão.

## REFERÊNCIAS

ANGROSINO, M. *Etnografia e observação participante*. Trad. José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. 2.ed. Oxford, Cambridge: Blackwell Publishers, 2006.

PAPEN, U. *The anthropology of writing: understanding textually-mediated worlds*. London and New York: Continuum, 2010.


BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008b.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Coord. trad. revisão e prefácio à ed. brasileira Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

*Analysing discourse: textual analysis for social research*. Londres: Routledge, 2003.



FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa: um guia para iniciantes*. Porto Alegre: Penso, 2012.

GARCIA, R. M. C. Discursos políticos sobre inclusão: questões para as políticas públicas de educação especial no Brasil. In: 27<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2004.

GRAY, D. E. *Pesquisa no mundo real*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

MAGALHÃES, I. Projeto integrado “Discursos, identidades e práticas de letramento no Ensino Especial”. NELiS/Ceam/UnB, 2006a.

Discurso, ética e identidades de gênero. In: MAGALHÃES, I.; GRIGOLETTO, M.; CORACINI, M. J. (Orgs.) *Práticas identitárias*. Língua e discurso. São Carlos, SP: Claraluz, 2006b, p. 71-96.

Letramentos e identidades no Ensino Especial. IN: MAGALHÃES, I. (Org.). *Discursos e Práticas de Letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 159-194.

**PACHECO, Marta Carvalho de Noronha. Identidade e intertextualidade em narrativas de docentes e em textos de leis federais brasileiras, de 1960 a 2000. 2006. 185p. Tese (Doutorado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.**

RESENDE, V. M. *Análise de discurso crítica e realismo crítico*. Campinas, SP: Pontes, 2009.

RIOS, G. *Literacy discourses: a sociocultural critique in Brazilian communities*. Saarbrücken: Verlag, 2009.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SATO, D. T. B.; MAGALHAES, I.; BATISTA JR, J. R. L. Desdobramentos recentes da educação inclusiva no Brasil: discursos e práticas de letramento. *Rev. bras. linguist. apl.* [online]. 2012, vol.12, n.4, pp. 699-724.

---



## OS COMPARATIVOS *TIPO, FEITO, IGUAL, COMO E QUE NEM*: PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

<sup>1</sup> Josele Julião Laurentino

**RESUMO:** Apesar de haver, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, a defesa de um ensino reflexivo, que leve em conta as variedades linguísticas, ainda persiste na prática de muitos professores dos níveis fundamental e médio a negligência em relação aos estudos dos fenômenos de variação. Isso faz com que, muitas vezes, o ensino de gramática seja feito de forma superficial, o que acaba reforçando a ideia de que os fenômenos de variação não passam de “desvios” daquilo que é o “ideal” linguístico. Além disso, polariza-se a fala e a escrita, sendo aquela considerada lugar de “erro” e esta, de “acerto”. Diante disso, com base nos estudos sociolinguísticos e com o intuito de contribuir para um ensino de língua mais profícuo e dinâmico, neste trabalho fazemos uma proposta de sequência didática, para o nível básico, que trata da variação entre formas como TIPO, FEITO, IGUAL, COMO e QUE NEM na indicação de comparação. Nosso enfoque pauta-se em uma perspectiva sociolinguística variacionista (cf. LABOV, 2008[1972]) e leva em conta também uma abordagem da língua em uso no contínuo fala-escrita (cf. MARCUSCHI, 2004). Nessa perspectiva, sugerimos uma sequência didática que objetiva, principalmente, (I) a percepção de que os usos das formas variantes são condicionados pela natureza da situação comunicativa, seja ela oral ou escrita; (II) o domínio de variedades linguísticas atrelado ao desenvolvimento de uma noção de adequação linguística; (III) a reflexão sobre os usos que se fazem da língua; (IV) o estudo da função gramatical da comparação; (V) a compreensão de que a mudança e a variação são inerentes à língua. Para tanto, sugerimos atividades pautadas na diversidade de gêneros textuais. Consideramos este trabalho relevante tanto para graduandos em Letras quanto para docentes de Língua Portuguesa, tendo em vista que poderão, adaptando a sequência didática a suas realidades, utilizá-la como referência para um ensino de gramática com base no texto que não desconsidere o caráter variável da língua.


**PALAVRAS-CHAVE:** Sociolinguística. Comparação. Sequência Didática.

<sup>1</sup> Estudante de Mestrado em Linguística Teórica e Descritiva pela UFRN. E-mail: josele-laurentino@hotmail.com.br.

### **Introdução**

A sociolinguística (cf. LABOV, 2008[1972]), teoria da variação e mudança linguística, tem norteado um enorme acervo de estudos que buscam caracterizar e descrever a






língua em funcionamento, esta que, nas palavras de Tarallo (2007), é “usada nos botequins, clubes, parques, rodas de amigos; nos corredores e pátios das escolas, longe da tutela dos professores”. Esses estudos têm mostrado que a variação na língua ocorre em todos os níveis, seja ele fonológico, morfológico, sintático ou discursivo-pragmático, e não é caótica, mas possui um eixo de condicionamentos que a sistematiza, os quais podem ser de caráter linguístico, social e estilístico.

Ressalte-se que essa vertente teórica tem oferecido significativas contribuições para o ensino, à medida que fornece ferramentas para uma aula mais coerente com a estrutura e natureza da língua, que, ao contrário de se resumir a um conjunto de regras compiladas em um manual e longe de ser homogênea, é multifacetada e potencialmente mutável e variável. Consoante a essa visão, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Portuguesa, 5ª a 8ª série, (1998, p. 23) propõem um ensino reflexivo que contemple as variedades linguísticas, para que os falantes/estudantes tenham consciência dos aspectos inerentes à língua e dos usos que fazem dela nas diversas situações comunicativas, para que se tenha um ensino de língua mais eficaz. Vejamos o trecho a seguir, extraído desse documento:

Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. É o que aqui se chama de competência linguística e estilística. Isso, por um lado, coloca em evidência as virtualidades das línguas humanas: o fato de que são instrumentos flexíveis que permitem referir o mundo de diferentes formas e perspectivas; por outro lado, adverte contra uma concepção de língua como sistema homogêneo, dominado ativamente e passivamente por toda a comunidade que o utiliza. (BRASIL, 1998, p. 21).

Não obstante essa orientação dos PCNs, ainda persiste no ambiente escolar um ensino de língua bastante superficial, distanciado dos eventos linguísticos reais, que não coloca a variação linguística no “lugar” devido. A realidade é que, quando se trabalha com os fenômenos variáveis da língua, muitas vezes, são encarados como algo à margem do ideal linguístico e típico da oralidade, que por sua vez, é o espaço do “erro”, do “tudo pode” e que não cabe se estudar na escola, haja vista ser este local o de se estudar e aprender a escrita, que é posta como homogênea e polida. Assim, dissemina-se o pensamento de que a fala mais aproximada da “escrita” é a “correta” e “melhor”, e, em contrapartida, a escrita mais aproximada da “fala” é a “errada” e “inaceitável”, como se tanto numa modalidade quanto na outra, a língua não apresentasse diferentes facetas dependendo do contexto de uso. Esse problema é subjacente a uma concepção dicotômica de oralidade e escrita.





Marcuschi (2007, p. 27), chama a atenção para a polarização fala-escrita, destacando que o que distingue uma modalidade da outra vai além do fato de uma ser constituída fonicamente e a outra graficamente. O autor afirma que “é um equívoco correlacionar a oralidade com a contextualidade, implicitude, informalidade, instabilidade e variação, atribuindo à escrita características de descontextualização, explicitude, formalidade, estabilidade e homogeneidade”. “Todos os usos da língua são situados, sociais e históricos, bem como mantém alto grau de implicitude e heterogeneidade, com enorme potencial de envolvimento. Fala e escrita são envolventes e interativas, pois é próprio da língua achar-se sempre orientada para o outro o que nega ser a língua uma atividade individual” (*op. cit.*, p. 26). Frente a essa observação, o autor propõe uma definição de fala e escrita num contínuo de gêneros do discurso, traçado com base em aspectos pragmáticos dos usos da língua. Ou seja, nessa perspectiva, textos de gêneros como *bate-papo* e *bilhete*, por exemplo, apesar de serem constituídos graficamente, apresentam características que os situam no campo da fala. Por outro lado, textos de gêneros a exemplo do *discurso político* e do *sermão* estão situados no campo da escrita, embora sejam constituídos fonicamente. Cabe-nos considerar, ainda, que temos os textos de gêneros a exemplo da *conversa trivial*, que pertencem à oralidade e são, ao mesmo tempo, realizados fonicamente, e os de gêneros a exemplo do *artigo de opinião*, que pertencem à escrita e são, ao mesmo tempo, realizados graficamente.

Diante da problemática supramencionada e com a intenção de subsidiar o professor de Língua Portuguesa no sentido de contemplar a proposta dos PCNs, apresentada anteriormente, sugerimos neste trabalho, uma sequência didática com foco na variação entre formas como TIPO, FEITO, IGUAL, COMO e QUE NEM na indicação de comparação. Nossa proposta se pauta em atividades que levam em conta a diversidade dos gêneros textuais, que viabilizam o desenvolvimento de uma noção de contínuo fala-escrita ou oralidade-escrituralidade, termos que empregamos alternadamente ao longo do texto, e a distribuição das variantes nesse contínuo, numa escala de estilo que parte da mais formal para a mais informal. Além do mais, nessa perspectiva, é possível fazer inferências, com base nos dados contextuais, a respeito da influência de fatores extralinguísticos no uso das variantes.

### **1. Variantes comparativas TIPO, FEITO, IGUAL, COMO e QUE NEM: o uso e a abordagem na escola**

A mudança e a variação são fenômenos intrínsecos à língua; toda língua comporta variedades de usos e ganha novo formato ao longo do tempo. Isso não é novidade. Esse fato acontece porque a língua é um mecanismo altamente maleável de interação dos indivíduos, os quais, criativamente, mobilizam o tempo todo estratégias de produção de sentido, por meio dela, que garantam o sucesso comunicativo nas diferentes situações de uso. Dessa forma, num movimento de arranjo e rearranjo dos recursos fornecidos pelo sistema linguístico, em favor da expressividade, criam-se novas formas na língua, bem como vão se agregando novas nuances de significados às formas já existentes, que

passam a desempenhar novos papéis e a concorrer com outros elementos de funções coincidentes ou similares. Isto é, a partir de processos de mudança, passamos a ter formas diferentes para significar uma mesma coisa ou para desempenhar uma mesma função na língua. De acordo com Weinreich, Labov e Herzog (2006[1968], p. 126): “Nem toda variabilidade e heterogeneidade na estrutura da língua envolve mudança, mas toda mudança envolve variabilidade e heterogeneidade”.

As formas TIPO, FEITO, IGUAL, COMO e QUE NEM, no Português Brasileiro (PB), mediante processo de mudança, de perda e ganho de significados, chegaram a concorrer no papel de indicar comparação (cf. LIMA-HERNANDES, 2005; RODRIGUES, 2009; THOMPSON, TOTA e RODRIGUES, 2012). Dentre essas variantes, a única que não é apontada, pelo Dicionário Aurélio, como possível estabelecadora de comparação é TIPO, o que a evidencia como sendo a mais inovadora e recente na variável sob enfoque. Contudo, no âmbito da tradição normativa, na maioria da vezes, somente a forma COMO é acatada nessa função. Ao se fazer uma busca nas obras de pelo menos cinco gramáticos, sendo eles Bechara (2009), Kury (1987), Luft (2002) e Rocha Lima (2006), será constatado que esta é a forma considerada prototípica e, das variantes acima, a única contemplada para o referido papel. Portanto, no que se refere aos manuais normativos, não há correspondência fiel aos usos reais do PB.

No entanto, os alunos estão, corriqueiramente, em contato com as diversas formas alternativas de indicar comparação, aqui abordadas, além da prototípica COMO, as demais, TIPO, FEITO, IGUAL e QUE NEM, em situações de conversas cotidianas, de interlocução via Internet (*redes sociais, blogs, sites, etc.*), entre outras; usam-nas diariamente. Porém, tendo em vista que os usos previstos pela gramática normativa, os característicos da escrituralidade, são privilegiados na escola e apontados pelos professores como os preferidos para um “bem falar e escrever”, a maioria dos estudantes não tem consciência da função/significação que tais formas exercem e dos contextos interacionais produtivos para cada uma delas. A título de exemplificação, a seguir, apresentamos dados reais de uso das variantes em questão:

### **Exemplo 1** (música)

A saudade bateu  
Foi **que nem** maré  
Quando vem de repente  
De tarde, invade  
E transborda esse bem me quer  
A saudade é **que nem** maré  
(Jorge Vercillo, em Que Nem Maré)

Disponível em <<http://letras.mus.br/jorge-vercillo/63283/>>. Acesso em 10 dez. 2014. Adaptação.

### Exemplo 2 (notícia publicada em um site de jogos)

“Dong Nguyen, criador do lendário e polêmico (e sinistro) Flappy Bird vai lançar seu novo jogo móbile esta semana. E ele é tipo um Flappy Bird, só que na vertical... e com ‘helicópteros’.”

Disponível em <<http://www.arkade.com.br/swing-copters-novo-jogo-criador-flappy-bird-tipo-flappy-bird>>. Acesso em 26 nov. 14. Adaptação.

### Exemplo 3 (conto postado em um blog)

#### “Confuso, feito aqueles dois

E sem mais, nem menos... ela se deu conta que sente falta de coisas que um dia nunca deu valor.

Se lembra do dia em que cruzou a entrada do prédio onde mora e do outro lado da rua se encontrava alguém em um carro preto, feito os olhos dela, e esse alguém cantava Chico Buarque como se o próprio Chico tivesse escrito a música para a forma como ela se remexia enquanto andava. [...]”

Disponível em <<http://inspiradissima.blogspot.com.br/2013/02/confuso-feito-aqueles-dois.html>>. Acesso em 26 nov. 14. Adaptação.

### Exemplo 4 (anúncio publicado em um blog)

Um sorteio igual coração de mãe: Cabe todo mundo!



Se prepare galera porque hoje a emoção vai tomar conta do pedaço! Pra comemorar o dia mais cheio de amor do ano, o Decorviva traz uma novidade linda de viver pra você: O Sorteio Dia das Mães Decorviva + Airumã!

Disponível em <<http://www.decorviva.com.br/2013/04/um-sorteio-igual-coracao-de-mae-cabe.html>>. Acesso em 26 nov. 14. Adaptação.

### Exemplo 5 (Artigo de Opinião publicado em um blog)





Disponível em <<http://tijolaco.com.br/blog/?p=18262>>. Acesso em 20 dez. 2014. Adaptação.

Diante do exposto, ressaltamos a relevância de que se haja um ensino de Língua Portuguesa mais abrangente, que não ignore o caráter mutável e variável da língua. O professor deve ser capaz de dar conta das variedades que a compõem, e, assim, desenvolver no aluno a competência linguística e estilística, conforme os PCNs orientam. Pois, somente conhecendo a multiplicidade de itens linguísticos e suas regras de uso, o indivíduo estará habilitado a se adequar linguisticamente às diferentes situações de comunicação.

É necessário se ter em mente que as escolhas que usuários da língua fazem das formas que usam, nos diversos contextos de interlocução, não são aleatórias, mas condicionadas pela natureza das circunstâncias comunicativas em que estão envolvidos e por fatores socioculturais e estilísticos. Portanto, nas aulas de “Português”, é impreterível o trabalho com textos de circulação real na sociedade e de diversos gêneros, que sejam tomados como objetos de análise, procurando-se considerar os fatores contextuais que os fazem ser como são. Defendemos, portanto, um ensino de gramática com base no texto, que ultrapasse os limites da gramática normativa em direção às normas circunstanciais de produção.

No tópico seguinte, propomos uma sequência didática cujos objetivos principais são: (I) a percepção de que os usos das formas variantes são condicionados pela natureza da situação comunicativa, seja ela oral ou escrita; (II) o domínio de variedades linguísticas atrelado ao desenvolvimento de uma noção de adequação linguística; (III) a reflexão sobre os usos que se fazem da língua; (IV) o estudo da função gramatical da comparação; e (V) a compreensão de que a mudança e a variação são inerentes à língua.



## 2. A proposta de sequência didática

### Momento inicial

Inicialmente, é importante que se realize uma sondagem do conhecimento dos alunos em relação às formas comparativas. Para este momento, sugerimos que o professor liste, no quadro mesmo, as variantes focalizadas e faça perguntas, tais como:

- Vocês já as ouviram/leram essas palavras?
- O que elas têm em comum?
- Vocês costumam usá-las?
- Qual vocês usam mais? Em qualquer situação?
- Qual vocês acham mais elegante/formal e qual vocês acham menos?

Assim, o docente poderá diagnosticar o reconhecimento, por parte da turma, da função que as formas desempenham e começar o processo de reflexão sobre os usos delas.

### 1º Módulo

Neste módulo, o professor pode escolher um texto com ocorrência de uma das variantes comparativas e lê-lo com os alunos, procurando levantar dados contextuais como, por exemplo, características do autor, que podem ser inferidas, em alguns casos, pela própria escolha das variantes, características do destinatário, suporte do texto, propósito comunicativo, etc, para que eles compreendam que as formas da língua não são empregadas aleatoriamente. Abaixo, ilustramos essa proposta de atividade com um dos textos apresentados anteriormente.

1º passo: leitura do texto a seguir:

“Dong Nguyen, criador do lendário e polêmico (e sinistro) Flappy Bird vai lançar seu novo jogo móbil esta semana. E ele é tipo um Flappy Bird, só que na vertical... e com ‘helicópteros’.”

Disponível em <<http://www.arkade.com.br/swing-copters-novo-jogo-criador-flappy-bird-tipo-flappy-bird>>. Acesso: 26 nov. 14. Adaptação.

2º passo: levantamento dos dados contextuais mediante as seguintes questões:

- a) Qual é o objetivo desse texto?

Resposta esperada: *Comunicar uma novidade do universo dos games.*

- b) Qual é o gênero desse texto?

Resposta esperada: *Notícia*

- c) Onde esse texto foi publicado?

Resposta esperada: *Em um blog com conteúdo relacionado a games.*

- d) Você acha que o escritor é jovem ou velho? Por quê?

Resposta esperada: *Jovem, porque, geralmente, é esse o público que mais se interessa por esse assunto e cria blogs para divulgação desse tipo de conteúdo. Também porque usou a palavra/variante TIPO.*

- e) Qual o perfil dos indivíduos que costumam visitar blogs com esse tipo de conteúdo?

Resposta esperada: *Indivíduos que gostem de jogos, geralmente, adolescentes e jovens.*

- f) O texto apresentado tem um registro formal ou informal? Por quê?

Resposta esperada: *Informal, porque possui uma estrutura comum à fala.*

- g) Esse estilo de escrita é estranho em blogs com esse tipo de conteúdo, voltado para o público jovem, ou é comum?

Resposta esperada: *É comum.*

- h) Qual o efeito discursivo que esse estilo de escrita provoca nesse contexto, de aproximação ou distanciamento para com o interlocutor?

Resposta esperada: *Aproximação, pois gera identificação entre autor e leitor, já que se trata de um estilo que marca a fala dos jovens quando se comunicam entre si e em situações de maior proximidade.*

- i) O uso da forma TIPO está adequada ao contexto de uso ou não? Por quê?

Resposta esperada: *Sim, porque é comum na fala jovem em situação de menor formalidade e atende ao objetivo a que se destina.*

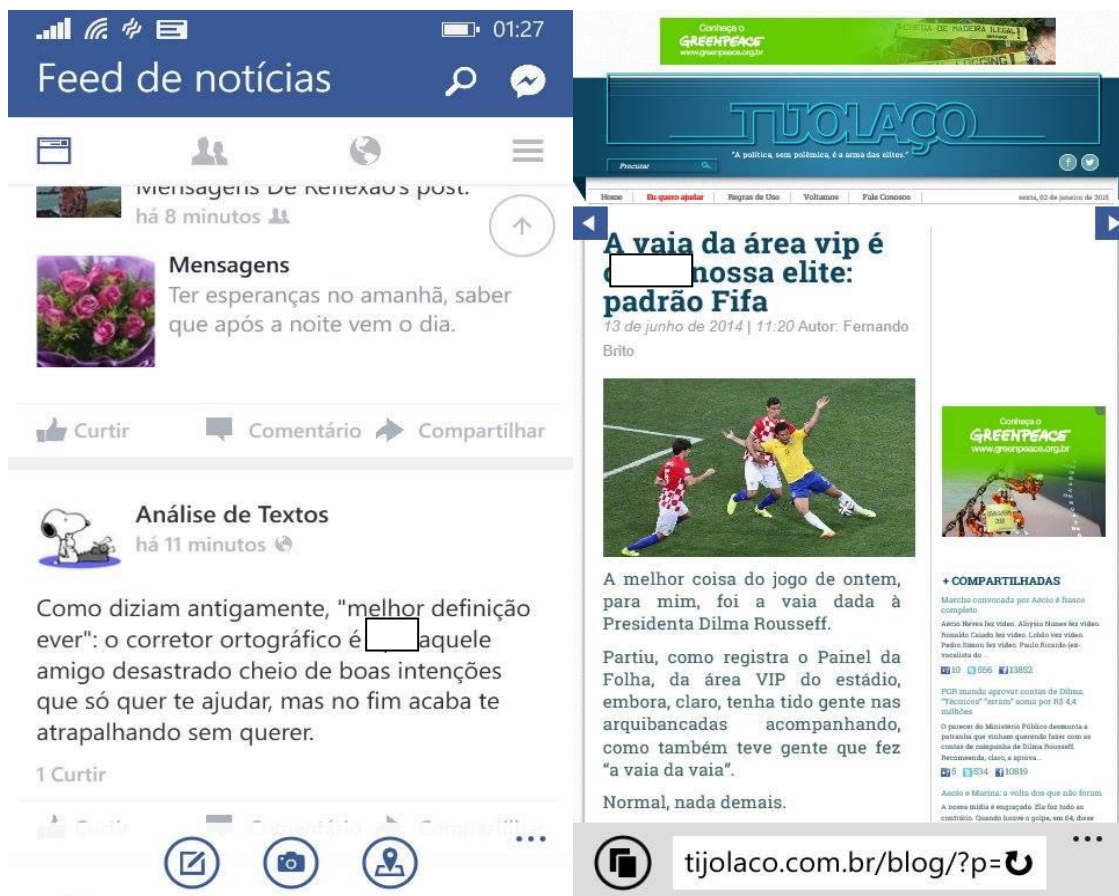
A partir dessa atividade os alunos perceberão que é possível escrever em um estilo mais próximo da fala, o que não se trata de transgressão, mas de adequação a uma situação comunicativa e busca pelo alcance de um propósito comunicativo, além do fato de que o uso de determinada variante, no caso de TIPO, está condicionado a fatores externos a língua, tal como a idade do falante.

## 2º Módulo

Neste módulo, o professor pode apresentar alguns textos impressos, de circulação real, obviamente, em que haja ocorrências das variantes em estudo, mas com elas apagadas intencionalmente e, na sequência, pedir para que os alunos sugiram qual(is) forma(s) pode(m) preencher cada lacuna, sem prejuízo de adequação. Segue uma ilustração dessa proposta de atividade:

### Atividade

Sugira, para o preenchimento das lacunas dos textos abaixo, uma ou mais de uma forma comparativa, dentre TIPO, FEITO, IGUAL, COMO e QUE NEM, que seja(m) adequada(s) ao contexto de interação a que corresponde(m).



### “Confuso, feito aqueles dois

E sem mais, nem menos... ela se deu conta que sente falta de coisas que um dia nunca deu valor.


Se lembra do dia em que cruzou a entrada do prédio onde mora e do outro lado da rua se encontrava alguém em um carro preto. [ ] os olhos dela, e esse alguém cantava Chico Buarque como se o próprio Chico tivesse escrito a música para a forma como ela se remexia enquanto andava. [...]

Disponível em <<http://inspiradissima.blogspot.com.br/2013/02/confuso-feito-aqueles-dois.html>>. Acesso em 26 nov. 14. Adaptação.

### 3º Módulo

Neste módulo, o professor pode dividir a turma em cinco grupos e solicitar que cada grupo pesquise, extraclasse, ocorrências de uma das variantes, sugerindo possíveis fontes, se preferir. Em seguida, os grupos podem apresentar os dados encontrados para toda a turma, que, com a mediação do docente, pode fazer um trabalho de mapeamento dos gêneros mais produtivos para cada uma delas, procurando distribuí-lo no contínuo fala-escrita. Essa atividade propicia a reflexão sobre aspectos extralinguísticos que favorecem o uso de uma ou de outra forma, já que os gêneros são molduras sócio-





histórico-culturais dos textos, ou seja, a forma que o texto toma depende do seu propósito e da relação que se estabelece entre o autor e o leitor, em determinado momento histórico, em determinada circunstância social de interação.

Esta sugestão de sequência didática se encerra em três módulos. Mas, o professor pode usar a criatividade na elaboração e desenvolvimento de quantos módulos julgar necessário, assim como pode adequar a proposta apresentada aos vários níveis do ensino básico e à realidade de cada turma. O importante é que haja empenho para um ensino de gramática mais sólido, dinâmico e profícuo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tendo em vista que a língua é o principal mecanismo de interação dos indivíduos nas práticas sociais, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil alertam sobre a relevância de se desenvolver um ensino de língua reflexivo, coerente com os usos linguísticos reais, que leve em conta tanto a modalidade escrita quanto a falada, a fim de que os falantes tenham consciência da natureza de sua língua e dos usos que fazem dela nas diversas situações de comunicação. Segundo esses documentos, a reflexão deve ser primordial no âmbito escolar, com a intenção de se formar cidadãos críticos, seja nas aulas de “Português” ou de qualquer outra disciplina.

Todavia, o que tem acontecido é que, mesmo depois dos avanços das teorias educacionais e da ciência linguística, muitos docentes continuam trabalhando fundamentados numa concepção de ensino ultrapassada, que tolhe o exercício do pensar, e, em relação aos professores de Língua Portuguesa, especificamente, também numa concepção de língua, fala e escrita distante do que esses entes se constituem de fato. Diante disso, com foco nos usos dos comparativos TIPO, FEITO, IGUAL, COMO e QUE NEM, o presente trabalho objetivou trazer um pouco mais de inquietação no sentido de mudar essa realidade, bem como fornecer ideias e subsídios para a busca de uma melhor abordagem do fenômeno da comparação na gramática do português brasileiro. Espera-se que, a partir de tudo o que aqui foi exposto, bons frutos sejam gerados na formação dos estudantes do nível básico.

Para finalizar, insistimos que a língua é multifacetada, heterogênea, varia e muda, modela-se à situação de uso, tanto ao se realizar fonicamente (fala) quanto ao se realizar graficamente (escrita). É indispensável que alunos e professores pensem sobre isso no ensejo da sala de aula. Essa atitude se faz necessária para que se tenha domínio das normas linguísticas e interacionais, ultrapassando os limites da normatização dos manuais de língua padrão e atendendo às diretrizes que regulam o ensino de língua no país.



## REFERÊNCIAS

BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37 ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

KURY, Adriano da Gama. *Novas lições de análise sintática*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1987.

LIMA-HERNANDES, M. C. *A interface sociolinguística/gramaticalização: estratificação de usos de tipo, feito, igual e como*. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2005.

LUFT, Celso Pedro. *Gramática resumida*. 8 ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P (orgs.). *Fala e escrita*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 36.ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2006.

RODRIGUES, V. V. Orações que manifestam a relação de comparação: o(s) uso(s) de *feito, tipo e igual*. Anais do SILEL. Uberlândia: EDUFU, 2009.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1985.

THOMPSON, H.V.G; TOTA, F.O.; RODRIGUES, V.V. *A trajetória de gramaticalização de que nem*. Anais do Gelne. Natal: EDUFRN, 2012.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006[1968].

## REFLEXÕES SOBRE A PLURALIDADE CULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM MANAUS (AM)

Josibel Rodrigues e Silva


**RESUMO:** Neste estudo analisamos uma experiência sobre o ensino de língua estrangeira e o tema transversal “pluralidade cultural”. Trata-se de uma abordagem desta temática tendo em vista os Parâmetros Curriculares Nacionais que visa à valorização da diversidade com o intuito de defender um direcionamento contrário à discriminação. Desenvolvemos este trabalho a partir das ideias de Rajagopalan (2005), que afirma que o professor deve encarar sua tarefa não como alguém que alimenta e perpetua as desigualdades, mas deve construir visões críticas frente às relações sociais, econômicas e políticas imbricadas no processo de ensino e aprendizagem. Assim, analisamos uma atividade realizada com alunos do primeiro ano do ensino médio em uma escola na periferia de Manaus. O tema desenvolvido foi “estereótipos” e se deu em três fases. Primeiramente, os alunos fizeram um “brainstorming” sobre o conceito e leram um texto em inglês sobre a origem da palavra e a sua relação com ideias preconceituosas. A segunda fase foi uma análise de uma animação, em que o personagem do “Donald Duck” visita o Rio de Janeiro e conhece o “Zé Carioca”. Neste momento os alunos relacionaram o filme às ideias preconcebidas sobre a nossa cidade, a área onde se localiza a nossa escola e os moradores do lugar. A terceira fase se baseou em um trabalho escrito, em que os mesmos fizeram um roteiro turístico em inglês sobre os lugares em Manaus que o personagem do “Donald Duck” poderia conhecer. As considerações sobre este trabalho foram positivas, uma vez que nossos objetivos se pautaram na elaboração de atividades que possibilitassem reflexões sobre estereótipos e a diversidade cultural.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pluralidade cultural. Ensino. Língua Estrangeira.

### 1 Introdução

Em meu atual momento como professora de Língua Inglesa (LI), trabalho com alunos da cidade de Manaus (em sua maioria), e também alunos vindos do interior do Estado do Amazonas, sendo que alguns destes advêm de lugares longínquos do Estado, de pequenas cidades e comunidades. Desta forma, é inegável a diversidade étnica e cultural dos diferentes grupos que compõem o corpo discente, havendo um significativo desafio em relação ao ensino/aprendizagem. Disto isto, organizamos este trabalho com o intuito de relatar nossas experiências sobre o ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira (doravante LE), diante desta condição multicultural.

A questão da pluralidade/diversidade cultural tem ocupado um espaço de destaque na academia, nos movimentos sociais de várias origens e em nossas políticas educacionais (SANTOS, 2002). Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais



(PCNs/1998) em seu tema transversal sobre a Pluralidade Cultural tem visado à valorização da diversidade com o intuito de defender um direcionamento contrário à discriminação e à exclusão.

O problema da perspectiva adotada nos PCNs é supor que essa conquista possa se efetivar de forma dissociada da situacionalidade histórica, cultural e de poder em que a diversidade se insere, uma vez que nesta abordagem os mecanismos produtores de opressão e discriminação não são questionados (SANTOS, 2002). Adicionalmente, quando se trata a pluralidade cultural como tema transversal pode-se limitar essa abordagem ao currículo formal. Como consequência, uma educação multicultural<sup>72</sup> não é efetivamente vivenciada nas práticas curriculares e no cotidiano escolar (SANTIAGO et al., 2013).

Segundo Candau (2005), as práticas denominadas multiculturais adotadas nas escolas geralmente estão associadas à folclorização e à adoção de datas comemorativas, o que não corresponde a um processo de descolonização do currículo, tampouco à desconstrução dos processos que historicamente naturalizaram a subalternização de grupos sociais. Neste sentido, a autora elenca alguns desafios a serem enfrentados para construirmos uma educação realmente multicultural:

- a. penetrar no universo de preconceitos e discriminações presentes na sociedade brasileira;
- b. questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo;
- c. articular igualdade e diferença;
- d. promover experiências de interação sistemática com os “outros”;
- e. reconstruir a dinâmica educacional;
- f. favorecer processos de “empoderamento”.

Nesta proposta de “educação para a alteridade” aos direitos “do outro” e à igualdade de oportunidades, destacamos também o papel do professor como pesquisador constante de sua prática, para que este possa construir no cotidiano perspectivas multiculturais que resultem em discursos alternativos, valorizem as identidades e desafiem a construção dos estereótipos (CANEN, 2007).


## 2 Pluralidade cultural e o ensino de língua estrangeira

A experiência de aprendizado de Língua Estrangeira (LE) é uma experiência de contato com outras culturas, contudo, o pensamento tradicional na educação de LE tem limitado o ensino de cultura como transmissão de informações sobre as pessoas de um país alvo, seu modo de viver e de pensar (KRAMSCH, 1993). Desta forma, coadunamos com Mendes (2007), quando afirma que o ensino/aprendizagem de LE

---

<sup>72</sup> De acordo com Fleuri (2005), alguns movimentos denominados de “multicultural”, “transcultural” e “intercultural” despontam com características semelhantes, porém distintas. Tais propostas educativas pressupõem a renovação dos paradigmas científicos e metodológicos, partindo em direção da compreensão e do incentivo à transversalidade das relações interculturais.





precisa ser uma experiência dialética, para que os alunos reflitam também sobre a sua própria cultura. Isto requer uma forma de ensino intercultural<sup>73</sup>. Portanto, coadunamos com Byram (1997), quando afirma que o ensino de línguas estrangeiras tem muito a contribuir no preparo para a alteridade, para um encontro com o outro.

Kramsch (1993), destaca propostas baseadas na perspectiva intercultural no ensino de LE. De acordo com a autora, deve-se ensinar uma cultura estrangeira contrapondo-a a cultura do aprendiz, além de ensinar cultura como diferença, fugindo do essencialismo, considerando fatores como idade, gênero, origem nacional, histórico étnico e classe social, e transpassando fronteiras disciplinares.

Nesta perspectiva, espera-se que os significados sejam construídos de forma relacional, em que a cultura possa assumir um papel central no processo de ensino-aprendizagem, passando a ser um meio de promover a integração e o respeito à diversidade dos povos e à diferença, permitindo ao aprendiz encontrar-se com a outra cultura sem deixar de ser ele mesmo (MENDES, 2007).

À vista disso, há uma necessidade de reflexão sobre o caráter transcultural das relações humanas mediadas pela língua estrangeira, nas mais diversas esferas e âmbitos (ROCHA, 2012). Para tal, é preciso transcender estereótipos e visões monolíticas sobre cultura e linguagem, não só na língua que ainda consideramos do outro, mas também e principalmente naquela que vemos como nossa. Nesse enfoque, é repensado o conceito de línguas estrangeiras/adicionais (ROCHA, 2012).

Rocha (2012) pontua que é preciso “desestrangeirizar” a Língua Estrangeira, a fim de abarcarmos no processo educacional toda a pluralidade étnica, linguística e cultural que marca as relações humanas. É nesse cenário que ganha força a ideia de línguas adicionais, e não estrangeiras, como aquelas que não sufocam valores, identidades, línguas e linguagens sociais que constituem o sujeito, mas, ao contrário, que a partir de uma reflexão o “novo” é adicionado à sua constituição identitária, cultural e linguística. Neste processo, Rocha (2012) afirma que é necessário, “potencializar o diálogo multicultural” entre culturas locais, em que a educação de línguas deve trazer o contato entre culturas canônicas e dominantes com culturas populares e desprestigiadas.


Do mesmo modo, apoiamos um diálogo por meio do conceito de transculturalidade (COX E ASSIS-PETERSON, 2007), no qual interessa-nos reafirmar a dinamicidade da cultura, seu caráter histórico e sua natureza. Por este viés, não há perda ou assimilação em um aprendizado de outra língua, mas sim negociação e mudança, ou até mesmo, uma possibilidade de resistência (HOOKS, 1994; PENNYCOOK, 1998), em que o sujeito passa a se valer de um código opressor que o ajuda a ressignificar suas bases e produzir discursos que, ao invés de silenciá-lo, o auxilia a ser protagonista nas relações sociais.

### 3 Contexto e descrição do projeto “Stereotypes”

---

<sup>73</sup> Adotaremos a perspectiva intercultural tratando-se, na realidade, de um ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos, e que evidencia a necessária interação entre as culturas, indo além do contato cultural (FLEURI, 2005).





Devemos tornar o ensino de uma língua adicional<sup>74</sup> coerente com a realidade do educando. Para tal, ao elaborarmos o material didático ou o plano de aula, é fundamental que consideremos os interesses e o contexto do aprendiz.

Para o desenvolvimento deste projeto escolhemos duas (02) turmas do primeiro ano do ensino médio em uma escola localizada na Zona Leste de Manaus. Tais turmas apresentavam significativas diferenças.

A turma A é constituída por alunos que obtiveram as primeiras colocações no processo seletivo da escola, totalizando 42 alunos, entre 14 e 15 anos. Entre estes, seis (06) alunos já estudavam Inglês no nível intermediário, os demais estudaram Inglês apenas no ensino fundamental, porém apresentavam um conhecimento linguístico satisfatório. A turma A, entre os professores, era considerada a melhor turma, apresentando interesse, motivação e o melhor rendimento escolar.

A outra turma, que denomino de B, é formada pelos alunos que tiveram notas inferiores aos da primeira, sendo constituída também por alunos “repetentes”. A turma totaliza 40 alunos, entre 14 e 18 anos. Nesta, a maioria dos alunos estudou inglês no ensino fundamental, sendo que um (01) aluno não tinha estudado uma LE anteriormente e três discentes (03) tinham estudado Espanhol. A turma B geralmente é estereotipada pelos professores de “problemática”, com rendimento baixo e conhecida pela “falta de interesse”.

O tema desenvolvido na sala de aula foi “estereótipos” e se deu em três fases desenvolvidas em três (03) tempos de aula de quarenta e cinco minutos. Primeiramente, os alunos fizeram um “brainstorming” sobre o conceito e leram um texto em inglês sobre a origem da palavra e a sua relação com ideias preconceituosas. A segunda fase foi uma análise de uma animação, em que o personagem do “Donald Duck” visita o Rio de Janeiro e conhece o “Zé Carioca”. Neste momento os alunos relacionaram o filme às ideias preconcebidas sobre a nossa cidade, a área onde se localiza a nossa escola e os moradores do lugar. A terceira fase se baseou em um trabalho escrito, em que os mesmos fizeram um roteiro turístico em inglês sobre os lugares em Manaus que o personagem do “Donald Duck” poderia conhecer. As atividades foram realizadas em grupos.

As turmas apresentaram resultados com algumas diferenças e semelhanças<sup>75</sup>.

Os alunos da turma B apresentaram dificuldades sobre o conceito da palavra “estereótipos”, estes não tinham conhecimento prévio suficiente para que pudessem explicar o conceito, ou apresentar uma ideia parecida. Contudo, ao apresentar-lhes um exemplo, eles conseguiram elaborar outros, ou seja, eles não conheciam a palavra, mas tinham vivências a respeito.

Relatei que algumas vezes no shopping, ao entrar em uma loja, alguns vendedores não queriam me atender, “faziam pouco caso”, e eu perguntei aos alunos o que eles achavam disso. Alguns disseram que os vendedores pensavam que eu não tinha dinheiro por causa da minha aparência. Eu concordei. Perguntei se eles já tinham passado por

---

<sup>74</sup> Esse termo se justifica na contemporaneidade a começar pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, conforme os Referenciais Curriculares do RS (2009).

<sup>75</sup> Os dados apresentados nesta seção foram gerados por meio de diários e observações diretas.

uma situação parecida. Vários deles falaram que sim e queriam compartilhar a sua história.

Isso nos faz refletir sobre as vivências que o aprendiz traz à escola e devem ser levadas em consideração. Uma bagagem de experiências que podem não ser o conhecimento convencional escolar, mas ainda são formas de saberes. Desta maneira, o ensino de uma língua adicional pode contribuir e criar condições para que ele amplie esse repertório e, conseqüentemente, contribua com sua atuação na sociedade.

A maioria dos alunos apresentou dificuldades na compreensão do texto. Nesta fase, foi necessária a nossa intervenção e o auxílio na leitura, através das palavras cognatas, das figuras e marcas tipográficas, para que os alunos pudessem inferir a ideia principal e o conteúdo do texto. Os alunos que já possuíam um conhecimento linguístico satisfatório se sobressaíram, ou seja, eles participaram mais que os outros. O desafio foi justamente fazer com que os demais também participassem, verificando o que eles entenderam, valorizando suas opiniões.

A seguir, apresentamos as figuras utilizadas no texto:

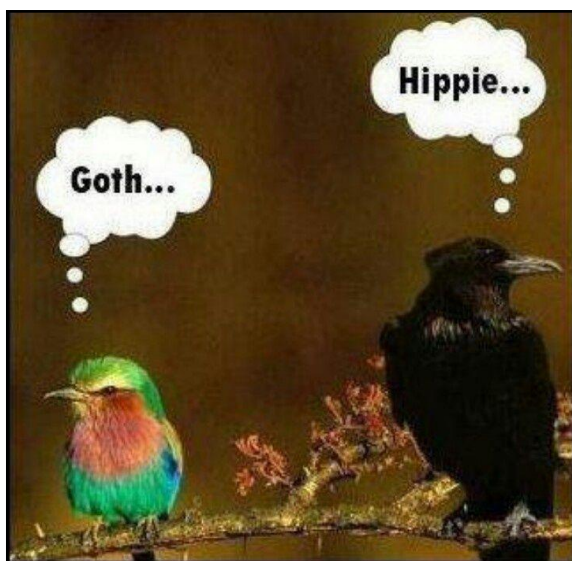


Figura 01: Disponível em:  
<http://www.pinterest.com/pin/31060770552>

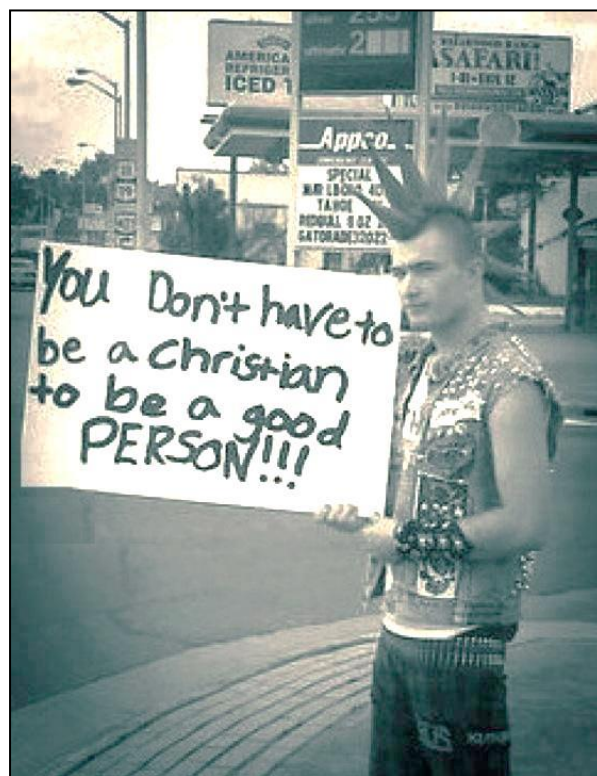



Figura 02: Disponível em:  
<http://www.pinterest.com/pin/3106077055>

Na análise do filme, em que o personagem do Donald Duck visita o Rio de Janeiro e conhece o “Zé Carioca”, os alunos descreveram os estereótipos no desenho animado. Eles abordaram as diferenças entre os dois personagens, a imagem do Pato Donald como o “americano” organizado, que não sabe dançar, e a imagem do Zé Carioca como um típico brasileiro, espontâneo, que gosta de samba e bebe cachaça.





Os alunos também relacionaram o filme às ideias preconcebidas sobre a nossa cidade, a área onde se localiza a escola e os moradores do lugar. Alguns alunos falaram sobre a imagem que as pessoas “de fora” têm de Manaus, “que só tem índio tomando banho de igarapé” e “a cidade na verdade é uma floresta, com macacos, onças e cobras nas ruas”. Então, eu perguntei por que essa imagem da cidade era negativa para eles. E eles responderam que Manaus não era uma floresta, mas uma cidade moderna e desenvolvida. Eu concordei que eram ideias estereotipadas sobre a cidade. Porém, perguntei o que teria de errado em tomar banho de igarapé, porque eu adorava e sentia falta disso na cidade. Deu-se um minuto de silêncio. Então, os demais alunos interioranos começaram a falar que também gostavam de tomar banho no rio, de comer peixe com farinha e de pescar.


Depois, direcionei nossas reflexões para o nosso bairro, a escola e as pessoas do lugar. A escola é localizada na Zona Leste, área considerada perigosa, com alto índice de assaltos e tráfico de drogas. Inclusive, dois (02) de nossos alunos foram assassinados em cinco (05) anos.

A princípio, os alunos enfatizaram essas características, descrevendo o bairro como perigoso, sujo e cheio de “maus elementos”. Então eu perguntei se não teria lugares legais no bairro, também questionei se não teria algo positivo na escola e nas pessoas. Alguns alunos citaram que a escola era um lugar legal, mas que poderia ser melhorada, e continuaram a enfatizar que as pessoas do lugar eram sem educação e jogavam lixo na rua. Estes enfatizaram o desejo de mudar de bairro no futuro. Questionei se a culpa era realmente das pessoas, ou se elas não seriam vítimas também. Então, uma aluna lembrou-se da aula de Geografia, na qual foi explicado pela professora que o bairro e a Zona Leste tinham sido formados por migrações incentivadas pela Zona Franca. Naquela época, os bairros foram criados sem infraestrutura suficiente. Várias famílias da região Nordeste, do Norte e do interior do Amazonas vieram para Manaus “iludidas” em busca de emprego. Neste instante, questionei se esta realidade realmente era culpa das pessoas ou se era uma situação construída historicamente por políticas precárias de desenvolvimento. Abordei o papel do governo para a melhoria da qualidade de vida no bairro, e, que se houvesse vontade política, a realidade poderia ser melhor para os moradores. Também enfatizei o papel da sociedade civil que, se organizada, poderia lutar por melhorias para a comunidade.

Desta reflexão, passamos para a terceira fase da atividade que se baseou em um trabalho escrito, no qual os alunos fizeram um roteiro turístico em inglês sobre os lugares em Manaus que o personagem do “Donald Duck” poderia conhecer.

No roteiro os alunos deveriam escrever frases tendo em vista o uso dos verbos modais, por exemplo, “You should visit the Amazonas Opera House”. Após a entrega deste trabalho, perguntei aos alunos se teria na Zona Leste algum lugar que poderia ser transformado em ponto turístico. Alguns alunos falaram sobre lugares bonitos que são partes de floresta ainda conservadas que poderiam ser transformadas em parques.

#### **4 Reflexões e impactos gerados**



Apesar de nossas limitações teóricas e práticas e das dificuldades do contexto de uma escola pública, acreditamos que os resultados foram positivos, tendo em vista que nossos objetivos se pautaram na elaboração de atividades que possibilitassem reflexões sobre estereótipos e a pluralidade cultural.

Como fora mencionado anteriormente, as duas turmas responderam às atividades com algumas diferenças e semelhanças. Obviamente, em relação ao desempenho linguístico, os alunos da turma A tiveram um melhor rendimento, mas no geral os alunos da turma B também conseguiram obter um aproveitamento razoável. Tivemos a possibilidade de empregar alguns recursos e estratégias no ensino da língua inglesa, em que os aprendizes, com a ajuda da professora, puderam exercitar algumas estratégias de leitura instrumental, aquisição de vocabulário e a atividade de escrita, na qual os mesmos puderam praticar a utilização dos verbos modais.

O trabalho em grupo foi bem empregado para se trabalhar com as turmas numerosas, favorecendo a interação e a troca de ideias entre os alunos. Foi um auxílio aos aprendizes que não têm o conhecimento da língua, pois estes se mostraram mais confiantes e, algumas vezes, conseguiram aprender mais com os colegas do que com o nosso auxílio.

Nestas atividades, os discentes puderam expressar suas opiniões e reflexões sobre como estereotipamos “o outro” sem conhecê-lo. Pensamos que um tratamento mais sério foi dado por eles em relação às reflexões, do que se o tema fosse exposto apenas em uma palestra, por exemplo.


Os alunos estereotipados de “problemáticos” foram também participativos quando houve um esforço nosso em ouvi-los e quando valorizamos o seu conhecimento de mundo. No dizer de Boaventura de S. Santos (2010), o conhecimento, em suas múltiplas formas, não está equitativamente distribuído na sociedade, e o reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo sugere que a diversidade é também cultural, traduzindo-se em múltiplas concepções de ser e estar no mundo. O desafio parte da valorização do conhecimento dos nossos alunos e em aprender com eles.

Do mesmo modo, é fundamental considerarmos a transversalidade com outras disciplinas como história, literatura e geografia, pois estas também são responsáveis por apresentar aos aprendizes outros mundos e experiências. Assim, a escola, além de ampliar o capital linguístico dos discentes, seria um lugar igualmente privilegiado de ampliação, do que Bourdieu (1996) chama, de capital cultural, ajudando a formar cidadãos capazes de participar criticamente no mundo.

## **5 Considerações finais**

A escola deveria ser o lugar em que todos os alunos pudessem ter as mesmas oportunidades apesar das diferenças. De acordo com Perrenoud (2000), propor um ensino que respeite a cultura da comunidade significa constatar cada realidade social e cultural com a preocupação de traçar um projeto pedagógico para atender a todos sem exceção.





O desafio se encontra justamente aí, em que medida podemos oferecer uma educação de qualidade em um contexto de diversidade, e que possibilite aos alunos condições de intervenção positiva em sua própria realidade? Acreditamos que o início da discussão para esta questão está no conhecimento e compreensão do mundo do qual os alunos fazem parte, passando pela vontade política de todos os envolvidos na educação.

Neste sentido, apoiamos uma discussão interdisciplinar do tema da pluralidade cultural através de uma postura crítica, cuja percepção da diversidade precisa ser em conjunto com a compreensão do poder da diferença inserida em uma preocupação mais ampla de justiça social. Deste modo, apoiamos uma discussão pautada não somente nos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas em uma problematização que vá além de certa “harmonia cultural” nas escolas, arrolada a uma análise crítica das relações de opressão e dominação que sustentam as desigualdades (SANTOS, 2002).

Em relação ao ensino de línguas, o pensamento tradicional enfatiza muito mais, senão exclusivamente, os aspectos linguísticos, ignorando outras variantes socioculturais e de linguagem. Na contramão desta ideia, esperamos com este trabalho disseminar outra prática, em que a aprendizagem de uma língua passe a ser um instrumento de descoberta de novos jeitos de pensar e de se expressar.


Dito isto, reforçamos o papel do professor. Conforme Rajagopalan (2005), este deve encarar sua tarefa não como alguém que alimenta e perpetua as desigualdades, mas pelo contrário, construir visões e posturas críticas frente às relações sociais, econômicas e políticas imbricadas no processo de ensino e aprendizagem. O educador tem um importante papel de mediador na construção de relações interculturais, o que não significa eliminar os conflitos, mas, articular negociação e o diálogo com as diferenças e os conflitos oriundos delas.

De acordo com Rajagopalan (2004), no que diz respeito ao ensino de língua inglesa, há uma tarefa ainda maior a ser feita, que se consigna em promover reflexões que busquem problematizar os riscos do neocolonialismo, pois valores imperialistas normalmente são importados com a língua. É preciso, então, que o idioma passe de “estrangeiro” e torne-se “mundial”, fazendo com que sua origem se torne secundária, favorecendo sua apropriação pelos sujeitos em diversos contextos.

Moita Lopes (2003) também reafirma esta ideia, cujo objetivo da aprendizagem de uma língua deve ser, dentre outras, fornecer subsídios para o desenvolvimento sociocultural do indivíduo, além de incentivar uma força libertadora da hegemonia que esse idioma pode representar. Quem ensina deve, portanto, ter como meta principal propiciar que o ensino seja emancipatório e a favor da autonomia dos educandos (FREIRE, 2004).

## REFERÊNCIAS

BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista brasileira de linguística aplicada*. v. 5, n. 1, 2005, p. 63-81.



BOURDIEU, P. As regras da arte: gênero e estrutura no campo literário. São Paulo: Companhia da Letras, 1996.

BYRAM, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

CANDAU, V. M. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, V. M. (org.). *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 13-38.

CANEN, A. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. In: *Comunicação e Política*. vol. 25, n. 2, p. 91-107. Rio de Janeiro, 2007.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções lingüístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO S. M. (Orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 23-43.

FLEURI, R. M. Intercultura e Educação. In: *Educação, sociedade e culturas*. n. 23, 2005, p. 91-124.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HOOKS, b. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 1994.

KRAMSCH, C. *Context and culture in language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1993.


MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre culturas”. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A da. (org.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça e profissão na escola e na família*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

PARAMETROS Curriculares Nacionais. Pluralidade Cultural. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada: das intenções às ações*. Porto Alegre: Artemed, 2000.



RAJAGOPALAN, K. Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2004.

\_\_\_\_\_. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 135-159.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Estado da Educação. Dep. Pedagógico: *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens Códigos e suas Tecnologias/SEE*. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

ROCHA, C. H. Língua inglesa e contexto acadêmico-universitário: avaliando e reprojetoando práticas plurilíngues e transculturais sob a luz dos multiletramentos. In: *Revista Contemporânea de Educação*. vol. 7, n. 13, janeiro/julho de 2012.

SANTIAGO, M. C.; AKKARI, A.; MARQUES, L. P. *Educação intercultural: desafios e possibilidades*. Petrópolis: RJ: Vozes, 2013.

SANTOS, BOAVENTURA DE S. A Ecologia dos saberes. In: *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, K. Costa dos. *Construção multicultural: reflexões sobre políticas alternativas para o ensino de língua estrangeira*. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 2002.



## A ESCRITA DO GUARANI: SOBRE AS REDUÇÕES E A GRAMATIZAÇÃO DA LÍNGUA DESDE A COLÔNIA

Joyce Palha Colaça

**RESUMO:** A escrita de uma língua atravessa caminhos que nos permitem pensar na conformação da própria língua. De acordo com Auroux (2009 [1992]), a primeira revolução tecnológica por que passou a sociedade foi a invenção da escrita, que mudou desde o modo de apreensão de cada língua, até as relações estabelecidas entre os sujeitos que as falam. Após este primeiro momento da gramatização, ainda, na atualidade, a escrita das línguas indígenas, de tradição oral, nos coloca uma questão: é possível depreender uma língua oral sem transformá-la? Pela perspectiva da História das Ideias Linguísticas (AUROUX, 2009 [1992]), em seu encontro com a Análise de Discurso (ORLANDI, 1988), podemos afirmar que, na escrita de uma língua indígena, a colonização linguística (MARIANI, 2004) se marca em sua própria materialidade, porque sua sistematização segue um modelo de língua europeu, que estabelece limites e fronteiras na própria escrita da língua guarani. A colonização se marca, desse modo, na estrutura da língua, na sua escrita, no seu sistema, no que fica como próprio da língua. É a marca da memória da colonização no sistema das línguas indígenas. A tradição escrita que se impõe sobre uma língua de tradição oral, cuja memória se ressignifica, se recompõe, se reescreve. Baseados nessas questões, queremos pensar como o processo de escrita da língua guarani no Paraguai se significa na atualidade, nas políticas sobre as línguas, que fazem ressoar a memória da língua indígena como língua da oralidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** História das Ideias Linguísticas. Escrita. Gramatização. Paraguai. Língua Guarani.


O discurso histórico sobre o Paraguai enlaça sentidos para o sujeito desde o período anterior à colonização. Por uma questão metodológica, foi feito um recorte temporal a partir do nosso objeto e não trataremos da situação no continente americano pré-hispânico, por considerar, em nosso estudo, principalmente a relação entre o castelhano e o guarani, cujo encontro se deu após a "descoberta das Américas"<sup>76</sup>. Por este motivo, tomamos os discursos sobre a colonização como ponto de partida para tratar dos sentidos que venceram na batalha por um lugar nos dizeres oficiais pós-colonização. Entretanto, para a Análise de Discurso, os sentidos não têm origem identificada, o que nos permite afirmar que os dizeres sobre o Paraguai a partir da colônia possivelmente ressoam sentidos dos períodos históricos anteriores. É preciso, por este motivo, ressaltar que a memória dos dizeres não se organiza cronologicamente e nossa tentativa de organizar é já um gesto do analista (ORLANDI, 2010 [1994]), baseado nos gestos dos historiadores que anteriormente classificaram os períodos históricos aqui tomados.

Como ponto inicial, é preciso marcar que a colonização espanhola, no território hoje conhecido como Paraguai, não foi pacífica, como tampouco o foi nos demais países latino-americanos. Diferente do que contava o discurso histórico oficial, que

---

<sup>76</sup> Optamos por utilizar a expressão "descoberta das Américas" entre aspas para demonstrar a vinculação ao discurso histórico oficial, que vigorou durante quase cinco séculos, sobre a invasão europeia que aconteceu neste continente pelos idos do século XV.





colocava a descoberta como motivo de alegria para as nações americanas, houve muita resistência por parte dos indígenas aqui estabelecidos frente ao modo de ocupação europeu. De acordo com Velázquez (apud ESTRAGÓ, 2011 [2010], p. 63. Tradução nossa.), "... foram registrados mais de cento e vinte anos de resistência e rebeliões guaranis no Paraguai colonial"<sup>77</sup>, ou seja, não foi sem embate, sem luta e sem contradições a colonização.

Foi fundamental, nesse primeiro encontro, o sistema de reciprocidade familiar, em que espanhóis tomavam como pares mulheres indígenas, conseguindo, assim, além das próprias amantes, alianças familiares, que lhes facilitavam a entrada e a permanência na colônia, em troca de material de ferro e armas de guerra (ESTRAGÓ, 2011 [2010]).

Um fenômeno que marcou a colonização nas diversas partes do continente americano foi a presença de tradutores que aprendiam as línguas indígenas e que serviam como intérpretes bilíngues, principalmente, nos primeiros momentos de encontro entre europeus e indígenas. No Paraguai, os primeiros bilíngues castelhano-guarani, segundo os registros históricos, teriam sido europeus chegados às terras no início da conquista. Posteriormente, alguns indígenas teriam sido levados à Espanha para aprenderem o castelhano e se tornarem os "línguas". (GÓMEZ, 2007, p. 78) Gómez, retomando Melià, aponta que os motivos pelos quais europeus e indígenas aprendiam a língua do outro já começa a estabelecer as relações dos paraguaios com as línguas até a sociedade atual. Segundo o autor,

Deplorável igualmente foi sobremaneira o papel dos intérpretes na chamada guerra Guaranítica (1750-1756), pelas traduções incorretas ou tendenciosas que davam dos papeis sequestrados dos índios. O padre jesuíta [Melià] acrescenta que este bilinguismo de interpretação oferece um traço característico do que será o bilinguismo paraguaio. O guarani é usado pelos castelhano-falantes com propósitos tipicamente coloniais, sejam estes o exercício de um poder político, o intercâmbio comercial ou a missão. **As intenções dos guaranis ao falar espanhol seriam diversas: entendem congratiar-se com os recém-chegados e usar a língua de quem já começavam a chamar-se *karai*, que se passará a ser sinônimo de "senhor".**<sup>78</sup> (GÓMEZ, 2007, p. 78-79. Tradução nossa. Grifos nossos.)


Em termos discursivos, podemos dizer que a memória dos usos do guarani e do espanhol remontam ao período colonial, embora não seja possível - nem desejado - encontrar um início para a memória das relações entre as línguas, podemos dizer que a formação da sociedade colonial que ia se estabelecendo começa a direcionar certos sentidos sobre as línguas, ou como se afirma Melià referido em Gómez (2007, p. 78-79. Tradução nossa.), "este bilinguismo de interpretação oferece um traço característico do que será o bilinguismo paraguaio."<sup>79</sup> Ou seja, retomando Gómez, o uso do guarani pelos europeus tem objetivos colonizadores, enquanto os indígenas buscavam se aproximar

---

<sup>77</sup> "...se registraron más de ciento veinte años de resistencia y rebeliones guaraníes en el Paraguay colonial".

<sup>78</sup> "Deplorable igualmente fue sobremanera el papel de los intérpretes en la llamada guerra Guaranítica (1750-1756), por las traducciones incorrectas o tendenciosas que daban de los papeles secuestrados a los indios. El padre jesuíta [Melià] añade que este bilingüismo de interpretación ofrece un rasgo característico de lo que será el bilingüismo paraguayo. El guaraní es usado por los castellano hablantes con propósitos típicamente coloniales, sean éstos el ejercicio de un poder político, el intercambio comercial o la misión. Las intenciones de los guaraníes al hablar español serían diversas: entienden congratarse con los recién llegados y usar la lengua de quien ya empezaba a llamarse *karai*, que se hará sinónimo de 'señor'."

<sup>79</sup> "este bilingüismo de interpretación ofrece un rasgo característico de lo que será el bilingüismo paraguayo."



dos europeus, a quem já chamavam de senhores. As relações entre as línguas - e os povos - se desenham e se colocam já neste período inicial de colonização.

Ainda pelo discurso da história sobre o Paraguai e suas línguas, uma explicação que ressalta quando se explica a falta de interesse espanhol pela colônia é a falta de metais preciosos naquelas terras. Estragó (2011 [2010], p. 64. Tradução nossa.) afirma que "depois do descobrimento da Serra da Prata (que não era outra coisa que a conquista do Peru), a Espanha perdeu o interesse pelo Rio da Prata, um território que, apesar do nome que tinha, não possuía metais preciosos.<sup>80</sup>". De acordo com a autora, ainda houve outras incursões para o interior do Paraguai, em regiões mais afastadas de Assunção, nessa empreitada exploratória, quando na região de Guairá se teria encontrado algumas "pedras de raro brilho"<sup>81</sup> que teria reacendido o interesse pelo Paraguai.

Entretanto tudo mudou quando um dos 'peregrinos' extraiu diante dos ouvidores de Charcas um punhado de pedras de raro brilho provenientes das minas de Guairá, e assegurou que não eram exploradas por falta de mineiros e de um governador rico. **O menosprezo pelo Paraguai se transformou, de imediato, em um cobiçado interesse.** (ESTRAGÓ, 2011 [2010], p. 65. Tradução nossa. Grifos nossos.)

Foi então que, em 1575, chegou o novo governador do Paraguai, Ortiz de Zárate, que havia vendido todas as suas possessões no Peru para investir nas promissoras terras mais ao sul do continente. Entretanto, essa confirmação de metais preciosos no Paraguai, segundo os relatos históricos, não coincidia com a realidade. Até os dias atuais, aquela região é conhecida por não ter riquezas minerais.

Teria sido também por esta época que chegaram a estas terras os fundadores das reduções guaraníicas na região do Rio da Prata, os franciscanos Luis de Bolaños e Alonso de San Buenaventura. (ESTRAGÓ, 2011 [2010], p. 65). Estes freis teriam sido, segundo os registros, os primeiros a se preocuparem em aprender o guarani e fazer-se entender pelos índios, catequizando em língua indígena (MELIÀ, 2003, p. 32)

Em 1583, o Concílio de Lima havia estabelecido certos moldes para a prática catequética e, em 1603, o Sínodo de Assunção teria retomado estas diretrizes, adaptando-as à realidade paraguaia. De acordo com Melià, dentre as diretivas do Concílio, estava a pregação na "linguagem dos informantes" anterior ao próprio batismo, defendido por Luís de Bolaños e seus companheiros.


De aí em diante, a missão se baseará em uma palavra em uma palavra anunciada no idioma do índio e que possa ser compreendida. **Na linguagem dos informantes a pregação é um ato de palavra, tomado em seu mais amplo sentido, com relação à essa palavra é o anúncio de verdades cristãs e tem por fim alcançar uma conversão,** que se concretizará no abandono do modo de vida antigo **para dar lugar à adoção de um modo de vida baseado na lei cristã.** De ahí en adelante la misión se basará en una palabra anunciada en el idioma del indio y que pueda ser comprendida.<sup>82</sup> (MELIÀ, 2003, p. 33. Tradução nossa. Grifos nossos.)

---

<sup>80</sup> "después del descubrimiento de la sierra de la Plata (que no era otra cosa que la conquista del Perú), España perdió interés por el Río de la Plata, un territorio que, a pesar del nombre que llevaba, no poseía metales preciosos."

<sup>81</sup> "Pero todo cambió cuando uno de los 'peregrinos' extrajo ante los oidores de Charcas un puñado de piedras de raro brillo provenientes de las minas de Guairá, y aseguró que no eran explotadas por falta de mineros y de un gobernador rico. El menosprecio hacia el Paraguay se transformó, de pronto, en un codiciado interés."

<sup>82</sup> "En el lenguaje de los informantes la predicación es un acto de palabra, tomado en su más amplio sentido, en cuanto esa palabra es el anuncio de verdades cristianas y tiene por fin alcanzar una conversión,



De acordo com o autor, o ensino da palavra cristã em língua guarani<sup>83</sup> serviria para a aproximação do indígena aos ensinamentos cristãos, sempre com o objetivo de uma posterior adoção ao modo de vida estabelecido pela lei da igreja, baseado nas suas verdades. O uso da língua indígena aparece então como um instrumento de evangelização e os posteriores avanços com relação ao conhecimento desta língua serão, em geral, com este objetivo. O mesmo ocorreu no Brasil, quando José de Anchieta começou a ensinar as leis cristãs em tupi-guarani e em outros países como México e Bolívia, que também seguiram os desígnios do Concílio Limense.

No âmbito da colonização espanhola, as línguas gerais foram objeto de decisão conciliar. Assim, **o Terceiro Concílio de Lima (1582-1583) ordena que aos indígenas sejam ensinadas as orações e o catecismo em sua própria língua:** o *náhuatl* no México; o *quéchua* no Peru; o *guarani* no Brasil e no Paraguai, até Santa Cruz da Serra (Tovar/Larrucea de Tovar *apud* CHAMORRO, 2009, p. 111. Grifos nossos.)

Na perspectiva discursiva, podemos considerar que o Concílio de Lima foi, além de um acontecimento histórico, um acontecimento linguístico (GUILHAUMOU, 2009), por fazer inaugurarem novos sentidos sobre as línguas americanas, principalmente com relação ao investimento em novos "objetos linguísticos" (Guilhaumou, 2009). Para o Guilhaumou (2009, p. 97), "O acontecimento linguístico situa-se no espaço/tempo fundador de atos de linguagem reguladores do acontecimento discursivo", materializando-se em três formas.

- a) sujeitos que dispõem de capacidades linguísticas próprias, que denominamos de sujeitos cognitivos;
- b) objetos linguísticos, mais particularmente, no contexto da gramatização moderna e contemporânea, instrumentos linguísticos tais como os dicionários e as gramáticas;**
- c) uma diversidade de julgamentos desses sujeitos desdobrados nesses instrumentos adequados à tradução abstrata da língua empírica, julgamentos generalizantes sobre os fatos da língua que podem se agrupar sob o rótulo de consciência linguística. (GUILHAUMOU, 2009, p. 97. Grifos nossos.)

Para nós, interessa por o foco no processo de gramatização das línguas, pela criação de instrumentos linguísticos (AUROUX 2009 [1992]), que se intensifica a partir da determinação do Terceiro Concílio de Lima. Baseados na direção que vai tomar a prática catequética, a partir desta reunião, consideramos este Concílio um acontecimento linguístico, na medida em que seus dizeres fundam atos de linguagem (GUILHAUMOU, 2009, p. 97) que irão transformar a relação entre as línguas na colônia. Esse acontecimento linguístico fundará, desse modo, discursos sobre as línguas e sobre a catequese, sobre os índios e sua relação com a igreja e sobre os próprios freis franciscanos/padres jesuítas e sua prática religiosa.


Em seu artigo *A Língua Brasileira*, Orlandi (2005, p. 27) irá dizer que a "colonização produz uma clivagem - disjunção obrigada - que afeta a materialidade da língua brasileira". É neste sentido que afirmamos que a colonização no Paraguai afeta a materialidade das línguas faladas atualmente, o guarani e o castelhano, que passaram

---

que se concretará en el abandono del modo de vida antiguo para dar lugar a la adopción de un modo de ser nuevo basado en la ley cristiana."

<sup>83</sup> Usamos indefinidamente as expressões "língua indígena", "língua guarani" e "guarani", como paráfrase, tal como funciona no discurso do colonizador, cujos sentidos ressoam no nome da língua na atualidade. Em capítulo posterior, trataremos do nome da língua discursivamente.





pelo encontro que, embora já ocorresse desde o início da chegada dos espanhóis, se multiplicou quando do Concílio que passava a obrigar aos freis e padres um contato maior com a língua indígena. O Concílio como acontecimento linguístico promove a necessidade de sistematização da língua indígena para a catequese, momento em que a expansão cristã se marca ainda mais fortemente nesse período da colonização linguística (MARIANI, 2004). Ou seja, o processo colonizador europeu nestas terras se fundou e se fortaleceu a partir da ideia de necessidade civilização dos povos indígenas, que deixou marcas pelo confronto entre línguas diferentes, com memórias diferentes, em um embate com relações historicamente marcado pela desigualdade de forças. É a este confronto que Mariani nomeia como colonização linguística:

A colonização linguística resulta de um acontecimento na trajetória de nações com línguas e memórias diferenciadas e sem contato. **Trata-se de um processo histórico de confronto entre línguas com memórias, histórias e políticas de sentidos dessemelhantes, em condições assimétricas de poder tais que a língua colonizadora tem condições políticas e jurídicas para se impor e se legitimar relativamente à (s) outra(s), colonizada(s).** (Mariani, 2004, p. 19. Grifos nossos.)

Entende-se por colonização linguística este processo desigual, cujas relações de forças favorecem uma língua pela construção de uma memória de legitimação em detrimento da outra. É a língua do colonizador que aparece como língua de civilização frente às línguas indígenas que são significadas como debilitadas, atrasadas, menos complexas. As relações entre os povos se transpõem para as imagens de suas línguas, cuja memória se faz repetir na história, dentre outras formas, pelo funcionamento do acontecimento linguístico permanecendo no discurso sobre, ao alçar um certo dizer sobre a língua que segue ecoando na memória efeitos de sentidos para o guarani, língua e sujeito. Nesse sentido, a colonização linguística deixa ecos na história paraguaia atual, pelo gesto de catequizar para civilizar que aparecia como autêntico naquele período e se mostra eficaz nos dizeres sobre a língua guarani na atualidade, que insiste em significar a língua indígena como atrasada e incapaz de cumprir determinadas funções.

Ainda com relação à colonização linguística no Brasil, Mariani (2004, p. 21) postula que


Tematizar a trajetória histórico-linguística constitutiva da institucionalização da língua portuguesa no Brasil é estabelecer uma relação com o projeto colonizador português de civilizar o Novo Mundo. **Trata-se de um projeto de colonização linguística constituído com base no catolicismo jesuítico e em consonância com um imaginário em torno da relação língua-nação vigente do século XVI ao XVIII.** Por outro lado, como essa história não se faz sem resistências linguísticas na colônia, tematizá-la é também discutir o papel da linguagem na transformação de uma colônia em nação independente. (Grifos nossos.)

Por esta afirmação, podemos retomar o que vínhamos pontuando anteriormente de como o catolicismo<sup>84</sup> começa a construir, sob um imaginário já conformado de nação, um lugar para as línguas no continente, pela produção do modelo de uma língua para cada nação.

---

<sup>84</sup> A autora trata de um "catolicismo jesuítico" em suas análises. Já no Paraguai, a empreitada cristã tem início com dois freis franciscanos, o que nos permite trabalhar com a ideia do catolicismo, mas sem determinar sua filiação, pois, para nós, o processo inicial de catequese se deu de forma bastante parecida, independente de se tratar de jesuítas ou franciscanos.





Outro ponto que nos parece fundamental nessa empreitada catequética é que o Concílio teria promovido o início do investimento no processo de gramatização (Auroux, 2009 [1992]) da língua indígena pela tradução do catecismo. De acordo com Gómez, retomando Melià (1992 *apud* GÓMEZ, 2007. Tradução nossa.), "era bem fácil mostrar com todo tipo de provas escritas e testemunhos orais que a primeira tradução era de Luis Bolaños"<sup>85</sup>. Assim, esta primeira tradução do catecismo dá início a um processo de conhecimento da língua guarani e sobre a língua. Os freis Luis Bolaños e Alonso de San Buenaventura já tinham conhecimento da língua oral e iniciaram o processo de escrita da língua indígena.

Para Auroux,

**A gramática não é uma simples descrição da linguagem natural;** é preciso concebê-la também como um **instrumento linguístico: do mesmo modo que um martelo prolonga o gesto da mão, transformando-o, uma gramática prolonga a fala natural e dá acesso a um corpo de regras e de formas que não figuram juntas na competência de um mesmo locutor.** Isso é ainda mais verdadeiro acerca dos dicionários: qualquer que seja minha competência linguística, não domino certamente a grande quantidade de palavras que figuram nos grandes dicionários monolíngues que serão produzidos a partir do final do Renascimento (o contrário tornaria esses dicionários inúteis a qualquer outro fim que não fosse a aprendizagem de línguas estrangeiras). (AUROUX, 2009 [1992], p. 70. Grifos nossos.)

Conforme postula o autor, "uma gramática não é uma simples descrição da linguagem natural", mas é, assim como o dicionário, um prolongamento da fala natural que estendem o conhecimento sobre as línguas, impossível a um só locutor. Indo além, baseados nas formulações de Auroux, podemos afirmar que, ao sistematizar o conhecimento sobre determinada língua, produz-se conhecimento sobre esta e produz-se a partir de conhecimento já formulado sobre outras línguas.


Ressalte-se que todo o processo de gramatização produz uma língua imaginária (ORLANDI e SOUZA, 1988) pelo qual se cria uma imagem de língua, com regras e exceções, mas não se consegue dominar a língua fluida. A língua imaginária, segundo Orlandi e Souza (1988), se contrapõe à língua fluida. As línguas imaginárias são objetos-ficção. "São as línguas-sistemas, normas, coerções, as línguas-instituição, a-históricas. Construção. É a sistematização que faz com que elas percam a fluidez e se fixem em línguas imaginárias." (ORLANDI e SOUZA, 1988, p. 28. Grifos nossos.) Já as línguas fluidas são as línguas em movimento, as línguas que não se sistematizam. Nas palavras das autoras,

a língua fluida é a que pode ser observada e reconhecida quando focalizamos os processos discursivos, **através da história da constituição de formas e sentidos**, tomando os textos como unidades (significativas) de análise, no contexto de sua produção. (ORLANDI e SOUZA, 1988, p. 34. Grifos nossos.)

Funcionam então de modo diferente, "se a língua imaginária é a que os analistas fixam na sua sistematização, a língua fluida é a que não pode ser contida no arcabouço dos sistemas e fórmulas." (ORLANDI e SOUZA, 1988, p. 34). A língua fluida é a língua em real funcionamento, sem que se a prenda em normas ou estabilizações e a língua imaginária, por sua vez, a reunião das regras, o próprio sistema da língua, uma

---

<sup>85</sup> "era bien fácil mostrar con toda clase de pruebas escritas y testimonios orales que la traducción primera del catecismo era de Luis Bolaños."



criação. Tanto com as línguas latinas, como é o caso do Português, como no conhecimento produzido sobre as línguas indígenas, não há uma imparcialidade na sua formação e no que se toma como regra em uma ou outra língua.


A primeira gramática produzida sobre as línguas latinas, a *Gramática de la lengua castellana*, de Antonio de Nebrija (1492), inaugurou um modo de descrever, organizar e dizer sobre as línguas, que produz e faz circular sentidos sobre as línguas até a atualidade, incluindo aí os processos de gramatização das línguas indígenas das sociedades de tradição oral (Calvet, 2011 [1984]).

Com a gramatização - logo a escrita, depois a imprensa -, e em grande parte graças a ela, constituíram-se *espaços/tempos de comunicação* cujas dimensões e homogeneidade são incomparáveis ao que pode existir em uma sociedade oral, isto é numa sociedade sem gramática. **Isso não vale somente para as grandes línguas europeias, mas também para todas as línguas do mundo em que os instrumentos gramaticais europeus serão impostos aos locutores indígenas: por exemplo, o quéchua, que se torna "a língua geral" do Peru, bem para além do que se supunha a dominação inca, ou ainda o guarani na época da República Jesuíta do Paraguai (1610/1767).** (AUROUX, 2009 [1992], p. 71. Itálico e aspas do autor. Grifos nossos.)

O quéchua no Peru, o tupi guarani no Brasil e o guarani no Paraguai não possuíam escrita, eram sociedades de tradição oral. Com a chegada dos colonizadores e sua necessidade de se comunicar com os nativos em sua língua, a organização dessas línguas se deu a partir do conhecimento já instituído sobre as línguas europeias e seu anterior processo de gramatização. A gramática de Nebrija inaugurou esse processo pelo qual se passou a organizar as línguas a partir de regras, estabelecendo recortes nas variedades existentes, disciplinarizando os saberes sobre as línguas.

Orlandi (2008), retomando Mattoso Câmara, irá afirmar que “os missionários disciplinaram o tupi – instituindo o tupi jesuítico – a fim de instalar seu poder de negociação com o governo português” (ORLANDI, 2008, p. 87). O Tupi jesuítico foi disciplinarizado tanto na teoria como na prática. “A disciplinarização” **teórica**, isto é, da construção de um saber a propósito das línguas dos índios, se mistura aqui com “disciplinarização” exercida na **prática** linguageira dos missionários no curso do seu confronto com os índios (...). (ORLANDI, 2008, p. 88. Grifos da autora.) Essa disciplinarização teórica promove os saberes sobre a língua indígena, a partir da perspectiva europeia, “modificando-a no sentido dos modelos ocidentais”. (ORLANDI, 2008, p. 88) Já na prática, a língua se modifica na sua própria estrutura, nas construções imaginárias da própria língua. Ou, como dizem Orlandi e Souza, “a contribuição das línguas indígenas está no interior da própria estruturação da língua portuguesa, se pensamos a determinação histórica dos processos de significação e representação, na produção de suas formas.” (ORLANDI e SOUZA, 1988, p. 34-35. Grifos nossos.) O que fez com que o tupi jesuítico não fosse aquele realmente falado na colônia brasileira no momento de sua gramatização (AUROUX, 2009 [1992]), pois “o tupi, que as primeiras exposições dos europeus nos fornecem, não é exatamente aquele que os indígenas exatamente falavam – como o português também não é o que falamos, realmente.” (ORLANDI e SOUZA, 1988, p. 28. Grifos nossos.) O que temos do tupi deixado pelos portugueses, o tupi jesuítico, é uma construção, uma regularização de sistemas, é o tupi jesuítico uma língua imaginária, assim como, no Paraguai, foi produzido um guarani jesuítico pela escrita da língua guarani, que é já uma apropriação pela escrita de uma língua de tradição oral.

Os padres jesuítas, no Brasil, começaram a comunicar-se e ensinar a fé católica em língua indígena. Ou melhor, se comunicavam nesse tupi-jesuítico que era já uma



construção imaginária que modificava o tupi a partir da disciplinarização teórica e prática a que se submeteu. O tupi jesuítico, por sua vez, passou a ocupar esse lugar de língua de comunicação e língua de catequização, a que se chamou língua geral.

Na escrita de uma língua indígena, a colonização linguística se marca em sua própria materialidade, pois sua sistematização segue um modelo de língua europeu, que estabelece limites e fronteiras na própria escrita da língua guarani. A colonização se marca, desse modo, na estrutura da língua, na sua escrita, no seu sistema, no que fica como próprio da língua. É a marca da memória da colonização no sistema das línguas indígenas. A tradição escrita que se impõe sobre uma língua de tradição oral, cuja memória se ressignifica, se recompõe, se reescreve.

Para Payer (2005), nessa relação entre a oralidade e a escrita, sempre haverá um impossível de ser formulado, constitutivo na produção discursiva.

*“ um lugar sócio-histórico particular de produção do discurso, que acolhe e possibilita que circulem memórias discursivas que não puderam se inscrever socialmente na ordem da escrita (...) possibilitando dizer algo que ainda não foi dito” ...[Assim,] pelo próprio funcionamento do discurso, não é todo o “não-dito” que pode vir a ser dito: **na medida em que sentidos não-ditos adquirem um estatuto da linguagem, haverá sempre algo mais atuando como constitutivo (não-formulável) para o sujeito.** Estamos dizendo que, pelo trabalho de formulação do passado, o sujeito pode ter acesso a sentidos que o constituem e que estavam abafados a partir de uma história de silenciamentos. (PAYER, 2005: 54. Itálicos da autora. Grifos em negrito nossos.)*

Desse modo, um impossível de ser dito atua na transposição do oral para o escrito, em que atua também uma memória da oralidade, que não se transpõe como numa possibilidade de escritura mágica de certos sentidos, também determinados pela ordem da oralidade. Também é necessário considerar que, nesse processo de produção escrita, além da marca da gramática latina na sistematização da língua indígena, é fundamental que apontemos para os temas que se escrevem. A língua indígena passa a ser escrita a partir de uma concepção de língua e a partir de temas do universo cultural cristão europeu. Essa é mais uma marca da colonização como embate, como confronto entre dois imaginários, tal como aponta Mariani (2004). Não só o sistema da língua se organiza a partir de uma escrita latina, como tudo o que é escrito está à revelia do conhecimento indígena sobre sua cosmologia. Impõe-se, num mesmo gesto, tanto a escrita de uma língua que não é a língua guarani, como a escrita de um mundo diferente daquele conhecido e compartilhado pelos indígenas. A cosmologia cristã se impõe sobre a indígena ao ser significada como a real salvação.

Melià, ao tratar do início da catequese em língua indígena, afirma que os textos foram traduzidos diretamente das cartilhas que eram utilizadas na Espanha naquele período para as diversas línguas do continente americano, numa transposição dos ensinamentos cristãos direta, pela imposição que caracterizou a colonização e a transformação das sociedades indígenas.

A doutrina cristã é, inicialmente, essa coleção de orações chamadas comuns que se encontrava, por exemplo, ao final das cartilhas ou métodos para aprender a ler, primeiro livrinho de texto, muitas vezes o único, do que disporão as crianças nas escolas da Espanha dos séculos XVI e XVII. Grande quantidade destas cartilhas eram enviadas a América. **Estas foram traduzidas e adaptadas muito rapidamente às línguas indígenas mais diversas; e no que diz respeito à província eclesiástica do Peru, se sabe**



que tais traduções já existiam antes de 1545.<sup>86</sup> (MELIÀ, 2003, p. 34-35. Tradução nossa. Grifos nossos.)

A transposição direta das cartilhas impõe aos sujeitos do continente americano sentidos não compartilhados ou, ainda, uma escrita sem sentido, uma imposição de sentidos dominantes que não guardam relação com aquilo que os indígenas conhecem. A imposição da religião atrelada à imposição do sistema escrito promove um impossível de ser dito em língua indígena, uma sistematização do impossível, que se coloca como fundamental pelos colonizadores e que agride a lógica guarani, ferindo a memória da língua pela marca da colonização linguística.

É também deste período a primeira gramática da língua guarani, do padre Alonso de Aragona, cujos manuscritos foram conservados e publicados recentemente. (MELIÀ, 2003, p. 169) De acordo com o autor da gramática, esta se apresenta como um método de aprendizagem de guarani para principiantes (MELIÀ, 2003, p. 170), que trata das estruturas básicas da língua guarani através de esquemas gramaticais que retomam categorias gramaticais familiares ao aprendiz europeu.

Assim pois, **a referência é a que adota como base as gramáticas do latim, do grego e do castelhano.** Mas não se acredite com isso que todo o que não possa ser enquadrado no esquema preestabelecido das gramáticas latinas ou castelhanas, deva, pelo mesmo, ser eliminado. **De fato, a diferença que aparece logo entre os modos de dizer do guarani e os do latim ou castelhano, dará origem a uma caracterização própria da língua indígena, já que esta sempre coincide com o suposto modelo.**<sup>87</sup> (MELIÀ, 2003, p. 170. Tradução nossa. Grifos nossos.)

A primeira gramática da língua guarani é construída a partir do conhecimento linguístico que tem o padre Alonso sobre as gramáticas de língua latina, ou como aponta Aurox (2009 [1992]), o processo de gramatização das línguas americanas se faz a partir do conhecimento das gramáticas do velho mundo. Segundo Melià,

**Uma repreensão que se fez com frequência às gramáticas dos missionários é o de haver submetido o sistema gramatical do guarani a outro, distante e estranho, o da língua latina,** sem que tivesse havido previamente um exame detalhado das características particulares que definiam a língua guarani em relação consigo mesma.<sup>88</sup> (MELIÀ, 2003, p. 173. Tradução nossa. Grifos nossos.)

Essa foi uma crítica constante que se fez aos missionários, com relação à gramatização das línguas indígenas. Contudo, como aponta o autor, mesmo com este


---

<sup>86</sup> "La doctrina cristiana es, inicialmente, esa colección de oraciones llamadas comunes que se encontraba, por ejemplo, al final de las cartillas o métodos para aprender a leer, primer librito de texto, muchas veces el único, del que dispondrán los niños escolares en la España de los siglos XVI y XVII. Gran cantidad de esas cartillas eran enviadas a América. Fueron éstas traducidas y adaptadas muy pronto a las lenguas indígenas más diversas; y en lo que hace a la provincia eclesiástica del Perú, se sabe que tales traducciones ya existían antes de 1545."

<sup>87</sup> "Así pues, la referencia es la que adopta como base las gramáticas del latín, del griego y del castellano. Pero no se crea con ello que todo lo que no pueda ser encasillado en el esquema preestablecido de las gramáticas latinas o castellanas, deba, por lo mismo, ser eliminado. De hecho, la diferencia que aparece muy pronto entre los modos de decir del guaraní y los del latín o castellano, dará origen a una caracterización propia de la lengua indígena, ya que ésta siempre coincide con el supuesto modelo."

<sup>88</sup> "un reproche que se ha hecho con frecuencia a las gramáticas de los misioneros es el de haber sometido el sistema gramatical del guaraní a otro, lejano y extraño, el de la lengua latina, sin que hubiera habido previamente un detenido examen de las características particulares que definían a la lengua guaraní en relación consigo misma."





modelo latino, a dificuldade em sistematizar a língua guarani apareceu em diversos aspectos do seu sistema linguístico, o que provocou uma série de descobertas por parte dos missionários de diferenças fundamentais entre os dois sistemas. (MELIÀ, 2003, p. 173)

*El Arte de la lengua guaraní*, de Antonio Ruiz de Montoya, segue o mesmo modelo latino como a gramática do padre Alonso de Aragona e tem como objetivo oferecer meios para que os missionários possam expressar-se e compreender os índios. Embora os dois trabalhos tenham sido forjados paralelamente, Melià (2003, p. 173) afirma que eles não têm uma relação de dependência entre si<sup>89</sup>.

Pelo processo de gramatização da língua guarani, baseado em modelos das gramáticas de língua latina, Melià (2003) tratará o guarani como "língua reduzida e cristã"<sup>90</sup>, fazendo uma analogia ao modo como se reduziu a língua indígena a um modelo, na tentativa de compreensão dos fenômenos linguísticos, a partir de esquemas já conhecidos da língua latina, limitando a língua guarani às possibilidades existentes naquela. Uma língua reduzida e cristã, que apresentava temas basicamente referentes à igreja, cujos primeiros gramáticos tinham como interesse fundamental o ensinamento da fé cristã.

Outra questão que aparece fortemente no Paraguai é a formação das reduções como formação social<sup>91</sup>, que foram uma imposição do modo de organização da vida em comunidade, desrespeitando a lógica da sociedade indígena paraguaia. De acordo com a análise de Melià (2003, p. 157),

**o projeto da redução é a ao mesmo tempo um empreendimento religioso e uma realização socio-cultural, que afetava de entrada a própria estrutura da nação guarani.** A redução significa o passo de uma vida um tanto dispersa em pequenos grupos, como era praticada pelos guaranis, a uma vida estável e organizada em concentrações maiores.<sup>92</sup> (Tradução nossa. Grifos nossos.)

O sistema colonizador europeu se instalou no continente americano, trazendo, então, uma língua, uma religião e um modo de organização social distintos dos que aqui já existiam. Uma imposição completa que nega qualquer possibilidade de manutenção do sistema indígena vigente, substituindo suas formas sagradas, sua ordem comunitária, suas línguas. Silencia-se, num gesto simbólico, pela língua, todo o conhecimento do mundo indígena acerca do mundo e das relações interpessoais anteriores à chegada do colonizador. Marcam este período uma violência física e simbólica no corpo do índio, pela negação de sua língua, de sua fé e de sua sociabilidade. A tensão, no entanto, sempre existe. As fronteiras do ideológico se marcam e se mostram frágeis nos gestos simbólicos da própria religião. O batismo, sacramento que marca o início da vida religiosa na fé cristã, é professado em língua guarani. As marcas da língua na história se


---

<sup>89</sup> Melià (2003, p. 181) cita ainda a gramática do padre jesuíta Francisco Legal, que não chegou a ser publicada.

<sup>90</sup> "El guaraní, lengua 'reducida' y cristiana" é um subtítulo da obra de Melià. (2003, p. 179)

<sup>91</sup> "Llamamos reducciones a los pueblos de indios que viviendo a su antigua usanza en montes, sierras y valles, en escondidos arroyos, en tres, cuatro o seis casas solas, separados a legua, dos tres, y más unos de otros, los redujo a diligencia de los padres a poblaciones grandes, y a vida política y humana, a beneficiar algodón con que se vistan." (MONTTOYA *apud* MELIÀ, 2003, p.157)

<sup>92</sup> "el proyecto de la reducción es a la vez una empresa religiosa y una realización sociocultural, que afectaba de entrada la estructura misma de la nación guaraní. La reducción significa el paso de una vida un tanto dispersa en pequeños grupos, como era practicada por los guaraníes, a una vida estable y organizada en concentraciones mayores."



colocam para além da obviedade. Abre-se espaço para o furo no sistema, de como a catequese se constrói atrelada a um novo modo de significar, na língua do outro.

Apesar de todas as questões apontadas como marcas no simbólico de uma colonização opressora, a gramatização da língua guarani, mesmo que a partir do modelo latino, permitiu que a língua guarani fosse o modo de comunicação mais eficaz nestas colônias. Essa tentativa de apreensão e de aprendizagem do guarani promoveu a língua guarani como língua geral do Paraguai, submetendo a ela outras línguas indígenas aí existentes, incluindo a própria língua espanhola. Pela sistematização da língua indígena a partir do Concílio de Lima e do Sínodo de Assunção, bem como pelo aparecimento dos primeiros instrumentos linguísticos (AUROUX, 2009 [1992]) em língua guarani - a gramática de Alonso de Aragona e *El Arte* de Antonio Ruiz de Montoya - e ainda pelo pequeno número de castelhano-falantes letrados na colônia, também pela falta de interesse econômico, possibilitaram que a língua guarani fosse ocupando determinados espaços na sociedade paraguaia daquele tempo. O guarani jesuítico, este guarani gramatizado para o ensino da catequese, já não era mais o guarani dos indígenas que o falavam como língua materna, era já outro sistema linguístico. Com base nas noções de língua fluida e língua imaginária (ORLANDI e SOUZA, 1988), podemos afirmar que o gesto de escrita da língua já faz apreender uma outra língua, uma sistematização de língua não-fluida, uma língua que se deixa encaixotar para ensinar. O guarani jesuítico foi, deste modo, uma tentativa de apreensão da língua a partir de um modelo anterior, que já era uma tentativa de apreensão das línguas dos velho mundo. Uma caixa dentro de outra caixa, um sistema inventado a partir de outro sistema, também inventado das línguas latinas. O guarani jesuítico foi, então, uma língua imaginária sistematizada a partir de um imaginário de língua.


A partir destas considerações, se trazemos à baila o caso do Paraguai, podemos acrescentar que cada uma das línguas envolvidas sofreu um processo de unificação, instituído de forma imaginária, para que se pudesse dizer: O castelhano, O guarani. Um processo de produção de sentidos para a estabilização de um sentido para cada língua, como se fossem unas, homogêneas, estabilizadas, sistemas fechados, tal como afirmamos anteriormente, a (s) língua(s) imaginária(s) de cada Estado. O que nos permite dizer que toda nação, assim dita, também passou por esse processo de unificação, de unidade imaginária, para que chegasse a uma língua e para que cada língua tivesse um artigo determinando-a, a língua do país<sup>93</sup>. Além das demais línguas existentes, as próprias variedades dessa língua também foram apagadas, pela necessidade de gramatização, que reduz a variação e estabelece limites para as línguas.

Em um espaço linguístico vazio, ou praticamente vazio, de intervenções tecnológicas, a liberdade de variação é evidentemente muito grande e as descontinuidades dialetais, que afetam essencialmente traços que não se recobrem, são pouco claras. **A gramatização geralmente se apoiando sobre uma discussão do que seja "bom uso", vai reduzir essa variação.** (AUROUX, 2009 [1992], p. 70. Aspas do autor. Grifos nossos.)

Auroux dirá então que o processo de gramatização provoca a escolha de uma variedade da língua em detrimento de outras tantas, e que essa escolha sobre a variedade que será gramatizada se apoia sobre "uma discussão do que seja bom uso", numa classificação que coloca as línguas em lugares diferentes frente a seus falantes, criando

---

<sup>93</sup> Tratamos da criação de uma imagem de língua nacional em outra seção deste capítulo.



também, grosso modo, uma classificação para os falantes. Os que falam bem, os que não falam bem, ou os que não sabem a *sua* língua.

Este processo faz significar, sobremaneira, uma língua como melhor que a outra, fazendo-a parecer a mais adequada, o que a faz ocupar o lugar de A língua. Há, desse modo, um processo de seleção (não natural, convencional, inscrito sócio-histórica e politicamente em que as relações de poder se dissimulam, sejam de classe, gênero, etc. – dominação político-ideológica) sobre as línguas, em que as disputas de classe ficam apagadas, fazendo ressoar os sentidos da língua oficial/nacional pela língua de uma elite. São as lutas de classe inscritas na própria língua, na produção de sentidos sobre as línguas, em que umas parecem mais apropriadas a determinados fins do que outras. Não é por simples mágica que, geralmente, as línguas consideradas cultas, mais adequadas e dignas de ocuparem o lugar de língua nas gramáticas sejam as línguas das classes mais favorecidas e que a língua do povo, a língua falada no dia a dia passe a ocupar o lugar de língua desprivilegiada, incorreta, a NÃO-língua em comparação com A língua. Aí está inscrita a disputa de classes na própria língua e nas formulações sobre estas, nos dizeres que circundam os discursos da parcialidade da ciência linguística.

Por esta razão, são as línguas de determinados grupos consideradas em determinadas condições de produção como as mais adequadas que chegam a ocupar esse lugar de língua oficial, sendo esta também uma construção, uma imagem de língua. O próprio guarani como língua oficial, com seu lugar reconhecido por lei, institucionalmente não é a língua de prestígio, visto que a classe alta, em geral, fala também o castelhano, diferente da população campesina que fala, basicamente, a língua indígena, que segue figurando como a língua para ser falada no âmbito familiar.

É importante destacar o quanto é ilusório pensar que uma língua se legitimou como língua – e não dialeto ou crioulo, por exemplo – que chegou a ter esse valor social simplesmente por sua capacidade de organizar-se, de expressar sentidos e de significar. Classificações postuladas pela sociolinguística como 'língua', 'dialeto' e 'variedade', que organizam as línguas em uma escala de prestígio, favorecem a produção/circulação de sentidos sobre as línguas, em que umas passam a figurar no imaginário como mais complexas que outras e, em consequência, como melhores. Tal modo de classificar apaga as possibilidades de que uma língua, classificada como dialeto, possa ocupar o lugar de língua oficial. Ou quando alcança na lei, não assume de fato este lugar, caso da língua guarani em análise.


## REFERÊNCIAS

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. 2ªed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009 [1992]. 144p.

CALVET, L. J. *Tradição oral e tradição escrita*. Coleção Na ponta da língua. Trad. NETO, W. F. VIEIRA, M. de F. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2011 [1984]. 152p.

CHAMORRO, G. Sentidos da conversão de indígenas nas terras baixas sul-americanas: uma aproximação linguística. In: SUESS, P. MELIÀ, B. BEOZZO, J. O. PREZIA, B. CHAMORRO, G.; LANGER, P. *Conversão dos cativos: povos indígenas e missão jesuítica*. São Bernardo do Campo, SP: Nhanduti Editora, 2009, p. 111-128.





ESTRAGÓ, M. D. Conquista y colonización (1537-1680). **In:** TELESKA, I. (org.) *Historia del Paraguay*. 3ª ed. Paraguai: Taurus. (Grupo Santillana): 2011 [2010]. p. 63-86.

GÓMEZ, G. *La lengua vernácula en el proceso sociohistórico del Paraguay*. Assunção, Paraguai: Servilibro, 2007.

GUILHAUMOU, J. *Linguística e história. Percursos analíticos de acontecimentos discursos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

MARIANI, B. *Colonização lingüística. Línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII)*. Campinas, Pontes, 2004.

MELIÀ, B. *La lengua guaraní en el Paraguay colonial*. Assunção, Paraguai: Centro de Estudios Paraguayos Antonio Guasch, 2003. 400p.

ORLANDI, E. SOUZA, T. C. C. Língua fluida e língua imaginária. ORLANDI, E. (Org.) *Política linguística na América Latina*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1988.

ORLANDI, E. *A língua brasileira. Ciência e Cultura*, São Paulo, 2005.  
*Terra à vista. Discurso do confronto: velho e novo mundo*. 2 ed.

Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008 [1990]). 288 p.  
(Org.) [et al.] *Gestos de leitura: da história no discurso*. 3ª ed.

Campinas, SP: 2010 [1994]. 277p.

PAYER, M. O. *Discurso, Memória e Oralidade*. **In:** *Horizontes*. Bragança Paulista, SP, v. 23, n. 1, p. 47-56, 2005.





# A EMERGÊNCIA DE NOVOS COMPORTAMENTOS NO DESENVOLVIMENTO DA PRODUÇÃO ORAL: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA COMPLEXIDADE

Kelly Cristina Marques Gaignoux  
Michell Gadelha Moutinho

**RESUMO:** O presente trabalho visa analisar as mudanças ocorridas na produção oral de alunas do curso de letras - língua inglesa da UFPA a partir de um estudo realizado por Gaignoux (2006). Para efeito de análise, adotamos os estudos da Complexidade e utilizamos uma abordagem qualitativa para descrever a trajetória dessas alunas durante a instrução de estratégias. De acordo com Paiva (2009), na visão positivista, a relação causa e efeito é determinística, contudo, em sistemas caóticos ou complexos, essa relação é não-linear, o que pode gerar efeitos não proporcionais. Ainda segundo a autora, na aprendizagem de línguas, isto ocorre porque as experiências vivenciadas pelos aprendentes são diferentes na medida em que interagem com os mais variados elementos dentro de um sistema. Os resultados mostraram que as mudanças foram significativas e que mesmo tendo sido expostas às mesmas orientações, a reação das alunas quanto às mudanças variou conforme a maneira que percebiam sua aprendizagem.


**PALAVRAS-CHAVE:** Produção oral. Complexidade. Aprendizagem de línguas.

## 1. Introdução

O ensino e aprendizagem de línguas tem sido sempre alvo de estudiosos interessados em descobrir métodos e abordagens que pudessem combinar teorias linguísticas, de aquisição de língua e métodos de ensino para fazer com que os alunos consigam atingir seus objetivos ao aprender um novo idioma. Tradicionalmente, entendia-se a aprendizagem como a apreensão do que foi ensinado para que seja usado quando preciso. Contudo, esta visão não explica como e porque alguns alunos, submetidos às mesmas condições, apresentam desenvolvimentos diferentes. Nesse sentido, a Teoria da Complexidade surge para auxiliar na compreensão desses fenômenos que as teorias anteriores não conseguiam esclarecer.

Os estudos com a Complexidade em educação iniciaram-se com Edgar Morin (2013) na tentativa de compreender os sistemas humanos e sociais. O autor explica que as relações humanas podem ser compreendidas como um fenômeno de eco organização de natureza complexa. Essa compreensão nos oferece um novo olhar para o entendimento de como a aprendizagem ocorre, onde não apenas os fatores anteriormente concebidos como determinantes devem ser considerados para que ela ocorra.

A Teoria da complexidade apresenta um paradigma que permite a observação de fenômenos de uma maneira mais ampla. A principal ideia que norteia este entendimento é a interação entre os mais diversos elementos que compõem os sistemas complexos. Esses sistemas caracterizam-se pela capacidade de auto-organização espontânea, adaptação e dinamismo. Esses sistemas também apresentam outras características como, por exemplo, a não-linearidade e a imprevisibilidade.



Neste artigo, discutiremos a emergência de novos comportamentos no desenvolvimento da produção oral de alunas do curso de Letras - Língua Inglesa da UFPA por meio da instrução de estratégias de aprendizagem. Para subsidiar nossa discussão, adotamos os estudos da Teoria da Complexidade.

Na primeira seção, discutiremos a aprendizagem de línguas como um Sistema Adaptativo Complexo (SAC), com ênfase na produção oral. Em seguida, apresentaremos o conceito de emergência e algumas características importantes. Finalmente, analisaremos e discutiremos a emergência na produção oral em língua inglesa com base nos dados de Gagnoux (2006).


## **2. Ensino e Aprendizagem de Línguas como um SAC**

Aprender uma língua estrangeira pode ser um processo muito doloroso para muitos aprendentes e, por conta disso, muitos deles acabam desistindo por não obterem o sucesso desejado. Em razão disso, tem-se buscado formas diversas de proporcionar uma aprendizagem bem sucedida para garantir esse sucesso. Desde então, os estudos em Linguística Aplicada tem se dedicado a explicar os motivos porque os aprendentes aprendem ou não uma língua.

A partir dos estudos da complexidade, Paiva e Nascimento (2011) explicam que o aprendente deixa de ser visto somente com base em suas capacidades cognitivas e, passa a ser visto também como “um agente em interação com outros elementos do ambiente”. Neste caso, poderíamos incluir a escola, o currículo, as escolhas dos professores, o bom ou mau uso do livro didático, as crenças dos aprendentes, os estilos de aprendizagem, a motivação etc. Esta interação do aprendente com o ambiente é uma das características de um sistema complexo. A partir desse entendimento, compreendemos a aprendizagem de línguas como um sistema adaptativo complexo que pode ser melhor explicado por Larsen-Freeman e Cameron (2008). As autoras afirmam que esses sistemas constituem-se de uma variedade de elementos interconectados e que interagem entre si para promover mudanças de estado.

Ao contrário do que se pensava, essas interações não poderiam ser tratadas de forma determinística na aprendizagem de línguas, pois segundo Brooks (2007 apud PAIVA; NASCIMENTO, 2011) não é possível prever de forma precisa como estará o tempo em um determinado lugar, em um dia específico daqui a um certo tempo, mas será possível perceber que as condições climáticas ficarão cada vez mais complicadas se alguns comportamentos não mudarem. Assim, mesmo que os alunos sejam expostos às mesmas condições de aprendizagem, certamente, alguns deles poderão ou não adquirir a língua. Segundo Paiva e Nascimento (2011, p. 192), as mudanças não são previsíveis e dependerão da “natureza das interações entre todos os elementos do sistema de aquisição desse aprendiz (...)”. Nesse contexto, podemos afirmar que o aprendente ao vivenciar determinadas experiências em sala de aula de língua estará suscetível a reações diversas.

Para exemplificar, os aprendentes que apresentam dificuldades com a produção oral da língua-alvo muitas vezes tem uma experiência negativa durante a aprendizagem, o que os fazem desistir de aprender por acreditarem não serem capazes. Um dos



aspectos que podemos observar nesta condição é que o medo de errar leva esses aprendentes a não enfrentarem suas dificuldades, o que ocasiona uma estabilidade no estado do sistema, ou seja, o aprendente opta em não correr riscos e lidar com os desafios impostos. Essa tomada de decisão imposta ao aprendente ocorre no que Larsen-Freeman e Cameron (2008) chamam de beira do caos. De acordo com as autoras, a beira do caos é uma região em que o sistema pode sofrer mudanças de um estado a outro mantendo certa estabilidade e flexibilidade.

Aprender a falar a língua-alvo provoca no sistema do aluno uma perturbação que o leva a fazer escolhas sobre que vocabulário utilizar em determinada situação ou até mesmo em optar pelo silêncio na tentativa de evitar a exposição diante dos colegas em sala. Esse momento pode provocar no sistema uma forma de auto-organização e a emergência de novos comportamentos. Sobre essa questão discutiremos melhor a seguir.

### **3. A Emergência em sistemas complexos**

Conforme mencionamos anteriormente, as mudanças em sistemas complexos são imprevisíveis e dependem da capacidade do sistema em se auto organizar para fazer emergir novos comportamentos. A aula de língua, por exemplo, é um ambiente em que encontramos muitos elementos interagindo para proporcionar uma aprendizagem bem sucedida.

No entanto, torna-se difícil perceber quais desses elementos são de fato responsáveis pelo desenvolvimento dos aprendentes, sobretudo no que se refere à produção oral. De que forma o aprendente reagirá com e neste contexto dependerá de como ele vivenciará essas experiências dentro e fora da sala de aula. E é exatamente essa relação entre os sistemas que provocam as mudanças pelas quais o sistema pode passar.

Dessa forma, segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008), emergência é o novo comportamento de um sistema complexo em um nível de organização mais elevado que o anterior, ou seja, o novo comportamento é diferente do anterior e não mais poderá ser comparado ao primeiro. Contudo, este mesmo comportamento poderá continuar mudando em seu estado de fase conforme a necessidade.


Uma vez que os sistemas complexos são abertos e suscetíveis a influências internas e externas, esses sistemas são sensíveis às condições iniciais, o que pode provocar mudanças em sua trajetória. Inclusive, Leffa (2009) afirma que é essa abertura que possibilita ao professor interferir nessa trajetória.

Davis e Sumara (2006) reconhecem o campo educacional como um sistema complexo e apontam algumas condições necessárias para a emergência em sistemas dinâmicos. Apresentaremos a seguir cada um deles com uma breve descrição.

#### **3.1. Diversidade Interna**

No ambiente de sala de aula, as diferenças entre os membros desse sistema se definem pela extensão das interações que se estabelecem entre eles. Martins (2011 apud NASCIMENTO; PAIVA, 2011) complementam que “questões como estilo e





preferências individuais e as relações interpessoais apresentam-se como relevantes nesse contexto.”

### **3.2. Redundância**

Ao mesmo tempo que os indivíduos que constituem a sala de aula se definem pelas diferenças, eles também se destacam por aquilo que os assemelham. Logo, afirma Martins (2011 apud NASCIMENTO; PAIVA, 2011), “a redundância é o contraponto e o complemento da diversidade”. A redundância, portanto, apresenta duas características muito importantes. Primeiro, ela permite a interação entre os membros e segundo, porque possibilita a compensação das falhas dos outros.

### **3.3. Controle descentralizado**

A ideia aqui é compartilhar, ou seja, permitir que todos os agentes, professores e aprendentes, aprendam juntos. Davis e Sumara (2006) ressaltam, no entanto, que não se trata de tirar a responsabilidade do professor, mas de diminuir a rigidez estabelecida em sala de aula quanto a sua atuação.

### **3.4. Interações entre vizinhos**

Davis e Sumara (2006) compreendem essa característica não como algo físico, mas subjetivo, o que engloba as ideias, desejos e outras formas de representação. Os autores explicam que não é possível limitar as interações ocorridas nos sistemas somente a partir do contato físico ou de formação de grupos sociais.

### **3.5. Restrições possibilitadoras**

Podem ser compreendidas como certas restrições e recursos que não dependem, muitas vezes, do controle do professor. Contudo, Martins (2011 apud NASCIMENTO; PAIVA, 2011) destaca que estes elementos não ocorrem de forma totalmente aleatória. Apesar de haver certas regras na sala de aula que podem limitar a atuação dos aprendentes, essas mesmas regras possibilitam que a aprendizagem ocorra.


Davis e Sumara (2006) elencam outras condições possíveis em sistemas complexos, contudo nos deteremos em discutir somente estas que foram apresentadas, uma vez que nossa análise está subsidiada nelas.

## **4. Metodologia**

Este estudo tem como objetivo analisar a emergência de novos comportamentos de alunas do curso de Letras- Língua Inglesa da UFPA no que se refere à produção oral. Para efeito de análise utilizamos os dados da dissertação de Gaignoux (2006), que visava verificar como a instrução de estratégias de aprendizagem contribuiria para o desenvolvimento da habilidade de produção oral das alunas.

Nossa análise e discussão foi subsidiada nos estudos da Complexidade a partir dos trabalhos de Larsen-Freeman e Cameron (2008), Martins (2011), Davis e Sumara (2006), Paiva e Nascimento (2011) e Godoi (2013).





A análise dos dados foi de caráter qualitativo. Para a análise utilizamos as informações obtidas no questionário, nas entrevistas das aprendentes e notas de campo da pesquisadora. Os excertos extraídos da dissertação foram mantidos com a mesma numeração apresentada no trabalho original, bem como os pseudônimos utilizados para identificar as participantes da pesquisa.

## **5. A Emergência na produção oral**


A sala de aula enquanto um ambiente complexo e dinâmico proporciona uma variedade de interações em diferentes níveis de escala e, por essa razão, não podemos analisar as ações dos alunos sem atentar para outros aspectos que se encontram interconectados como, por exemplo, o professor, o livro didático, o programa do curso e as dificuldades encontradas pelo aluno com a língua. Larsen-Freeman e Cameron (2008) explicam que uma vez que o ensino e aprendizagem é visto como um sistema complexo e dinâmico, a variabilidade em torno dos padrões estáveis indicam uma mudança na trajetória desse sistema e, que, portanto, todos os agentes envolvidos nessa interação são sujeitos da dinâmica desse sistema da sala de aula. Logo, não podemos afirmar que o professor tem controle sobre a aprendizagem de seus alunos, pois são os próprios aprendentes que decidem a trajetória de sua aprendizagem.

Nesse sentido, um dos fatores que pode influenciar a emergência de novos comportamentos na sala de aula é a diversidade interna. Esta pode afetar a percepção que alguns alunos sobre a sala de aula e o que nela ocorre. Isso pode colaborar para promover melhor a aprendizagem ou inibi-la. Os excertos seguintes exemplificam de que forma as interações podem ocorrer e, por conseguinte, conduzir o sistema à algumas escolhas:

[1] Patrícia: (...) eu não falava nada (...) é eu acho que a universidade peca, por exemplo, eu a N, a Lena, a Simony e a Beatriz não poderíamos estar numa turma com a A e o J. Nós não acompanhamos a turma, nós estamos abaixo, então, isso tinha que haver na entrada, tinha que haver uma triagem.  
(Entrevista)

[15] Beatriz (comentando sobre o nível da turma): Eu não sei, porque, é assim, eu costumo muito, se eu sei pouco né eu fico com aquele que sabe um pouquinho mais que é pra eu aprender mais. Aí quando eu fico com aquele que sabe menos eu já não avanço nada porque eu estou preocupada com o que ele não sabe, porque coisas mínimas que eu sei ele não sabe (...).  
(Entrevista)

Patrícia e Beatriz eram alunas com conhecimento básico da língua-alvo e, por conta disso, a produção oral limitava a participação delas em sala. Isso fica explícito nas informações dos questionários sobre falar inglês e as dificuldades encontradas. Ambas consideravam-se alunas insuficientes quanto à produção oral, principalmente, no que se



refere à construção e organização de frases. Logo, na percepção das aprendentes a homogeneidade no nível da turma seria um fator preponderante para o progresso delas na aprendizagem da língua. Isto se confirma no excerto [1] quando Patrícia afirma não se sentir confortável em relação a alguns colegas. No excerto [15], Beatriz também não se sente à vontade com alguns colegas da turma e, devido a isso, a interação para a prática da língua fica prejudicada, não apenas pela falta de conhecimento de alguns parceiros em certas atividades, mas também pela desarmonia que esse desnível poderia causar. O que está em questão aqui não é apenas o fato de o grupo diferenciar-se linguisticamente, mas da necessidade das aprendentes de não se exporem diante dos colegas, mesmo daqueles já conhecidos delas.

Além destes aspectos, a diversidade se reflete no tipo de dificuldade que as aprendentes apresentavam. Simony, no excerto a seguir, expressa sua dificuldade em estruturar as frases no momento de falar.


[21] Simony (comentando sobre sua dificuldade para falar): (...) a minha dificuldade de falar, de estruturar, de montar as perguntas, né, sempre foi grande e quando eu via os colegas conversando, eu me perguntava, por que que eles conseguem conversar daquela maneira? E o que falta pra eu chegar ao ponto do colega? Por que que o colega consegue falar e eles conseguem se entender naquele momento? Por que eu não consigo? Era sempre muito tenso pra mim saber que eu ia pra aula de inglês, (...) que eu ia ter que falar, que eu ia ter que me concentrar por duas horas seguidas ((a partir daqui a aluna começa a falar com um tom de voz mais baixo)). E se eu não entendesse, se eu não falasse e, se eu não conseguisse fazer a atividade, se eu ficasse pra trás. Essa parte das emoções sempre foram muito complicadas pra mim.

(Entrevista)

Neste comentário, a aprendente expressa uma grande angústia que interfere em seu progresso. Ao se defrontar com a diversidade da sala e sentir que este aspecto é desfavorável para si devido ao seu nível de inglês, seu desempenho fica comprometido, pois a aluna não consegue praticar a língua devidamente e, portanto, não avança.

Apesar de parecerem aspectos distintos, a mesma diversidade interna também é um elemento que interliga as alunas desta pesquisa. Como as alunas apresentam dificuldades na produção oral, isso acaba se tornando um fator que as assemelha e pode trazer consequências negativas ou positivas. A redundância interna, neste caso, é interpretada positivamente como veremos a seguir nos excertos [68] e [80]:

[68] Ana Paula [comentando sua dificuldade em gerenciar as emoções]: (...) Essa coisa de gerenciar é difícil. A gente fala sempre com aquele medo de errar, imaginando o que os outros estão pensando, se eles vão rir de ti. Uma grande bobagem porque todo mundo tem mais ou menos o mesmo nível de conhecimento e



ninguém está debochando de ninguém, mas eu ainda tenho um pouquinho de medo, assim, de falar (...)  
(Entrevista)

[80] Ana Paula: Eu gostei da turma e tudo tal. É uma...turma bem legal, todo mundo ajuda e isso ajudou muito pra eu diminuir meu receio de falar errado...(.)  
(Entrevista)

Em dois momentos, nos excertos [68] e [80], Ana Paula consegue perceber a redundância como um fator que agrega os demais alunos ao invés de separá-los. Em um ambiente onde os alunos estão mais dispostos a produzir e menos ansiosos para se expressar, as possibilidades de uma aprendizagem bem sucedida aumentam consideravelmente.

Para contribuir com este ambiente favorável, as alunas foram apresentadas às estratégias de aprendizagem. A instrução destas estratégias contribuiu positivamente no desenvolvimento da produção oral das aprendentes, uma vez que promoveram um conhecimento metacognitivo de como as alunas poderiam melhorar seu desempenho. Os excertos a seguir demonstram isto:

[22] Beatriz (comentando sobre a utilização da estratégia):  
(...) assim, eu procurava chegar em casa e fazer as atividades exatamente do jeito que a professora fazia em sala. E dava certo. (Entrevista)


[23] Patrícia (comentando sobre o que faz pra não esquecer uma palavra nova): (...) eu não consigo memorizar facilmente. Essa é uma dificuldade imensa pra mim. E as minhas maiores limitações são de vocabulários e são muito sérias. Então, quando eu não conheço as palavras eu faço repetições, eu repito, repito a palavra até eu fixá-la.  
(Entrevista)

[24] Simony (comentando sobre o que faz para não esquecer uma palavra nova): sempre que eu tenho que utilizar uma palavra ou expressão que é nova pra mim, eu tenho que repetir aquilo várias vezes, até fixar, mesmo. Essa coisa de lembrar na hora que tem de falar é muito difícil pra mim.  
(Entrevista)

Neste caso, a instrução das estratégias pode ser considerada como restrições possibilitadoras, pois ao mesmo tempo que as aprendentes tinham um conjunto de regras a serem seguidas, essas mesmas regras possibilitaram encontrar novas formas de praticar a língua proporcionando a elas novas condições de aprendizagem. Outro exemplo disso pode ser observado no excerto a seguir:

[71] Simony [comentando sua dificuldade de falar inglês]:  
Eu falava a maior parte do tempo em português, mas aí





quando eu te via [a professora], eu lembrava que era proibido falar português, era preferível ficar calada.  
(Entrevista)

Como podemos observar no excerto [71], para Simony, a regra estabelecida pela professora limitava sua participação em sala de aula, em razão da sua dificuldade com a língua, especialmente, com o uso de vocabulário. Ao contrário, Patrícia encontrou na figura da professora novas possibilidades como veremos no excerto a seguir:

[81] Patrícia: (...) A professora era um desafio e eu gosto de desafios. Esse é um lado e o outro lado é porque eu não aceito a mediocridade. Eu não aceito, assim, ser um aluno medíocre. Isto me angustia, me deixa, assim, mal, é uma questão de enfrentar uma dificuldade (...)  
(Entrevista)


Essa tomada de consciência quanto à sua responsabilidade sobre a própria aprendizagem, leva a aprendente a direcionar suas atitudes para auxiliar no seu desenvolvimento. Esta atitude diminui o controle por parte do professor. Esse controle atribuído à figura do professor como o único responsável pela aprendizagem vem de uma visão mais tradicional de ensino. Uma vez que os sistemas complexos não obedecem a essa lógica determinística e linear, caberá ao professor ajudar os alunos na procura da melhor forma de aprender. Os excertos abaixo demonstram esta nova postura:

[38] Simony: Eu costumava ver os conteúdos somente em sala e ficava por isso mesmo, mas depois eu passei a acompanhar mais em casa esses assuntos que você dava em sala de aula.  
(Entrevista)

[41] Patrícia: (...) Eu não conseguia falar (...) eu melhorei bastante, é claro, que eu ainda não tô no meio, eu sei que eu ainda não tô no meio. Ainda preciso caminhar mais pra atingir o meio. Eu estou na ante sala do meio, digamos assim, mas, eu já evolui bastante. Eu já tenho menos agonia menos preocupação menos nervoso e menos insegurança eu tinha tudo isso.  
(Entrevista)

Assim, podemos perceber como as mesmas dificuldades foram superadas com a inserção das estratégias no ensino de habilidade de produção oral. A fala de Patrícia no excerto[41] exemplifica como a percepção de si contribui para que ela se sinta confiante para progredir com mais segurança. Os elementos entendidos como possíveis obstáculos (a presença de alunos mais fluentes e a insegurança ao se expor durante as atividades), com a presença das estratégias, possibilitaram condições que impulsionaram a aprendente a se arriscar e tomar consciência de seu estado, o que demonstra mudança na trajetória do sistema.





Essas restrições possibilitadoras, mencionadas anteriormente, apresentam as condições para a adaptação e a emergência de novos comportamentos. A instrução de estratégias contribuiu para que as alunas se reorganizassem e se tornassem as protagonistas de sua aprendizagem.

## **6. Considerações Finais**


Das cinco condições da complexidade identificadas por Davis e Sumara (2006), quatro foram observadas em nossa análise.

A diversidade interna, basicamente, se apresentou em termos de características individuais dos membros da turma impulsionada pela ideia da homogeneidade. Este foi o elemento transformador na trajetória da aprendizagem das aprendentes. Inicialmente, essa noção era tida como um aspecto negativo, no entanto, as semelhanças entre as aprendentes quanto às dificuldades encontradas com a produção oral da língua contribuiu para desmitificar essa ideia da homogeneidade.

Uma vez que as aprendentes reconhecem que as diferenças poderiam ser um fator de sucesso para a aprendizagem, os colegas da turma deixam de ser vistos como obstáculos e passam a ser colaboradores. A redundância, portanto, contribui para a interação entre os agentes e possibilita também uma compensação de eventuais falhas alheias. Podemos concluir que houve um equilíbrio entre a diversidade interna e a redundância.

No que se refere ao controle descentralizado, a instrução de estratégias possibilitou a distribuição das responsabilidades, o que permitiu a colaboração de outros colegas no desenvolvimento da produção oral das aprendentes. Inicialmente, a professora estabeleceu as ações a serem cumpridas durante a instrução. No momento em que as aprendentes tomam conhecimento de novas estratégias passam a assumir o controle de sua aprendizagem ao experimentar novas formas de praticar a língua-alvo. Outro aspecto favorecido por esse controle descentralizado foi o autoconhecimento das aprendentes quanto às suas emoções, o que as levou a gerenciar mais a ansiedade na hora de falar.

As restrições possibilitadoras manifestam-se no próprio desenho instrucional na proposta de ensinar as estratégias de aprendizagem. Como todo ambiente de aprendizagem formal as regras fazem parte do processo e, portanto, também se constituem formas de aprender criando novas possibilidades. Neste caso, em particular, a lista de atividades que deveriam ser realizadas durante a instrução, a aplicação dos questionários para identificar as estratégias, a proposta da avaliação oral final foram propostas pela professora para que a instrução pudesse acontecer. No entanto, não havia garantias de como as aprendentes se comportariam diante das regras estabelecidas. Isso ficou claro quanto à regra da utilização obrigatória do inglês em sala de aula. A regra foi estabelecida para proporcionar mais interação na língua-alvo, no entanto, algumas aprendentes como, por exemplo, Simony, se sentiram ameaçadas e não conseguiram avançar nesse sentido. Por outro lado, Patrícia aceitou o desafio e começou a buscar meios para superar essa dificuldade.



Como pudemos observar, as condições analisadas nesse ambiente de aprendizagem nos leva a refletir sobre as práticas de ensino e aprendizagem de línguas conduzidas nos dias de hoje no que se refere às interações em sala de aula. Ainda que estas interações tenham recebido razoável atenção de pesquisadores, vale ressaltar que a partir de uma perspectiva menos determinística, no caso da Teoria da Complexidade, é possível compreender o que acontece nas interações em sala de aula sem excluir nenhum elemento que compõe esse sistema.

## REFERÊNCIAS

DAVIS, B.; SUMARA, D. *Complexity and education: Inquiries into learning, teaching, and research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

GAIGNOUX, K. C. M. *O Efeito da instrução de estratégias de aprendizagem no desenvolvimento da produção oral de alunos de Inglês da Universidade Federal do Pará: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Centro de Letras e Artes, Belém, 2006.

GODOI, E. *Condições para a emergência de complexidade em curso de letras - inglês à distância: do projeto pedagógico ao design instrucional*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, 2013.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press. 2008.

LEFFA, V. J. Se o mundo o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. *Calidoscópio*, V. 7, n. 1, p. 24-29, jan-abr, 2009.

MARTINS, A.C.S. *A emergência de dinâmicas complexas em aulas on-line e face-a-face*. In: PAIVA, V.L.M.O.; NASCIMENTO, M. (Org.). *Sistemas adaptativos complexos: lingua(gem) e aprendizagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, 2011.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

PAIVA, V.L.M.O. *Caos, complexidade e aquisição de segunda língua*. In: PAIVA, V.L.M.O.; NASCIMENTO, M. (Org.) *Sistemas adaptativos complexos: lingua(gem) e aprendizagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, 2009. p.187-203

NASCIMENTO, M. (Org.). *Sistemas adaptativos complexos: lingua(gem) e aprendizagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, 2011.

## TEMPO VERBAL EM APURINÃ (ARUÁK) E SEUS CONTEXTOS DE USO

Laíse Maciel Barros  
Patricia do Nascimento da Costa

**RESUMO:** O objetivo deste estudo é identificar os traços pragmáticos e discursivos da língua Apurinã (Aruák), falada, no sudeste do Estado do Amazonas, pelo povo de mesmo nome, associados à ocorrência da marca morfológica de tempo. Segundo Facundes (2000), em Apurinã o tempo é marcado por -ã e -ku, passado e futuro, respectivamente. Embora estes termos estejam gramaticalmente descritos, é comum eles não ocorrerem no discurso, isso leva à hipótese de que fatores pragmáticos e principalmente discursivos têm papel importante na expressão de tempo tanto passado quanto futuro. Assim, pode-se concluir, preliminarmente, que as noções de tempo em Apurinã estão diretamente associadas ao discurso Apurinã. Desta maneira, a finalidade da pesquisa é demonstrar, por meio da perspectiva do falante da língua, as relações discursivas presentes no uso desses termos e a identidade étnica inferidas dos discursos. A pesquisa possui orientação funcionalista e envolve análise comparativa de dados em Apurinã e no Português falado pelos Apurinã atestados em textos de relatos tradicionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tempo verbal. Línguas indígenas. Apurinã. Discurso. Identidade.

### 1. Introdução

O objetivo deste trabalho é demonstrar a relação existente entre o tempo verbal futuro e o contexto discursivo do falante da língua Apurinã, do povo de mesmo nome, que reside às margens de vários afluentes do rio Purus, no sudeste do Estado do Amazonas e em parte do Acre. Além disso, apresentaremos as possíveis relações existentes entre essa característica da fala desse povo e a sua identidade como grupo étnico constituído.

Para a realização dessa análise contamos com um pequeno *corpus* constituído a partir dos dados já coletados em campo pelo professor doutor Sidney da Silva Facundes, da Universidade Federal do Pará, e seus alunos, ao longo de mais de vinte anos de pesquisa em Apurinã. Parte desses dados já foi utilizada em outras pesquisas sobre a língua, que já possui um extenso acervo de trabalhos que contribuíram para a sua descrição.


O primeiro dos textos utilizados na análise é uma narrativa tradicional do povo Apurinã e descreve um fato mitológico envolvendo uma anta e uma menina. Além desse texto, utilizamos ainda um pequeno diálogo produzido por falantes de Apurinã e que faz parte do material didático voltado para o ensino na língua Apurinã.

Apresentaremos, de forma breve, alguns aspectos e características do povo Apurinã e de sua cultura. Descreveremos como funciona a marcação morfológica verbal de futuro em Apurinã e como ela interage com o contexto de fala no discurso do









Embora a noção de tempo esteja menos presente na gramática de Apurinã do que a noção de aspecto, há ao menos uma forma morfológica dedicada à marcação de tempo futuro. Nesta parte do trabalho examinaremos as condições em que a forma =ku é usada para marcar futuro, já que nem sempre que uma proposição é feita no tempo futuro a forma =ku é usada.

O tempo futuro em Apurinã, de acordo com Facundes (2000), faz referência a um tempo não imediato num período de tempo no futuro em relação ao momento da fala, e é marcado pela forma =ku. Esta forma pode ocorrer presa a bases nominais, bases pronominais, bases numerais, bases de partículas, e a bases verbais.

De acordo com Facundes (2000), apenas o tempo futuro é marcado morfológicamente em Apurinã. De fato, há indicações de que o sufixo -ã é uma possível marca do passado, mas que está já em desuso na língua. Dado que esse sufixo não é normalmente atestado em dados elicitados, ela necessita de uma descrição mais aprofundada. Em função disso, o sufixo -ã não será discutido neste trabalho. Portanto, ignorando essa possível marca de passado e seguindo a descrição de Facundes, haveria ao menos dois tipos de oposições temporais em Apurinã: futuro e não futuro, sendo que não futuro incluiria presente e passado.

O tempo não futuro em Apurinã tipicamente expressa uma situação que ocorre em um tempo anterior ao momento da fala (passado), ou pode incluir o momento da fala (presente) ou mesmo um futuro próximo. Dessa forma, uma frase como *i-ianapukuta* (3SG.M-passear) pode significar ‘Ele passou’, ‘Ele passeia’, ou mesmo ‘Ele vai passear’. Por outro lado, uma frase como *i-ianapukuta=ku* (3SG.M-passear=FUT) pode significar apenas ‘Ele vai passear’. Ainda segundo Facundes, quando um período de tempo é superior a alguns dias, é mais provável que seja marcado como futuro, em vez de futuro imediato.

### 3.1 A marcação do tempo em textos

Após as informações básicas sobre a marcação do tempo em Apurinã, examinaremos nesta sessão o uso da marca de futuro =ku em textos. Como *corpus* de análise do tempo em Apurinã, contamos com uma narrativa tradicional sobre a história de uma anta (macho) que sequestra uma jovem índia Apurinã, esta engravida do animal e vem a falecer no momento do parto; além da narrativa mencionada, também será utilizado um diálogo sobre a festa do Xingané<sup>94</sup>, presente no livro didático de conversação da língua Apurinã.

---

<sup>94</sup> A festa do Xingané, chamada de *kyynyry*, é organizada principalmente quando tem lua cheia. Pessoas de outras aldeias chegam para a festa. Os homens preparam as “talas” de buriti que eles carregam na festa tanto na chegada quanto durante as danças. Elas, as talas, cantos e rapé chamam para a festa os espíritos da floresta, como, por exemplo, os *kamatxi*, que moram perto do buritizal e onde tem lama. Os melhores cantadores cantam as músicas do xingané, e outros os acompanham. Eles param as músicas só para tomar rapé. A festa demora a noite toda e as pessoas se alimentam de comidas e bebidas típicas preparadas para o festejo. De madrugada, as talas do buriti são jogadas no rio, como despedida dos espíritos.

No primeiro texto, observamos a presença constante do tempo anterior à fala, ou seja, o tempo passado. Este tempo, como os dados abaixo ilustrarão, não é marcado por formas morfológicas ou sintáticas, permanecendo ligada ao contexto e discurso presentes na narrativa, como podemos conferir a seguir:

- (1) \ref kemasytu 003  
 \tx ary iie kema iie nhikananytary aũty.  
 \mb ary iie kema iie nhika-nany-ta-ry aũty  
 \gl sim ele anta ele comer-PROG-VBLZ-3M.O uxi.fruta  
 \ps PTC PTC N PTC V-PROG-VBLZ-3M.O N  
 \ft Sim, a anta estava comendo uxi.
- (2) \ref kemasytu 010  
 \tx upusu uynyru, ũyry nyta txaperu.  
 \mb upusu u-ynyru u-yry nyta txa-pe -ru  
 \gl depois 3F-mãe.de 3F-pai.de procurar AUX-PFTV-3F  
 \ps PTC 3Sg.F.PREF-N 3F-N V AUX-PFTV-3F.O  
 \ft Depois, a mãe e o pai dela foram procurá-la.

Os exemplos (1) e (2) ilustram o tempo passado sendo inferido pelo contexto, pois, por se tratar de uma narrativa em que os fatos aconteceram anteriormente ao momento da fala do narrador, a marca de tempo não aparece, desta maneira, seu entendimento fica diretamente associado ao discurso do texto narrado. Isso se repete ao longo de todo o texto ilustrado acima.


Porém, no texto presente no livro didático de conversação da língua Apurinã, que trata da festa do Xingané, vemos a marcação de futuro feita pela forma =*ku*, como ilustram os exemplos a seguir:

- (3)a. **Mutxaka:** Ereka-pyty-ka-ry. Kiripa xipuātataku?  
 Então, tá muito bom. Quem vai cantar?
- b. **Xirikary:** Nyry kaxikarery itxawa.  
 O meu pai é um cantador.
- c. **Mutxaka:** Ateeneka erekapytykary. Kinhakary yãrytypa awataku.  
 Tá certo. Que tipo de bebida vai ter?

No exemplo (3) percebemos que há a marca de futuro expressa na sentença. Este futuro, de acordo com o discurso, é interpretado como futuro não imediato, pois se trata de um acontecimento que se realizará num período futuro, mas não imediatamente. Também é possível constatar que o diálogo é construído a partir de sentenças simples. Desta maneira, os dados dos textos reforçam o que afirmara Facundes (2000), acerca da marca =*ku*, que se restringe a sentenças simples e ao futuro não imediato. No que diz respeito ao futuro imediato e às sentenças complexas, a marca de futuro não será

---

(Excerto retirado do material didático de conversação em Apurinã, mencionado como um dos textos do *corpus* deste trabalho).



expressa na frase, ficando ao discurso a responsabilidade de marcar tal tempo em Apurinã.

#### 4. Língua e Identidade


Uma das hipóteses que motivaram esta proposta de análise é a de que a ideia de futuro na língua Apurinã nem sempre é marcada morfologicamente e o sentido de tempo futuro é identificado a partir do contexto discursivo da sentença, o que já foi apontado acima. A partir deste pressuposto, a outra observação que levantamos é para elucidarmos a possibilidade desse fato linguístico encontrar expressão na variedade do português falado pelos Apurinã e, portanto, ser um fator relevante na construção da identidade étnica do povo Apurinã. Uma das formas de demonstrar isso é comparando a marcação discursivo-pragmática de futuro em Apurinã e a sua correspondência em Português. Ou seja, se existem vestígios da marcação da ideia de futuro em Português na língua Apurinã ou o contrário, autorizamo-nos a dizer que podem haver traços em uma língua que revelam a presença da identidade cultural dos seus falantes. Isso ocorre pelo caráter simbólico que uma determinada língua possui e que contribui para configurar a relação entre a língua e a identidade de sua comunidade de falantes, seja étnica ou social. Para relacionarmos as congruências entre as ocorrências linguísticas em um determinado grupo de falantes e a identidade desse grupo, lançamos mão dos pressupostos teóricos de John Edwards (2009).

Segundo Edwards (2009), alguns fatores, chamados por ele de “psico-discursivos”, que pressupõem a relação entre língua e identidade, estão relacionados ao comportamento do falante, à sua atitude diante de sua língua. Nesse sentido, é preciso levar em consideração aspectos de constituição da linguagem desse indivíduo para, a partir de então, avançar em direção à sistematização desses aspectos, desta vez, levando em consideração o grupo social do qual faz parte. Tendo em vista que as práticas individuais estão, de alguma forma, associadas às práticas sociais, esse percurso acaba por se tornar um ciclo de comportamento de linguagem.

Outro fator importante que está relacionado à análise de língua e identidade está ligado aos aspectos de funcionalidade que envolvem uma língua: comunicação e o caráter simbólico. Ainda que o processo dinâmico natural provoque alterações nas suas formas de uso, o caráter simbólico, ainda presente, é capaz de subsidiar a sua inserção como objeto de pesquisa em trabalhos sobre identidade. Caberia enquadrar, sob essa reflexão, a variante dialetal de uma língua ou formas que apresentem variações em relação ao padrão. Ressaltando que, segundo o autor, “abaixo do padrão é uma expressão que não cabe no léxico do linguista”. Para Edwards (2009, pp. 4-5).

[...] uma língua que perdeu a maior parte ou a totalidade do seu valor comunicativo devido a mudanças pode [...] reter algo do seu valor simbólico por um longo tempo. Se essas duas facetas são unidas ou não, é a carga simbólica que a língua carrega que a torna um componente tão importante no entendimento da identidade individual e de um grupo.





A postura de alguns falantes de uma língua que valorizam, exacerbadamente, a forma-padrão de uso pode estar ligada a valores de escolarização, o que também deve ser considerado no estudo sobre identidade. Embora algumas variações possam ser evidenciadas como inferiores por falantes externos a elas, seus usos apontam para o reconhecimento da ligação entre pessoas de um mesmo grupo. Trata-se da constatação da existência de um sentimento de pertença à comunidade.

Todas as línguas são constituídas de sistemas válidos e adequados às necessidades de seus falantes; se alterar essas necessidades, então, as línguas podem sofrer adaptações de forma ilimitada. Mas a mudança não é “decadência” e a idéia de variedades e “deterioração” ou “degeneração” está mais relacionada ao peso simbólico e psicológico com que as línguas são transmitidas do que com a perda de comunicação ou lapso. (EDWARDS, 2009, p.5)

Dessa forma, o pesquisador deve isentar-se da condição de julgador dos valores que, por ventura, estarão impressos nas amostras linguísticas do corpus de análise. As dimensões psicológica e social podem, se firmadas como aspectos predominantes, conceder caráter superficial para a análise e, equivocadamente, conduzir à criação de estereótipos sobre a etnia, comunidade, ou grupo de falantes em questão. No entanto, sabe-se que no ambiente externo aos de estudos linguísticos, tratado como censo-comum, existe uma tendência à valorização de variedades consideradas aceitáveis socialmente e uma recusa de usos que estejam fora desse padrão aceitável, considerados desprivilegiados intelectualmente. Dessa forma, o modo como os falantes de uma variedade de uma língua recebem a “avaliação” externa, positiva ou negativa, sobre os seus usos, classificando-os como “corretos” ou “errados”, pode refletir sua relação de valor com suas escolhas linguísticas. Isto é, uma variedade mais aceita socialmente tem mais prestígio entre os falantes também. Mas, ainda que um determinado uso seja considerado “inferior”, se é utilizado pelo coletivo, torna-se uma marca de pertença a um grupo, portanto, de identidade.

A fronteira que se estabelece entre o grupo e o meio social externo a ele se dá, ao longo da história, pela consciência de pertencimento ao grupo. Uma vez estabelecida essa fronteira, as dinâmicas culturais que acontecem em seu interior, mesmo as que transformam costumes, valores, crenças e hábitos, dificilmente causariam a perda dessa noção de pertencimento; ou seja, essa fronteira que, no caso deste trabalho, trata-se de uma fronteira étnica, é determinante para o entendimento da noção de identidade que se tem internamente no grupo. Há casos em que podem ser formadas subcomunidades dentro de um grupo, como explica Cezario e Votre:

O indivíduo, inserido numa comunidade de fala, partilha com os membros dessa comunidade uma série de experiências e atividades. Daí resultam várias semelhanças entre o modo como ele fala a língua e o modo dos outros indivíduos. Nas comunidades organizam-se agrupamentos de indivíduos constituídos por traços comuns, a exemplo de religião, lazer, trabalho, faixa etária, escolaridade, profissão e sexo. Dependendo do número de traços que as pessoas



compartilham, e da intensidade da convivência, podem constituir-se subcomunidades linguísticas, a exemplo dos jornalistas, professores, profissionais da informática, pregadores e estudantes. (CEZARIO; VOTRE in MARTELOTTA, 2012, pp. 147 – 148)

Na comparação entre as versões em Português e em Apurinã dos excertos abaixo, retirados dos textos *kema* e da lição 8 do material didático produzido para o ensino da língua Apurinã, podemos perceber que no texto que expressa o relato tradicional *kema*, o tempo verbal não aparece marcado pela forma =*ku*. Como demonstram os exemplos abaixo, retirados do texto mencionado. Nos exemplos (4), (5) e (6), as expressões *em seguida* e *depois disso*, aliadas ao contexto narrativo, transmitem a ideia de posterioridade cronológica do fato descrito no texto traduzido para o português. Tais expressões são traduções das partículas *ywã* e *upusu*, respectivamente, que aparecem no texto em Apurinã.

(4) \ref kemasuto 073

```
\tx ywã utxape          kiiumanetxinhi      iie
\mb ywã u-txa-pe       kiiumane-txi-nhi   iie
\gl então 3F-AUX-PFTV  velho-NPOSS-AFET  então
\ps PTC 3F-AUX-PFTV  N-UNPOSS-AFFECT   PTC
```

```
\tx uirapukuta.
\mb uira-puku-ta
\gl limpar-DISTR-VBLZ
\ps Rt-DISTR-VBLZ
```

\ft **Em seguida**, uma mulher velha estava varrendo (o chão).

(5) \ref kemasuto 075

```
\tx uie      iie  metikape;
\mb u-ie     iie  metika-pe
\gl 3F-PROX then bend.over-PFTV
\ps 3F-DEM  PTC  V-PFTV
```

\ft **Em seguida**, ela se agachou

(6) \ref kemasytu 086

```
\tx upusu uwa      hãtakurunhi
\mb upusu uwa      hãtaku-ru-nhi
\gl depois ela      jovem-F-AFET
\ps PTC  PRON.3SG.F Rz-F-AFET
```

\tx	awākyteka	txakary	ywa	kema	<u>hāke-ry</u>
\mb	awāky-ta-ka	txa-ka-ry	ywa	kema	<u>hākery,</u>
\gl	sufrer-VBLZ-CAUS	AUX-CAUS-3M.O	3SG.M	<u>anta</u>	<u>filho-3M</u>
\ps	Rz-VBLZ-CAUS	AUX-CAUS-3M.O	<u>PRON.3SG.M</u>	<u>N</u>	<u>Rz-3M</u>

\ft **Depois disso**, a pobre moça sentia dor para nascer a criança da anta

Ja no texto presente no material didático para ensino da língua Apurinã, a marca de futuro =*ku* aparece ligada aos verbos em Apurinã, como demonstram os excertos em (7). Exceto por (7a), todos os demais enunciados são traduzidos na forma futura "vai ter" e "vai cantar". A exceção em (7a) é "vou", ao invés de "vou ir" ou "irei", que são formas de pouco uso do português dos Apurinã. Esses dados, portanto, sugerem que a marcação do futuro na tradução para o português do diálogo em Apurinã parece acompanhar o uso do futuro em Apurinã. Assim, é possível que ao menos a marcação do futuro não imediato em português preserve traços de sua marcação em Apurinã, sendo, dessa forma, um traço da identidade linguística Apurinã presente no português regional desse povo.

(7) a. **Xirikary:** Ary, nysapytykaku.

Sim, eu vou mesmo.

b. **Mutxaka:** Kinhakarytypa nhipukury awataku?

Que comida vai ter?

c. **Xirikary:** Kuna nhimarutikary. Itxama awapeka katarukyry, txipari, anãna, mutu, kypary, kimi. Anyrymane aiatapanhika, ukatsaãtapanhika. Inhinhiã awapytykaku nhipukury.

Eu ainda não sei. Mas já tem farinha, banana, abacaxi, cará, batata e milho. Os parentes ainda estão caçando, pescando. Então, com certeza vai ter comida.

d. **Mutxaka:** Erekapytykary. Kiripa xipuãtataku?

Então, tá muito bom. Quem vai cantar?


e. **Mutxaka:** Ateeneka erekapytykary. Kinhakary yãrytypa awataku.

É verdade mesmo. Vai ter vinho.

## 5. Conclusões

Neste trabalho abordamos o estudo de dois textos, uma narrativa tradicional, *kema*, e um diálogo com a temática sobre a festa do Xingané, buscando entender a marcação de tempo em Apurinã. No primeiro texto analisado percebemos que o tempo não é marcado por se referir ao momento anterior à fala, ou seja, o tempo passado. Já no segundo texto, que trata do diálogo sobre a festa do xingané, há a marcação de tempo futuro =*ku*, que corresponde ao futuro não imediato.

Nossos resultados reforçam a análise preliminar proposta em Facundes (2000). Além disso, com as observações feitas nos textos, podemos concluir que o discurso é fundamental para atribuição de sentidos, afinal, muitos itens lexicais e traços



gramaticais só podem ser entendidos completamente se forem estudados por meio da análise de suas funções no contexto discursivo (Biber, Conrad e Reppen 1998). Em cada língua e cultura existem textos que se encaixam em tipos de discursos. Esses textos possuem um propósito cultural, como afirmam Dooley e Levinsohn (2009). A análise dos dados nos mostra, ainda, que a marcação do tempo futuro na língua Apurinã e no português falado pelo povo Apurinã apresentam algumas semelhanças, pois ambas aparecem, nos exemplos, expressas com a contribuição do contexto discursivo, por meio de expressões alheias ao verbo, e a marcação morfológica do futuro em português é sistemática quando também feita na versão do texto em Apurinã. Dado que a marcação do futuro em português é bem mais complexa e variada morfológicamente que em Apurinã, é improvável que a primeira tenha sido influenciada pela segunda. A conclusão, portanto, é que é mais provável que a semelhança resulte da influência do Apurinã na fala do português e que isso seja hoje uma parte importante da identidade linguística dos Apurinã que se manifesta no português usado por eles, inclusive por aqueles que já não mais falam sua língua tradicional, ou seja, a grande maioria desse povo. Corroborando, assim, o caráter simbólico da língua, apontado por Edwards (2009) em que, traços da língua Apurinã são registrados no português falado pelos Apurinã. Principalmente para esses, que a língua perdeu a maior parte de seu caráter comunicativo, o uso das formas apresentadas na análise dos dados deste trabalho, que revelam a influência do Apurinã no português falado por eles, revela também que a língua mantém para eles o aspecto simbólico, apontando, assim, uma evidência do valor identitário que a língua representa contribuindo para caracterizar os indígenas Apurinã como um grupo étnico constituído.

## REFERÊNCIA

BIBER, Douglas, CONRAD, Susan e REPPEN, Randi. *Corpus Linguistics. Investigating Language Structure and Use*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

CEZARIO, Maria Maura. VOTRE, Sebastião. *Sociolinguística*. In: Martelotta, Mário Eduardo (org.) *Manual de Linguística*. 2 ed, São Paulo: Contexto, 2012. p. 141-155

DOOLEY, Robert A. LEVINSOHN, Stephen H. *Análise do discurso: conceitos básicos em linguística*. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

EDWARDS, John. *Language and Identity*. New York, Cambridge University Press, 2009.

FACUNDES, Sidney da Silva. *The Language Of The Apurinã People Of Brazil (Maipure/Arawak)*. Nova York, Búfalo: Faculty of the Graduate School of State University of New York at Buffalo (Tese de Doutorado), 2000.



## O PAPEL DA LEITURA COMO PRÁTICA DE FORMAÇÃO DO PIBID

Laura de Almeida

**RESUMO:** O presente trabalho visa apresentar algumas ações que estão sendo desenvolvidas no subprojeto Letras/ Inglês da Universidade de Santa Cruz (UESC). Sob a temática da *Língua Inglesa, Escola e sustentabilidade relação de consciência e de cidadania* visaram desenvolver, basicamente, a competência leitora e escritora, por meio da abordagem de textos de gêneros diversificados voltados para a sustentabilidade. Tomamos por base teórica os estudos relacionados à Educação Ambiental e sua relação com as disciplinas, representado nas ideias de Reigota (1994); Dias (1998). Nesse ínterim, agregamos os estudos de Chaves (2011) e sua experiência sobre a problemática ambiental em uma escola pública. Partimos do pressuposto da necessidade de um novo pacto social entre os povos no sentido de respeito e de preservação de tudo o que existe e vive (BOFF,1999) e de uma educação transformadora como colocado por Paulo Freire (2001). Dessa forma, fazem-se presente, as orientações específicas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) de Língua Inglesa e de Temas Transversais no tocante às habilidades escritoras e leitoras. O desenvolvimento das atividades dá-se por meio da aplicação de atividades versando à produção escrita e da habilidade leitora. Utilizamos textos de gêneros diferenciados voltados para a temática da sustentabilidade. Como resultados parciais apresentamos o resultado de uma avaliação feita junto aos bolsistas PIBID e aos alunos da escola básica acerca da aplicabilidade do projeto na escola.


**PALAVRAS-CHAVE:** Formação. Temas Transversais. Leitura.

### 1. Introdução

O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil. O subprojeto PIBID Letras/ Inglês constitui-se de um professor coordenador de área, um professor supervisor e dez bolsistas graduandos da Universidade de Santa Cruz (UESC) que atuam em uma escola pública da rede estadual de Ilhéus (BA). Sob a temática da *Língua Inglesa, Escola e sustentabilidade relação de consciência e de cidadania* desenvolveram, basicamente, a competência leitora e escritora, por meio da abordagem de textos de gêneros diversificados voltados para a sustentabilidade. Dessa forma, discutimos aqui algumas ações já realizadas no subprojeto que, embora em andamento já apresente algumas etapas concluídas.

A fim de podermos desenvolver o projeto de forma mais sistemática na escola pública optamos pela seguinte divisão de sub-temas que foram abordados em cada série: água, aquecimento global, efeito estufa, reciclagem e sustentabilidade. Confeccionamos uma apostila que constava das partes: estratégias de leitura, gramática, jogos lúdicos e textos referentes aos cinco temas expostos acima.





Temos por objetivos desenvolver as seguintes atividades dentro do subprojeto:

- 1) Trabalhar a competência leitora e escritora em língua inglesa, relevando textos que remetam à problemática em questão;
- 2) Promover estudos e debates sobre a problemática ambiental sob a perspectiva multi, inter e transdisciplinar, visando ao desenvolvimento eficiente e eficaz de programas e projetos de Educação Ambiental em língua inglesa;
- 3) Analisar outros recursos em língua inglesa como filmes, músicas que tratem sobre a temática do desenvolvimento sustentável;
- 4) Quanto às formas de trabalho na comunidade, escola pública e na universidade visamos sensibilizar e conscientizar os participantes de forma que busquem uma mudança comportamental que propicie a formação de um cidadão mais atuante;
- 5) Produzir material didático que trate da temática do desenvolvimento sustentável em língua inglesa.

Neste trabalho, apresentamos o resultado de uma avaliação feita junto aos bolsistas PIBID e aos alunos da escola básica acerca da aplicabilidade do projeto na escola. A seguir, expomos os estudos teóricos que deram suporte a este trabalho.

## 2. Fundamentação teórica

Nossa pesquisa justifica-se principalmente com base nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Inglesa PCNs (1998), as atividades propostas tiveram em si a função de desenvolver a competência leitora *e de escrita* em língua inglesa, através de textos que remetam à temática em questão mediante posturas metodológicas que variam desde a *promoção de estudos e debates sobre a problemática ambiental* na perspectiva multi, inter e transdisciplinar até planejamentos de seqüência didática, pesquisas, fichamentos, produção de resumos e de materiais didáticos lúdicos acerca da literatura alvo visando, principalmente, conscientizar os participantes da necessidade de se adotar uma mudança comportamental a qual revele a formação de um cidadão crítico e mais atuante no que se refere a práticas colaborativas necessárias a convivência e por que não, a nossa sobrevivência.

Em nosso estudo sobre a sustentabilidade buscamos respaldo em teóricos que discutam esse tópico no ensino. Para tanto, fundamentamo-nos nas ideias de Guattari (1990); Reigota (1994); Dias (1998); Boff (1999); e Chaves (2011). Assim, optamos por uma educação transformadora, como colocada por Paulo Freire (2001) quando

afirma que “ser” significa transformar e retransformar o mundo, e não adaptar-se a ele. Nesse ínterim, citamos Dias (1998) e Philippi Jr. & Pelicioni (2000) que falam sobre a necessidade de corrigir erros no que concerne à Educação Ambiental (EA). O projeto também atende às especificações da Lei 9.795/1999, que determina o trabalho com a temática em questão em todos os níveis do ensino.

### 3. Metodologia

Os dados coletados durante a pesquisa foram organizados e divulgados em forma de tabelas e de gráficos ilustrativos. Após aplicarmos os conceitos estudados na leitura dos textos, fizemos uma avaliação junto aos participantes a fim de verificarmos a aceitação do projeto junto à comunidade escolar. Finalizamos os trabalhos com apresentações em um sarau educativo e com uma enquete junto aos participantes a fim de ver os impactos do subprojeto nos mesmos. Os resultados serão mostrados no item posterior.

### 4. Análise e discussão dos dados

Os impactos das ações/atividades do subprojeto Letras/Inglês foram verificados por meio da leitura feita mediante a aplicação, em períodos distintos, de dois questionários. Um foi direcionado aos bolsistas; o outro, aos alunos da escola assistida pelo projeto conforme pode ser constatado mediante, não só da leitura dos questionários supracitados, como, também, a sequência dos gráficos com os resultados das respostas dadas pelos mesmos.

Apresentamos a seguir gráficos referentes às seguintes séries: 7ª D com 26 questionários respondidos, 8ªA com 20 questionários respondidos, na 8ªB com 16 questionários respondidos, 8ªC com 23 questionários respondidos, 8ªD com 24 questionários respondidos que descrevem os resultados dos dados coletados:

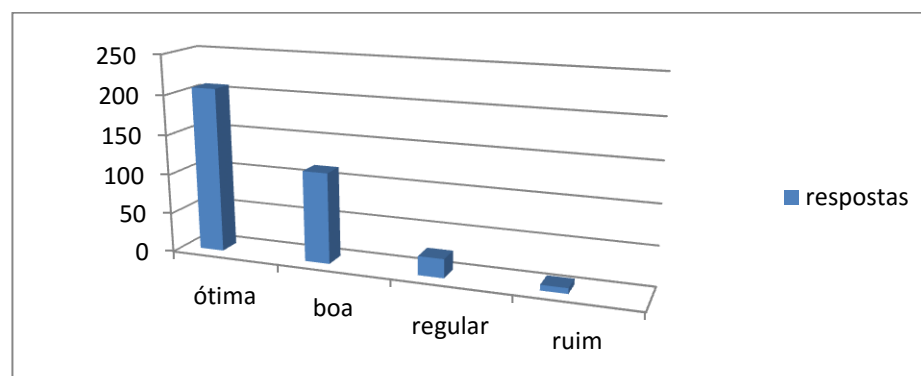
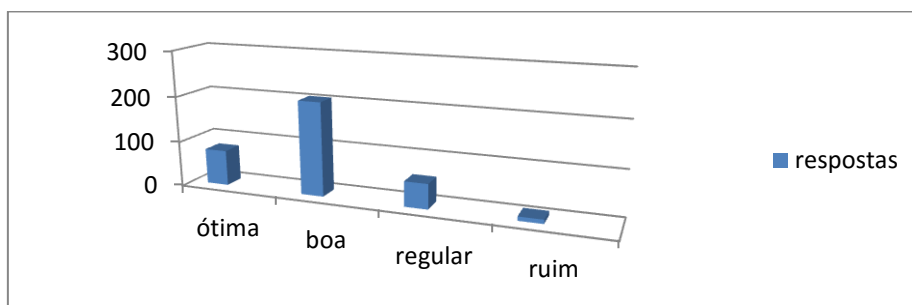


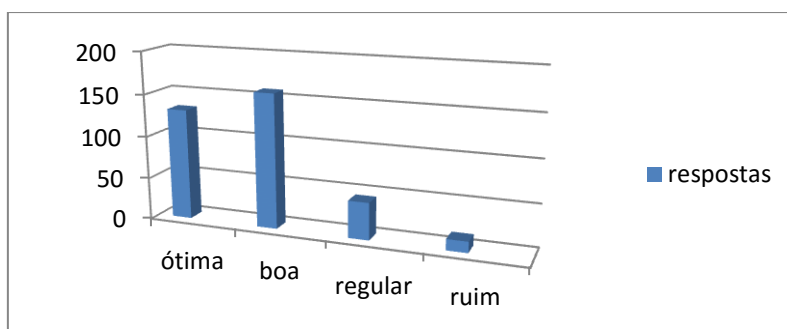
Gráfico1. Pontualidade (do bolsista)

A maioria considerou que o bolsista teve uma pontualidade ótima.



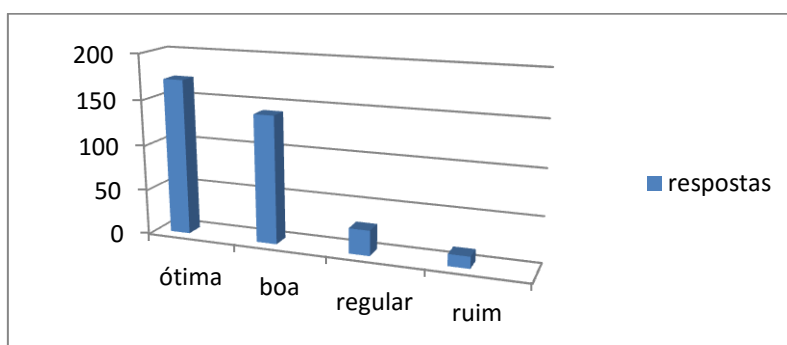
**Gráfico 2. Pontualidade (do aluno)**

Os alunos afirmaram terem sido pontuais com o projeto em sua maioria.



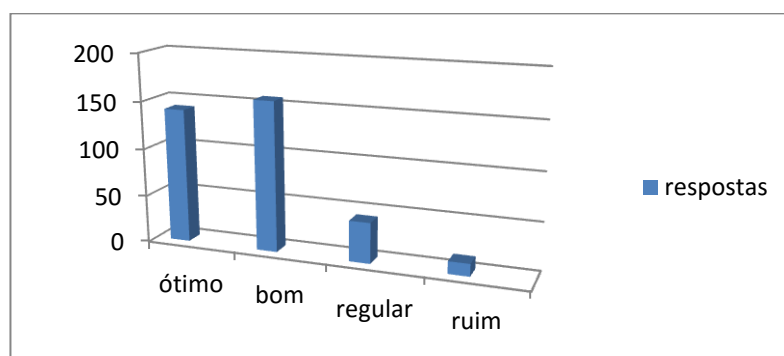
**Gráfico 3. Organização**

A maior parte dos alunos respondeu que a organização foi boa e ótima.



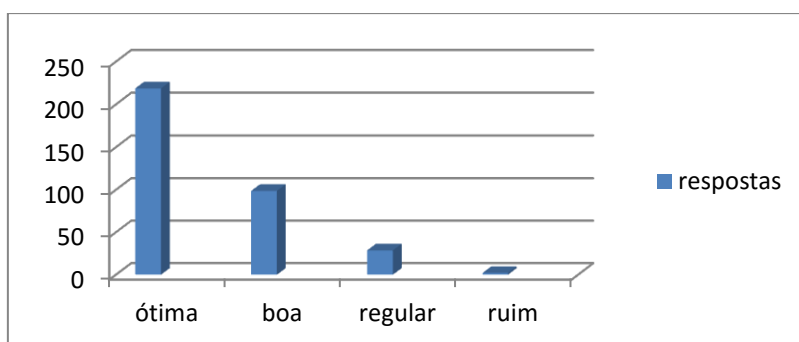
**Gráfico 4. Programação**

Em relação à programação os alunos consideraram ótima e boa.



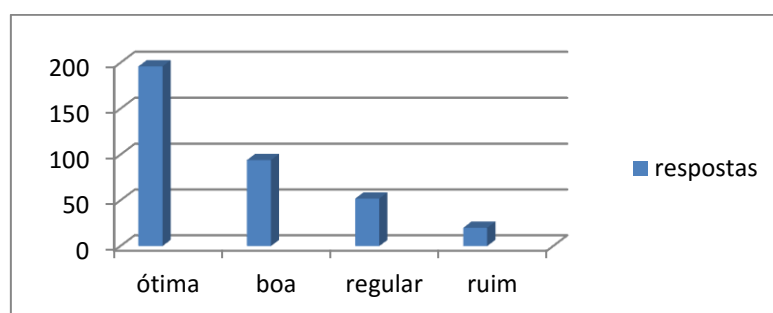
**Gráfico 5. Material e Bibliografia utilizados**

A seleção de material e a bibliografia empregadas foram consideradas boas e ótimas pelos alunos.



**Gráfico 6. Interação do bolsista com os alunos**

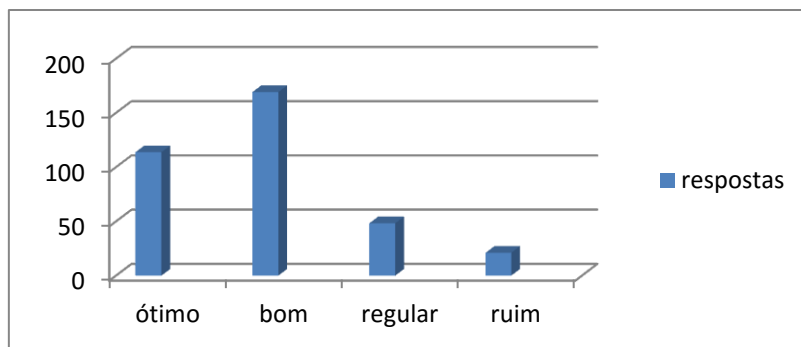
Os alunos consideraram a interação do bolsista ótima.



**Gráfico 7. Duração do Projeto**

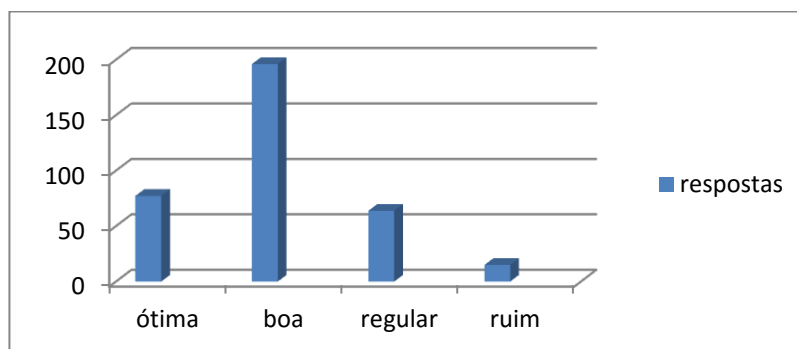
A duração do projeto foi considerada ótima e boa.





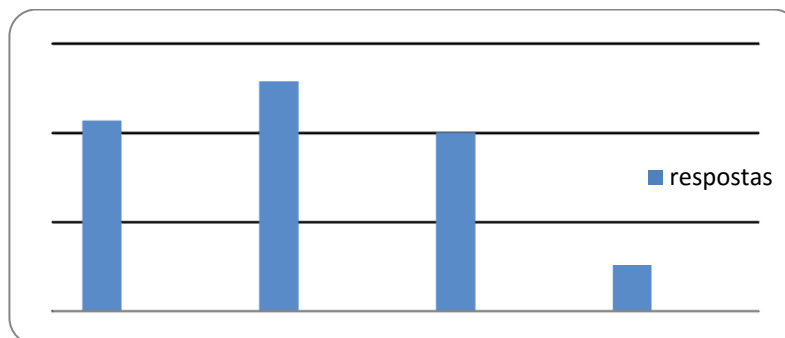
**Gráfico 8. Dias da semana e horário**

Os dias da semana e o horário foram considerados bons.



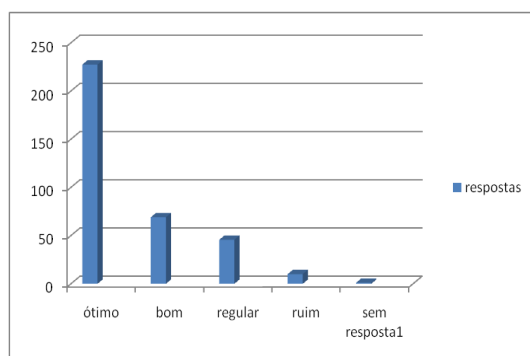
**Gráfico 9. Carga horária do projeto**

O gráfico 9 nos diz que a carga horária do projeto foi considerada boa e ótima.



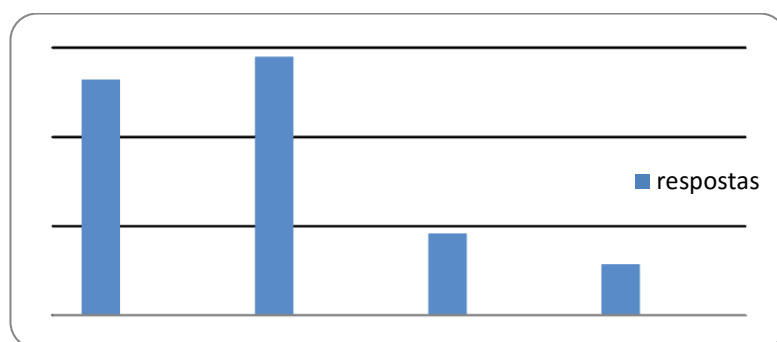
**Gráfico 10. Participação do aluno**

Com base no gráfico 10 acima a participação do aluno foi considerada boa e ótima, embora alguns tenham considerado regulares e ruins.



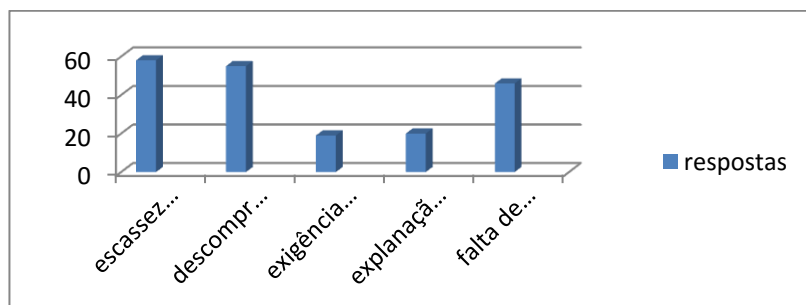
**Gráfico 11. Colaboração do PIBID nas aulas de inglês**

A colaboração nas aulas de inglês foi dita ótima.



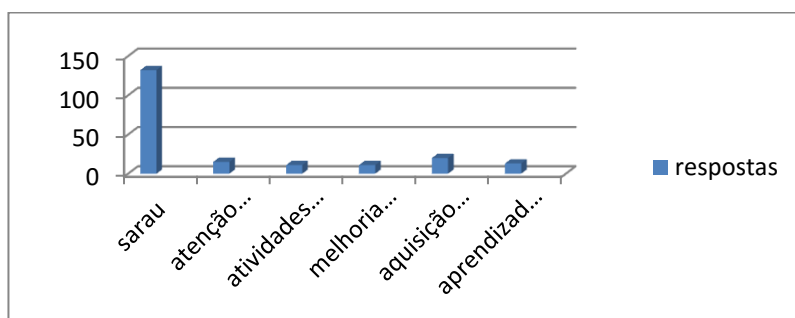
**Gráfico 12. Mudança nas aulas de inglês**

A mudança nas aulas foi boa e ótima.



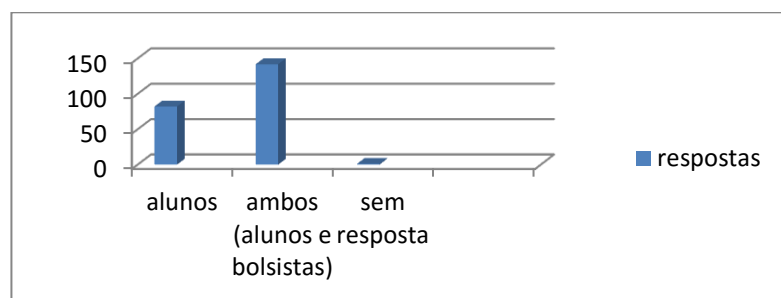
**Gráfico 13. O que menos gostou**

O que menos gostaram foi a escassez de tempo, o descompromisso com a turma, a falta de organização além da exigência das atividades e da explanação do conteúdo.



**Gráfico 14. O que mais agradou**

No gráfico 14, vemos que o Sarau foi a atividade que mais agradou os alunos da escola, seguida da aquisição do vocabulário, da atenção dos bolsistas, das atividades em geral, da melhoria na língua inglesa e do aprendizado do tema.

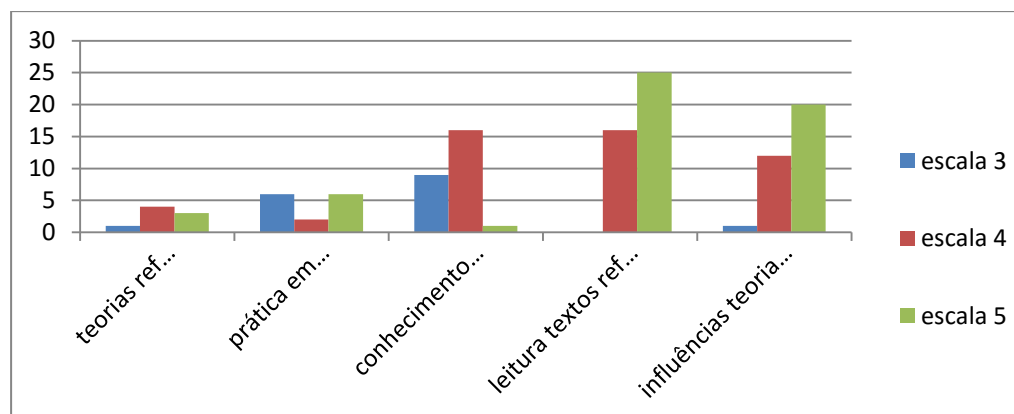


**Gráfico 15. Foco principal das atividades**

No gráfico 15, o foco das atividades esteve centrado em ambos, alunos e bolsistas.

Além da pesquisa com os alunos da escola, foi realizada uma pesquisa de opinião entre os bolsistas sobre o Impacto do Projeto PIBID 2014 e o resultado será apresentado em forma de gráficos.

Apresentamos, a seguir, o resultado da pesquisa de um total de dez diagnósticos recolhidos. As questões seguintes foram avaliadas, pelos bolsistas bolsistas de iniciação à docência (ID) numa escala de 0 a 5.



**Gráfico 16. Avaliação do subprojeto pelos bolsistas de ID**

Os gráficos acima apresentados serviram para ilustrar a opinião dos bolsistas de iniciação à docência e dos alunos da escola onde o projeto é aplicado. Em linhas gerais, notamos que o subprojeto Letras/ Inglês tem contribuído para a formação docente dos graduandos e com a diversificação e aprofundamento de técnicas de ensino por meio da aplicação das atividades propostas pelo mesmo.

## 5. Considerações finais


O projeto está sendo desenvolvido dentro das possibilidades disponíveis, mas ainda carecemos de maior apoio e recursos tecnológicos. Posto que se vive a era da cibercultura e conseqüentemente o grande desafio de extrair o máximo de significativo dos recursos que esta tem a nos oferecer até por que: os alunos são desafiadoramente tecnológicos.

Em relação aos resultados das avaliações aplicadas junto aos alunos da escola em relação ao projeto observamos que:

- A maioria considerou que o bolsista teve uma pontualidade ótima;
- Os alunos afirmaram terem sido pontuais com o projeto;
- Maior parte dos alunos disse que a organização foi boa e ótima;
- Em relação à programação os alunos consideraram ótimos e bons;
- A seleção de material e a bibliografia empregada foram consideradas boas e ótimas pelos alunos;
- Os alunos consideraram a interação do bolsista ótima;
- A duração do projeto foi considerada ótima e boa;
- Os dias da semana e o horário foram considerados bons;
- A carga horária do projeto foi considerada boa e ótima;
- A participação do aluno foi considerada boa e ótima, embora alguns tenham considerado regulares e ruins;
- A colaboração nas aulas de inglês foi dita ótima;
- A mudança nas aulas foi boa e ótima;
- O que menos gostaram foi a escassez de tempo, o descompromisso com a turma, a falta de organização além da exigência das atividades e da explanação do conteúdo;
- O Sarau foi a atividade que mais agradou os alunos da escola, seguida da aquisição do vocabulário, da atenção dos bolsistas, das atividades em geral, da melhoria na língua inglesa e do aprendizado do tema;
- O foco das atividades esteve centrado em ambos, alunos e bolsistas;

A maioria dos bolsistas de iniciação à docência afirmou que o subprojeto contribuiu para sua vida acadêmica, pois tiveram acesso às teorias referentes à metodologia e ao ensino, além do conhecimento das técnicas de ensino, da leitura de





textos referentes à temática do subprojeto e das influências da teoria na prática e vice-versa.

Com base nas respostas dos alunos da escola pública e dos bolsistas de iniciação à docência constatamos que o projeto, em sua maior parte, atingiu seus objetivos e tem tido boa aceitação por parte de todos. Embora, seja de nosso conhecimento que no início de 2015 precisamos repensar algumas estratégias a fim de aperfeiçoar nosso enfoque e para que consigamos obter maiores mudanças, transformações no ensino da língua inglesa.

## REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CHAVES, Cilene; c.c.. *Práticas Cotidianas em Educação Ambiental com Ênfase no Princípio Biocêntrico*. 1. Ed. Vila Velha ES: Opção, 2011. V. 01. 79

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Ed. UNESP, 2001. 330p (Série Paulo Freire)

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO – DOU. Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999 (DOU de 28/04/99). Regulamentada pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002. Lei da Educação Ambiental. Disponível em: <[www.marica.rj.gov.br/fazenda/.../19795\\_educacao\\_am](http://www.marica.rj.gov.br/fazenda/.../19795_educacao_am)>. Acesso em: 13.nov. 2014.

DIAS, Genebaldo Freire. *Educação ambiental: Princípios e praticas*. 5ed. São Paulo: Global, 1998. 400p

GUATTARI, Felix. *As três ecologias*. 6. Ed. Campinas: Papirus, 1997.

Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria do Ensino Fundamental - Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclo do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira – Brasília, 1998

PHILIPPI Jr., Arlindo; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. Universidade de São Paulo Faculdade de Saúde Pública Núcleo de Informações em Saúde Ambiental. *Educação ambiental: desenvolvimento de cursos e projetos*. São Paulo: USP/FSP/NISAM, Signus, 2000. 350p

REIGOTA, Marcos. *O que é educação ambiental*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1994. 62p. (Primeiros passos) ISBN 8511012923 (broch.)

## O VELHO DISCURSO DO NOVO:

### (RE) SIGNIFICAÇÕES EM TORNO DA NOÇÃO DE LÍNGUA NO ENEM

Liana Cristina Giachini<sup>95</sup>

**RESUMO:** Este trabalho tem como objeto de estudo o discurso sobre a língua nas matrizes de referência para avaliação da redação do Exame Nacional do Ensino Médio, objetivando investigar as redes de significação em torno da noção de língua. Para isso, à luz da Análise do Discurso franco-brasileira, foi realizada a análise documental das edições de 2012 e 2013 dos guias “A redação no ENEM: guia do participante”, disponibilizados pelo INEP aos participantes da prova. Em nossa investida analítica, procuramos compreender os efeitos de sentido sobre a língua neste corpus, problematizando as relações que ele mantém com os saberes linguísticos e a história do ensino de Língua Portuguesa, além da constituição dos processos seletivos de ingresso no ensino superior. A partir dessa análise, compreendemos que, marcados por saberes diversos, algumas vezes conflitantes, outras consonantes, os Guias trazem em si uma tentativa de romper com o passado de tradição gramatical. Entretanto, há redes de significação em que ressoam uma concepção de língua imaginária, na qual os efeitos da memória se mantêm. Assim, ponderamos que não há ruptura, uma vez que os sentidos produzidos no discurso sobre a língua na avaliação da produção escrita nas matrizes de referência para redação 2012/2013 funcionam de forma heterogênea, convivendo, interagindo e (re)significando, conforme as condições de produção. Nessas redes parafrásticas, constituídas na repetibilidade do dizer, o velho se mantém no novo, (re)produzindo sentidos sempre antes já-lá.

**PALAVRAS-CHAVE:** Memória. Ressonâncias Discursivas. Língua Imaginária. Discurso. ENEM

*Aí vem o Novo, tudo é novo, saúdem o Novo,  
sejam novos como nós! [...]*

*O Novo ia preso em ferros e cobertos de trapos;  
estes permitiam ver o vigor de seus membros.*


*E o cortejo movia-se na noite, mas o que viram  
como a luz da aurora era luz dos fogos no céu.*

*E o grito: Aí vem o Novo, tudo é novo, saúdem o  
Novo, sejam novos como nós! Seria ainda  
audível, não tivesse o trovão das armas  
sobrepujado tudo.*

*Bertold Brecht*

---

<sup>95</sup> Mestre em Estudos Linguísticos – Universidade Federal da Fronteira Sul. E-mail: liana@colegioinovacao.com.br



Quiséramos nós nos tornarmos capazes de desvendar os mistérios da língua, de atravessá-la por completo e construir saberes e dizeres absolutos sobre ela, diluindo a contradição. Mas o que podemos diante do discurso, da memória que irrompe e se faz presente, mesmo quando a voz se cala? A errância da língua nos inquieta e apavora, ao mesmo tempo em que conquista. Encantamo-nos com a possibilidade de tentar desconstruir os efeitos de evidência produzidos nessa língua opaca e incompleta, e foi assim - e por isso - que nossa história começou...

Este estudo, fruto de nossa dissertação de mestrado, teve como objetivo analisar o discurso sobre a língua nas competências<sup>96</sup> avaliadas na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), investigando os efeitos de sentido em torno das matrizes de referência para redação 2012/2013, materializados em documentos de orientação voltados ao participante do exame. Para isso, à luz da Análise do Discurso desenvolvida por Michel Pêcheux – na França – e Eni Orlandi e outros importantes pesquisadores – no Brasil, organizamos um arquivo documental constituído pelos guias “A redação no ENEM 2012: guia do participante” e “A redação no ENEM 2013: guia do participante” (doravante GP 2012 e GP 2013), disponibilizados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) aos participantes da prova, no site oficial do MEC, além de documentos oficiais (leis e textos norteadores) mobilizados durante a análise.

Analisamos, ainda, as condições de produção sócio-históricas e ideológicas que estão na base do já-dito, da memória do dizer (interdiscurso) e dos sentidos que se manifestam nas Sequências Discursivas recortadas para o *corpus* do trabalho. Adotamos, em nossa investida analítica, o conceito de ressonâncias interdiscursivas, mobilizado a partir dos trabalhos de Serrani (1993), de um modo particular em relação ao corpus, para compreender como e quais saberes filiados aos estudos desenvolvidos nas ciências da linguagem, ecoam na (re)formulação das competências.


Para que pudéssemos alcançar nossos objetivos, tornou-se necessário um diálogo com a História das Ideias Linguísticas (HIL), uma vez que é na/pela história que os sentidos são produzidos e significam. Segundo Luz (2010), ao observarmos o modo como a história se inscreve no discurso, na produção de sentidos, temos o que designamos como historicidade. Dessa forma, a historicidade é uma “relação constitutiva entre língua e história, a partir da qual se considera como os sentidos são produzidos” (LUZ, 2010, p. 26).

Nunes (2007) afirma que a história é vista pelo analista de discurso não como pano de fundo, independente, mas como constitutiva da produção de sentidos. Assim, nosso trabalho não se deu numa perspectiva cronológica, uma vez que buscamos refazer

---

<sup>96</sup> *Competências* são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As *habilidades* decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (BRASIL, 2002, p. 11).





os percursos da produção de sentidos, entendendo os mecanismos pelos quais a ideologia se mantém e como, em determinados momentos históricos, provoca deslocamentos e rupturas. Isso porque, como nos relata Henry (2010, p. 47), a história consiste no “[...] fazer sentido, mesmo que possamos divergir sobre esse sentido em cada caso”. Para a constituição do *corpus* desta pesquisa, realizamos um recorte temporal que compreende os anos de 2012 e 2013. Tal escolha se justifica pelo fato de que, a partir desses anos, houve a propagação das matrizes de referência para a redação, por meio dos Guias.

Tendo definido o *corpus* da pesquisa, procedemos aos recortes que possibilitaram selecionar as Sequências Discursivas a partir das quais analisamos o funcionamento do discurso. Tal escolha foi feita tomando como base as perguntas que nortearam a construção da hipótese de pesquisa e considerando as regularidades e os esquemas interdiscursivos de repetibilidade.

Considerando nossas escolhas teóricas e suas implicações metodológicas, organizamos nossas discussões em torno da noção de língua em capítulos que, apesar de separados por uma questão didática, estão entrelaçados e em constante diálogo, no movimento pendular<sup>97</sup> próprio da Análise de Discurso, em que não há separação entre a teoria e a análise.

## **1. Memória, sentido(s) e história(s)**


Por compreendermos a importância da historicidade, no primeiro capítulo de nossa dissertação, realizamos um passeio pela história do ENEM, investigando sua constituição e as condições de produção que o acompanharam desde sua instituição até as transformações pelas quais passou nos anos que correspondem ao nosso recorte temporal. Durante esta etapa, partindo da materialidade discursiva, procuramos compreender a importância das condições de produção no funcionamento discursivo e investigamos os efeitos de sentido produzidos no documento, a partir da análise da carta de apresentação dos Guias. Dessa forma, dialogando constantemente com a teoria, construímos nosso gesto de análise não linear, num percurso por uma memória ao mesmo tempo saturada e esburacada (COURTINE, 1999).

Por compreendermos a história como constitutiva dos sentidos, foi com base nessa reconstituição que traçamos nosso percurso analítico. No primeiro capítulo, partimos da carta de apresentação dos Guias para compreender como se atravessam dizeres nessa materialidade e buscamos marcas linguísticas que nos permitiram identificar as formações discursivas de onde emergem esses dizeres. Nessa etapa, ao reconstituirmos a memória dos processos seletivos de ingresso ao ensino superior no intuito de compreender a constituição do ENEM, problematizamos as nomeações adotadas em

---

<sup>97</sup> “[...] o dispositivo teórico-metodológico da análise de discurso se constrói num movimento pendular entre teoria e análise” (PETRI, 2013, p. 45).





diferentes períodos da história política do Brasil e, a partir dessa análise, chegamos a uma rede parafrástica em torno do termo vestibular. Desse modo, apontamos que as diferentes nomeações adotadas em relação ao processo seletivo de ingresso no ensino superior acabam por designar o mesmo processo excludente, que privilegia determinados saberes em detrimento de outros. Dessa forma, ainda que a língua de madeira das leis traga diferentes nomeações (*concurso de habilitação, exame de admissão, exame que habilite, exame vestibular, concurso vestibular e ENEM*), os sentidos produzidos ressoam a memória da exclusão, da luta pelas vagas. Consideramos, então, que no novo *ENEM* ressoa o velho – mas não tão velho assim – *vestibular*, trazendo consigo todo um sítio de significação.

Analisamos, ainda, os sentidos em torno da carta de apresentação, que acabam por produzir um efeito de prefaciamento, na medida em que nessa discursividade circulam dizeres que se constituem numa tentativa de fortalecer a política de avaliação implantada pelo governo atual. A ênfase dada à transparência no processo de avaliação demonstra uma preocupação não só com a imagem pública do ENEM como processo de avaliação, mas remete ao discurso democrático dos governos populares, que enfatiza a participação da população, por meio do acesso à informação e às decisões governamentais.

Contudo, essa linguagem promocional não está relacionada apenas aos Guias, ela ultrapassa esse espaço surgindo como uma tentativa de fortalecimento de uma política pública que materializa a ideologia no discurso da transparência e da inclusão. Para tanto, utiliza-se da evidência de consenso, numa ilusão de unidade e completude, própria do discurso da democracia, sustentado na contradição.

Esse efeito de consenso é reforçado, ao ser mobilizada a figura do *especialista*, como aquele que confere a *transparência* ao processo que proporciona o acesso à universidade *a milhões de brasileiros de todas as idades*. Entendemos que, no discurso sobre o ENEM, formulado na carta de apresentação, estão materializadas questões ideológicas que significam na contradição.

## **2. (Entre) Saberes: Efeitos de Sentido e da Memória no Discurso sobre a Redação do ENEM**

Na sequência, voltamos o olhar para a elaboração dos documentos dos quais foi recortado o *corpus* desta pesquisa e para os efeitos de sentido por eles produzidos em torno da noção de língua. A fim de constituirmos nosso dispositivo de análise, partimos da materialidade linguística para selecionar as regularidades presentes nas SDs e formular um esquema de repetibilidade. Para tanto, construímos blocos discursivos (BDs), nos quais agrupamos Sequências Discursivas de Referência e Sequências Discursivas, seguindo como critério as ressonâncias de saberes linguísticos que emergem no fio do discurso e relacionando-as com as condições de produção sócio-históricas. A esses agrupamentos, dentro dos BDs, chamamos de Grupos Discursivos (GDs).

A partir desse gesto de interpretação, esforçamo-nos no sentido de compreender como e quais saberes linguísticos funcionam/ressoam no discurso sobre a língua na matriz de referência para avaliação por competências na redação do ENEM 2012/2013, e que concepção(ões) de língua emergem no corpus.

**Quadro 1 - Ressonâncias do ensino de tradição gramatical - a presença da língua imaginária**

<b>GD 1 – Ressonâncias do ensino de tradição gramatical/a língua imaginária</b>
<b>SDR1 Competência I (2012)</b> Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita.
<b>SDR2 Competência I (2013)</b> Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.
<b>SDR3 Competência IV (2012/2013)</b> Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

**Fonte:** elaborado pela autora

No primeiro grupo discursivo “**Ressonâncias do ensino de tradição gramatical/a língua imaginária**” há ressonâncias discursivas que nos indicam “uma regularidade inscrita na memória configurada pela divisão não-visível, mas produtiva e consequente, que separa sujeitos, direitos, espaços, sentidos” (PFEIFER, 2014, p. 106). A língua imaginária que controla e dita normas ressoa nas formas materiais *obediência, exigência, deve e procure* e também nos sintagmas *norma padrão, modalidade formal, precisão vocabular, requisitos básicos* e na metalinguagem utilizada para se referir a essas regras.

Nessa tentativa de estabelecer padrões, busca-se o sujeito idealizado como interlocutor, pressupõe-se que o discurso metalinguístico produza efeitos mesmos em todos os envolvidos no processo discursivo, na ilusão de controlar os dizeres e estabelecer sentidos possíveis, ou considerados ideais, dentro de uma formação discursiva filiada à tradição gramatical, à tradição do bem dizer para bem comunicar.

Dessa forma, assujeitar-se significa seguir as regras desse jogo e ser interpelado pela ideologia, sem desviar-se do caminho, mantendo-se no curso ideal das relações sociais, da forma-sujeito capitalista. Isso porque “o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido” (ORLANDI, 2012, p. 17). Há, portanto, uma exigência do domínio da norma, da língua padrão, para que o participante do ENEM possa usufruir de seu direito ao ensino superior público, ao se assujeitar a uma língua que visa ao efeito de homogeneidade, negando a diversidade e a dispersão.

No segundo GD “**Dos sentidos (im)possíveis, da clareza - em busca do sentido único**”, em nossos recortes, encontramos ressonâncias de saberes provenientes da Linguística Textual, mas também da teoria da comunicação, sobre os quais discorreremos durante a análise. Contudo, mais do que isso, a análise do funcionamento discursivo do *corpus* do trabalho nos permite observar a irrupção de uma concepção de língua pautada na completude, na inequivocidade e no sujeito consciente.

## Quadro 2 – Dos sentidos (im)possíveis, da clareza - em busca do sentido único

### GD 2 Dos sentidos (im)possíveis, da clareza - em busca do sentido único

**SDR1 Competência II (2012)** Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto *dissertativo-argumentativo*.

**SDR2 Competência II (2013)** Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto *dissertativo-argumentativo em prosa*.

**SDR3 Competência III (2012/2013)** Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

GP 2012

**SD 1:** Ou seja, é preciso que você elabore um texto que apresente, *claramente*, uma tese a ser defendida e os argumentos que justifiquem a posição assumida por você em relação à temática levantada pela proposta de redação, mantendo-se nos *limites do tema*.

**SD 2:** Reúna todas as ideias que lhe ocorrerem sobre o tema, procurando organizá-las em uma estrutura *coerente* para usá-las no desenvolvimento do seu texto;

**SD 3:** Examine, com atenção, a introdução e a conclusão para ver se há *coerência* entre o *início e o fim*;

**SD 4:** A sua redação atenderá às exigências de elaboração de um texto dissertativo-argumentativo se combinar dois princípios de estruturação:

I – apresentar uma tese, desenvolver justificativas para comprovar essa tese e uma conclusão que *dê um fecho* à discussão elaborada no texto, compondo o processo argumentativo.

**SD 5: ATENÇÃO!**

*Um texto dissertativo difere de um texto dissertativo-argumentativo* por não haver a necessidade de demonstrar *a verdade de uma ideia*, ou tese, mas apenas de expô-la. Você deve evitar elaborar um texto de caráter apenas dissertativo, ou seja, expor um aspecto relacionado ao tema sem defender uma posição, sem defender uma tese. Isso não atenderá às exigências para avaliação dessa competência.

**SD 6:** Essa Competência trata da inteligibilidade do seu texto, ou seja, de sua *coerência*, da possibilidade de ele ser entendido pelo leitor, correspondendo ao seu conhecimento do mundo. Está, pois, ligada à *compreensão*, à possibilidade de *interpretação*. O leitor *“processa”* esse texto, e é levado a refletir a respeito das ideias nele apresentadas.

A inteligibilidade da sua redação depende, portanto, dos seguintes fatores:





	<ul style="list-style-type: none"><li>● <i>relação lógica</i> entre as partes do texto, criando <i>unidade de sentido</i>;</li><li>● <i>precisão</i> vocabular;</li><li>● progressão temática adequada ao desenvolvimento do tema, revelando que a redação foi planejada e que as ideias desenvolvidas são pouco a pouco apresentadas, em uma ordem lógica; e</li><li>● <i>adequação</i> entre o conteúdo do texto e o mundo real.</li></ul> <p><b>SD 7:</b> Desenvolve <i> muito bem</i> o tema, explorando os seus principais aspectos. A redação contém uma <i>argumentação consistente</i>, revelando <i>excelente</i> domínio do tipo textual dissertativo-argumentativo. Isso significa que o texto está estruturado, por exemplo, com: uma introdução, em que a tese a ser defendida é explicitada; argumentos que comprovam a tese distribuídos em diferentes parágrafos; <i>um parágrafo final com a proposta de intervenção funcionando como uma conclusão</i>. Além disso, os argumentos defendidos não ficam restritos à reprodução das ideias contidas nos textos motivadores nem a questões do senso comum.</p> <p><b>SD 8:</b> Resumindo: na organização do texto dissertativo-argumentativo, você deve</p> <ul style="list-style-type: none"><li>● procurar atender às seguintes exigências:</li><li>● apresentação <i>clara</i> da tese e seleção dos argumentos que a sustentam;</li><li>● encadeamento <i>lógico</i> das ideias, de modo que cada parágrafo apresente informações novas, coerentes com o que foi apresentado anteriormente, sem repetições ou saltos temáticos;</li><li>● <i>congruência</i> entre as informações do texto e do mundo real; e</li><li>● <i>precisão</i> vocabular.</li></ul>
GP2013	<p><b>SD 9:</b> Essa Competência trata da <i>inteligibilidade</i> do seu texto, ou seja, de sua <i>coerência</i>, da possibilidade de ele ser entendido pelo leitor, correspondendo ao seu conhecimento do mundo. Está, pois, ligada à <i>compreensão</i>, à <i>possibilidade de interpretação</i>. <i>O leitor “processa” esse texto, e é levado a refletir a respeito das ideias nele apresentadas.</i></p> <p>A inteligibilidade da sua redação depende, portanto, dos seguintes fatores:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>● <i>relação lógica</i> entre as partes do texto, <i>criando unidade de sentido</i>;</li><li>● <i>precisão</i> vocabular;</li><li>● progressão temática adequada ao desenvolvimento do tema, revelando que a redação foi planejada e que as ideias desenvolvidas são pouco a pouco apresentadas, em uma <i>ordem lógica</i>; e</li><li>● <i>adequação</i> entre o conteúdo do texto e o mundo real.</li></ul> <p><b>SD 10:</b> Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo, e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.</p> <p>Resumindo: na organização do texto dissertativo-argumentativo, você deve procurar atender às seguintes exigências:</p>





- apresentação clara da tese e seleção dos argumentos que a sustentam;
- encadeamento lógico das ideias, de modo que cada parágrafo apresente informações novas, coerentes com o que foi apresentado anteriormente, sem repetições ou saltos temáticos;
- *congruência* entre as informações do texto e do mundo real; e
- precisão vocabular.

Fonte: elaborada pela autora

Se a função do texto *dissertativo-argumentativo* (SDR1 e SD 5) difere da função do texto *dissertativo* (SD5), pois no primeiro há a necessidade de *demonstrar a verdade de uma ideia* (SD5), o participante que não contemplar essas exigências será penalizado com a diminuição da nota. Portanto, se há *a*<sup>98</sup> *verdade de uma ideia*, é porque ela foi abordada *claramente* (SD1), de modo *coerente* (SD2), com *adequação* (SDs 6 e 9), demonstrando *congruência* (SDs 8 e 10) e *unidade de sentido* (SD9). Compreendemos, assim, a existência de sítios de significação em torno da palavra texto em que a memória da linguística ressoa, da transparência e homogeneidade da língua à intencionalidade e a tipologização dos textos, entrelaçando noções que vão da gramática normativa, revisitam a teoria da comunicação e a Linguística Textual e produzem um emaranhado de sentidos.

Ainda em torno do texto, há uma rede de formulações que visa ao efeito de unidade e que se repete. Compreendemos a adoção de construções como *conclusão que dê um fecho à discussão* (SD4), *um parágrafo final com a proposta de intervenção funcionando como uma conclusão* (SD7) e *coerência entre o início e o fim* (SD3) como uma tentativa de construir efeitos de unidade, de fechamento, considerando o texto como unidade de sentidos. Há efeito parafrástico que produz o efeito de evidência de fechamento do texto (*fim- conclusão-fecho- parágrafo final*)

Nas marcas linguísticas que investigamos como pistas do funcionamento discursivo, emerge uma concepção de língua homogênea e linear. Além disso, nossa análise mostra o discurso oficial (GP2012 e GP 2013) como instância de controle de sentidos. Interpretamos que no *corpus* analisado há mais do que a tentativa de controlar

<sup>98</sup> Destacamos o uso do artigo definido *a* como determinante do substantivo *verdade*, o que nos leva a questionar se há uma única verdade em relação ao tema, já que a mesma afirmação pode ser tida como *verdade* em uma formação discursiva e ser considerada *incoerente* em outra.

o que pode/deve ser dito, na medida em que também se tenta exercer ação restritiva sobre como – por meio de que regras – pode-se/deve-se dizê-lo.

### **3. Redes parafrásticas, (re)escrita e (re)significação – a produção de sentidos relacionados à competência I avaliada na redação do ENEM.**

Por nos interessarmos em apreender que efeitos de sentidos (outros/mesmos) sobre a língua são produzidos na/a partir da (re) formulação das competências avaliadas na redação do ENEM 2012/2013, voltamo-nos ao corpus no intento de identificar as alterações na materialidade linguística. Nesse sentido, discutimos as mudanças na formulação da competência I, entre os anos de 2012 e 2013, e as condições de produção que levaram a uma tentativa de reformular esse discurso.

**Quadro 3- Redes de sentido a partir da (re)formulação da Competência I**


<b>BD: Redes de sentido a partir da (re)formulação da Competência I</b>
<b>GD1 - Entre o Dominar e o Ser Dominado pela/na Língua: Efeitos de Sentido</b>
<b>GD2 - A Língua de Madeira no Cerne da Norma.</b>

**Fonte:** elaborado pela autora

Nesse momento da análise, examinamos duas SDRs correspondentes à mesma competência, a partir das quais os outros elementos do *corpus* foram organizados, e que serviram como base de nossa análise. Para compreender esse funcionamento discursivo, relacionamos essas duas SDRs com outras SDs, que atuam nos documentos como parâmetros de avaliação e orientação ao candidato. A partir de tal movimento, observamos as redes parafrásticas que se constituem nesse processo e discutimos as condições de produção e a memória discursiva na produção de sentidos relacionados aos documentos analisados, que se inserem em formação/formações discursiva(s)/lugar(es) discursivo(s) capaz(es) de legitimar seus dizeres.

**Quadro 4 - Entre o Dominar e o Ser Dominado pela/na Língua: Efeitos de Sentido**

<b>GD1 - Entre o Dominar e o Ser Dominado pela/na Língua: Efeitos de Sentido</b>
<b>SDR1 Competência I (2012)</b> Demonstrar <i>domínio</i> da norma padrão da língua escrita.
<b>SDR2 Competência I (2013)</b> Demonstrar <i>domínio</i> da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa



Problematizamos, assim, o uso do substantivo *domínio*, relacionando-o ao complemento nominal *da língua*, buscando compreender os deslizos de sentido em torno dessa discursividade. Mesmo com a (re)formulação da competência no GP2013, há sentidos que se mantêm. Nessa discursividade, o substantivo *domínio* se faz presente em ambas as SDRs e na maioria das SDs a ela relacionadas. Rotineiramente, ouvimos o verbo transitivo direto dominar com diferentes complementos, na multiplicidade semântica própria da língua: dominar pessoas, dominar nações, dominar tecnologias e, finalmente, dominar uma língua. Contudo, há de se pensar: em que consiste dominar uma língua? Ao compreendermos a língua em sua opacidade e incompletude, dizer que alguém domina a língua parece uma afirmação paradoxal. Não dominamos a língua, ela nos toma em sua errância e fluidez e nos faz crer que a subjugamos, que somos origem do dizer e que temos controle sobre os sentidos, num verdadeiro “teatro da consciência”, como concebido por Pêcheux (2009).

Entretanto, como a contradição é constitutiva da língua e não há como domesticar os sentidos, pode não causar estranhamento o uso do verbo dominar tendo a língua como objeto direto. Compreendemos que esse uso se justifica pela ilusão de controle de uma língua instrumental, que o sujeito precisa dominar, assim como se dominam recursos tecnológicos – instrumentos necessários para sua inserção no mundo capitalista.

Dessa forma, na FD capitalista, circulam sentidos sobre a língua como instrumento capaz de legitimar lugares sociais, e seu domínio é a forma de garantir esse espaço. Contudo, se levarmos em consideração o fato de que só podemos *dominar* algo que é externo a nós, torna-se intrigante a contradição em torno desse *domínio*, uma vez que o sujeito se constitui na e pela língua. Em outras palavras, compreendemos que este sujeito idealizado pelos/nos GPs é visto como pleno, externo à linguagem e, por isso, completo. Entretanto, uma vez que, segundo (ORLANDI, 2012, p. 37), a “incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos nem os sentidos, logo, nem o discurso já estão prontos e acabados” .

Compreendemos, então, que o sujeito que busca o domínio da língua como modo de alcançar seus objetivos e cumprir com suas responsabilidades em relação ao sistema é, na verdade, dominado por essa língua. Isso porque é pela língua que o indivíduo é interpelado em sujeito e constitui-se “sempre e fundamentalmente por uma língua, em uma língua, e até mesmo contrário a uma língua” (ECKERT-HOFF, 2010, p. 83). Esse sujeito incompleto que visa ao pleno domínio dessa língua imaginária terá de ser medido, quantificado e (des)qualificado, conforme os critérios estabelecidos como ideais. Em relação à Matriz de referência para avaliação da Competência I, em GP 2012 e GP 2013, compreendemos que, nesse qualificar o sujeito e o domínio que possui sobre a língua, mora a contradição constitutiva do discurso.

#### 4. A Língua de Madeira no Cerne da Norma”



## Quadro 5 - A Língua de Madeira no Cerne da Norma.

GD2 - A Língua de Madeira no Cerne da Norma.
<b>SDR1</b> Competência I (2012) Demonstrar <i>domínio</i> da <i>norma padrão da língua escrita</i> .
<b>SDR2</b> Competência I (2013) Demonstrar <i>domínio</i> da <u>modalidade escrita formal da Língua Portuguesa</u> .
<b>SD 11 (GP2012/2013)</b> Por isso, para atender a essa <i>exigência</i> , você precisa ter consciência da <i>distinção entre modalidade escrita e oral, bem como entre registro formal e informal</i> .
<b>SD 12 (GP2012/2013)</b> Na redação do seu texto, você deve procurar ser claro, objetivo, direto; <i>empregar um vocabulário mais variado e preciso do que o que utiliza quando fala e seguir as regras prescritas pela norma padrão da Língua Portuguesa</i> .
<b>SD 13 (GP2012/2013)</b> Na escrita formal, <i>deve-se evitar</i> , ao relacionar ideias, o emprego repetido de palavras como “e”, “daí”, “então”, próprias de um uso mais informal.
<b>SD 14 (GP2012)</b> <i>Desvios mais graves</i> : falta de concordância do verbo com o sujeito (com sujeito antes do verbo); períodos incompletos, truncados, que comprometem a compreensão; <i>graves problemas</i> de pontuação; <i>desvios graves</i> de grafia e de acentuação (letra minúscula iniciando frases e nomes de pessoas e lugares); e presença de gíria.
<b>SD 15 (GP2012)</b> <i>Excelente domínio da norma padrão</i> , não apresentando ou apresentando <i>pouquíssimos desvios gramaticais leves</i> e de convenções da escrita. Assim, o mesmo <i>desvio</i> não ocorre em várias partes do texto, o que revela que <i>as exigências da norma padrão</i> foram incorporadas aos seus hábitos linguísticos e os desvios foram eventuais. <i>Desvios mais graves</i> , como a ausência de concordância verbal, excluem a redação da pontuação mais alta.

Entendemos que a escolha dos termos *norma* e *padrão* (SD11) remete à gramática normativa, já aqui referenciada. Nessa perspectiva, a língua é concebida como código único e inequívoco, no qual não há espaço para erros, já que o que é norma deve ser seguido no processo de identificação com a forma sujeito dominante, ou seja, o sujeito jurídico, dotado de liberdades e responsabilidades. Contudo, é nessa liberdade que o sujeito é aprisionado, uma vez que ao ser adotado um padrão, busca-se a exclusão das outras possibilidades. Isso porque, para Pfeifer (2000), a língua normatizada não é da ordem do “ser”, mas do “dever ser”.

Assim, em consonância com as ideias de Orlandi (2005, p. 29), adotamos como padrão uma língua com a qual pouco temos contato, uma língua quase artificial a que devemos nos submeter e “quem não a fala, ainda que esteja no Brasil, que seja brasileiro, erra, é um mal falante, um marginal da língua. É, pois, impressionante como a ideologia da língua pura, a verdadeira, faz manter o imaginário da Língua Portuguesa”.

Em relação a esse prestígio social, consideramos interessante a reflexão de Gnerre (1994, p. 6), quando aponta que “[...] uma variedade linguística ‘vale’ o que



‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais.”

Na *distinção entre modalidade escrita e oral* há marcas da ilusão de estabilidade da língua escrita em oposição à fluidez da língua oral. Por mais que o uso do substantivo modalidade nos remeta à variedade, já que há mais de uma modalidade de língua, na língua escrita os sentidos parecem aprisionados já que no texto escrito, o candidato precisa *empregar um vocabulário mais variado e preciso do que o que utiliza quando fala e seguir as regras prescritas pela norma padrão da Língua Portuguesa*.

Contudo, ao mesmo tempo em que são produzidos sentidos relacionados à liberdade do dizer na oralidade, compreendemos que as marcas desse registro são tidas como sinônimo de erro, de *desvios* do caminho da norma, do padrão socialmente aceito. Tem-se, portanto, a ilusão de que na escrita há controle, já que à língua imaginária da escrita não escapam os sentidos, pois o vocabulário é *mais preciso do que o que utiliza quando fala*. Destarte, atribui-se à oralidade o estatuto de erro, uma vez que ela foge à norma e ao padrão e se desvia do sujeito ideal, que tem domínio sobre a *norma padrão da língua escrita*.

A escrita é, pois, a modalidade prestigiada, por se enquadrar no estatuto de língua regulada pelas normas que devem ser seguidas pelo sujeito para que se identifique com a forma-sujeito capitalista, o sujeito de direito. A norma surge, então, como o que deve ser seguido e, do mesmo modo que as leis regulam o comportamento social do sujeito jurídico - dotado de direitos e também de responsabilidades – a norma padrão regula os comportamentos linguísticos necessários à assunção de determinados papéis sociais.

*Desviar-se do caminho*<sup>99</sup> pode produzir sentidos diferentes em relação a diferentes FDs. Se pensarmos no sujeito religioso medieval, *desviar-se* da forma sujeito corresponde a desobedecer aos preceitos religiosos, como os dez mandamentos católicos, por exemplo. Já o sujeito jurídico capitalista tem nas leis os mandamentos dos quais não deve se *desviar* para que possa enquadrar-se nos padrões aceitáveis.

Observamos na descrição dos critérios adotados para a avaliação da competência, que estabelecem as condições para que o aluno seja classificado em um dos cinco níveis pré-estabelecidos, a instauração de uma rede parafrástica em torno da expressão *desvios*: *desvios leves*, *desvios graves*, *desvios gravíssimos* e *desconhecimento total*, contrapondo os sentidos produzidos em torno de *norma padrão*.

#### Quadro 4 - Entre o Dominar e o Ser Dominado pela/na Língua: Efeitos de Sentido



<sup>99</sup> Usamos a metáfora do caminho para nos referirmos ao padrão de comportamento socialmente aceito, incluindo o comportamento linguístico.

**GD1 - Entre o Dominar e o Ser Dominado pela/na Língua: Efeitos de Sentido**

**SDR1 Competência I (2012)** Demonstrar *domínio* da norma padrão da língua escrita.

**SDR2 Competência I (2013)** Demonstrar *domínio* da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa

**GP 2012**

**GP 2013**

**SD 16**

200 pontos

O participante demonstra excelente domínio da norma padrão, não apresentando ou apresentando *pouquíssimos desvios* gramaticais leves e de convenções da escrita. Assim, o mesmo *desvio* não ocorre em várias partes do texto, o que revela que as *exigências da norma padrão* foram incorporadas aos seus hábitos linguísticos e os desvios foram eventuais. *Desvios mais graves*, como a ausência de concordância verbal, excluem a redação da pontuação mais alta.

**SD 22**

200 pontos

Demonstra *excelente* domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizem reincidência.

**SD 17**

160 pontos

O participante demonstra *bom* domínio da norma padrão, apresentando poucos desvios gramaticais leves e de convenções da escrita. Assim, o mesmo desvio não ocorre em várias partes do texto, o que revela que as exigências da norma padrão foram incorporadas aos seus hábitos linguísticos e os desvios foram eventuais. Desvios mais graves, como a ausência de concordância verbal ou nominal, não impedem que a redação receba essa pontuação, desde que não se repitam regularmente no texto. Assim, o participante que realizar poucos desvios leves ou pouquíssimos desvios graves pode receber essa pontuação.

**SD 23**

160 pontos

Demonstra *bom* domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita.

**SD 18**

120 pontos

O participante demonstra domínio *adequado* da norma padrão, apresentando alguns desvios gramaticais graves e de convenções da escrita, ou muitos desvios leves. Assim, há certos desvios que ocorrem em várias partes do texto, revelando

**SD 24**

120 pontos

Demonstra domínio *mediano* da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita.

<p>que um ou mais aspectos da norma padrão ainda não foram incorporados aos seus hábitos linguísticos. Desvios mais graves, como a ausência de concordância verbal ou nominal, não impedem que a redação receba essa pontuação, desde que não configurem falta de domínio absoluto do padrão da linguagem escrita formal. Assim, o participante que realizar alguns desvios graves ou gravíssimos, ou muitos desvios leves, pode receber essa pontuação.</p>	
<p><b>SD 19</b></p> <p>80 pontos</p> <p>O participante demonstra domínio <i>mediano</i> da norma padrão, apresentando grande quantidade de desvios gramaticais e de convenções da escrita graves ou gravíssimos, além de presença de marcas de oralidade. Assim, há certos desvios graves que ocorrem em várias partes do texto, revelando que muitos aspectos importantes da norma padrão ainda não foram incorporados aos seus hábitos linguísticos. O participante que realizar muitos desvios graves ou gravíssimos, mas não apresentar desestruturação sintática em excesso, receberá essa pontuação.</p>	<p><b>SD 25</b></p> <p>80 pontos</p> <p>Demonstra domínio <i>insuficiente</i> da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.</p>
<p><b>SD 20</b></p> <p>40 pontos</p> <p>O participante demonstra domínio <i>insuficiente</i> da norma padrão, apresentando graves e frequentes desvios gramaticais e de convenções da escrita, além de presença de gírias e marcas de oralidade. Assim, há certos desvios graves que ocorrem de forma sistemática no texto, revelando que muitos aspectos importantes da norma padrão ainda não foram incorporados aos seus hábitos linguísticos. O participante que realizar muitos desvios gravíssimos</p> <p>de forma sistemática, acompanhados de desestruturação sintática em excesso, receberá essa pontuação.</p>	<p><b>SD 26</b></p> <p>40 pontos</p> <p>Demonstra domínio <i>precário</i> da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.</p>
<p><b>SD 21</b></p> <p>Zero</p> <p>O participante demonstra <i>desconhecimento total</i> da norma padrão, de escolha de registro e de convenções da escrita.</p>	<p><b>SD 27</b></p> <p>Zero</p> <p>Demonstra <i>desconhecimento</i> da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.</p>



Fonte: elaborado pela autora.

Os adjetivos empregados como qualificadores da palavra *desvios* funcionam na produção de um efeito de coerção. Há *desvios*, e, quanto mais *desvios* ocorrerem, maior a punição. E, mais, há níveis diferentes de *desvios*, aos quais são atribuídos níveis específicos de pontuação, pontuação essa que acaba por produzir efeitos de condenação em relação a tais transgressões. Nesse sentido, assim como o sujeito jurídico - que sofre sanções ao se *desviar* das leis - recebe uma punição proporcional à gravidade do crime cometido (doloso, culposo, hediondo<sup>100</sup>), o sujeito participante do ENEM recebe como pena a diminuição da pontuação, caso se *desvie* do caminho da língua ideal e não siga as normas prescritas pela gramática, e tal punição será proporcional à gravidade do *desvio* cometido.

Consideramos, então, que, como no imaginário social a norma padrão é relacionada ao *domínio* do saber e, portanto, ao sujeito ideal, o qual não se desvia dos padrões impostos pela gramática prescritiva da língua imaginária, ao ser abordada como o espaço para a transgressão, a oralidade passa a ser a língua marginal.

Em nossa interpretação, no GD2, irrompe a contradição própria e constitutiva da língua, no embate entre o novo – aqui representado por “modalidade” – e o velho – “norma” –, o que ressoa no documento. Muda-se a formulação da competência, mas permanecem os critérios de avaliação, o que nos leva a propor a existência de mais de uma concepção de língua. Ao mesmo tempo em que se valoriza a adequação, cobra-se o domínio da norma que, ainda que não esteja materializado na Competência I<sup>101</sup>, ressoa nos critérios de avaliação.

## 5. Algumas considerações – sentidos que não se esgotam

Compreender e aceitar que não somos origem de nosso dizer se constituem como tarefas desafiadoras e inquietantes. Isso porque somos condicionados a considerar que os sentidos estão sob controle e que somos capazes de originar novos dizeres, rompendo com o passado. Essa condição talvez nos fosse confortável, caso adotássemos um aparato teórico diferente. Contudo, na condição de analistas do discurso, entendemos a língua em sua opacidade e, por isso, consideramos que os sentidos não são transparentes, nem lineares e têm estreita relação com o já-dito.


Ao mesmo tempo em que os dizeres não têm origem demarcada, também não há como estabelecer um limite, um fechamento para esses dizeres. Dessa forma, não podemos afirmar que nossa análise pode abarcar a polissemia e delimitar os sentidos

<sup>100</sup> Utilizamos aqui algumas nomeações usadas para qualificar os crimes no código penal. Não nos deteremos à explanação de todos os qualificadores e da linguagem técnica da área jurídica, pois isso exigiria um estudo aprofundado que foge do objetivo desta pesquisa.

<sup>101</sup> **Competência I (2012)** Demonstrar *domínio* da norma padrão da língua escrita.

**Competência I (2013)** Demonstrar *domínio* da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa





únicos possíveis acerca de nosso objeto de estudo. Não há como aprisionar os sentidos, ou a língua, em sua fluidez. Ousamos, porém, a compartilhar nossas considerações acerca do processo de produção de sentidos no corpus analisado, já que para a AD não interessa o que as palavras, gestos e imagens significam, mas como significam, entre deslizamentos, repetições e (re)significações.


Podemos afirmar que ao reconstituirmos a memória dos processos seletivos de ingresso no ensino superior, lançando nosso olhar para as condições de produção, reafirmamos nossa convicção na AD como disciplina de entremeio, pois nesse movimento foi possível compreender a estreita relação entre língua, sujeito e história na produção de sentidos.

Considerando as pesquisas desenvolvidas em torno da temática abordada neste estudo, compreendemos que a contribuição de nossa análise se constitui no fato de problematizar a noção de língua que emerge no discurso do ENEM, especificamente em relação à redação. Essa importância é reforçada pelo fato de que o Exame se fortalece como política de avaliação, valendo-se do fato de ser adotado como meio de ingresso às instituições federais de ensino superior. Ainda que a adesão ao processo seja “voluntária”, é condição para o acesso à universidade e aos programas de incentivo oferecidos pelo governo federal e, por isso, a língua do ENEM passa a soar como a língua da inclusão, da emancipação pela educação.

Compreendemos que na constituição da disciplina de Língua Portuguesa, assim como na constituição do ENEM como processo seletivo, estão imbricadas questões históricas e ideológicas que se atravessam também na concepção de língua adotada em cada período. Dessa forma, as concepções de língua que emergem no decorrer da história são atravessadas pela ideologia, uma vez que a escola se constitui com um Aparelho Ideológico de Estado responsável por transmitir a ideologia dominante e reproduzir as relações de classe, garantindo a sustentação da estrutura capitalista.

Com base na análise dos saberes linguísticos que constituem a matriz de referência para a avaliação da redação do ENEM, sustentamos nossa hipótese inicial de que os sentidos sobre a língua funcionam de forma heterogênea. Desse modo, a memória do ensino de tradição gramatical se entrelaça aos saberes da linguística textual e da teoria da comunicação. Nessas tramas de sentidos, irrompe a concepção de língua transparente, na tentativa de domesticar os sentidos, uma vez que nos Guias são delimitados os sentidos (im)possíveis em relação à redação do participante. Assim, esse sujeito participante do ENEM precisa produzir sentidos, mas não qualquer sentido, já que nas SDs analisadas ocorre um efeito de injunção, que determina não só o que pode ou deve ser dito, mas também como se pode ou deve dizê-lo.

A língua que entrelaça todas as competências avaliadas na redação do ENEM é uma língua imaginária, que nos remete à norma, à lei, à forma-sujeito do capitalismo. O sujeito jurídico, ao mesmo tempo livre e submisso. Compreendemos que a norma padrão funciona como a língua de madeira, na qual não há espaço para a falha, e no



discurso do Novo ENEM ressoa a velha língua imaginária, cerceada pela língua de madeira que se encontra na raiz da norma, ainda que esteja sob novas vestes.

Assim, retomamos Brecht, autor que escolhemos para compor nossa epígrafe e iniciar nossas reflexões, para nos iludirmos em relação à completude desta análise e buscarmos um efeito de fechamento para nossas discussões: e o Novo Enem continua preso *aos ferros* da norma, coberto pelos *trapos* da coerção. E nessa *parada do velho novo* ENEM, o velho continua a ressoar... e marcha produzindo sentidos *novos velhos*, na movência dos dizeres e dos saberes sobre a língua... E nós, *os homens loucos por nossa língua*, continuamos na busca por desvendar o indecifrável, aprisionar o que escapa, num eterno efeito de reticências...

## REFERÊNCIAS

BRECHT, Bertolt. **Parada do Velho Novo**. Poemas 1913 – 1956. Disponível em: <<http://www.fla.matrix.com.br/ticiano/brecht.htm>>. Acesso em: 10 out. 2014.

COURTINE, J. J. O chapéu de Clémentis: observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (org.). **Os múltiplos territórios da análise do discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999. p. 15-22.

ECKERT-HOFF, B.M. (Dis)sabores da língua ma(e)terna: os conflitos de um entre-lugar. In: ECKERT-HOFF, B. M.; CORACINI, M. J. R. F. **Escrit(ur)a de si e a alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, língua materna e estrangeira**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.


HENRY, P. A história não existe. In: ORLANDI, Eni P. (org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. p. 23-48.

LUZ, M. N. S. **Linguística e ensino: discurso de entremeio na formação de professores de Língua Portuguesa**. 2010. 284 p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria (RS), 2010.

NUNES, J. H. Leitura de arquivo: historicidade e compreensão. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (org.). **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 373-80.

ORLANDI, E. P. A língua brasileira. **Cienc Cult**, São Paulo, v. 57, n. 2, abr./jun. 2005a. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a16v57n2.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2012.

\_\_\_\_\_, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 9. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.



PÊCHEUX. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Campinas (SP): Unicamp, 2009.

PETRI, V. O funcionamento do movimento pendular próprio às análises discursivas na construção do dispositivo experimental da análise de discurso. In: Dias, C.; Petri, V. (Orgs.) **Análise de Discurso em Perspectiva:** teoria, método e análise. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 37–48.

PFEIFER, C. C. Estado, ciência, sociedade: por entre línguas e teorias. **Letras**, Santa Maria, v. 24, n. 48, p. 87-113, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/letras/article/viewFile/14426/pdf>>. Acesso em: 11 out. 2014.

PFEIFFER, C. C. **Bem dizer e retórica:** um lugar para o sujeito. 2000. Tese (Doutorado em Linguística) – Unicamp, Campinas, 2000.

SERRANI, S. M. **A linguagem na pesquisa sociocultural:** um estudo da repetição na discursividade. Campinas: Unicamp, 1993.

---



# LEITURA, PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO SUPERIOR E A (DES)CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Lília Alves Britto

Terezinha Costa da Silva Machado


**RESUMO:** Os índices de repetência nas séries iniciais são reflexos da pouca habilidade que a escola tem para ensinar a ler e a escrever. Esse fato irá implicar sérias consequências quando os alunos com dificuldade na aprendizagem não são retidos na Educação Básica e carregam suas deficiências no processo de leitura e escrita para o contexto universitário. As dificuldades salientam-se no momento em que o educando produz textos técnicos, pois não há um ensino sistemático desses gêneros apesar da presença constante deles ao longo de toda a sua vida escolar. Diante desse cenário, este trabalho propõe uma reflexão dos processos de leitura e produção textual do gênero resumo, para tanto, a pesquisa conta com a análise de resumos produzidos por alunos do Curso de Letras da UERJ. As análises das produções apontam para uma falta de neutralidade no dizer de seu produtor, atrelado a isso, está o modo como os sentidos do texto são apresentados, na maioria das vezes, percebe-se uma alteração brusca na mensagem passada no texto-fonte, chegando ao ponto de se (des)construir os sentidos. O estudo dos processos de leitura e produção textual, nesta pesquisa, conta com o aparato teórico de obras de autores como KOCH & Elias (2011); KOCH (2014); ANTUNES (2010); MARCUSCHI (2008) e para efetivar o estudo de gêneros como o resumo, recorreu-se a duas obras essenciais, a saber: “*Resumo*”, Anna Rachel Machado(coord.), Eliane Lousada e Lília Santos Abreu-Tardelli e o livro “*Redação em construção*” de Agostinho Dias Carneiro. Os resultados das análises denunciam que grande parte das dificuldades apresentadas pelos alunos são provenientes do desconhecimento do contrato de comunicação do gênero em questão e que deficiências quanto aos atos de ler e compreender textos levam a um processo de (des)construção dos sentidos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura. Produção Textual. (Des)Construção de Sentidos. Resumo. Contrato de Comunicação.

## 1- Considerações Iniciais

O ensino de leitura e escrita é uma problemática antiga no âmbito da Educação brasileira. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, publicados na década de noventa, já faziam remissão a essa questão, destacando que “os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais estão diretamente ligados a dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever”.(PCN, 1997, p. 41).





Um dos motivos responsáveis pelo aumento dessa dificuldade está na seleção descontextualizada dos gêneros a serem trabalhados. Na maioria das vezes, os contextos social e cultural de que os alunos fazem parte não são levados em conta. De acordo com Schneuwly & Dolz,

(...) o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do “como se”, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem. (2004, p. 76).

Diante dessas considerações, descrever dificuldades relacionadas aos processos de leitura e escrita na elaboração de textos acadêmicos e traçar uma discussão em torno da possibilidade de haver leituras erradas geradoras de (des)construção de sentidos constituem o principal objetivo deste trabalho.

## 2- Leitura e Construção de Sentidos

Considerar o ato de ler como construção de sentidos é apropriar-se da concepção dialógica da linguagem, em que o leitor é considerado como sujeito ativo, situado em um certo tempo e lugar e influenciado por condições sociais e históricas. O poema que segue traduz a relação entre autor, texto e leitor nessa visão de linguagem.

### **O leitor e a poesia**

Poesia  
não é o que o autor nomeia,  
é o que o leitor incendeia.

Não é o que o autor pavoneia,  
é o que o leitor colha à colmeia.


Não é o ouro na veia,  
é o que vem na bateia.

Poesia  
não é o que o autor dá na ceia,  
mas o que o leitor banqueteia.

(Affonso Romano de Sant'Anna)

Quem lê necessita de conhecimentos linguísticos que vão desde o conceito de letras, fonemas e morfemas, possibilitando a decodificação do texto escrito. A leitura, entretanto, é muito mais do que isto, é uma atividade de interação onde autor, leitor e textos suprem desde necessidades socialmente valorizadas como atividade de lazer.

O autor, como o produtor do texto, apresenta um projeto de compreensão, porém, ao lançá-lo ao leitor, este com o seu conhecimento de mundo interpreta, através do léxico, preenche lacunas e constrói um sentido que lhe parece coerente. No estabelecimento da mensagem, há uma via de mão dupla em que emissor e receptor



interagem dentro de um propósito comunicativo, a todo momento (re)construindo sentidos.

Na obra “Professor, Leitura e Escrita”, de Jauranice Rodrigues Cavalcanti, a autora intitula essa leitura de AUTORAL. Diz respeito a uma leitura construída, assim, por sujeitos ativos que dialogam com os textos, que interagem com outras compreensões do mundo, avaliando e criticando diferentes pontos de vista.

Conforme afirma Marcuschi (2008), “compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade”. (MARCUSCHI, 2008, p. 230). Nessa relação, conhecimentos de mundo e ideologias distintas podem implicar a formação de LEITURAS ERRADAS<sup>102</sup>. O que não significa dizer que um texto apresente uma única leitura correta e sim, que existem leituras mais prestigiadas que outras e algumas até estigmatizadas.

De acordo com Possenti, as leituras erradas podem ocorrer por dois motivos, a saber: primeiramente, por conta do “descompasso” que pode acontecer entre o conhecimento de mundo que o texto supõe do leitor e do que este efetivamente dispõe. O segundo motivo está ligado à ideologia do sujeito, sua GRADE SEMÂNTICA. Nas palavras de Possenti,

Quando o que lemos está de acordo com nossa ideologia, com nossa grade semântica, então o texto é lido segundo a mesma grade a partir da qual foi produzido. Nesse caso, ele é claro, é legível. Mas, quando lemos um texto que deriva de outra grade, nós não o recebemos segundo a sua grade de produção, mas segundo nossa própria grade prévia. Assim, lemos no outro texto apenas o que nossa grade permite que leiamos. (POSSENTI, *apud* CAVALCANTI, 2010, p. 23).

O objeto de análise desta pesquisa permitirá tecer comentários acerca de fatos que levam a leituras erradas e denunciam deficiências no ato de compreender e interpretar textos que implicam um processo de (des)construção dos sentidos.

### 3- A Escrita como Processo


Para uma efetiva compreensão do ensino da produção escrita, cabe apresentar as concepções de escrita postuladas por Koch & Elias, na obra intitulada “*Ler e Escrever: estratégias de produção textual*”, na qual as autoras discutem a escrita com base em três perspectivas cujas funções mudam conforme o foco. Este, por sua vez, pode se apresentar na língua, no autor ou na interação.

As autoras destacam ainda que

o modo pelo qual concebemos a escrita não se encontra dissociado do modo pelo qual entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve. Em outras palavras, subjaz uma concepção de linguagem, de texto e de sujeito escritor ao modo pelo qual entendemos, praticamos e ensinamos a escrita, ainda que não tenhamos consciência disso. (2011, 32).

---

<sup>102</sup> Termo utilizado pela primeira vez, em 1990, por Sírío Possenti.



A partir de então, elas propõem as três perspectivas de escrita, conforme dito, com três focos distintos: na língua, no escritor e na interação.

A primeira perspectiva (escrita com o foco na língua), parte do pressuposto de que escreve bem aquele que conhece as regras gramaticais e tem um bom e amplo vocabulário. A língua é vista de maneira estática e a produção escrita como um produto, nessa perspectiva, a escrita é concebida por meio de um processo artístico e é tida como “dom de seres iluminados”.

De acordo com Koch & Elias, “subjacente a essa visão de escrita, encontra-se uma concepção de linguagem como um sistema pronto, acabado, devendo o escritor se apropriar desse sistema e de suas regras.” (2011, p. 33).

No livro “*Redação Inquieta*”, de Gustavo Bernardo, tem-se claro que leitura e escrita não dependem de técnicas, o professor ratifica isso, exemplificando com um fato pessoal: “Minha própria experiência do escrever não reconhece nenhuma origem na memorização de regras, na decomposição analítica de textos clássicos ou modernos, ou em baterias de exercícios transformacionais.” (2010, p. 20).

Deve-se salientar que, contudo, o conhecimento das regras gramaticais faz-se necessário para compreender o porquê do uso de um determinado mecanismo linguístico. O emprego das regras, apenas por intuição, pode, em algum momento falhar. Além disso, a gramática da língua portuguesa está cheia de exceções que exigem um ensino sistemático para um efetivo aprendizado.

A segunda perspectiva entende a escrita como uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolvem esse processo. A escrita, neste caso, é a representação única e inalterável das ideias do autor.

A última visão de escrita, contrária às anteriormente descritas, é guiada pelo princípio interacional, nela, o autor tem em mente um projeto de dizer que é proposto e adequado ao seu interlocutor. Nesse caso, “a escrita é vista como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias.” (KOCH & ELIAS, 2011, p. 34).

Essa visão enfatiza a dinamicidade da língua, nela, toma-se a consciência de que ler e escrever se ensina e o aprendizado dá-se a partir de um processo lento e trabalhoso. A professora e pesquisadora Jaurance Rodrigues Cavalcanti na obra “Professor, leitura e escrita” compartilha de tal pensamento

Se levarmos em conta nossas experiências, a ideia de escrita como trabalho mostra-se muito mais adequada. O ‘enfrentamento’ da folha em branco, da tela do computador, é apenas parte de um processo que se inicia bem antes, com pesquisas e leituras, e passa por outros momentos que vão desde a revisão até a reescrita e edição do texto(...). Trata-se assim, de um conjunto de práticas, um processo bastante complexo, que em nada lembra um momento único, do qual resultaria o texto pronto e acabado. (CAVALCANTI, 2010, p. 89).

O ensino da produção escrita concretiza-se a partir do momento em que se consideram os elementos autor e leitor imersos em um contexto social, histórico e cultural, onde ambos são seres ativos que constroem e (re)constroem opiniões a todo momento.



#### 4- Gênero Textual e Ensino

Nas práticas comunicativas do Ensino Superior, há alunos que não têm bem alicerçado o conceito de gênero textual, o que implica uma defasagem de construção de sentido em textos lidos ou dificuldades ao serem solicitados a produzirem textos em gêneros comuns na academia: resumos, resenhas, dissertações, artigos de opinião, entre outros.

A questão da identificação do gênero a ser trabalhado gera um desdobramento que leva o aluno a (des)construir, por vezes, o próprio sentido do que leu por falta de maior conhecimento das características pertinentes ao gênero.

Marcuschi é um dos autores que se dedica à pesquisa sobre gêneros, em seu livro *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*, cita que o estudo de gêneros ganhou um lugar de destaque entre as pesquisas linguísticas. O conceito de gênero, na tradição ocidental, esteve mais ligado a gênero literário, teve seu estudo iniciado por Platão e teve seu ponto alto com Aristóteles, passando por Horácio, Quintiliano, Idade Média, Renascimento e a Modernidade até início do século XX.

Atualmente a categoria gênero não se prende apenas ao aspecto literário, mas dá forma e características próprias que distinguem um tipo de discurso de outro. Dessa forma usa-se o conceito de gênero em diversas áreas do conhecimento humano como em etnografia, antropologia, sociologia, retórica e na linguística. A nós interessa seu uso e análise dos diversos tipos de gênero na área da linguística.

Voltando ao que aprendemos em Aristóteles:

(...) surge uma teoria mais sistemática sobre os gêneros e sobre a natureza do discurso.

No cap. 3 da Retórica, Aristóteles diz que há três elementos compondo o discurso:

- (a) aquele que fala;
- (b) aquilo sobre o que se fala e
- (c) aquele a quem se fala.

Num discurso existem, segundo Aristóteles, três tipos de ouvinte que operam:

- (i) como espectador que olha o presente;
- (ii) como assembleia que olha o futuro;
- (iii) como juiz que julga sobre coisas passadas.

A esses três tipos de julgamento Aristóteles associa três gêneros de discurso retórico:

- (i) discurso deliberativo;
- (ii) discurso judiciário;
- (iii) discurso demonstrativo (epidítico).

(MARCUSCHI, 2008, p.147).

Neste século XXI, encontramos o estudo de gênero em alta, mas diferente do que se via em Aristóteles. Tem-se um estudo multidisciplinar trabalhado por teóricos da



literatura, sociólogos, retóricos, cientistas da cognição, linguistas da computação, tradutores, analistas do discurso além dos professores de língua.

## 5- O processo de (des)construção de sentidos: análise de *corpus*

Na produção de textos técnicos, as dificuldades apresentadas pelos alunos são crescentes, uma vez que não há a criação de contextos reais de produção no ambiente acadêmico, atrelada a esse fato existe a carência de um ensino sistemático desses gêneros. Os alunos são cobrados por algo que nunca lhes foi ensinado, tendo de aprender por conta própria. Segundo Anna Rachel Machado (2004),

na maioria das vezes, subsiste a crença de que há uma capacidade geral para a escrita, que se bem desenvolvida, nos permitiria produzir de forma adequada textos de qualquer espécie. Outras vezes, acredita-se que o mero ensino da organização global mais comum do gênero seja suficiente para que o aluno chegue a um bom texto. (MACHADO, 2004, 13)

Com o propósito de observar e analisar as reais dificuldades na produção de textos da esfera acadêmica optou pela análise de um resumo produzido por um aluno do Curso de graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na disciplina Prática de Produção Textual II. Esse resumo é parte dos objetos de análise de uma tese de Doutorado em Língua Portuguesa.<sup>103</sup> O texto-fonte que deu origem a esse resumo trata-se de um artigo publicado no Jornal O Globo, intitulado “Cursos de Oratória aumentam o poder de persuasão” cujo tema aborda a importância da boa comunicação para ser bem sucedido profissionalmente e que diante dessa questão três instituições de ensino incluíram técnicas de oratória. A escolha pelo resumo deve-se ao fato de se tratar de um gênero que apresenta maior grau de complexidade na elaboração, dada a pouca ou nula sistematicidade no ensino de sua produção.


Sobre o verbete resumo, o Aurélio eletrônico diz:

Resumo (Dev. De resumir): S. m. 1. Ato ou efeito de resumir(-se). 2. Exposição abreviada de uma sucessão de acontecimentos, das características gerais de alguma coisa, etc., tendente a favorecer sua visão global: síntese, sumário, epítome, sinopse. 3. Apresentação concisa do conteúdo de um artigo, livro, etc., a qual precedida de sua referência bibliográfica, visa a esclarecer o leitor sobre a conveniência de consultar o texto integral. Ao contrário da sinopse, o resumo aparece em publicação à parte e é redigido por outra pessoa que não o autor do trabalho resumido. 4. Recapitulação em poucas palavras; sumário.(...).

O professor Agostinho Dias Carneiro, no livro “Redação em Construção: a escritura do texto” lista uma série de estratégias para a composição de um resumo:

a) não apresenta introdução, de modo geral; b) segue a ordem do texto; c) não deve conter elementos estranhos ao texto; d) não deve apresentar apreciações sobre aspectos do texto; e) deve ser redigido como se o próprio autor o fizesse; f) não deve conter conclusões que não sejam as do próprio autor. (CARNEIRO, 2001, P. 147-148).

<sup>103</sup> Essa tese de Doutorado encontra-se em processo de elaboração e conta com a análise de 80 produções divididas entre resenhas críticas e resumos produzidos por alunos do Curso de Letras da UERJ.



Resumir requer do “resumidor” a assimilação completa do(s) assunto(s) abordados no texto-fonte. É preciso ter poder de síntese para se transmitir ao leitor os pontos principais do texto inicial para que ele avalie a necessidade de leitura do conteúdo integral. De acordo com Dolz & Schneuwly (2004), o resumo exige de seu produtor, “dizer em poucas palavras, mas do mesmo ponto de vista enunciativo, o que o autor do texto a resumir quis dizer (...) o ‘resumidor’ revive, em seu resumo, a dramatização discursiva construída no texto a resumir, a partir de uma compreensão das diferentes vozes enunciativas que nele agem.” (p.88-89). O ato de resumir propõe-se a dizer sem imprimir opinião própria nem informações novas.

Manter a fidelidade ao texto-fonte, transmitindo ao leitor a mensagem de forma neutra, foi uma das maiores dificuldades constatadas na análise do *corpus*, ao longo do texto pode-se observar as impressões do autor acerca do texto-fonte. Os trechos a seguir podem ratificar essas impressões:

**Exemplo 1:** “(...) *O anúncio em si já faz uso desse ensinamento, ele começa dando exemplo, e usando argumentos que sejam capazes de convencer o leitor a contratar os serviços do professor. Que não é qualquer pessoa, mas sim, um ex-funcionário da TV Globo, (...)*”.

A falta de neutralidade no dizer provoca uma alteração na mensagem do texto-fonte e acrescenta informações alheias a esse texto primeiro. Em alguns momentos, no resumo, o aluno parece pressupor o que diz o texto-fonte a partir do título, por isso a (des)construção de sentidos. O aluno enquanto leitor e produtor de texto é um sujeito ativo, assim constrói novos sentidos. Em contrapartida, por desconhecer o Contrato de Comunicação<sup>104</sup>, que rege esse gênero, desconstrói os sentidos do texto-base.

Para a Análise do Discurso, o Contrato de Comunicação

é o que permite aos parceiros de uma troca linguageira reconhecerem um ao outro com os traços identitários que os definem como sujeitos desse ato (identidade), reconhecerem o objetivo do ato que os sobredetermina (finalidade), entenderem-se sobre o que constitui o objeto temático da troca (propósito) e considerarem a relevância das coerções materiais que determinam esse ato (circunstâncias). (CHARAUDEAU, 2006, p. 132).


A partir da análise do *corpus*, é possível perceber que o produtor do resumo não cumpre o Contrato de Comunicação do gênero. Isso pode ser ratificado não só pela falta de um discurso neutro mas também pelos seguintes itens, a saber: ausência da palavra resumo no início do texto e das palavras-chave; introdução de artigos definidos para se referir a entidades novas no discurso. Essa última infração ao Contrato pode ser destacada no seguinte trecho:

**Exemplo 2:** *A intenção do texto é fazer a divulgação de um novo curso, (...) “O anúncio em si já faz uso desse ensinamento (...)*.

O autor do resumo não deixa claro para o leitor de que texto se trata, esse processo é decorrente da falta de idealização de destinatários previstos, os quais

---

<sup>104</sup> Segundo o Dicionário de Análise do Discurso, o termo **contrato de comunicação** é empregado pelos semióticos, psicossociólogos da linguagem e analistas do discurso para designar o que faz com que o ato de comunicação seja reconhecido como válido do ponto de vista do sentido. É a condição para os parceiros de um ato de linguagem se compreenderem minimamente e poderem interagir, co-construindo o sentido, que é a meta essencial de qualquer ato de comunicação. (p. 130).



participam da adequação contextual e, em seguida, ao dizer que o gênero em questão é um anúncio, transmite uma informação inadequada sobre o gênero. Associada a isso, no todo do resumo, há uma falta de ordenação na apresentação das informações contidas no texto-fonte (cf. textos integralmente nos anexos).

O desconhecimento do Contrato de Comunicação somado à falta de neutralidade no dizer são processos decorrentes do que o autor Sírio Possenti intitulou de LEITURAS ERRADAS (cf. seção 2), pois, ao produzir um texto o leitor, como sujeito ativo, coloca seu conhecimento de mundo e suas ideologias, devido a esse fato, ele tenta “encaixar” ou “formatar” o texto-fonte em sua grade semântica, essa, por sua vez é distinta da grade do produtor do texto-fonte, o que vai gerar a (des)construção de sentidos.

Nesse processo de (des)construir os sentidos, há também a pertinência da adequação contextual. Irandé Antunes, no livro “*Análise de Textos*”, refere-se a essa questão, afirmando que “presentemente, as discussões em torno do bom texto têm destacado a primazia da sua adequação a seu contexto de produção e circulação.” (ANTUNES, 2010, p. 66). A autora destaca também a importância que deve ser atribuída aos destinatários do texto:

(...) Ainda no interior dessa adequação contextual, merece destacar a questão dos destinatários previstos. É de extrema importância tê-los em vista. Afinal, a linguagem é uma atividade interativa, entre dois ou mais interlocutores, um dizendo a outro, um perguntando ou respondendo a outro, de modo que, literalmente, ninguém fala ou escreve para ninguém. Pressupomos sempre a presença de um outro. (ANTUNES, 2010, p. 67).


Essa dificuldade do educando em idealizar contextos onde seu texto pode vir a circular e destinatários previstos ratifica a falta de conhecimento de certas peculiaridades exigidas no momento da produção de textos técnicos e que só poderão ser atendidas com um ensino sistemático e com a criação de contextos reais de produção em que se deixe claro a finalidade do gênero em questão.

## 6- Palavras Finais

Ler e escrever um texto são ações que não podem ser consideradas atos finais. A cada vez que se relê e se reescreve um texto, não se é o mesmo que o fez anteriormente, novos acontecimentos em na vida, novos aportes de conhecimento constroem diferentes leituras de um mesmo leitor. Não há garantia, na leitura do texto, que se tenha o seu sentido correto. É necessário um esforço de união de habilidades do leitor com os conhecimentos prévios sobre o assunto explanado para se efetivar a análise de seu significado.

De acordo com a complexidade da tessitura textual, por vezes, só se começa a ter uma visão mais aproximada do sentido do texto ao reler por uma segunda ou terceira vez. Numa primeira leitura, tem-se a ideia global do texto, a apreciação do estilo do autor, o enquadramento em um gênero textual, a seleção vocabular do autor, a





pontuação do texto pelo conjunto de obra de quem o escreveu. É sempre necessária uma segunda e, talvez, mais leituras para haver a aproximação do sentido do texto.

Com base no desenvolvimento das potencialidades e habilidades do leitor, vão sendo incorporados ao longo da vida, novos esquemas cognitivos que permitem um conhecimento sociocultural crescente, ampliado. Não se faz um aluno-leitor-autor, em um ano de escolaridade. A Educação Básica deve ser, toda ela, permeada de atividades de leitura e escrita, com graus de complexidade no seu desenrolar, para que o aluno tenha, realmente, uma boa base para futuros estudos.

Hodiernamente, professores têm de lidar com uma juventude que está acostumada a ler trechos pequenos na Internet, muitas vezes com grafia errada, sem o uso correto da concordância verbal e nominal. Há de se estabelecer algumas estratégias de leitura para conquistar este grupo de novos leitores, quando são encaminhados para os livros como algo prazeroso, a criança, o adolescente e o jovem podem descobrir que o mundo da leitura é uma grande viagem que todos podem fazer sem sair do lugar.

A leitura não é apenas um instrumento no desenvolvimento do leitor, mas um processo de produção do saber, um meio de interação com o mundo, adquirindo notícias e informações de outras culturas, outros saberes, ampliando seu olhar sobre a vida que o cerca.

No Ensino Superior, os alunos deveriam chegar com uma boa prática textual, tanto na leitura como na escrita. Como foi visto, na análise do *corpus*, não é o que acontece. A Educação Básica não retém os alunos com baixo desempenho em Língua Portuguesa, e estes, quando chegam à Universidade, defrontam-se com a quantidade de textos a serem lidos e compreendidos, bem maior do que tinham até o Ensino Médio.

É importante deixar claro para o aluno que existem leituras erradas e que essas leituras ocorrem devido ao descumprimento do Contrato de Comunicação que está por traz dos gêneros. Professor e aluno precisam refletir sobre os motivos pelos quais levou a produção de uma leitura inadequada e que, mais à frente, irá implicar problemas também na produção de textos. Seguindo as reflexões de Cavalcanti,

o professor, ao invés de adotar atitudes paternalistas ou ‘modernas’, como deixar de discutir uma leitura inadequada do aluno por conta de justificativas como ‘ele só consegue ler isso’, ou ‘toda leitura é possível’ deve, junto com seu aluno, discutir os sentidos produzidos para descobrir o que levou à construção de interpretações não autorizadas pelo texto. (2010, p. 21).

O medo de assumir que existe o erro leva a um enfraquecimento das metodologias de ensino de leitura e escrita. Aceitar o erro e encarar a leitura e a escrita como processos lentos e trabalhosos, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, são as condições para se construir um ensino de Língua Portuguesa significativo na vida dos alunos, seres ativos e dotados de opinião.

## 7- Referências Bibliográficas

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





BERNARDO, Gustavo. *Redação Inquieta*. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

CARNEIRO, Agostinho Dias. *Redação em Construção: A escritura do texto*. 2.Ed. São Paulo: Moderna, 2001.

CAVALCANTI, Jauranice Rodrigues. *Professor, leitura e escrita*. São Paulo: Contexto, 2010.

CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CUNHA, Celso & CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

KOCH, Ingedore Villaça. *As Tramas do Texto*. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_ & ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

DIJK, Teun A. Van. *Cognição, discurso e interação*. (org. e apresentação de Ingedore V. Koch) 6. Ed. São Paulo: Contexto, 2004.

MACHADO, Anna Rachel *et alii*. *Resumo*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

POSSENTI, Sirio. *Questões de linguagem: passeio dirigido*. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

\_\_\_\_\_. “A leitura errada existe” *In: Leitura: teoria & prática*, n. 15, 1990.

SCHNEUWLY, Bernard. & DOLZ, Joaquim. “Os Gêneros Escolares – das práticas de linguagem aos objetivos de ensino. *In: Gêneros orais e escritos na escola*. Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (colaboradores) – Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.





## RESUMO

UERJ, 15/01/2014

P. Produção textual II

Prof.ª Tania Camara

Cursos de oratória aumentam o poder de persuasão  
Qual?.

A intenção do texto é fazer a divulgação de um novo curso, onde ensinam as pessoas a se comunicarem melhor, não só na vida particular — perdendo um pouco da timidez — como também melhorando sua vida profissional — ajudando o indivíduo a se sentir mais a vontade ao falar em público. O autor em si já faz uso desse ensinamento, ele começa dando exemplo, e usando argumentos que sejam capazes de convencer o leitor a contratar os serviços do professor (que não é qualquer pessoa, mas sim, um ex-funcionário da TV Globo, que trabalhava suas técnicas com atores, apresentadores, locutores e repórteres). Ele usa o exemplo de Sheherazade para demonstrar o quanto a voz humana pode ser convincente e persuasiva quando é utilizada com certos conhecimentos.

## A ENUNCIÇÃO EM CONTEXTO MULTILÍNGUE: UM ESTUDO ACERCA DA SÍNDROME DO X-FRÁGIL

Lorena Grace do Vale Deissler<sup>105</sup>  
Isabela Barbosa do Rêgo Barros<sup>106</sup>

**RESUMO:** A Síndrome do X Frágil (SXF), também conhecida como Síndrome de Martin-Bell, acompanha ou confunde-se com o diagnóstico de autismo, por apresentar alterações cognitivas, comportamentais, somáticas e linguísticas semelhantes àquele transtorno. Os sujeitos diagnosticados com a síndrome, geralmente, apresentam atraso na aquisição de linguagem; problemas na recepção e expressão, caracterizadas por omissões, substituições e distorções fonéticas; ecolalia; holofrase; frases curtas; pausas e hesitações inapropriadas; frequentes interjeições e monólogos. Posicionamo-nos diante da heterogeneidade da linguagem, objetivando discutir o processo de enunciação de uma criança diagnosticada com SXF, inserida em um contexto multilíngue a partir da identificação pela língua. Nosso trabalho está pautado no campo teórico da Linguística da Enunciação de Émile Benveniste (2005, 2006). Apresentamos alguns dados, a título de exemplos ilustrativos, para discutir a relação língua e identidade na enunciação do sujeito, onde podemos observar as marcas do elo entre a língua e o sujeito durante o processo de aquisição de linguagem. As análises sugerem que, apesar das irregularidades na linguagem do sujeito diagnosticado com SXF, a criança se enuncia de forma significativa em contextos específicos, indicando a apropriação do sistema linguístico pelo locutor e a consequente constituição do sujeito na e pela linguagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Síndrome do X-Frágil. Enunciação. Língua. Linguagem.

### 1.Introdução

A descoberta da Síndrome do X-Frágil (SXF) deve-se, sobretudo, ao olhar atento de cientistas às características físicas e comportamentais de crianças do sexo masculino pertencentes à mesma família, tais como Martin e Bell, que em 1943 descreveram-na pela primeira vez, após acompanhar várias gerações de uma mesma família.

Muito relacionada com o autismo, Schwartzman *et al* (1995) apresenta a SXF como uma das condições médicas que causam o transtorno autista, sendo as áreas da linguagem, cognição, matemática e desenvolvimento motor as mais afetadas.


O indivíduo comumente apresenta alterações comportamentais caracterizadas por hiperatividade, ansiedade social, instabilidade emocional, dificuldade para manter a atenção e a concentração nas atividades; problemas de cálculos e leitura, e alterações motoras marcadas por problemas ortopédicos. Hargeman & Hargeman (2002) destacam, ainda, acentuada hipotonia motora generalizada que provoca significativa disfunção e alteração da sensibilidade oral, ou seja: a diminuição da tonicidade dos músculos, principalmente faciais, que pode tornar atípico algumas funções tais como mastigação, sucção e deglutição.

A diversidade de sintomas da linguagem dos sujeitos com diagnóstico de

<sup>105</sup> Universidade Católica de Pernambuco. E-mail: lorenagrace@hotmail.com

<sup>106</sup> Universidade Católica de Pernambuco. E-mail: ibelabarros@gmail.com





Síndrome do X Frágil é consenso entre os estudos da área. De acordo com considerações de Hargeman & Hargeman (2002), as crianças com SXF começam a falar tardiamente por volta dos três anos de idade.

Os processos linguísticos são considerados peculiares, com omissões, substituições e distorções fonéticas (BORTOLOTTI, FREIRE, SILVA, 2009). Os transtornos da linguagem se manifestam por pobreza lexical, fala repetitiva e expressão de pensamentos incompatíveis com o contexto. Sabe-se ainda que a fala torna-se muitas vezes incompreensível quando associadas aos episódios esporádicos ou constantes de disfluência (ASHA 1997-2013). Além disso, a preferência por respostas motoras à expressão verbal parece ser pontual na maioria dos sujeitos. Quando as respostas verbais acontecem, demonstram lentidão, o que influencia no ritmo de aprendizagem e na necessidade do apoio visual para compreender um enunciado.

Dentre as marcas da linguagem mais singulares nos casos de SXF, a ecolalia<sup>107</sup> parece estar presente na maioria dos casos. Ela não é mero acontecimento sintomático na fala do sujeito e concordamos com Rêgo Barros (2011, p. 90) para quem a “ecolalia é uma maneira peculiar de um sujeito usar a língua e se enunciar”.

Trazemos para discussão a linguagem bastante singular de uma criança, que chamaremos de João. O sujeito falante tem onze anos de idade, é brasileiro, mas, atualmente, mora numa vila alemã com sua genitora brasileira, pai e avós adotivos alemães. É do sexo masculino e foi diagnosticado na Alemanha com SXF, segundo a Classificação Internacional das Doenças, em sua décima edição (CID-10). O menino encontra-se imerso num contexto multilíngue, onde sua mãe predominantemente enuncia-se na/pela língua portuguesa, o pai adotivo em alemão clássico e os avós em dialeto Schwäbisch.

Enquanto bebê, João chorava bastante. Falou a primeira palavra com mais de dois anos de idade e era bastante inquieto. Com três anos de vida, ainda não falava frases complexas, apenas holofrases<sup>108</sup> e fazia muitos gestos para ser compreendido. Segundo a mãe, João se adaptou facilmente à nova moradia e rapidamente enunciou suas primeiras palavras em Schwäbisch, dialeto alemão. Para surpresa de muitos, a criança não falava alemão clássico, que era ensinado oficialmente na escola e instituições.


Percebe-se que a criança se apropria, predominantemente, do dialeto da região (Schwäbisch), quando acompanhado dos moradores da vila, dos familiares e dos colegas da escola e professores. O dialeto falado pelos avós adotivos, bem como expressões de rotina de trabalho do avô transpareceu perceptivelmente na enunciação do João. O contato com os avós adotivos foi essencial para o desenvolvimento do menino, pois os idosos cuidavam dele com carinho e paciência, ensinavam rotinas de vida diária, pequenos afazeres domésticos e na fazenda. A confiança e segurança configurou a fala de João na medida em que se posicionavam como interlocutores atentos ao que a criança tinha para falar.

Mesmo com limitações perceptíveis na linguagem expressiva, João conseguiu estabelecer boa relação com todos os moradores da vila, ingressou na escola na sala com todas as crianças e hoje permanece nas atividades recreativas oferecidas na

---

<sup>107</sup> Reprodução do discurso de outra pessoa que pode ocorrer imediatamente (ecolalia imediata) ou tardiamente de maneira automática (ecolalia mediata ou atrasada) ou, ainda, de forma alterada, voluntária ou não (ecolalia mitigada), podendo as reproduções serem pronunciadas com a mesma entoação e estarem relativamente relacionadas a contextos específicos. (FERNANDES, 1996; NICOLSI et al, 1996)

<sup>108</sup> O conceito de holofrase vem sendo construído desde que foi mencionado pela primeira vez na década de 1970 até os dias de hoje, no geral refere-se “ao uso, pela criança, de enunciados de uma palavra para expressar uma ideia complexa, especificamente uma oração ou uma proposição” (SCARPA, p. 1, 2009).



região, além de sessões de fisioterapia e terapia fonoaudiológica, em alemão clássico, com profissionais da área.

Muito embora, João mantenha pouco contato visual prolongado, seja tímido e pouco se interessa em iniciar diálogos com pessoas desconhecidas, ele consegue estabelecer diálogo com todos de seu convívio. Apresenta movimento estereotipado de coçar nariz, tocar genitália e mover mandíbula para o lado direito, assim como bater em superfícies planas quando quer chamar atenção sobre algo que não parece o agradar. Também percebemos que ele teve dificuldade em manter atenção nas atividades propostas pela mãe, perceptível déficit na orientação espaço-temporal e marcha atípica. Sua linguagem compreensiva parecia um pouco prejudicada visto que apresentava respostas aparentemente descontextualizadas, bem como, percebemos que houve dificuldade em entender estímulos externos, sejam eles sonoros, táteis e/ou visuais.

Propomos pensar a enunciação do sujeito nas línguas, inserida num contexto de imigração, levando em consideração a constituição híbrida, heterogênea e conflituosa de identidade, lembrando que o sujeito não é qualquer falante, mas é um sujeito que enuncia do lugar entre-línguas, que tem diagnóstico de SXF e, portanto, é um sujeito marcado por deslocamentos, estranhamentos, encontros e desencontros na língua.

## 2. Identificação pela Língua


No princípio do século XX, Ferdinand de Saussure colocou em evidência a necessidade eminente de definir e promover a língua como objeto de estudo da Linguística, a partir da percepção da língua enquanto sistema. A língua é um fato social, objeto de natureza concreta e homogênea, parâmetro para as outras manifestações de linguagem (SAUSSURE [1916], 2006).

Para além das definições, a originalidade da proposta de Saussure está em deslocar os estudos da linguística comparada, que procurava reconstituir uma língua primitiva, para promover reflexões sobre o modo de apreender o mundo como uma vasta rede de relações. Esse fato, permite que hoje tenhamos considerações a respeito da relação de identificação do sujeito com a língua, assumindo essa como indissociável do sujeito, o que nos leva a crer que a inscrição do enunciador na língua quanto as marcas da língua no enunciador são fundamentais para a aquisição de linguagem e constituição identitária do sujeito.

Nesse aspecto, as considerações sobre o que venha a ser a língua materna, não se confunde com a identificação linguística. Concordamos com Jerusalinsky (2008) quando afirma que a denominação “materna” atribuída à língua é apenas uma alusão incerta e distante, determinada pelos vestígios obsoletos da relação linguística com a mãe.

A língua materna não é a mesma que a língua nacional, não é aquela que pertence à mãe, mas aquela que inscreve o sujeito na linguagem (MORAES, 1999): “é sobre a escrita da Língua Materna que as outras línguas se arranjam” (idem, p 126). Corroborando com essas considerações, Fink (1998) afirma que a língua materna é exatamente aquela da constituição do sujeito, que verdadeiramente funda o sujeito. Ela estabelece a relação com a língua estrangeira, no entanto, constrói-se uma ilusão de monolíngua absoluta, transparente, que só existiria como construção imaginária, pois as irrupções esporádicas no fio do discurso resvalam inconscientemente à heterogeneidade do enunciador.

Assim, as mudanças que ocorrem no processo de subjetivação se dá pela estranheza ou familiaridade no contato com a língua do outro, quer seja ela materna ou estrangeira, uma vez que a relação com o outro é determinada pelo ato enunciativo e é



nele que se sustentam as posições-sujeito. A identificação dos enunciadores com a língua passa por uma relação política entre homens: o enunciador irá reconhecer seu próprio corpo, seu desejo e sua língua por intermédio do outro. (UYENO & CAVALLARI, 2011)

Essas considerações não se contrapõem a Benveniste (2006, p. 93) para quem a constituição do sujeito acontece pela instância da intersubjetividade, a linguagem exige a existência do outro, como afirma o autor que “[...] a linguagem é para o homem um meio, na verdade, o único meio de atingir o outro homem, de lhe transmitir e de receber dele uma mensagem”. O acesso do sujeito no simbólico da língua acontece à medida que ele se instaura como sujeito enunciativo ao passo que também funda e atesta o outro.

Silva (2009, p.7) acrescenta que a criança “(...) produz uma história de suas enunciações, por meio da qual constitui sua língua materna e o sistema de representações de sua cultura, estabelecendo-se, deste modo, como sujeito da linguagem”. Consideramos, então, a ideia de que o sujeito é constituído pela heterogeneidade fundadora que deixa marcas no seu enunciado.

Acreditamos que a identidade do sujeito é constituída essencialmente como produto da relação de ser/ estar entre línguas e culturas, ou seja, no dizer de Uyeno & Cavallari (2011): a filiação a uma língua é condição necessária para a identificação.

Entretanto, fazemos uma ressalva quanto as diferenças entre identidade e identificação. A identidade, segundo Hall (1992), não é fixa no tempo, nem estática, muito menos inata. O autor sugere falar de identificação, ao invés de identidade, onde o termo sugere algo inacabado, em eterno movimento, “um processo em andamento” (idem, p.39).

A identificação é de cunho imaginário e fundamenta o reconhecimento do sujeito a partir das imagens que ele faz de si direcionadas pelo olhar do outro (COSTA, 2001). O sujeito se reconhece nas múltiplas identidades que ocupa em diferentes posições discursivas temporárias. A pluralidade dos cenários linguísticos e cultural influencia diretamente na produção de sentidos e valores de diferentes grupos sociais na dinâmica das relações sociais. O multilinguismo, portanto, é um fenômeno resultante dessa constante oposição de referenciais culturais, sociais e históricos.

Independentemente da presença da SXF, admitimos aqui que o sentido da linguagem reside na relação entre os significantes da criança e do adulto dentro de um espaço discursivo e essa concepção expande as possibilidades de análise quanto aos pormenores que acontecem na relação do sujeito com outros num cenário multilíngue.

A exposição da criança a mais de uma língua não tem trazido problemas que impeçam a constituição subjetiva na linguagem (JERUSALINSKY, 2008). A relação do sujeito com a língua materna é modificada conforme o movimento das matrizes identificatórias e provavelmente não é o mesmo após relação de contraposição e interdição pela língua estrangeira. A identificação na e pela língua alude à constituição do sujeito na e pela linguagem.

Segundo Derrida (2001), não há puramente língua materna, pois não há língua que se possa habitar, nem mesmo que seja natural ou própria. Na perspectiva do autor a relação do sujeito com a língua é sempre conflituosa na medida em que causa constante estranhamento, seja numa “língua materna” ou noutra “estrangeira”. O processo de “vir a ser falante” é doloroso e deixa marcas na linguagem. Conforme diz Teixeira (2005) o movimento constante de vir-a-ser é interminável e em função disso o sujeito vai se constituindo pelo que faz barreira à língua, no que pode resistir e no que sempre escapa.



### 3. Enunciação em contexto multilíngue

Para Benveniste, a linguagem não é mero instrumento de comunicação e isso torna a discussão muito mais ampla quando o autor desvela que “a linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou” (BENVENISTE, 2005, p. 285), a linguagem define o homem, pois é condição e o meio para subjetividade.

Desta forma, acreditamos que o processo de aquisição da linguagem está intrinsecamente interligado ao processo de constituição do sujeito, pois de acordo com Benveniste, o homem não pode ser visto como isolado.

Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É| é um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem. (BENVENISTE, 2005, p.285)

Ou seja, o homem está na linguagem, se marca na língua, se faz sujeito na/pela língua.

Rêgo Barros (2011, p. 56), apoiando-se nos estudos de Benveniste, considera que “o sujeito se constitui pela linguagem, se impõe e se expõe ao fazer uso da língua por meio da fala ou ao fazer uso de outros sinais (gestos, expressões corporais, figuras...) e firma sua presença, habita a linguagem, tornando-se efeito dela”. Portanto, podemos afirmar que somente o sujeito torna real a linguagem.

As proposições benvenistianas nos fazem acreditar que não pode existir linguagem sem que haja um sujeito que se enuncie, em uma relação de interdependência no discurso entre o locutor<sup>109</sup> que se apresenta como “eu” que se dirige a um alocutor, um “tu”.

Assim, nessa conjuntura de reciprocidade, nenhuma das pessoas se concebe sem o outro, apenas se complementam e se revezam na enunciação, pois “a razão da ‘fala’ do sujeito não é que ele disponha de uma linguagem, mas de que esta responda por uma oscilação entre o engano e o não engano introduzido pela relação com o outro.” (JERUSALINSKY, p. 140, 2008)

A enunciação mereceu destaque nos estudos de Benveniste (2005; 2006) como um tema multifacetado, sendo possível, de acordo com Flores et. al (2009) perceber três sentidos para o tema: 1) realização vocal da língua; 2) conversão da língua em discurso; 3) realização individual da língua. Tomamos neste estudo que “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”. (BENVENISTE, 2006, p.82)

Acompañamos através de Flores et al (2009, p.102) que a enunciação entendida por Benveniste

como uso da língua, pressupõe um quadro enunciativo, que se configura por sujeitos – o par *eu-tu* -, ou seja, a noção de pessoa – e situação – o espaço e o tempo. Essa noção, descrita como ato de tomada da palavra, constitui-se em um processo de inserção

---

<sup>109</sup> Em Benveniste, a noção de locutor é fundamental para a formulação da noção de sujeito. Locutor é o indivíduo linguístico marcado na língua no instante em que toma a palavra. (FLORES et al., 2009)





dos sujeitos na língua, o qual envolve apropriação e atualização.

Mencionamos aqui o fenômeno da dêixis: indicadores que revelam a organização das relações espaciais e temporais em torno do sujeito que enuncia, portanto aproximam o enunciado à enunciação, propiciando a instauração do ato de fala ao locutor (BASTARRICA, OLIVEIRA e SURREAUX, 2012). Embora os dêiticos tenham um lugar na língua, são categorias vazias e subjetivas, pois só adquirem regimento na e pela enunciação do “eu”. “(...) A linguagem de algum modo propõe formas “vazias” das quais cada locutor em exercício de discurso se apropria e as quais refere à sua “pessoa”, definindo-se ao mesmo tempo a si mesmo como *eu* e a um parceiro como *tu*.” (BENVENISTE, 2005, p.289)

O “eu” é o centro de referência da enunciação e presta-se à função de base da constituição do tempo e espaço no discurso, sendo a primeira pessoa responsável por situar e organizar o discurso espaço-temporalmente. Assim, os elementos dêiticos, ou seja, as categorias de pessoa – eu/tu, de espaço e de tempo – advérbios e locuções adverbiais, por exemplo, adquirem sentido baseados na relação intrínseca do contexto da fala no entorno do enunciador.

Flores et. al. (2009) afirma que a categoria de pessoa deve ser entendida como um par linguístico que só existe uma em detrimento da outra,

(...) é indissociável porque não há como enunciar eu sem prever tu, (...) é reversível uma vez que tu pode tornar-se eu pela tomada de palavra; (...) único, entendendo-se unicidade como ausência de repetição e de pluralidade; é opositivo à não-pessoa-ele. (idem, p. 186-187)

Esse caráter sistemático e organizado da linguagem faz com que os indicadores só se disseminem na eminência do discurso por processos variáveis de acordo com o idioma.

Um enunciado pessoal finito se constitui, pois, sobre um plano: emprega a função denominativa da linguagem para as referências de objeto que esta estabelece como signos lexicais distintivos, e organiza essas referências de objeto com a ajuda de indicadores auto-referenciais correspondentes cada uma das classes formais que o idioma reconhece. (BENVENISTE, 2005, p. 282)

Dufour apud Teixeira (2012) resume que o sistema de pronomes é uma espécie de língua de acesso a outra língua. Para o filósofo os elementos “eu” e “tu” são como conchas vazias que se completam na enunciação, pois falar consiste em trocar a capacidade de utilizar o eu e de preencher conchas vazias, e mais do que isso, é colocar a relação da linguagem com o homem no axioma das discussões centrais.

Portanto, consideramos os ‘erros’ e produções insólitas presentes na linguagem da criança diagnosticada com Síndrome do X-Frágil investigada neste estudo como efeitos das operações da língua e nosso compromisso deve ser com a trajetória da constituição subjetiva a partir dos efeitos do funcionamento da língua.

No episódio enunciativo a seguir, podemos perceber a ocorrência que nos levaria claramente taxar supostamente como ‘erro’, mascarando a real situação de enunciação do sujeito.

#### EPISÓDIO ENUNCIATIVO 1:

Contexto: Mãe e filho estavam preparando a mesa para servir o jantar.

	Mãe	João	Cena enunciativa
1	João, o papi ajudou você na tarefinha		A mãe acaricia os cabelos do filho.
2	hoje?		
3		<i>Ja, inha inha.</i>	João responde com voz aguda e melódica.
4		(Sim, ‘inha’)	
5			
6	Que bom! Terminou tudo?		A mãe o coloca no colo.
7		<i>Ja.</i>	João fez gesto com lábios, arqueando-os para baixo.
8		(Sim)	

Percebemos na linha 3 que João se enuncia em dialeto Schwäbisch, que no caso citado acima também corresponde ao mesmo enunciado em alemão clássico. O intrigante é que a interlocutora (mãe) inicia o diálogo em português e João responde apenas parte em português (inha), muito embora tenha dito apenas o sufixo da palavra ‘tarefinha’, essa palavra não existe nas demais línguas em que está inserido. Uma análise pautada apenas no ‘erro’ e ‘acerto’ não perceberia facilmente que houve uma apropriação da língua portuguesa pelo locutor, pelo deslize inconsciente no eixo associativo resultando na contração (inha).

Nesse recorte percebemos, ainda, a ação recíproca em torno do “eu” e “tu”, marcando a posição enunciativa dos sujeitos que se enunciam: mãe e criança. Estamos diante dos indicadores dêiticos (pessoa, tempo e espaço) presentes no discurso materno que implicam nos dêiticos da criança que, segundo Benveniste (2005), não precisam estar marcados no enunciado para se fazerem presentes.

(...) Não consideramos as formas específicas dessa categoria nas línguas dadas, e pouco importa que essas formas devam figurar explicitamente no discurso ou possam aí permanecer implícitas. Essa referência constante e necessária à instância de discurso constitui o traço que une a *eu/tu* uma série de “indicadores” que pertencem, pela sua forma e pelas aptidões combinatórias, a classes diferentes – uns pronomes, outros advérbios, outros ainda locuções adverbiais. (BENVENISTE, 2005, p. 279)

O discurso ‘Ja, inha inha’ da criança caracteriza a enunciação discutida por Benveniste e está ligado ao discurso de outrem: ‘João, o papi ajudou você na tarefinha hoje?’. Portanto, “cada enunciação é um ato que serve ao propósito direto de unir o ouvinte ao locutor por algum laço de sentimento, social ou de outro tipo. Uma vez mais,

a linguagem, nesta função, manifesta-se-nos, não como um instrumento de reflexão mas como um modo de ação". (BENVENISTE, 2006, p. 90).

Para Lier De-Vitto (2005) as composições paralelísticas e repetições remetem, por definição, a um sistema de “correspondências” de construções sintáticas, combinações sonoras e de esquemas prosódicos, que são transformados em significantes em “eco”, abrindo espaço para o equívoco, deixando mover o corpo da fala na voz da criança e que dizem respeito à instância subjetiva da mesma. Nesse alinhavo móvel de repetições, paralelismo, evasões e deslizamentos montam e desmontam enunciados e revelam que a criança, portanto, é falada pela língua, ou melhor, na substância material da fala é impregnada de carga subjetiva, como diz Lier De-vitto (2005) aquilo que a ciência persegue (a forma correta) se realiza sob o custo da manutenção da dicotomia entre língua/fala.

Acreditamos que a ecolalia não é mero acontecimento na fala do sujeito, mas representa marcas da inscrição do mesmo na/pela linguagem, para isso, basta percebermos as variações de entonação e volume vocal, pausas, hesitações e alteração do ritmo respiratório dessas produções (LIER-DE VITTO & FONSECA, 2001). Concordamos também com Rêgo Barros (2011, p. 90) quando diz que a “ecolalia é uma maneira peculiar de um sujeito usar a língua e se enunciar”.

Haja vista a amplitude das áreas afetadas pelo acometimento da SXF e suas repercussões importantes no desenvolvimento global da criança, concordamos com a afirmativa de Lier-DeVitto & Fonseca (idem) segundo a qual devemos afastar nosso olhar da causalidade da síndrome e focar no compromisso com a fala do sujeito, afinal antes do diagnóstico que confirma a SXF ou de uma ontogênese patológica há um sujeito que se constitui no domínio do verbal e que mantém relações únicas com seus familiares.

Trazemos à discussão o episódio a seguir onde percebemos que a criança se inscreve na/pela língua, mesmo tendo dificuldade na construção do enunciado. A enunciação ocorre porque “o locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro” (BENVENISTE, p.84, 2006). Assim, os índices específicos correspondem aos indicadores de subjetividade e os procedimentos acessórios, são esses construídos a cada enunciação conforme situações específicas. Portanto, o aparelho formal da enunciação é todo o conjunto de elementos disponíveis na língua a serviço do locutor para dizer algo sobre o alocutário.

Podemos perceber que João se identifica na/pela língua dos avós e enuncia-se como sujeito.

## EPISÓDIO ENUNCIATIVO 2:

Contexto: Mãe, avó e filho estavam na fazenda dos avós quando era servida a sobremesa.

	<b>Avó alemã</b>	<b>João</b>	<b>Cena enunciativa</b>
1	<i>Willsch nen Nachtisch?</i> (Quer sobremesa?)		Avó adotiva de João preparou uma sobremesa e perguntou ao neto se ele gostaria de comer um pouco da sobremesa que preparou.
2			
3			
4			
5		<i>Bappsüß gern?!</i> (Muito doce, né?!)	João colocou a colher cheia na boca, falou em alto volume a expressão idiomática que existe apenas no dialeto <i>Schwäbisch</i> .
6			
7			
8			
9	<i>Genau!</i>		A avó e a mãe sorriram.





(Verdade!)		
------------	--	--

Nesse momento percebemos que o enunciado de João foi autêntico, não sendo apenas repetição de discursos. Ele se apropriou da língua e a colocou em funcionamento, ou seja, o “eu” (João) em oposição ao “tu” (avó adotiva) se apropriou da língua e se enunciou.

De forma inconscientemente, a criança defronta-se com a ordem própria da língua e a alteridade em relação ao indivíduo, ela parece perceber que seus enunciados não pertencem somente a ela e que esse sistema é dotado de regras. Benveniste (2006, p. 20) afirma que “a criança nasce em uma comunidade linguística, ela aprende sua língua, processo que parece instintivo, tão natural quanto o crescimento físico dos seres ou dos vegetais, mas o que ela aprende, na verdade, não é o exercício de uma faculdade “natural”, é o mundo do homem”. Tal afirmação nos permite concluir que João se apropria da língua por resultado de diversas conquistas e próprio lidar com a língua

No recorte enunciativo citado, podemos perceber que a criança já se inscreve na/pela língua, mesmo que seu enunciado não esteja nas normas esperadas pelo outro, mas é compreendido e reforçado pela avó no dialeto Schwäbisch, sendo tal acontecimento divergente ao que afirma a literatura quanto à inteligibilidade da fala da criança com SXF.

As formas da língua assumidas pelo sujeito passam a constituir o discurso e a relação que o interlocutor tem com o outro mostram que os atos reinserem os interlocutores em novos tempos e circunstâncias, e evidenciam o funcionamento subjetivo, intersubjetivo e referencial da linguagem (SILVA, 2009). A unidade constitutiva foi estabelecida pela relação eu-tu por meio da qual houve o preenchimento do lugar enunciativo pelo menino.

Assim, chama-nos atenção ao fato de que podemos discordar da maioria dos compêndios médicos, focados na doença, que dissertam a respeito do quadro geral da SXF afirmando categoricamente que a linguagem da maioria dessas crianças é marcada pelo erro, desvio fonético, fonológico, ecolalia, hesitações e pausas inapropriadas.

Baseado nos estudos de Silva (2009), afirmamos que o que vimos foi uma situação de enunciação constituída pela relação de interlocução do sujeito (João) com outro (avó adotiva). Esse enunciado foi um ato novo (não repetido), as formas e funções da língua foram utilizadas. A instância foi marcada pelo enunciado do locutor que acabou por convocar o interlocutor a se inscrever no ato enunciativo.

A tentativa de restaurar a homogeneidade ameaçada ou de normalizar o que se desviou é um caminho natural e aparentemente menos complexo do que a busca da fidelidade ao compromisso com a singularidade da fala da criança.


#### 4. Considerações finais

Procuramos discutir nos nossos estudos o processo de constituição da linguagem no universo multilígue de uma criança com Síndrome do X Frágil. Nossas discussões trilham o caminho de encontro entre questões enunciativas aliadas aos casos de patologias da linguagem, num contexto entre-línguas. Os recortes enunciativos indicam que criança com SXF, como qualquer outra, se enuncia como sujeito a partir da relação intersubjetiva com o outro.

Acreditamos ter encontrado uma nova perspectiva da fala sintomática de uma criança com SXF, tomando os desvios de linguagem é uma forma possível de enunciação. Em cada momento em que a criança fala há, inevitavelmente, exposição da







apropriação do sistema linguístico a seu modo. Apesar de Benveniste (2005; 2006) não mencionar a fala em seu curso desviante, percebemos as marcas do sujeito com SXF no processo de enunciação em contexto multilíngue.

Percebemos que, ao contrário aos compêndios médicos que afirmam a linguagem na SXF ser caracterizada por um discurso de impossibilidades e inabilidades em que os sintomas linguísticos se aproximariam do autismo e afastariam a criança do outro e do mundo, a criança deste estudo se constitui na linguagem de maneira singular e se inscreve na/pela língua alemã clássica, na língua portuguesa e no dialeto Schwäbisch.

Em cada momento em que a criança fala há, inevitavelmente, exposição da apropriação do sistema linguístico a seu modo. Lembremos que, segundo Benveniste (2005), a enunciação é colocar a língua em funcionamento por um ato individual de utilização, logo, a criança se enuncia na linguagem, pois mesmo de forma fragmentada coloca as línguas ou o dialeto em funcionamento de modo particular.

São através de fatos, das vivências, dos vocábulos guardados na memória, que provocam efeitos e constituem identidade. É no momento de ternura, do aconchego, do carinho, advindos de dentro de casa com aqueles que o “aceitaram”, da intimidade familiar que o dialeto Schwäbisch ganha força. Diante disso concordamos com Silva (2012, p. 35) “dizer que a linguagem é afetada pelo desejo dos pais significa dizer que a língua materna é um recorte carregado de carga afetiva”. O autor afirma que é possível reiterar que a criança é falada antes do nascimento e desde então, seu corpo é tocado pelos fonemas, palavras dos outros e que, por sua vez, permanecem no pensamento.

No ambiente entre-línguas, a enunciação desse sujeito com X-frágil passa por um ato de identificação na/pela língua. Quanto ao alemão clássico (Hochdeutsch), não percebemos atos enunciativos do sujeito em questão, no entanto houve compreensão dos enunciados por parte da criança com falantes da língua oficial da Alemanha (professora, fisioterapeuta, fonoaudióloga etc). Isso provavelmente se deu pelo fato da artificialidade e automatismo que torna a língua oficial da Alemanha não-familiar.

Mesmo ocorrendo incômodo, estranheza, enunciar-se na/pela língua portuguesa carrega em seu bojo histórias daquilo que gostaria de esquecer, mas teima em voltar. Esse retorno à língua portuguesa reafirma a ligação com a língua e a impossibilidade de substituí-la. Arriscamos a pensar o estranho como familiar, que retorna e emerge pelos furos da língua e do sujeito (estruturas marcadas pela falta). Sujeito esse, que se viu obrigado a sufocar sua língua familiar e foi colocado diante de uma língua com poucos traços de parentescos com o português.


Defender que a identificação da língua é colocada em funcionamento passa por uma relação intersubjetiva com os avós, logo concluímos que a língua materna não é da mãe, não é a pátria, mas aquela com que criança toma como berço<sup>110</sup>, cria laços. Pois a língua portuguesa, supostamente materna, tornou-se uma língua estranha, cheia de caminhos equivocados, que dificulta o sujeito enunciar-se por ela.

Diante do dissertado podemos concluir que não há lugar tranquilo na enunciação, ela é caracterizada como evento único e irrepitível. Logo, na enunciação, há uma efemeridade e uma irrepitibilidade que parece desconcertante, pois cria para os enunciadores uma instabilidade irredutível.

O sujeito entre-línguas se deflagra, sem moradia, eternamente exilado do território que não era o mesmo habitado pela língua. Por vezes a língua materna parece ser uma língua estranha e por outras o sujeito passa a ser um estrangeiro na própria

---

<sup>110</sup> De acordo com o dicionário, maternidade é o laço que liga a mãe aos filhos. Logo podemos fazer uma analogia ao laço que o liga ao berço, a pátria aos seus filhos.



língua. Portanto, a vivência de ser/estar entre línguas nas quais João está inscrito coloca-o, inevitavelmente, em situação constante de confusão de línguas, controle do falar correto, de conflito de resistência ou de aceitação da língua do outro. Se, por um lado, a SXF parecia ser um agravante à inscrição do sujeito na língua estrangeira, por outro, o aconchego familiar, a ternura, o carinho dos avós adotivos, provocaram efeitos e contribuíram na constituição do sujeito e identidade da criança no dialeto Schwäbisch por onde predominantemente se enuncia e é enunciado.

Por fim, acreditamos ter contribuído com os estudos relacionados à aquisição da linguagem sob o viés enunciativo face ao desvio de linguagem característica da SXF pouco pesquisados no Brasil. A pesquisa abre espaço para discussão daquilo que Benveniste chama de “formas complexas do discurso”. É preciso dar ouvidos à fala desviante de sujeitos não ideais e buscar encontrar nela algo do sujeito, do outro e da linguagem.

Sugerimos continuação dos estudos da área tendo em vista a escassez de obras. Indicamos também a leitura dos trabalhos de Ferreira Júnior (2014), Rêgo Barros (2011) e Silva (2009) como norteadores para o entendimento das patologias de linguagem no contexto da enunciação, uma vez que os autores destacam a singularidade do sujeito transcendendo as questões que constam nos prontuários médicos.

## REFERÊNCIAS

American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). <http://www.asha.org>. Acesso em 17/03/2013 às 18:24.


BASTARRICA, T. G.; OLIVEIRA, R.S.; SURREAUX, L. M. Aquisição da linguagem por um viés enunciativo. *Verba volant*. v. 3, n. 2. p. 135 – 150, 2012.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral I*. 5ª ed. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Campinas: Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_. *Problemas de linguística geral II*. 2ª ed. Trad. Eduardo Guimarães et al. Campinas: Pontes, 2006.

BORTOLOTTI, H.; FREIRE, R. M. A. C.; SILVA, G.G. Sintomas de linguagem e síndrome de X frágil: estudo de caso. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 303-314, 2009.

COSTA, A. *Corpo e escrita: relações entre memória e transmissão da experiência*. Rio de Janeiro: Relumê Dumará, 2001.



DERRIDA, J. *O monolingüismo do outro: ou a prótese de origem*. Trad. F. Bernardo. Porto: Campo das letras, 2001.

FERNANDES, F.D.M. *Autismo infantil: repensando o enfoque fonoaudiológico – aspectos funcionais da comunicação*. São Paulo: Lovise, 1996.

FINK, B.; *O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1998.

FLORES, V.N. et al (Org.). *Dicionário de linguística da enunciação*. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 1ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1992.

HARGEMAN, R. J.; HARGEMAN, P. J. *Fragile X syndrome: diagnosis, treatment and research*. 3ª ed. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2002.


JERUSALINSKY, A. *Saber falar: como se adquire a língua?* Petrópolis: Vozes, 2008.

LIER-DE VITTO, M. F.; FONSECA, S. C. Linguística, aquisição da linguagem e patologia: relações possíveis e restrições obrigatórias. *Letras hoje*, v. 36, p.433-439, 2001.

\_\_\_\_\_. Falas sintomáticas: fora do tempo, fora do lugar. *Cadernos de estudos linguísticos*. Campinas: Unicamp, n. 47, 2005.

MORAES, M. R. S. *Materna/estrangeira: o que Freud fez da língua*. Tese de doutorado em linguística. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1999.

NICOLOSI, L.; HARRYMAN, E.; KRESHECK, J. *Vocabulário dos distúrbios da comunicação: fala, linguagem e audição*. Trad. Sandra Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.



Organização Mundial da Saúde. CID-10: *Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10, descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Porto Alegre: Artes médicas editora, 1993.

PINA-NETO, J. M. de. Aconselhamento genético. *Jornal de pediatria*, v. 84, n. 4, 2008.

RÊGO BARROS, I.B. *Da língua e sua relação com o autismo: um estudo linguístico saussureano e benvenistianiano sobre a posição do autista na linguagem*. Tese de doutorado em letras. João Pessoa: UFPB/CCHLA, 2011.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. 2ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHWARTZMANN, J.S. (et al). *Autismo infantil*. São Paulo: Memnon, 1995.

SILVA, C. L. *A criança na linguagem: enunciação e aquisição*. Campinas: Pontes, 2009.

TEIXEIRA, M. *Análise de discurso e psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido no discurso*. 2ª ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.

UYENO, E.Y.; CAVALLARI, J.S. (Orgs) *Bilinguismos: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras*. v. 9. Campinas: Pontes, 2011.



# A CONSTRUÇÃO DA INTERAÇÃO TEXTUAL DE JORNAIS DO FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX E OS RECURSOS DA ORALIDADE

Luciane Braz Perez MINCOFF<sup>111</sup>

**RESUMO:** Este trabalho apresenta parte de resultados de uma pesquisa maior em que verificamos em textos de dois jornais, do final do século XIX e início do século XX, quais as marcas da oralidade que se encontram presentes nas reportagens, uma vez que, os autores dos textos eram intelectuais, mas sabiam da importância e da necessidade de escreverem textos acessíveis para os interlocutores de destino – trabalhadores da classe operária. Assim, encontramos nesses jornais paráfrases, parênteses e reformulações e discutimos o efeito desses recursos no estabelecimento de interação entre texto, leitor e escritor. Nesta oportunidade, destacamos a parte da pesquisa em que verificamos, por meio de diferentes recursos e ambientes de circulação de linguagem, marcas que caracterizassem a sociedade brasileira e os sujeitos nela inseridos no período de 1890 até 1930. Nossa opção foi verificar em jornais anarquistas desse período essas marcas. Junto a esses resultados, apresentamos questões teóricas acerca de cada um desses recursos estudados no desenvolvimento da pesquisa completa, assim como a análise de ocorrências de um desses recursos: os parênteses ou inserções parentéticas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Interação. Recursos da oralidade. Textos de jornais anarquistas.


## 1.Introdução

O presente trabalho corresponde a uma parte de trabalhos desenvolvidos por meio das pesquisas realizadas junto ao Projeto Nação, Ciência e Raça no Brasil – 1890 a 1930. As pesquisas iniciais foram desenvolvidas no ano de 2008 e 2009, sob a coordenação da Professora Doutora Mariângela Peccioli Galli Joanelho, do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina. Buscamos verificar, por meio de diferentes recursos e ambientes de circulação de linguagem, marcas que caracterizassem a sociedade brasileira e os sujeitos nela inseridos no período de 1890 até 1930. Nossa opção foi verificar em jornais anarquistas desse período essas marcas. Neste artigo, apresentamos questões teóricas acerca de cada um desses recursos estudados no desenvolvimento das pesquisa do referido projeto, mas apresentaremos a análise de ocorrências de um desses recursos: os parênteses ou inserções parentéticas.

Ao fazermos o levantamento dos jornais e realizarmos as leituras, percebemos que os jornais, especialmente os anarquistas *A Plebe* e *A Voz do Trabalhador*, apresentavam vários recursos característicos da oralidade em suas

---

<sup>111</sup> Luciane Braz Perez Mincoff, Prof<sup>a</sup> Dra. da Universidade Estadual de Maringá – UEM – lucianebrasperez@yahoo.com.br



páginas. Os parênteses, as paráfrases, as reformulações foram mecanismos encontrados em diferentes jornais impressos. Dessa forma, decidimos verificar os motivos que levaram os escritores desses veículos de comunicação a utilizarem recursos da língua falada em seus textos escritos.

Apresentamos a seguir, uma explanação teórica acerca de teorias (da oralidade e escrita) que fundamentaram nossa pesquisa, alguns exemplos de ocorrências de marcas da oralidade que foram analisados no texto escrito e nossas considerações finais a respeito do assunto.


## **2.A modalidade escrita e as marcas da oralidade no jornal anarquista**

A escrita, há algum tempo, tem sido foco de interesse para alguns trabalhos. Com o desenvolvimento da Lingüística e, a partir da difusão da abordagem saussuriana, o objeto da Lingüística deveria ser o sistema lingüístico, que abrange a língua e a escrita. O sujeito falante e sua subjetividade eram excluídos desses estudos, pois a análise era baseada nas estruturas da própria escrita.

Até bem pouco tempo, a escrita representava para muitos estudiosos somente uma transcrição da fala. Apenas recentemente a oralidade e a escrita começaram a ser estudadas como duas modalidades de uso da linguagem com características próprias e como pertinentes aos estudos da linguagem.

Para Castilho (1998), a linguagem humana acontece essencialmente através do diálogo independente da modalidade, à qual recorreremos. Dessa forma, o jornal anarquista, embora seja impresso e carregue consigo as especificidades e exigências da normatividade, características da modalidade escrita da língua, tem uma preocupação especial. O jornal anarquista tem um público diferenciado – os trabalhadores, a classe operária e, precisa, portanto, ter uma linguagem muito acessível para atingir seus objetivos, pensando que grande parte de seus interlocutores possui baixo grau de instrução formalizada.

Nas matérias publicadas nesses jornais, os ideais políticos anarquistas eram evidenciados por meio de uma linguagem engrandecedora, motivadora, que tentava mostrar tudo o que era interessante e facilitador para a difusão dos ideais que tinham em sua proposta político-social. Assim, segundo Ferreira (1978), em época de crises, as sedes sindicais funcionavam como postos avançados de organização da luta operária e o jornal funcionava como difusor das palavras de ordem que deveriam ser acatadas. A linguagem utilizada correspondia a modos de persuasão e organização de situações sociais. Por isso, Ferreira (1978) afirma que a missão do jornal ultrapassa os limites da difusão de idéias e da possibilidade de educação política e atua como um organizador social, nesse caso, em favor das classes operárias.




Vale dizermos ainda que os jornais anarquistas apresentavam suas matérias por meio de um linguagem sensacionalista e tinham como intuito fazer com que seu público-alvo conhecesse seus direitos, cumprisse seus deveres e soubesse dizer “não” às imposições características de uma cultura de poder, violência e dominação. Os escritores dessas matérias eram intelectuais conhecedores e dominadores dos padrões normativos da escrita, mas por escreverem em um veículo de mensagens lingüísticas destinadas às massas, apresentavam suas matérias por meio de uma linguagem mais eficiente, capaz de estabelecer melhor a comunicação e, conseqüentemente, a interação entre interesses do escritor, interesses do leitor e o texto. Para tal, utilizavam recursos próprios da modalidade oral da língua, entre os quais destacamos aqui as paráfrases, os parênteses e as reformulações. É possível fortalecermos a importância do uso desses recursos com as contribuições de Fávero, Andrade e Aquino (1999), quando afirmam que, para formular um texto é necessário que se efetivem atividades que cooperem com a estruturação e organização dos enunciados textuais, além de efetivar o empenho e o esforço que o locutor tem de fazer para produzir os enunciados por meio de mecanismos que contribuam com a compreensão do texto como uma forma de manifestação lingüística, além, e, principalmente, como forma de ação e interação.

Podemos, ainda, reforçar a importância da utilização dos recursos da oralidade em textos escritos em jornais, principalmente porque tal uso se justifica em virtude da necessidade de facilitar a compreensão do leitor a respeito daquilo que a mensagem textual apresenta como tópico de discussão, ou seja, o produtor do texto, ao escrever não pensa apenas no conteúdo que está discutindo, mas em virtude da necessidade de interação pensa no seu interlocutor e procura facilitar, ao máximo, a compreensão daquele que vai ler o texto que ele está escrevendo. Koch e Elias (2009) falam da necessidade de coprodução do texto escrito para que a efetivação da comunicação possa ocorrer, ou seja, para que a interação possa ser efetivada é necessário que se pense em quem vai receber o texto. As autoras afirmam que no processo de produção do texto escrito, a coprodução é resumida ao fato de se considerar a pessoa que vai receber o texto, o interlocutor. Como não há proximidade entre locutor e interlocutor do texto, é necessário que se estabeleça uma dialogicidade “virtual”, ou seja, é preciso que uma situação de dialogicidade seja constituída numa relação idealizada, por meio da qual se considere as possíveis perspectivas do leitor. Assim, os mecanismos ou recursos da oralidade podem cooperar com a efetivação dessa relação de dialogicidade que favorece o estabelecimento da interação entre os indivíduos que participam do processo de interação por meio dos textos.

Vejamos, então, a que se refere cada um desses mecanismos ou recursos da oralidade.

Castilho (1998) diz que a paráfrase é um mecanismo de auxílio para o falante. Quando ele utiliza termos ou enunciados que não satisfazem a intenção daquilo que ele pretendia dizer, o falante pode recorrer a ela, modificando a forma da sua fala, mas preservando o conteúdo. No estudo da conversação, a paráfrase “procede à correção”, segundo Castilho (1998: 44), pois não podemos falar em correção sem considerarmos a





paráfrase nada tem a ver com ela, afinal, segundo o autor, as duas buscam juntas o reajuste da mensagem.

Já, de acordo com Fávero, Andrade e Aquino (1999), a paráfrase é uma reformulação de um enunciado anterior, mas entre eles há uma “relação de equivalência semântica”.

Analisando os tipos de paráfrases existentes, segundo Fávero, Andrade e Aquino (1999), podemos dizer que a paráfrase possui muitas funções na conversação. Entre elas, podemos citar a coesão do texto discursivo, pois existe entre o enunciado anterior e o atual uma articulação das informações. Mas, segundo as autoras, a função mais importante da paráfrase é a de “garantir a intercompreensão” (ap. cit.:59).

Segundo Wenzel (1985), podemos dividir as paráfrases reconstrutivas da seguinte forma:

- Paráfrase completa: é aquela em que todo o enunciado original é parafraseado com outras palavras, ampliando as oportunidades de compreensão das pessoas que estão ouvindo, levando, assim, em consideração, que todas as pessoas que ouvem um discurso não conhecem o mesmo vocabulário.

- Paráfrase sintetizadora: como o próprio nome já diz, é aquela que retoma o enunciado anterior de forma sintética, resumida, podendo, assim, garantir ao falante, que seu discurso foi entendido.

- Paráfrase concretizadora: é aquela que acontece quando, no enunciado original, foi utilizado um termo muito vago que necessita de uma explicação mais detalhada. A paráfrase, então, caracteriza, de forma objetiva e específica, o primeiro enunciado e proporciona, ao ouvinte, uma maior chance de entendimento.


- Paráfrase desconcretizadora: este tipo de paráfrase acontece quando, no enunciado matriz, as idéias estão bem detalhadas, então, a paráfrase é elaborada com elementos mais genéricos, menos objetivos.

- Paráfrase expansiva: é aquela que aumenta, amplia as informações do enunciado matriz, proporcionando maiores oportunidades de compreensão.

- Paráfrase redutora: é aquela paráfrase, na qual encontramos alguns termos elípticos em relação ao segmento anterior.

Com relação aos parênteses, podemos defini-los, segundo Betten (1988), como uma frase ou como o acréscimo de uma ou mais palavras, que não pertencem à seqüência discursiva que está sendo formulada, mas que, em geral, servem para esclarecer, comentar ou exemplificar o contexto no qual estão inseridas. De acordo com Jubran (1996:71), “os parênteses têm sido definidos como frases independentes, que interrompem a relação sintática onde estão inseridas e com a qual não apresentam conexão formal nitidamente estabelecida”.





Independente da modalidade à qual pertençam, os parênteses apresentam uma gradação no desvio que as inserções manifestam para com o tópicu discursivo em andamento. Sendo assim, Jubran (1999) postula que

... os parênteses operam desvios momentâneos do quadro de relevância tópicu de um segmento textual. Tais desvios são assinalados por marcas formais típicas de elemento inserido, que permitem precisar a sua identificação e delimitação.

Os desvios parentéticos do tópicu discursivo em proeminência em determinado segmento do texto falado manifestam-se em graus variáveis, desde um afastamento tópicu mais tênue até um mais pronunciado. (JUBRAN, 1999, p. 132)


Temos, portanto, diferentes graus de parentetização, graus que apresentam-se mais tênues e outros mais marcados. De acordo com tal gradação, temos dois tipos de parênteses: os mais desviantes e os menos desviantes.

Os parênteses mais desviantes são aqueles que procuram assegurar as condições enunciativas mínimas necessárias para que se mantenha o vínculo com o próprio conteúdo do texto. Por outro lado, temos os parênteses menos desviantes, que são aqueles que se aproximam do conteúdo dos enunciados de relevância tópicu, fazendo esclarecimentos ou dando explicações, exemplos, esclarecimentos, sem deixar que deixar de lado a apresentação de demandas pragmáticas para sua ocorrência.

Por meio dessa gradação, que vai desde uma maior proximidade com o conteúdo, até uma maior aproximação com a situação enunciativa que constitui o texto, Jubran (1999, p. 133) estabelece uma tipologia para as inserções parentéticas ou para os parênteses que se classifica de acordo com os fatores ou elementos discursivos envolvidos na perspectiva textual-interativa: (A) a construção ou elaboração tópicu do texto; (B) o locutor; (C) o interlocutor e (D) o ato comunicativo.

#### **Parênteses com foco na construção ou elaboração tópicu:**

- Parênteses vinculados ao conteúdo tópicu
  - As exemplificações.
  - As justificativas.
  - As analogias.
  - As correções.
  - Os retoques.
  - A reiteração ou desdobramento de informações tópicas.
  - As ressalvas.

- 
- Parênteses vinculados à formulação lingüística do tópico.
    - Metalinguagem.
  - Parênteses vinculados com a construção textual.
    - Introdução, desenvolvimento e conclusão: para introduzir, para concluir, a título de introdução ou de conclusão, finalizando.
    - Resumo: em síntese, resumindo, em resumo.
    - Ênfase: insisto, sublinho, destaco, como eu já disse, então como eu ia explicando, antes que eu esqueça.
    - E outros.

**Parênteses com foco no locutor:**


- Manifestação de interesse ou de desinteresse pelo assunto (grau de envolvimento e de afinidade do locutor com o tema).
- Desconhecimento do assunto proposto pelo interlocutor.
- Manifestações atitudinais do locutor em relação ao assunto.
- Indicação da fonte enunciativa do discurso ou indicação de outras fontes formuladoras do discurso.

**Parênteses com foco no interlocutor:**

- Estabelecer a inteligibilidade do texto.
- Evocar conhecimento partilhado.
- Testar a compreensão do interlocutor.
- Instaurar convivência com o interlocutor.
- Chamar a atenção do interlocutor para um elemento tópico.
- Atribuir qualificações ao interlocutor para a abordagem de um tópico.

**Parênteses com foco no ato comunicativo em si:**

- Quebra de condições enunciativas.
- Estabelecimento da modalidade do ato comunicativo.
- Estabelecimento de condições para a realização ou prosseguimento do ato comunicativo.
- Negociação de turnos.



Ao nos referirmos à reformulação, tratamos das modificações em geral que acontecem na produção da fala e que podem ter apagamento de algum termo ou não.

Diante desses conceitos, é possível percebermos algumas diferenças entre a fala e a escrita, que a partir do próximo item serão explicitadas.


### 3. A fala e a escrita

Na relação entre oralidade e escrita, alguns autores, como Marcuschi (1986;1987) e Koch (1987), trabalham com a hipótese de que há um *continuum* entre as duas modalidades lingüísticas. Outros acreditam que as modalidades são complementares e estariam vinculadas a uma norma superior, de onde derivariam situações em que uma modalidade é mais adequada que a outra. Devemos ter claro que tanto a fala quanto a escrita são modalidades que pertencem a uma mesma língua, em nosso caso, são modalidades diferentes que possuem a mesma estrutura, pois os elementos léxicos e gramaticais são os mesmos para as duas formas de manifestação da língua e ambas pertencem à língua portuguesa. Mas, não podemos dizer que elas sejam iguais, pois a forma de realização de uma e de outra é diferente, conforme Fávero, Andrade e Aquino (1999). Essa diferenciação pode ser notada na maneira como cada uma é adquirida; de que maneira acontece a produção, a transmissão e a recepção; e também através dos meios em que são organizadas. Seguindo esse conceito, podemos admitir, segundo Fávero, Andrade e Aquino, que a escrita é um processo mecânico e que, para podermos concretizá-lo, necessitamos de um objeto físico além das competências motoras e também cognitivas. Dessa forma, consideramos a escrita como um “processo artificial”, e a fala como um “processo natural”, uma vez que, para executá-la, precisamos de habilidades cognitivas e dos órgãos da fala.

Segundo as autoras, podemos ver a fala como um “*status* primário” do desenvolvimento humano, afinal, aprendemos a falar antes de aprendermos a escrever e a ler e, ainda, todas os seres humanos, com exceção daqueles que possuem algum tipo de problema patológico, aprendem a falar, mas muitos não aprendem a ler, nem a escrever. Se analisarmos, historicamente, ou com relação ao desenvolvimento humano, a fala é evidentemente primária. Podemos considerar a escrita como uma derivação da fala, pois, segundo Fávero, Andrade e Aquino (1999), podemos ver a escrita como a representação simbólica e visível da fala.

Alguns parâmetros para pensarmos na relação entre fala e escrita são as suas diferenças físicas, situacionais e funcionais, que determinam a natureza estrutural das duas modalidades.

No que diz respeito ao aspecto físico, a fala acontece por meio de representação sonora ao longo de um período de tempo e é percebida pelo ouvido. A fala é realizada de forma descontínua, aos jatos e, além disso, está presa a um determinado momento. O



interlocutor precisa acompanhar o ritmo do falante e nem sempre o consegue completamente.

A fala exibe alta redundância, pois possui pouco tempo para seu planejamento, segundo Koch (1987), e é, geralmente, espontânea, sendo reestruturada no momento de sua emissão.

Já a escrita é representada por marcas em um espaço. É uma atividade percebida pela visão, possui, ainda, maior durabilidade e exige maior precisão que a fala, pois há a necessidade de que as indicações para a boa compreensão do texto baseiem-se unicamente na expressão escrita. Assim, o interlocutor é relativamente livre para desenvolver o processo de leitura/escrita com a rapidez que deseja. A escrita possui baixa redundância, chegando ao leitor como um objeto acabado, de acordo com Matencio (1994).

Podemos considerar a fala, do ponto de vista funcional, como uma construção conjunta. Bakhtin (1997:109) diz que a fala não pode ser considerada como uma produção individual. Segundo o autor, ela é de “natureza social”. Já a escrita pode ser considerada como uma atividade solitária, e tem maior tempo para ser elaborada.


Quanto ao aspecto funcional, utilizamos mais a fala em contatos sociais que a escrita. Esta última é utilizada no “trabalho intelectual”, uma vez que serve como registro e armazenamento de informações.

Como a escrita tem característica durável, pode ser usada como documentação, podendo ser entendida como mais conservadora que a fala, que é uma modalidade momentânea. Essa durabilidade da escrita faz com que ela possa ligar-se ao poder econômico das sociedades, já que se pode, através dela, estocar informações.

Os estudiosos procuram descrever os diferentes tipos ou modalidades da linguagem como fatores que têm representatividade na comunicação e não como algo que representa, integralmente, a realidade de diferentes culturas, determinando se esta diferença pode interferir no desenvolvimento dos vários estilos cognitivos e da aquisição de novos conhecimentos ou não. Este pensamento é feito com base no que Kleiman (1995) diz a respeito disso. Ela mostra que nem sempre a escrita é elaborada com extrema formalidade e planejamento, do mesmo modo que a fala não é sempre informal e sem planejamento. Chegamos, aqui, a uma outra visão do que é a fala e a escrita e qual é a influência ou interferência de uma sobre a outra. E que uma das diferenças fundamentais entre a fala e a escrita está relacionada às estratégias utilizadas para efetuarmos o planejamento de cada uma delas.

Segundo Kleiman (1995), independente da modalidade comunicativa, a linguagem é capaz de incorporar a fala de outras pessoas a um diálogo, além daquela do enunciador, fazendo com que o enunciado seja algo significativo dentro do discurso para aqueles que participam da conversação.





Além disso e, pensando em questões próprias da linguagem do jornal, destacamos aqui as postulações de Bakhtin (1997) quando diz que a língua, quando manifestada pelos locutores através da enunciação oral dentro de um certo contexto, tenta exprimir conceitos relacionados aos interesses desse contexto, assim, podemos dizer que há, na enunciação, uma ideologia que pretende se expandir. Na verdade, tudo o que ouvimos está carregado de paradoxo ideológico entre mentiras e verdades, coisas boas e ruins. Por isso ouvimos e reagimos às palavras que condizem com a nossa ideologia e que podem ser relacionadas com a nossa vida. Assim, entendemos que o mesmo ocorre quando, na linguagem apresentada nos jornais, encontramos marcas da oralidade.

Quando fazemos uso de recursos da fala, quer seja em ambientes de comunicação oral ou escrito, segundo Kleiman (1995), adentramos num mundo dominado pela situação e pela operação, ou seja, usamos a linguagem de maneira contextualizada, de acordo com o que se passa ao nosso redor, de acordo com o instante, com as necessidades do momento e com os objetivos do texto.

Os recursos da oralidade encontrados no texto escrito possuem funções específicas que podem ser apresentadas segundo Barros e Mello (1988: 30), que as organizam em três blocos:

- **funções cognitivo-informativas:** têm por objetivo fazer com que o interlocutor compreenda bem as informações objetivas apresentadas pelo locutor; esta é a função da produção da fala ou do texto escrito;
- **funções pragmáticas ou enunciativas:** têm por objetivo fazer com que o interlocutor compreenda o locutor, não apenas no que diz respeito às palavras pronunciadas ou escritas, mas também que possa compreender suas opiniões, sentimentos e qual o papel social que este desempenha; esta função pode ser considerada a responsável pelo esforço que o falante ou escritor faz para ser compreendido pelo ouvinte ou pelo leitor;
- **funções interacionais:** têm por objetivo fazer com que o ouvinte ou o leitor reconheça as intenções do falante ou do escritor, com respeito às relações intersubjetivas e aos envolvimentos emocionais; temos, portanto, a função de interação entre os participantes da comunicação de textos de ambas as modalidades: oral e escrita.

Elencadas essas considerações teóricas, apresentamos, a seguir exemplos de algumas ocorrências de uso do recurso da oralidade que selecionamos nos textos escritos nos jornais *A Plebe* e *A Voz do Trabalhador*.

#### 4.Exemplos e análise de ocorrências

Antes de apresentarmos, aqui, os exemplos que selecionamos, esclarecemos que a maioria das ocorrências encontradas correspondem ao processo de inserção parentética que tem como foco a elaboração ou construção do tópico em discussão. Esclarecemos, ainda que, foram levantadas cerca de 50 ocorrências de inserção parentética em ambos os jornais pesquisados e, neste trabalho apresentamos apenas algumas ocorrências a título de exemplificação da utilização desses recursos da oralidade no texto escrito. Assim, apresentamos as ocorrências selecionadas:

(1)

O Estado tem uma longa historia toda de morte e de sangue. Todo os crimes que se tem commettido no mundo, (a) os massacres, as guerras, os prejurios, as fogueiras, as torturas, tudo tem sido justificado pelo interesse do Estado. O Estado tem uma longa historia, (b)toda ella é sangue.

(Jornal A Plebe, nº 3, 23/06/1917)

Nesta ocorrência temos o trecho (a) que corresponde a um parêntese com foco na elaboração tópica e é apresentado como forma de exemplificação, com o intuito de facilitar a compreensão dos interlocutores da mensagem escrita. Ainda nesta ocorrência encontramos o trecho (b) que evidencia a subjetividade do produtor do texto, caracterizando a longa história do Estado como sofrida, sangrenta.


(2)

Pouca gente sabe – (a) e os que sabem são indivíduos sem cotação nenhuma, na maioria anarquistas estrangeiros - que esse sujeito representa no meio do proletariado o exemplo do que é uma sogra carranca, sujeita às crises da menopausa, avarenta, sem educação, amiga de cachorros lazentos...

(Jornal A Plebe, nº 21, 01/10/1919)

Temos na ocorrência 2, no trecho (a), um exemplo de parêntese com foco na elaboração tópica, constituído por meio de um esclarecimento, que facilita a compreensão do interlocutor acerca das pessoas que tem domínio de saber a respeito do assunto em evidência.

(3)



Mas o descaso, (a) e isso é imperdoável, é maior ainda nos arraes do pessoal ordeiro, entre os elementos com muita justiça chamados de conservadores, porque pretendem conservar o que roubaram, surripiaram, açambarcaram...

(Jornal A Plebe, sem data)

Temos na ocorrência 3, no trecho (a), outro parêntese focalizado na elaboração tópica, que se apresenta como manifestação de valoração atribuída por quem escreve. Esse trecho cria no interlocutor uma antecipação de crítica por parte dele, enquanto leitor do texto, em outras palavras, o parêntese apresentado apresenta uma antecipação de crítica pensada por quem escreve, retirando do leitor esse “trabalho”.

(4)

Esta linha de conducta, empregada pelos nossos camaradas inglezes, (a) cremos que pode ser aplicadas entre nós, pois que a nossa situação de operários assalariados é muito peor que a dos trabalhadores inglezes.

(Jornal A Voz do Trabalhador, ano II, nº 17, p. 2, 30/08/1909)

Nesta ocorrência, temos no trecho (a) uma ocorrência de inserção parentética tendo como foco o locutor. O autor do texto se posiciona, se mostra e evidencia uma opinião como sendo dele.

(5)

Frio intenso, atrofiador e terrível, é esse que se nota nos arraiais operarios do Rio de Janeiro, (a) que por ser a Capital desse vastíssimo Brazil, - cidade com foros de civilizada – abrigando no seu seio todos os elementos, todas as doutrinas modernas, devia ser, como um sol de luz adamantina, ...

(Jornal A Voz do Trabalhador, nº 24, p. 4, 01/02/1913)

No trecho (a) da ocorrência de número 5, temos outro exemplo de ocorrência de parêntese com foco na elaboração tópica, cujo intuito é esclarecer que cidade é o Rio de Janeiro e atribuir-lhe a importância merecida para a discussão e valorização do assunto em discussão.

## 5. Considerações Finais

Ao chegarmos a esta etapa do trabalho e pensarmos em tudo o que estudamos, vale dizer que, por considerarmos os conceitos das obras consultadas e que compõem a bibliografia, o estudo do *corpus* e a análise realizada, podemos dizer que a nossa língua é um campo muito vasto para fazermos novas descobertas a cada dia. Tratamos aqui de várias questões que envolvem o uso da língua em diferentes modalidades – em especial os parênteses e percebemos a importância desses recursos para a efetivação da interação entre pessoas que possuem/dominam diferentes de linguagem.

É preciso dizermos ainda que, a oralidade dispõe de recursos suficientemente capazes de propiciar a integração entre os seres humanos de maneira mais facilitada, até mesmo no processo de construção do texto. Além dos recursos que selecionamos para apresentar neste artigo – os parênteses, que são elementos facilitadores de interação entre locutor-texto-ouvinte, a oralidade conta com uma série, muito ampla, de mecanismos, que também cooperam com a efetivação da interação na fala e na escrita.

Com relação a tipologia parentética mais encontrada nos textos dos jornais, concluímos que o fenômeno de inserção parentética ocorre, em maior quantidade, com foco sobre a elaboração do tópico em desenvolvimento, apresentando, assim, um grau mínimo de desvio tópico. Essa predominância das ocorrências de inserções parentéticas com foco na elaboração ou construção do tópico discursivo deve-se ao fato de que o seu papel contextualizador é maior que o das demais modalidades de parênteses.

Sendo assim, reforçamos a idéia de que os recursos da oralidade, em especial as inserções parentéticas são mecanismos de muita importância para o estabelecimento da interação na comunicação, independente da modalidade lingüística em que estão sendo utilizadas, afinal, como pudemos constatar, por meio de informações referentes às duas modalidades, que existe um *continuum* entre uma e outra, pois embora sejam práticas diferentes, ambas possuem a mesma estrutura e têm o mesmo objetivo prioritário – comunicar e interagir.

## REFERÊNCIAS


BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Ed. Hucitec, 1997.

BARROS, D. L. Pessoa de & MELO, Z. M. Zapparoli. **Procedimentos e funções da correção na conversação**. In: A Linguagem Falada Culta na Cidade de São Paulo. Materiais para estudo - entrevistas. PRETI, D. e URBANO, Hudnilson (orgs.). Projeto NURC/SP. São Paulo: Editor/ FAPESP, 1988.

BETTEN, Anne. *Ellipsen, Anakoluthe und Parenthesen*. In: Deutsche Sprache 4, 1976. Trad. De Fernando Cazarini. Assis, 1988.

CASTILHO, A. T.. **A Língua Falada no Ensino de Português**. São Paulo: Ed. Lingüística Contexto.1998.





FÁVERO, L. L., ANDRADE, M. L. C. V. O. & AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita - perspectivas para o ensino de língua materna.** São Paulo: Cortez. 1999.

FERREIRA, Maria Nazareth. **A imprensa Operária no Brasil: 1880-1920.** Petrópolis: Vozes, 1978.

JUBRAN, Clélia C. A. S. **Parênteses: Propriedades Identificadoras.** In: Gramática do Português Falado. CASTILHO, A. T. e BASILIO, M. (orgs.). Vol. 4. Campinas: Editora da UNICAMP. 1996. pp. 339-421.

JUBRAN, Clélia C. A. S. **Funções textuais-interativas dos parênteses.** In: Gramática do Português Falado: novos estudos. NEVES, Maria Helena de Moura. Campinas: Humanitas, 1999.

KLEIMAN, Angela. **O que é Letramento - Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.** In: Os significados do letramento. KLEIMAN, Angela (org.). Campinas: Mercado das Letras, 1995, pp. 7-61.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e Linguagem.** São Paulo: Cortez, 1987.

KOCH, I. G. V. e ELIAS, V. M. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação.** São Paulo, Ática, 1986.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meireles. **Leitura, Produção de Textos e a Escola.** Campinas: Mercado das Letras, 1994 e 2001.

WENZEL, Angelika. **Funktionem Kommunikativer Paraphrasen.** In: Dialogfosschun, Trad. J. G. Hilgert. São Paulo, 1985. 54, 385-401.

---

# SÂNDI VOCÁLICO EXTERNO NO PORTUGUÊS FALADO POR IDOSOS NA CIDADE DE GOIÁS NUMA PERSPECTIVA NÃO LINEAR.

Luciane Silva de Souza Carneiro

**RESUMO:** Este trabalho filia-se à linha de pesquisa ‘linguística histórica e fonologia da língua portuguesa’ e trata da descrição e análise dos processos conhecidos como sândi vocálico externo (ou juntura): a degeminação, a elisão e a ditongação; e, outros identificados no corpus, dentre os quais, o nomeado pela autora de abaixamento. Para tal análise, considerou-se três níveis fonológicos: o segmental, o prosódico e o métrico. A pesquisa foi realizada na Cidade de Goiás, primeira capital do Estado com o mesmo nome e contou com gravações de falas espontâneas de vários colaboradores não escolarizados com idade entre 58 e 105 anos de ambos os sexos. Para análise prosódica também utilizou-se dados de leitura de colaboradores pouco escolarizados (ensino fundamental incompleto). Buscou-se respaldo teórico em Bisol (1996a, 1996b, 2003), Nespor (1986), Carneiro (2002) e Tenani (2002, 2003), entre outros. O objetivo principal é contribuir com os estudos sobre o português brasileiro no que se refere à sua descrição e análise. Ainda, observar se a organização silábica, o acento e o ritmo influenciam na ocorrência dos processos; em que contextos e em que níveis hierárquicos podem ocorrer. Tais objetivos, por um lado, é que justificam esta pesquisa. Por outro, o fato de não existirem na Cidade de Goiás outra pesquisa linguístico-fonológica. Percebe-se, além de outros aspectos, que: a) em todos os fenômenos ocorre a ressilabificação com perda de elementos; b) há contextos em que os processos sempre ocorrem e outros em que nunca ocorrem; c) o acento bloqueia a ocorrência dos processos; d) a proeminência rítmica está certamente atuando no bloqueio do sândi; e) os processos podem ocorrer em todas as fronteiras prosódicas inclusive entre Us. Importante ressaltar que a presença de pausa é condição para que não ocorra a reestruturação de U. Pode-se afirmar que os fenômenos analisados são semelhantes aos já observados por pesquisadores em outras regiões do país.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sândi vocálico externo. Língua Portuguesa. Cidade de Goiás.

## 1. CIDADE DE GOIÁS: um pouco de história

A formação do Estado de Goiás está ligada diretamente à corrida do ouro empreendida em fins do século XVIII e no século XVIII por bandeirantes paulistas, que ao organizar expedições ao interior do país tinham, inicialmente, o objetivo de aprisionar índios e vendê-los como escravos.

Com a Guerra dos Emboabas por volta de 1709, em que Minas Gerais deixou de pertencer a São Paulo, os paulistas precisavam encontrar um novo caminho que pudesse lhes oferecer novas fontes auríferas. Assim, surgiu o interesse na região que se localizava entre Minas e Mato Grosso. O documento que permitia a formação de uma expedição ao centro do país foi assinado em 30 de junho de 1722, chefiada por

Bartolomeu Bueno da Silva (o filho), que seguiu os caminhos do pai (em 1682), três dias após a autorização. Conta-se que Bartolomeu Bueno da Silva vagou perdido durante três anos até reencontrar as riquezas auríferas do Rio Vermelho e de seus afluentes.

Em 1725, os bandeirantes retornaram a São Paulo para registrar o fato e logo organizaram outra expedição de retorno ao conhecido “Sertão dos Goyazes”, que tinha o objetivo de fixar-se em Goiás e tomar posse dos veios auríferos. O arraial de Nossa Senhora de Sant’Ana foi fundado em 25 de julho de 1727 por Bartolomeu Bueno da Silva, precisamente, na nascente do Rio Vermelho, no sopé da Serra Dourada.

Em 1736, Sant’Ana tornou-se sede do governo e depois veio a se chamar Vila Boa de Goiás. Dez anos após a chegada de Luiz da Cunha Menezes – em 1749 – Vila Boa de Goiás, se desligou de São Paulo e se tornou Capitania de Goiás. Em consequência, tomou posse o primeiro governador do Estado de Goiás, Dom Marcos de Noronha, o Conde dos Arcos. Entretanto, Vila Boa só tornou-se município em 1818, com o nome de cidade de Goiás e foi, até 1937, capital da província, quando teve o título transferido para Goiânia. Atualmente, a cidade de Goiás tem uma população estimada em 28.000 habitantes, uma área de 2.261 km<sup>2</sup> e está situada a cerca de 230 km da capital.

## 2. SÂNDI VOCÁLICO EXTERNO: descrição e análise

O número de processos que formam o *corpus* selecionado com base nas gravações de fala espontânea segue descrito na tabela 1, visto que os dados de leitura apenas figuram na análise prosódica e apenas para confirmar ou para contrastar com os dados *in natura*.

**Tabela 1 - sândi vocálico externo – ocorrências – dados naturalísticos**

<b>Processos</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>%</b>
Elisão	248	<b>25,8%</b>
Degeminação	213	<b>22,1%</b>
Ditongação	40	<b>4,1%</b>
Abaixamento	287	<b>30%</b>
Monotongação	173	<b>18%</b>
<b>TOTAL:</b>	<b>961</b>	<b>100 %</b>

Nos dados naturalísticos – falas espontâneas, encontraram-se 248 ocorrências de elisão, 213 de degeminação, 40 de ditongação, 287 de abaixamento e 173 de monotongação (este não será tratado neste artigo). Isso evidentemente não mostra que a língua tem uma maior propensão para que ocorra um ou outro processo, mas permite visualizar que, este ou aquele, em função do ambiente, tem maior representatividade.

### 2.1 Elisão

### 2.1.1 Análise autosegmental

A elisão ocorre quando a primeira das vogais da sequência VV é baixa /a/ e quando a segunda vogal, qualquer que seja, não leva acento ou quando, somente a segunda vogal é acentuada, isto é, sem choque de acento, pois quando ambas possuem acento primário, o fenômeno não se efetiva. Bisol (1992, p. 94) afirma que outras vogais podem sofrer o processo de elisão, embora não tenham o caráter geral que a vogal /a/ mostra, mas tal afirmação se torna vazia e imprecisa. Por isso e para evitar afirmações vagas e explicar melhor os fenômenos ocorridos no *corpus*, nomeiam-se os demais encontros entre vogais diferentes com outras denominações. Sobre a elisão observe a tabela 2:

Tabela 2 - Categoria das vogais – Elisão – ocorrências – dados naturalísticos

Qualidade das vogais	Exemplos	Aplicação	%
<b>Baixa + alta posterior</b> [a]+[u] e [a]+[ũ]	tocav(A) O crarim. vinh(A) Os caranguejo. Tinh(A) Umas casa véia.	53	21,4%
<b>Baixa + média-alta posterior</b> <b>Baixa + média-baixa posterior</b> [a] +[o], [a] +[ɔ], [a] +[õ]	n(A) Oreia dele pr(A) Os otro Er(A) Obrigado a í, né?	32	13%
<b>Baixa + alta anterior</b> [a] +[i], [a] +[ĩ]	Um(A) Igreja véia. Ficav(A) Ispremeno.	48	19,3%
<b>Baixa + média-alta anterior/</b> <b>Baixa + média-baixa anterior</b> [a] +[e], [a] +[ɛ],	afor(A) Essa aí. Ela fazi(A) Eu saí. Fala pr(A) Ela assumi.	115	46,3%



<b>[a] +[ê]</b>			
<b>TOTAL</b>	<b>-</b>	<b>248</b>	<b>100%</b>

Na tabela 2, é possível visualizar que o maior número de ocorrências do fenômeno da elisão é entre a vogal baixa (V<sub>1</sub>) e as vogais médias anteriores (V<sub>2</sub>) e entre a vogal baixa (V<sub>1</sub>) e as vogais altas posteriores (V<sub>2</sub>), tanto orais, quanto nasais, como demonstram os exemplos. No *corpus*, esses ambientes correspondem, quantitativamente, a 46,3% e 21,4%. É possível visualizar que a elisão ocorre entre a vogal baixa, como primeira vogal a participar da ressilabação e qualquer outra vogal como segunda vogal, pertencente à primeira sílaba do elemento seguinte a ser reestruturado. Tem-se assim: a) vogal baixa (V<sub>1</sub>) e as vogais altas posteriores (V<sub>2</sub>); b) vogal baixa (V<sub>1</sub>) e as vogais médias posteriores (V<sub>2</sub>); c) vogal baixa (V<sub>1</sub>) e as vogais médias anteriores (V<sub>2</sub>); d) vogal baixa (V<sub>1</sub>) e as vogais altas anteriores (V<sub>2</sub>).

Acredita-se que o que caracteriza o processo é o fato da vogal baixa /a/ figurar como primeiro elemento e não a segunda vogal. É claro, desde que, não seja, a segunda vogal idêntica à primeira. Nos casos de sândi, especificamente na Cidade de Goiás, a vogal baixa do primeiro item lexical (V1), não necessariamente, necessita ser átona, pois observou-se que, mesmo quando esta é tônica, o fenômeno ocorre.

Quando o contexto é favorável à elisão, observa-se que o processo é desencadeado a partir do choque nuclear dos picos silábicos que deixa os elementos da primeira sílaba desassociados. O Princípio do Licenciamento Prosódico impõe, então, a ressilabificação, formando, com isso, o ataque da nova sílaba conforme o Princípio de Sonoridade Sequencial. O elemento não licenciado pelo Princípio do Licenciamento Prosódico é automaticamente eliminado pela regra de Apagamento do Elemento Extraviado, que afirma que todo elemento não licenciado deve ser eliminado. Em consequência, há a elisão. No que se refere ao *corpus*, a maioria das ocorrências da elisão é entre vogais átonas (átona + átona) e entre vogais átona e tônica (átona + tônica), nesta ordem.

### Diagrama 1 – silabificação da elisão

Era histórica [ŮEPα ɪσɔτΠPɪκα]  
 [ŮEPα ɪσɔτΠPɪκα]  
 V CV VC CV CV CV 1ª SILABAÇÃO – 6 SÍLABAS  
 [EPɪσɔτΠPɪκα]  
 V CVC CV CV CV 2ª SILABAÇÃO – 5 SÍLABAS

### 2.1.2 Análise métrica

Analisou-se, no *corpus*, várias sentenças em que há elisão a fim de observar os contextos em que estas ocorrem levando-se em consideração a análise métrica, levando-se, portanto, em consideração, o acento das sílabas que entram em contato na junção.

Tabela 3 - Elisão - Acento

Acento	Exemplos
--------	----------

Vátona + Vátona	Er(A) Ingraçado.
Vátona + Vtônica	Nós tinh(A) Uma fazenda.
Vtônica + Vátona	Ele trabaia pra(A) OS Outro.
Vtônica + Vtônica*	Vai pr(A) otro lugari. <sup>112</sup>

Esta tabela permite perceber a ocorrência da elisão em relação ao acento. Este fenômeno se faz presente em ambientes em que se tenha vogal baixa *átona* (V<sub>1</sub>) na última sílaba do primeiro elemento a ser reestruturado e qualquer vogal *tônica* (V<sub>2</sub>) que pertença à primeira sílaba do segundo elemento a ser reestruturado. Dentre as sentenças observadas, notou-se duas situações diferentes em relação ao processo de elisão:

A) N (σw) → □□~ N (σs) → o segmento que ocupa o núcleo (N) da sílaba fraca (σw), no final do primeiro termo é apagada diante de início do segmento do núcleo (N) de sílaba forte (σs) do termo seguinte. Neste caso, ambos o segmento do núcleo do primeiro termo deve, obrigatoriamente, ser /a/. Exemplo:

1. *que cois(A) horrorosa!* [κοφζ□□P□ζα]  
x [• x] • x • ⇒ x x • x •  
coi sa □ hōr ro ro sa    coi sOr ro ro sa

B) N (σw) → □□~ N (σw) → o segmento que ocupa o núcleo (N) da sílaba fraca (σw), no final do primeiro termo é apagada diante de início do segmento do núcleo (N) de sílaba fraca (σw) do termo seguinte. Neste caso, ambos o segmento do núcleo do primeiro termo deve, obrigatoriamente, ser /a/. Exemplo:

1. *aquel(A) igreja.* [ακελιγPεZα]  
• x [• x] • x • ⇒ • x • x •  
a que-lá-i-gre ja    a que li gre ja

C) N (σs) → □□~ N (σw) → o segmento que ocupa o núcleo (N) da sílaba forte (σs), no final do primeiro termo é apagada diante de início do segmento do núcleo (N) de sílaba fraca (σw) do termo seguinte. Neste caso, ambos o segmento do núcleo do primeiro termo deve, obrigatoriamente, ser /a/. Exemplo:

1. *Ele trabaia pra os otros.*  
x [• x] • ⇒ •  
pra os    prus

<sup>112</sup> É necessário lembrar que ‘para’ sofre outro processo interno antes do processo de junção. Portanto, o que se pensa ser encontro de duas tônicas, não o é, necessariamente.

D) N (σ s) → □□~N (σ s) → o segmento que ocupa o núcleo (N) da sílaba forte (σ s), no final do primeiro termo é apagada diante de início do segmento do núcleo (N) de sílaba forte (σ s) do termo seguinte. Neste caso, ambos o segmento do núcleo do primeiro termo deve, obrigatoriamente, ser /a/. Exemplo:

1. Vai **pra** outro lugari.

x	x	•	⇒	x	•
pra	o	tro		pro	tro

### 2.1.3 Análise prosódica

A partir das fronteiras prosódicas selecionadas 248 retiradas do *corpus* naturalístico e 62 do *corpus* de leitura de forma a obter dados de todos os contextos previstos. Isto para facilitar a descrição e análise. Por terem sido sempre controladas, a verificação dessas fronteiras, no caso de Tenani (2002) são mais visíveis de serem identificadas, já que os contextos foram previamente delineados. No caso deste trabalho, por tratar-se inicialmente de dados naturalístico, não se encontra todos os domínios descritos por Tenani (2002). Por isso, utilizar-se o auxílio dos dados lidos pelos colaboradores pouco escolarizados a fim de dar maior respaldo. Reforçando que esse último caminho a ser percorrido aqui é fruto das ideias trazidas a lume pela leitura de Tenani (2002).

Espera-se que a gradação na aplicação da elisão também esteja relacionada a uma otimização do ritmo acentual característico do português brasileiro. Essa hipótese pode ser expandida a todos os demais processos de sândi vocálico externo. No caso da elisão, pode ser observado nos diagramas 2 e 3 e na tabela 4.

#### Diagrama 2 – Elisão – outros exemplos do *corpus* – dados naturalísticos

1. [Chama] φ [eu] de tia, agora meu marido que ele chamava de pai. (01, linha 27)

Σα@υμεω□□δZι□υτZια□αυγ□Ρα□υμεω□□μαυPιδυ

2. Puquê naquele tempo [usava era] φ boneca de pano. (02, linha 14-17)

πυκε□ναυκελι□□τε)πυζαυπεΡα□βυ)υνΕκα□□□δZι□□πα)νυ

#### Diagrama 3 – Elisão e fronteiras prosódicas – dados da leitura

1. [A casa holandesa] φ é mais bonita.
2. [A casa] obteve .
3. A construtora do empreiteiro [de casa] φ [organizou] uma exposição.
4. [André Silva Gonçalves Pereira] φ [organizou] a festa.
5. [A casa],<sub>1</sub> [outrora em alta na praça],<sub>1</sub> [obteve bons rendimentos]
6. Somente vendendo a casa],<sub>1</sub> [obtiveram boas vendas no mercado imobiliário]
7. [André vendeu a casa]<sub>U</sub> [ obteve altos lucros].
8. [André vendeu a casa],<sub>U</sub> [Olinda vendeu o apartamento].
9. [O André comprou a casa.]<sub>U</sub> [Obrigaram as pessoas a sair]
10. [O André vendeu a casa]<sub>U</sub> [ Obteve altos lucros no mercado imobiliário de Goiânia]

Tabela 4 – Elisão e fronteiras prosódicas – dados da leitura

Estrutura prosódica	Elisão	Pausa
Mesmo φ	6	
φ + φ1	6	
φ + φ2	6	

φ + φ3	6	
I + I + I	6	
I + I	5	1
U + U1	5	1
U + U2	6	
U + U3	6	
U + U4	6	
U + U5	6	

Conforme os dados do diagrama 2 e 3 e da tabela 4, a elisão ocorre também em todas as fronteiras prosódicas. Os resultados dos dados da leitura confirmam que esse processo tem seu bloqueio só acontece quando há pausa, assim como os demais processos já analisados. Dos 66 enunciados gravados, percebe-se que na mesma frase fonológica (mesmo φ) e entre frases fonológicas (φ + φ) não houve pausa alguma. Entre Is ocorreu uma pausa e entre Us ocorreu uma pausa.

## 2.2 Degeminação

### 2.2.1 Análise autosegmental

A degeminação ocorre quando há o contato de duas vogais idênticas de itens lexicais diferentes, uma no final do primeiro item lexical e outra no início do segundo item lexical que participa do processo. Na Cidade de Goiás, observou-se os seguintes contextos de degeminação:

**Tabela 4 - Categoria das vogais – Degeminação – dados naturalísticos**

Qualidade das vogais	Exemplos
<b>Alta + alta</b>	<b>Degeminação i + i</b> (02, linha 08) αυλε)βΡυ □ □ δΖι □ βΡι)κεδυ □ δΖι □ υξ □ δα □ □ δΖισυτ □ Ρα □ □ βΡι)υκαπα □ □ δΖι □ φαυζε Alembro... de brinquedo de roda... de história... brincava de faze
<b>Baixa + baixa</b>	<b>Degeminação a + a</b> (01, linha 36) υτε@φ □ □ υ □ □ υνΕτυ □ □ δα □ □ Ζαυσι □ □ υελι □ □ τΡαβαφαυκι □ α □ υλε@να □ □ δυ □ □ υσεω □ tem o neto da Jaci ( )... ele <u>trabáia</u> aqui ( ) a Lena do seu
<b>Média + média</b>	A vogal média átona em final de sílaba sempre será no português vilaboense pronunciado como vogal alta

Na tabela 4, visualizam-se as vogais que participam do processo de degeminação e os respectivos exemplos de ocorrência em cada um deles.

### Diagrama 4 – silabificação da degeminação

fica aqui [fika aki]

[fi ka a ki]

CV CV V CV 1ª SILABAÇÃO – 4 SÍLABAS

[fikaki]

CV CV CV 2ª SILABAÇÃO – 3 SÍLABAS

Fonte: dados da pesquisa – falas espontâneas.

Observa-se no diagrama 4, o contato entre duas vogais idênticas, o que provoca o desaparecimento de uma sílaba. O processo de degeminação, não ocorre quando há duas



vogais acentuadas que entram em contato, mas ocorre quando as vogais em contato não levam acento ou quando apenas a primeira é acentuada, conforme a literatura sobre o tema. Porém, na Cidade de Goiás, encontrou-se degeminação também quando a segunda vogal é tônica e a primeira átona, não apenas em ambientes átono + átono ou tônico + átono.

No ambiente tônico + tônico, não ocorre, mas no átono + tônico, convertendo-se o acento primário em secundário pelo aumento e reestruturação, há degeminação. Existe uma condição, no entanto, para que ocorra a conversão, isto é, só é possível converter o acento primário em secundário em frase fonológica maior do que aquela constituída por duas palavras prosódicas.

Nos dados anteriores, é possível visualizar que a degeminação ocorre nos ambientes em que há vogal átona + vogal átona, vogal tônica + vogal átona e vogal átona + vogal tônica. O fato de se observar que na Cidade de Goiás a degeminação permite também a formação vogal átona + vogal tônica mostra que a regra tratada na literatura teórica sobre o português brasileiro não se aplica para todas as suas variedades. A segunda vogal, com acento, pode inibir a regra, segundo os teóricos, porém, esse acento primário pode ser convertido em secundário em função do aumento e da reestruturação do constituinte prosódico, como se observa no diagrama 5.

#### **Diagrama 5 – Degeminação – reestruturação do constituinte – dados de leitura**

- a. ['kõpra 'aʎu] compra alho  
 b. [kõ'praʎu ma'duru] compra alho maduro

Convertendo-se o acento primário pelo aumento e reestruturação do constituinte prosódico, há degeminação. Na realidade, observa-se que a condição para que essa conversão ocorra, isto é, o acento primário se torne secundário, é quando há frase fonológica maior do que aquela constituída por apenas duas palavras prosódicas.

Pode-se afirmar que o processo de sândi externo 'degeminação' não se configura especificamente em certo domínio, mas pode ocorrer em vários domínios a partir do grupo clítico até o enunciado. É certo, ainda, afirmar que a degeminação ocorre porque há uma aplicação geral (regra) no contexto, vogal átona + vogal átona e duas opcionais, vogal tônica + vogal átona, vogal átona + vogal tônica. Esta só ocorre se estiver em uma frase fonológica maior que duas palavras prosódicas.

#### **2.2.2 Análise métrica**

A degeminação é o processo em que ocorre quando há o contato entre duas vogais idênticas, uma no final e outra no início de um termo. Observe o quadro 14 sobre a degeminação e o acento.

**Tabela 5 - Degeminação – Acento – dados naturalísticos**

<b>Acento</b>	<b>Exemplos</b>
Vogal átona	Cumo é que cês fic(A) Aqui.

+ Vogal átona	
Vogal átona + Vogal tônica	Intão elis punh(A) Álcool.
Vogal tônica + Vogal átona	O povo saía cum inxadao pr(A) Arrumá istrada. Eu ia custurá sem tê munta prática pr(A) Ajuda em casa.
Vogal tônica + Vogal tônica	<i>Nenhuma ocorrência</i>

No quadro acima, visualiza-se que em ambientes átonos + átonos. Se observar o corpus, nota-se que há uma maior probabilidade para ocorrência da degeminação. Ao contrário, em ambientes tônico + tônico não se tem nenhuma ocorrência. Dentre as sentenças observadas, notou-se três situações diferentes em relação ao processo de degeminação:

A)  $N(\sigma w) \rightarrow \square\square \sim N(\sigma w) \rightarrow$  o segmento que ocupa o núcleo (N) da sílaba fraca ( $\sigma w$ ), no final do primeiro termo é apagada diante de início do segmento do núcleo (N) de sílaba fraca ( $\sigma w$ ) do termo seguinte. Neste caso, ambos os núcleos devem corresponder a sons idênticos. Exemplos:

/a/ + /a/  $\rightarrow$  /a/.

1. *Como é que cês fic(A) aqui?* [φικαϋκι]

x . . x  $\Rightarrow$  x . x  
fi cá a qui    fi cA qui

/i/ + /i/  $\rightarrow$  /i/

1. *a gent(E) iscurregava.* [Ζε@τισκυξΕυγαπα]

x . . x . x .  $\Rightarrow$  x . x . x .  
gen te is cur re ga va    gen tIs cur re ga va

B)  $N(\sigma w) \rightarrow \square\square \sim N(\sigma s) \rightarrow$  o segmento que ocupa o núcleo (N) da sílaba fraca ( $\sigma w$ ), no final do primeiro termo é apagada diante de início do segmento do núcleo (N) de sílaba forte ( $\sigma s$ ) do termo seguinte. Neste caso, ambos os núcleos devem corresponder a sons idênticos. Exemplo:

1. *agora eles iproibe certas coisa como ess(A) avinida.* [Εσαπιϋνιδα]

x . x . x .  $\Rightarrow$  x x . x .  
es sa a vi ni da    es sA vi ni da



C) N (σ w) → □□~ N (σ s) → o segmento que ocupa o núcleo (N) da sílaba forte(σ s), no final do primeiro termo é apagada diante de início do segmento do núcleo (N) de sílaba fraca(σ w) do termo seguinte. Neste caso, ambos os núcleos devem corresponder a sons idênticos. Exemplo:

1. *Era só pr(A) Atendê pobe.* [πΡατε@∪δε]

x • x • x ⇒ x • x  
pa ra a ten der prA ten dê

### 2.2.3 Análise prosódica

Como observado nos demais processos de sândi, o choque silábico provoca a perda do núcleo silábico, motivando a ressilabificação. Pelo Princípio do Contorno Obrigatório (PCO), os segmentos adjacentes são aglutinados, gerando uma vogal longa. É esse princípio que dita que no nível melódico, elementos adjacentes idênticos, são proibidos. O contexto mais favorável para a degeminação é a sequência de duas vogais átonas, e a ocorrência de acento na segunda vogal bloqueia categoricamente o processo. Bisol (1996a) afirma que o domínio preferencial para aplicação da degeminação é a frase fonológica. O fato de que a aplicação da degeminação ocorrer quando a primeira vogal é acentuada e o bloqueio quando a segunda é acentuada, leva a concluir que é a segunda vogal e não a primeira que apaga, diferente do que postula Bisol (1996a). É correto afirmar que se a segunda vogal não estiver protegida pelo acento, sofre a degeminação.

#### Diagrama 6 - Degeminação e fronteiras prosódicas – dados naturalísticos

1. Muntas coisa [a gente]φ [isquece]. (03, linha 53)

∪μ∪τ@σ□κοφζ@Zε@τΣισ∪κΕσι□

2. Como é que cês [fica] φ [aqui?] (08, linha 50)

κ∪~∇μΕ κι ∇σεφσ φικ@∇κι κι

É possível perceber no diagrama anterior que os domínios prosódicos em que ocorrem a degeminação são entre frases fonológicas (entre φs).

#### Diagrama 7 - Degeminação – outros exemplos do corpus – dados naturalísticos

1. [Usava] φ [aqueles], eles falava carguero de lenha.
2. Intão, [tinha] φ [a cangaia] φ [assim].
3. [Punha] φ [a lenha] [assim e assim].
4. Intão, [saía] φ [aqueles burrim].
5. Aí [tinha] φ [aquele carguero] assim de lenha.
6. Intão, tinha [uma pessoa] φ [aqui] que ele tinha o apilido de Brancão.
7. [Morava] [aqui] mes(MO).
8. Eu [trabaiáva] φ [aqui] no iscritório cum elis fazia cumê prêles (para eles).
9. Eu panhei [muita amizade] φ cuns (com os) fiscais.

#### Diagrama 8 – Degeminação e fronteiras prosódicas – dados da leitura

1. [A casa azul] φ é mais bonita.
2. [A casa]φ aumentou o preço.
3. O trabalho do pedreiro [da casa] φ [aumentou]



4. [O Antônio Olindo de Lima Pereira]  $\phi$  [alcançou vitória.]
5. [A casa], <sub>I</sub> [apesar de bonita],<sub>I</sub> [abaixou o preço.]
6. [Somente vendendo a casa], <sub>I</sub> [Alcançariam bons resultados na concorrência.]
7. [André vendeu a casa]<sub>U</sub> [Alcançou bons lucros]
8. [André vendeu a casa] <sub>U</sub> [Alice comprou um apartamento].
9. [O André comprou a casa]<sub>U</sub> [Alertaram falta do governo.]
10. [ O André vendeu a casa]<sub>U</sub> [Apresentou altos preços no mercado imobiliário].

**Tabela 6 – Degeminação e fronteiras prosódicas – dados da leitura**

Estrutura prosódica	Degeminação	Pausa
Mesmo $\phi$	6	
$\phi + \phi 1$	6	
$\phi + \phi 2$	6	
$\phi + \phi 3$	6	
I + I + I	6	
I + I	4	2
U + U1	5	1
U + U2	6	
U + U3	5	1
U + U4	4	1
U + U5	4	2

Os resultados constantes no diagrama 6 e 7 e na tabela 6 confirmam que a degeminação ocorre em todas as fronteiras prosódicas e o seu bloqueio só acontece, assim como os demais processos, quando há pausa. Dos 66 enunciados lidos, nota-se que na mesma frase fonológica (mesmo  $\phi$ ) e entre frases fonológicas ( $\phi + \phi$ ) não houve pausa alguma. Entre Is ocorreram duas pausas. Entre Us (entre enunciados), ocorreram quatro pausas. Isso confirma a preferência da frase fonológica como domínio prosódico para realização da degeminação.

## 2.3 Ditongação

### 2.3.1 Análise autosegmental

A ditongação é um processo de sândi externo em que não há apagamento, mas junção das vogais. Isso ocorre quando há o contato entre duas vogais, uma no final e outra no início de um item lexical sendo que nenhum dos segmentos sofre queda e um deles se torna uma *glide*. No *corpus* coletado na Cidade de Goiás encontraram-se poucas ocorrências de ditongos em fronteiras de palavras, em sua maioria em ambientes diferentes daqueles descritos na literatura teórica. É o que se observa em:

### Diagrama 8 – Ditongação – outros exemplos do *corpus* – dados naturalísticos

Ditongação – com + a (01, linha 65)

Ϯτα□□να□□Ϯκαζα□□δα□□Ϯπ□□Ϯδελα□□να□□δζιϮπιζα□ϮκωⓂα□ισπεϮραⓂσα□□

□  
tá na casa da vó dela... na divisa cum a Esperança

Encontram-se poucos exemplos de ditongação semelhantes aos já descritos na literatura e isso se deve ao fato de que neste ambiente, há queda, em geral, da vogal da primeira







B) C (σ s) → □□~ N (σ s) → o segmento que ocupa a posição de coda (C) de sílaba forte (σ s), no final do primeiro termo é apagada diante de início de núcleo (N) de sílaba forte (σ s) do segundo item lexical. Exemplo:

1. **COM ESSES** povo de .... [ɔkɔɛsɪ]  
 x x • ⇒ x •  
 com es se cwes se

A ditongação, na maioria dos exemplos, ocorre quando se tem o item lexical COM, que do contato com outro item lexical desnasaliza-se e alterna a vogal o para a semivogal w. Foram esses os casos encontrados, que se repetem algumas vezes na oralidade de três dos falantes entrevistados totalizando 40 ocorrências. Nos demais casos, em que poderia ser formado o ditongo, há sempre supressão de vogais nesses fenômenos e não acréscimo de semivogais. A tendência da língua falada na Cidade de Goiás é à queda do elemento mais fraco.

## 2.4 Abaixamento/apagamento de vogal alta

### 2.4.1 análise autosssegmental

Esse processo ocorre quando a primeira vogal é alta (/i/ ou /u/) e a segunda é outra vogal com qualidade diferente, uma vogal média ou uma vogal baixa e quando entre elas não há choque acentual ou pausa. Esse encontro provoca a queda da vogal alta, que geralmente, neste ambiente contribuiria para a formação do ditongo. Consequentemente, há rersilabificação conforme o diagrama 9. O abaixamento no *corpus* pode ser de vogal alta oral ou média nasal.

### Diagrama 9 – silabificação do abaixamento – Povo aqui

[po ɔv α ki]  
 CV CV V CV - 1ª SILABAÇÃO – 4 SÍLABAS  
 [poɔvαki]  
 CV CV CV - 2ª SILABAÇÃO – 3 SÍLABAS

De acordo com o diagrama 9, tem-se uma estrutura inicial, dos dois itens lexicais que entram em contato, composta por quatro sílabas. Nota-se o choque entre as duas vogais adjacentes e a rersilabificação. Após passar pelo Princípio do Licenciamento Prosódico e pela Regra de Encurtamento do elemento Extraviado, o resultado são três sílabas.

### 2.4.2 Análise métrica

Outros fenômenos de sândi, pela característica, semelhantes à elisão, aparecem no *corpus*. Destes, tem-se a última sílaba do primeiro vocábulo com núcleo em [u] e o segundo item iniciado por qualquer uma das demais vogais, exceto o próprio [u].

Tabela 8 - Abaixamento – Acento

Acento	Exemplos
Vogal átona + Vogal átona	<b>Abaixamento</b> o > u > O + α (02, linha 153) ι(ɔτα)ω(EPα(σ))□□υ□υζυ□□δυ□ποπα(κι)δZι□□γοφ(α)φ□□τ(ξ)α(α)□□κ

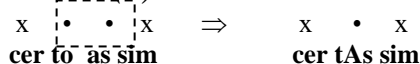


	αϕE intão er(a) assim o uso do <u>povo aqui</u> de Goiás... torrava café
Vogal átona + Vogal tônica	<b>Abaixamento</b> - e > i > O +ε (01, linha 30) Ϝκελι Ϝ Σα@υμαπα Ϝ δΖι Ϝ παφ Ϝ υμεω Ϝ μαυριδυ Ϝ φαλευσεω Ϝ αη Ϝ Ρα Ϝ υτε @φ <u>Qu(e) ele</u> chamava de pai... meu marido faleceu ( )... agora tem
Vogal tônica + Vogal átona	<i>Não há exemplos no corpus</i>
Vogal tônica + Vogal tônica	<i>Não há exemplos no corpus</i>

Também se observa, nestes fenômenos, que a última sílaba do primeiro vocábulo termina em núcleo [i] e o segundo vocábulo iniciado por qualquer vogal, exceto [i].

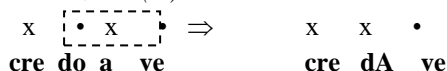
A) N σ (w) ~ ϕ Ϝ Ϝ Ϝ O núcleo da sílaba final fraca (w) do primeiro item lexical sofre apagamento quando em contato com vogal que compõe o núcleo da sílaba inicial fraca de item lexical posterior a ela, qualquer uma que seja a vogal inicial do segundo item lexical. Neste, o onset flutuante se junta ao núcleo do segundo item lexical. Exemplo:

1. *De cert(O) assim.*



B) σ (w) ~ Ϝ Ϝ ~ σ (s) → O núcleo fraca (w) do primeiro item lexical sofre apagamento quando em contato com sílaba forte(s) de item lexical posterior a ela, desde que o segundo item seja foneticamente igual ou semelhante. Exemplo:

1. *Cruiz créd(O) Ave Maria!*



### 2.4.3 Ditongação e Abaixamento/apagamento da vogal alta – análise prosódica

Sobre os contextos/fronteiras em que ocorrem a ditongação e o abaixamento, observe os diagramas e a tabela que seguem:

#### Diagrama 10 – Ditongação e fronteiras prosódicas – dados naturalísticos

1. **Ditongação** – com + a (01, linha 65)

υτα Ϝ να Ϝ καζα Ϝ δα Ϝ υπ Ϝ δελα Ϝ να Ϝ δΖι υπιζα Ϝ κω@α Ϝ ισπε υΡα@σα Ϝ

Ϝ  
tá na casa da vó dela... na divisa cum a Esperança

2. **Ditongação** (02, linha 150)

υΕΡυ Ϝ Σα@υπυ Ϝ δΖφα@τΣιγα υμε@τΣι

Er(a) o xampu de antigamente

#### Diagrama 11 – Abaixamento e fronteiras prosódicas – dados naturalísticos

1. **Abaixamento** o > u > O + α(02, linha 01)

μ Ϝ Ρα υκι Ϝ βα Συ Ϝ τοδα υπιδα Ϝ υ ε Ϝ φ Ϝ μαφσ Ϝ δΖι Ϝ κωα Ρε@υτα@νυ Ϝ υεφσ Ϝ υνυ@ υσΕ  
γι Ϝ

Mor(o) aqui imbaxo toda (a) vida tem mais de quarenta ano... eis num segui

2. **Abaixamento** o > u >> O + E (01, linha 19)

ι Ϝ υ Ϝ υποσυ Ϝ κυ υμε Ϝ κι Ϝ υτα

e o povo com(o) é que tá?...



## Diagrama 12 – Ditongação/Abaixamento e fronteiras prosódicas – dados da leitura

1. [O carro azul]  $\phi$  é mais bonito.
2. [O carro] acabou com o portão.
3. A fábrica de montagem [de carro]  $\phi$  [alcançou] uma grande expansão.
4. [André Silva Gonçalves Alberto]  $\phi$  [alimentou] grandes esperanças.
5. [O carro],<sub>I</sub> [apesar do preço na praça],<sub>I</sub> [obteve bons rendimentos]
6. [Somente vendendo o carro ],<sub>I</sub> [alcançaram bons resultados no mercado automobilístico]
7. [André vendeu o carro] <sub>U</sub> [ alcançou altos lucros].
8. [André vendeu o carro],<sub>U</sub> [Alice vendeu o apartamento].
9. [O André comprou o carro.]<sub>U</sub> [Apresentou os vizinhos ao sair]
10. [O André vendeu o carro]<sub>U</sub> [ Alcançou altos lucros no mercado de vendas de Aparecida de Goiânia].

Tabela 9 – Ditongação/Abaixamento e fronteiras prosódicas – dados da leitura


Estrutura prosódica	Ditongação	Pausa	Abaixamento
Mesmo $\phi$	1		6
$\phi + \phi 1$			6
$\phi + \phi 2$			6
$\phi + \phi 3$			6
I + I + I			6
I + I	1	1	4
U + U1			6
U + U2		1	5
U + U3		1	5
U + U4		1	5
U + U5		2	4

A tabela 9 permite observar que, nos contextos apropriados para ocorrência de ditongação, tem-se a ocorrência de apagamento da vogal da primeira sílaba que contribuiria para o processo, assim, na maioria dos casos, o resultado é o abaixamento. Os resultados dos dados da leitura constantes da tabela 5 confirmam que o abaixamento ocorre em todas as fronteiras prosódicas e o seu bloqueio só acontece, assim como os demais processos, quando há pausa. Dos enunciados gravados, percebe-se que na mesma frase fonológica (mesmo  $\phi$ ) e entre frases fonológicas ( $\phi + \phi$ ) não houve pausa alguma e ocorreu a formação de apenas um ditongo. Entre Is ocorreu uma pausa e entre Us ocorreram cinco pausas. Além disso, entre Is (I + I), tem-se a formação de apenas um ditongo. Isso evidencia que, ao contrário de outros locais, na Cidade de Goiás, esse contexto propício para a ditongação, é relevante para o abaixamento. Portanto, ao contrário, há um apagamento assim como ocorre na elisão e na degeminação e não apenas a junção de vogais, como ocorreria no ditongo.

### CONCLUSÃO

Das observações realizadas nos fenômenos, percebe-se que estes são ocasionados em função das sílabas que se encontram, pois são elas que permitem a ressilabificação e, em consequência, o surgimento dos processos de sândi externo. *Elisão* ocorre quando há o apagamento da vogal baixa /a/ cuja sílaba foi perdida e a ressilabificação da consoante flutuante no ataque (*onset*) da sílaba subsequente. *Degeminação* ocorre quando há fusão





de duas vogais idênticas e o consequente encurtamento da vogal longa resultante do processo. Portanto, como ocorre na elisão, perde-se um segmento. *Ditongação* é a ressilabação dos dois segmentos flutuantes que passam a associar-se ao nó silábico subsequente. O diferencial, neste processo, é que ele preserva todos os segmentos, mesmo perdendo uma sílaba. *Abaixamento da vogal alta*, quando se tem uma vogal alta /i/ ou /u/ no núcleo da sílaba do primeiro item lexical e esta é apagada, ocorrendo a junção com o segundo item lexical que se inicia por qualquer outra vogal. Este ocorre geralmente por não ocorrer ditongação, em geral, na Cidade de Goiás.

Os resultados revelam que o sândi externo ocorre entre todas as fronteiras prosódicas, inclusive entre Us, mesmo que não esteja satisfeita a condição fonológica para que haja reestruturação de Us curtos em uma única unidade fonológica. Constata-se que a pausa inibe o sândi externo, pois a presença de pausa destrói a adjacência entre domínios e desfaz o contexto de aplicação de regras de sândi externo.

Na análise métrica pode-se observar a obediência ou não ao Princípio de Alternância Rítmica - PAR. Aparecem, para tanto, e por melhor permitir a visualização, a grade métrica e, em seguida, outras sentenças em que aparecem os fenômenos. Construiu-se apenas as grades métricas das palavras importantes para a estrutura rítmica. Nessa grade aparece a proeminência das sílabas representada por x e as sílabas fracas representadas por •, organizadas de acordo com o resultado da regra, ou seja, após a aplicação do sândi.

A análise prosódica teve como objetivo apresentar evidências segmentais para os domínios prosódicos no português falado na Cidade de Goiás, ou seja, identificar se os processos de sândi externo ocorrem em todos os domínios prosódicos. Dessa forma, pretende-se considerar as fronteiras prosódicas relevantes para se verificar o domínio de aplicação de cada processo analisado. Retoma-se, então, a caracterização segmental e, posteriormente, consideram-se as fronteiras prosódicas, discutindo, na medida do possível, algumas informações/características entonacionais, pois acredita-se que elas integram-se na caracterização dos domínios prosódicos.

Acredita-se que este trabalho deixa como contribuição as reflexões aqui iniciadas para o português falado em Goiás e no Brasil sobre ritmo, acento e fronteiras prosódicas, bem como sobre os processos a eles relacionados. Sabe-se, no entanto, que estas reflexões permanecem vivas e não se findam aqui, é um trabalho para uma vida... é um trabalho para toda uma história.


## **BIBLIOGRAFIA**

BISOL, L. *Sândi externo: o processo de variação*. Gramática do português falado. V. 5. Campinas Editora da Unicamp, 1996a. p. 55-96.

BISOL, L. *O sândi e a ressilabação*. Letras de Hoje, v. 31 (2), p. 159-168, 1996b.

BISOL, L. *Sandhi in Brazilian Portuguese*. Probus, 15, 2003, pp. 177-200.

CARNEIRO, Luciane Silva de Souza. *Cidade de Goiás: uma perspectiva linguístico-histórica*. Goiânia: Departamento de Letras, UFG, 2002. Dissertação de Mestrado.



TENANI, L. E. *Domínios prosódicos no português do Brasil*. Tese de doutoramento. Campinas: UNICAMP, 2002.

TENANI, L. E. *Domínios prosódicos e processos de reestruturação silábica*. Estudos Linguísticos, v. 32. São Paulo: Ed. Eletrônica, 2003.

NESPOR, Marina; VOGEL, Irene. *Prosodic phonology*. Dardrecht: Foris Publications, 1986.



## O SUJEITO SURDO E SUAS RELAÇÕES COM A LÍNGUA ESCRITA

Lucimar Bizio

**RESUMO:** Este artigo tece considerações sobre a aquisição da língua materna, pelo surdo, e sobre como esta questão foi e tem sido tratada teoricamente até aqui. Para encaminhar a reflexão sobre o tema em questão foi necessário desnaturalizar termos que circulam livremente no campo dos estudos sobre a surdez. Entre eles, destaca-se o de língua materna, L1 e L2, uma vez que, na abordagem bilinguista, entende-se a Língua de Sinais como L1, enquanto a escrita do português é considerada como segunda língua –L2. Alguns autores foram selecionados para falarem sobre o assunto. Foram abordadas as possibilidades de contribuição do diálogo com a Lingüística e também com a Psicanálise, com vistas a considerar a singularidade do surdo. Neste trabalho está em questão a relação singular da pessoa surda com a linguagem, que movimentou as discussões sobre a língua materna do surdo, o que é L1 e L2.


**Palavras-chave:** Surdo. Bilinguismo. Língua Materna. Primeira Língua. Segunda Língua.

### Introdução

Uma das propostas desse artigo é lançar um novo olhar sobre a questão da língua escrita, especialmente relacioná-la com a escrita do sujeito surdo. O objetivo não é comparar ouvintes e surdos, ou mesmo recorrer a teorias pensadas para ouvintes e apenas adaptá-las para a surdez, fato muito comum no campo.

Entendemos que haja questões importantes implicadas nesta relação, surdos e ouvintes, mas há um sujeito de linguagem posto nesta relação, que não pode ser diferenciado. O primeiro passo para enfrentar a questão, não é realizar uma comparação de valores, surdo – ouvinte -, mas o respeito na posição que cada sujeito ocupa. Assim, buscamos um caminho que nos ajude a clarear uma questão tão complexa que é a escrita, seja para ouvinte, ou surdo.

Há questões que merecem um tratamento especial, tais como: “Quando a escrita entra na vida de uma criança ouvinte e de uma criança surda”?, “Do não saber ao saber a escrita: como é esse percurso para o surdo?”, “Aquisição da segunda língua: é um termo apropriado para marcar a entrada do surdo na língua escrita?”, “O surdo é gestual-visual, o que determina sua entrada na escrita de letras?”, “Como a escrita, enquanto modalidade simbólica, estaria no sujeito surdo mesmo antes da aquisição de sua língua materna, a língua de sinais?”



Buscaremos, neste texto, uma visada no campo da Linguística, lida pela Psicanálise, com apoio teórico da clínica de linguagem, da clínica fonoaudiológica, para oferecer um instrumento de análise para a outros campos, especialmente a educação especial, o trabalho do professor na relação do português escrito, sua língua materna, com alunos surdos, diante de segunda língua escrita (L.2).


Destaco os principais aspectos que dizem respeito às relações entre oralidade, língua materna, língua de sinais e escrita. Início com uma discussão sobre a aquisição de linguagem, que adquire uma configuração particular quando a surdez está em questão, uma vez que as hipóteses sobre aquisição de linguagem da criança surda estão sempre atreladas à natureza pedagógica, isto é, elas envolvem processos que se aproximam da esfera do ensino/aprendizagem. Nesta questão, a perda auditiva parece o imaginário da aprendizagem nos estudos sobre a aquisição de linguagem de crianças surdas.

É, sem dúvida, necessário reconhecer que, no caso da criança surda, há privação sensorial que “vai atrapalhar, se não impedir, que o desenvolvimento de linguagem possa acontecer por meio da [mera] exposição à língua falada por seus pais” (HARRISON, 2000, p.118). Nesta citação, pode-se retirar a ideia de que caso não houvesse uma perda auditiva, a linguagem seria diretamente *acessível ou possível de ser ensinada (tomada acessível)* à medida que se assume que ela – a linguagem – é **naturalmente transmissível** na ausência de um déficit sensorial, como assinala Andrade (2003) ao criticar a posição de que “A linguagem é naturalmente apreendida por um sujeito dotado de capacidades perceptuais e cognitivas” (ANDRADE, *op. cit.*, p. 119). A autora diz, nesse enquadre, a privação auditiva parece ser a única barreira para que a criança surda adquira linguagem num processo de ensino-aprendizagem.

A abordagem oralista traz a ideia de que o treinamento auditivo enfatiza a necessidade de minimizar a “deficiência auditiva”, no bilinguismo, o pensamento subjacente não é diferente:

existe uma língua predominantemente **visual**, à qual a criança tem **pleno acesso**, na qual a privação sensorial não tem influência, e por meio da qual ela pode interagir com outras crianças, adultos surdos, com seus pais e com o mundo (HARRISON, *idem*, p. 119) [ênfases minhas].






Na perspectiva do bilinguismo, parte-se do pressuposto de que a língua de sinais é plenamente acessível ao surdo. Defende-se, também, a posição de que a perda de audição é uma marca de diferença que deve ser aceita e respeitada pela comunidade ouvinte, do mesmo modo que é necessário reconhecer a cultura e a identidade do surdo. Assim, o bilinguismo, que pretende introduzir uma perspectiva diametralmente oposta ao oralismo, apresenta convergência com este último em um ponto central – a certeza de acesso à linguagem (de sinais) “via percepção”. No oralismo, sustenta-se que o treino auditivo abre a possibilidade de acesso à fala, no bilinguismo, advoga-se que a presença de uma língua cuja materialidade é espaço-visual; língua, esta, que garantiria o acesso perceptual/visual à língua. Ou seja, em ambas as perspectivas, a integridade dos aspectos perceptuais seria garantia para o “desenvolvimento da linguagem” – no bilinguismo, o acesso à língua de sinais é garantido pela natureza visual da língua de sinais. Há, neste sentido, *naturalização* do processo de aquisição de linguagem.

Conceitos de língua materna, língua de sinais como primeira língua, a própria definição do que é língua na aquisição de linguagem para o surdo devem ainda ser revisitados.

Neste artigo, meu objetivo é colocar em discussão algumas ideias que fazem presença, de modo irrefletido, em grande parte dos trabalhos sobre surdez e aquisição de linguagem pelo surdo, quais sejam: a natureza da aquisição de língua de sinais; a sua conceituação como primeira língua - língua materna; a relação do surdo com a língua escrita – assumida como segunda língua. Tais aspectos são trabalhados, de modos bastante particulares caso se estabeleça diálogo com o Interacionismo, com a Psicologia Histórico-Social-Cultural ou com a Linguística.

Uma abordagem sobre aquisição de língua de sinais pelo surdo, presente em trabalhos ligados tanto ao oralismo quanto ao bilinguismo, afirma que a particularidade do processo de aquisição de linguagem, pelo surdo, está relacionada com a questão da acessibilidade. Nas duas propostas, ao que parece, garantir o acesso ao “input”, seja ele oral ou visual/ gestual, é condição necessária e suficiente para que a linguagem se desenvolva naturalmente.

Outra abordagem, vista pelo bilinguismo, particularmente, propostas baseiam-se em concepções diametralmente opostas – no inatismo de Chomsky e na psicologia histórico-cultural de Vygotsky. Estabelece-se, como se pode ver, uma relação pouco



produtiva, para não dizer equivocada, com a Linguística - assiste-se a uma empirização da proposta racionalista de Chomsky e não se chega a especificar como a interação com o outro responde pelas mudanças no processo de aquisição dos sinais.

A abordagem quando se trata do estatuto da língua de sinais, nota-se que ela é concebida como mero instrumento que possibilita ao surdo comunicar-se, isto é, a língua é tomada como um código. Não se trata de um “sujeito na/da língua”, como mostrou Behares (1997), mas de um indivíduo que *usa* a língua e esse uso lhe confere uma identidade social, uma etnia. Tal perspectiva responde a um viés ideológico, que marca fortemente os trabalhos sobre a surdez. .


Entendo que a questão da língua materna (ou L1) e L2 merecem um tratamento verticalizado, como podemos encontrar no trabalho de Pereira de Castro e mesmo em Behares. Parece-me necessário formular questões que proporcionem novas possibilidades de entendimento da escrita e dos mistérios nela envolvidos. Abre-se com isso novos horizontes para a apreensão das restrições da escrita e dos embaraços que os alunos surdos enfrentam frente ao português. A escrita de surdos e as dificuldades nela apresentadas devem poder ser abarcadas como efeitos possíveis do funcionamento da língua, quer dizer, como produções que não escapam às leis de referência interna da linguagem que regem todas as produções languageiras (de surdos ou não-surdos). Certamente, não há como pensar a escrita do surdo, a aquisição de língua de sinais, sem considerar tais questões.

### **1. Língua de Sinais (língua materna) e língua escrita (segunda língua)**

A relação do surdo com a língua escrita se constitui dentro de um campo tenso, no entremeio, daquilo que lhe afeta a língua de sinais (LIBRAS), e o português escrito, com todas as nuances de sua modalidade oral também. Assim, a escrita do surdo parece claudicar entre essas duas línguas.

Fernandes (2011) lembra que “a escrita dos surdos não é a expressão de dados patológicos e, tampouco, refletem atrasos na linguagem ou limitações cognitivas decorrentes da surdez” (p.250). A autora destaca também a complexa relação da língua de sinais e da língua escrita na constituição da subjetividade do sujeito surdo

As aulas de português para surdo centraliza suas ações na tentativa de inscrevê-lo nas práticas letradas de nossa sociedade, conjuntamente, é convocado o desejo



impositivo de mudar o surdo para um sujeito não surdo, ou seja, deixa claro a relação de poder que uma língua exerce sobre a outra. Não podemos deixar de evidenciar que há uma heterogeneidade tanto linguística quanto identitária nesta questão.

A abordagem educacional para surdos, Bilinguismo, em oposição ao Oralismo e à Comunicação Total, a meu ver, se trata de uma proposta homogeneizante que mascara a realidade com o discurso da diversidade.


O uso de LIBRAS não é um empecilho para o acesso ao Português, como entendem os partidários do Oralismo; contudo, não pode ser creditado como uma garantia de sucesso, como defendem aqueles que acreditam na possibilidade de um suposto Bilinguismo na educação dos surdos. É no entremeio das duas línguas, o claudicar nesta heterogeneidade das identificações, que muitos entendem que ocorre a aprendizagem do surdo.

Martins (2004), ao falar da LIBRAS diz:

A LIBRAS, como toda língua de sinais, apesar de se garantir conceitualmente como um sistema de signos linguísticos independente, merecendo o status de língua, não se garante como sistema cultural à parte da sociedade ouvinte, mas sim faz parte da mesma. Isso porque não há como negar que, ontologicamente, as línguas de sinais estejam indissociavelmente ligadas à deficiência auditiva. Ademais, o fenômeno da emergência dessas línguas vincula-se às condições de produção discursiva daqueles que têm na surdez um caráter irreversível.(p.14).

Acompanho o autor ainda quando diz sobre a naturalidade da língua de sinais, destaca que o ser humano, em sua capacidade de adaptação, transforma a privação auditiva (surdez) em um potencial linguístico, que é a língua de sinais.

Há autores, como Skliar (1998), que refletem sobre a língua de sinais, sobre como os surdos adquirem uma língua cuja modalidade de recepção e de produção é viso-gestual. Apesar de sua longa existência, as tentativas de teorização sobre o assunto são recentes e rodeadas de complexidades.



Segundo Goldfeld (2001), há vários determinados equívocos em muitos trabalhos sobre a surdez. Esta autora diz que a maior parte da bibliografia relacionada à aquisição da linguagem pelos surdos não aprofunda questões teóricas - fica-se apenas em análises sobre questões práticas (metodológicas), discute-se qual seria a melhor maneira de atender à criança surda, como instrumentalizá-la para comunicar-se. Para Goldfeld, enfrentar questões complexas e fundamentais para o entendimento de como esses sujeitos acedem ao universo simbólico são negligenciadas e que “são necessários pressupostos teóricos bem definidos” (GOLDFELD, 2001, p.46).


A aquisição de linguagem pelo surdo quase sempre é assunto levantado para justificar práticas pedagógicas ou clínicas – ela não é vista como um enigma. Parece ser por esse motivo que uma reflexão sobre a linguagem e seu funcionamento é dispensada e, com ela o desejo de teorização. Acompanhando a autora acima citada, pois entendo ser necessário deslocar os estudos sobre aquisição da linguagem pelo surdo do palco de discussões ideológicas e tomá-la como uma questão que merece reflexão teórica particular.

A escrita é sempre entendida como um objeto a ser aprendido/apreendido; seu papel é secundário em relação ao papel da fala e, também, ao papel dos sinais, aos quais cabe a ela representar. Bizio (2008) destaca que há uma sustentação da “hipótese de que a escrita é um sistema que está subordinado à fala ou à língua de sinais”(p.82).

Os trabalhos de Stokoe (1960) e de Klima e Bellugi (1977) criaram as bases para um estudo científico desse sistema linguístico tão especial. Com eles, as línguas de sinais receberam o mesmo estatuto linguístico das línguas naturais, apesar de diferenças em relação às línguas orais: o “uso do espaço como valor sintático e a simultaneidade dos aspectos gramaticais são algumas das restrições levantadas pela modalidade visoespacial que determinam sua diferença estrutural em relação às línguas auditivo-orais” (SKLIAR, 1998. p.24). O “valor sintático” assinalado pelo autor apoia-se na ideia de que a linguagem deve ser definida independentemente do canal pelo qual se expressa, quer dizer, qualquer língua possui estrutura subjacente, independentemente da modalidade de expressão. Nessa vertente, a língua de sinais e a língua oral não se opõem – possuem, apenas, canais diferentes.

Segundo Behares (1997), o caráter linguístico da Língua de Sinais é indiscutível no campo da Linguística e as discussões a esse respeito têm, hoje em dia, como foco a





determinação de que tipo de língua é essa, bem como na afirmação sua naturalidade. No ambiente teórico em que Stokoe produziu o trabalho, que revolucionou os estudos sobre a língua de sinais (a Linguística norte-americana) o adjetivo “natural” assinala que: “essa língua é falada por uma comunidade e que há, pelo menos, um falante dessa língua que a tem como primeira língua” (BEHARES, 1997, p. 121).

Sendo assim, pode-se dizer que toda e qualquer criança surda “pode adquirir a língua de sinais desde que participe das interações quotidianas com a comunidade surda, como acontece com qualquer outra criança na aquisição de uma língua natural” (SKLIAR, 1998, p.26). “Natural”, para Skliar, não se refere a uma “espontaneidade biológica”, mas a uma língua criada e que é utilizada por uma comunidade específica de usuários.


Uma língua que se transmite de geração em geração e que, como toda língua, pode mudar tanto estrutural como funcionalmente. Para ele, colocar a língua de sinais ao alcance de toda criança surda deveria ser o princípio fundamental de uma política linguística para sustentar um projeto pedagógico mais amplo.

A língua de sinais, vista pela ótica do bilinguismo, numa perspectiva que Behares denomina “(visão) clássica sobre a sócio-antropologia da surdez” (BEHARES, 1995, p. 133), é considerada parte fundamental da identidade surda, em função de seu efeito unificador e determinante na comunidade de surdos. Behares, que interroga se os surdos podem mesmo ser considerados um grupo étnico, também o faz em relação à língua de sinais: “seria ela, de fato, um fator de etnização nas comunidades surdas?”, pergunta ele.

Martins (2004) acredita que a surdez, por si só, não isola, culturalmente, o indivíduo da sociedade, criando comunidades à parte. O autor reconhece uma heterogeneidade no processo de identificação constituinte das identidades surdas, que é algo da ordem dos processos inconscientes e não algo inato, mas sim, marcado pela fragmentação. Diz:

Busco compreender qual o sentido de ser constituído pela surdez, a partir de um sujeito desejante, especialmente quando seguimos uma perspectiva psicanalítica de Lacan, em que a concepção de língua é constituída pela incompletude, pelo não-todo (p.13).

Essas definições possibilitam questionarmos: Uma língua apresentada como natural, pode ter sido criada? Mesmo o termo “comunidade” parece ser adequado e



apropriado para falarmos dos surdos que se comunicam por meio da língua de sinais entre si?.

A hipótese de que a escrita do surdo se constitui no entremeio de duas línguas de naturezas diversas, claudica entre as duas línguas, podemos ver uma marca polifônica nesta relação.


O campo da surdez parece muito marcado pela oscilação, ora pendendo mais para o oralismo (identificação com a fala, o que significa o padrão da normalidade/naturalidade), ora para a língua de sinais. Assim, a Língua Portuguesa pode ser abordada como algo da ordem do desejo e a língua de sinais como algo da ordem do viável. Uma questão colocada neste entremeio de línguas é observarmos que a língua de sinais tem como objetivo imediato atender às necessidades comunicativas dos surdos e exercer o papel de ferramenta discursiva, com destaque especial para o visual e gestual, para auxílio linguístico alternativo.

A língua oral é vista como inadequada, ou mesmo inviável para os surdos, mas é vista e encarada como aquela que cumpre um papel de secularização e a erudição da linguagem escrita, mesmo diante de uma imposição da chamada inclusão social, que tem na fala e na escrita uma sobreposição sobre a língua de sinais. Em nosso caso, a LIBRAS, com toda sua funcionalidade, ainda não capacita o aluno surdo para a almejada, socialmente, igualdade de oportunidades, diante de um imaginário que o constitui, ou em relação aos ouvintes.

O surdo é visto, via de regra, em desvantagem com o ouvinte, mesmo com todas as artimanhas das políticas públicas. Há uma forte visão de desvantagem, por mais que as políticas educacionais, com seus eufemismos inclusivos, procurem inverter a imagem dessa realidade.

Martins (2004) comenta:

O que vejo subjacente a esse discurso é a supervalorização dogmática da língua de sinais como uma condição *sine quae non* para que os surdos exerçam seu direito à educação. Mas, na verdade, o que está em jogo para o surdo é o aprendizado da língua do outro. (p.15)



A língua de sinais, de modalidade visual, dentro da abordagem bilíngue, ainda é vista, especialmente pelo campo da educação, de uma forma bem mais contundente, pela inclusão, como um canal visual, que funcionará como um intercâmbio entre o surdo e o ouvinte, para chegar até a língua escrita, em nosso caso, a língua portuguesa.

Os surdos, em toda essa relação linguística, são tratados de maneira unívoca, como se o funcionamento na LIBRAS e no português fosse igual para todo surdo.


A língua de sinais está presente na comunicação diária de quase todos os surdos. Contudo, por ser uma língua ágrafa, interpretável, e não traduzível, como duas línguas orais, torna-se mais remota sua relação com um simbolismo gráfico. A LIBRAS, até pelo seu recém-reconhecimento como língua, ainda não possui uma sofisticação linguística já alcançada por línguas orais, além de ser de outra natureza, oral-auditiva.

Os estudos linguísticos voltados para a surdez, quando se referem a aquisição de uma outra língua (L<sub>1</sub> e L<sub>2</sub>) são automaticamente transferidos, sem muita importância de que são duas, ou mais, línguas envolvidas nesta relação, que funcionam por canais distintos.

A questão pedagógica faz presença na discussão sobre a aquisição da escrita, pois o método é entendido como garantia do sucesso da aprendizagem da leitura e escrita pelo surdo. Na perspectiva pedagógica, o método oralista tem uma concepção de escrita como código de representação gráfica da língua oral, tomando por base a pressuposição da transparência da escrita, isto é, da naturalidade de um suposto contínuo da linguagem escrita em relação à oralidade. Bizio (2008) comenta:

No que tange à escrita, este método privilegia o treino sistemático da codificação das unidades e suas combinações formais. Em suma, legitima-se a condição de carência fisiológica do surdo – ele não ouve e, portanto, lhe falta algo – e parte-se do princípio de que abordagens facilitadoras e com graus crescentes de complexidade o auxiliarão na tarefa de preencher essa lacuna inicial (p.75).

O desejo da sociedade, da escola e do professor é a escrita dos alunos surdos, em língua portuguesa, sem, muitas vezes, querer encarar a realidade do impossível, dos equívocos, ou mesmo, da lentidão, sabendo que a aquisição/aprendizagem da escrita, ocupará o seu lugar, sem intervenções, anseios, frustrações ou mesmo entusiasmo.




O sistema educacional, no ensino de língua portuguesa para surdos parece não estar ainda preparado para lidar com essa relação.

Pereira de Castro (1989) atribui a gênese da linguagem à interação mãe-criança, ou melhor, ao diálogo em que, como diz a autora, modos de interpretação maternos conferem significado aos gestos da criança. Para Behares (1995), crianças surdas filhas de pais surdos têm sua identidade definida de modo positivo, já que a língua de sinais é constitutiva de sua relação com o casal parental. Quanto a pais ouvintes com filhos surdos, parte-se de uma fórmula negativa. Como diz Behares, a fórmula é a seguinte: “você é (deveria ser) um ouvinte, mas não fala.” Essa “alteração de identidade”, assinala o autor, em “visões clássicas”, está assentada na Psicologia e é decorrente da ideia de representação de si como “tomada de consciência”, assim como no fato do filho surdo ser (ou passar a ser) usuário da língua de sinais, que é diferente de ser usuário da língua oral dos pais. Segundo este modelo, as crianças surdas, inseridas em uma comunidade surda, “tomariam consciência” do outro na interação social em que se realizaria, ainda, a identificação com o modelo pela via da semelhança: “eu sou como esse outro”. Para Behares, essa “identificação modélica”, definida na interpretação clássica da surdez como fenômeno social, é bastante simplista, pois atribui ao indivíduo a possibilidade de escolha de uma identidade. Dito de outro modo, o surdo acaba limitado a uma identidade pelo grupo dentro do qual se socializa, como uma espécie de “cobrança”, uma expectativa para que fique definido se a criança surda pertencerá à comunidade surda ou ouvinte. O autor comenta que há, sempre, a possibilidade de surdos, filhos de pais ouvintes, mudarem sua identidade e abandonarem o grupo em que foram inicialmente constituídos. Não é plausível, portanto, adotar um ponto de vista em que haja apagamento da pluralidade das identidades surdas e da singularidade do sujeito.

Cabe interrogar, também, a relação língua/identidade, nesta visada: estaria ela centrada na interação social, como *locus* do uso da linguagem pela incorporação da língua oral ou de sinais como instrumento de comunicação? Aqui, a questão de qual língua será adotada pela criança surda ganha *status* tão privilegiado uma vez que parece definir todo o percurso de vida deste sujeito, destinado a uma só escolha. Apaga-se, nesse espaço, as relações complexas e enigmáticas que o surdo inevitavelmente terá com a língua de sinais e a língua oral.

Segundo Behares:





... dizer que a criança surda *aprende* a língua de sinais equivale a dizer que ela se transforma em *mestre* das relações significado/significante que constituem essa língua. No entanto, esse percurso da criança em sua relação com a linguagem mostra a inconsistência deste dizer e desta equivalência (BEHARES, 1995, p.143).


O autor assinala que a criança surda, no processo de aquisição de língua de sinais, enfrentará tropeços, oscilações, ambiguidade de significações e tantas outras dificuldades estruturais, do mesmo modo que a criança ouvinte no caminho de aquisição da fala. Acompanho, este particular, estas observações de Behares para quem a criança surda, como qualquer outra criança, encontra-se frente a um conjunto de restrições linguísticas que são próprias de uma língua e anteriores ao uso que a criança possa fazer dela. Como se afirma no Interacionismo (De Lemos, 1992) a criança *é falada* desde a língua, e nesse *ser falada*, acaba sendo capturada por uma língua. Nesse sentido, a fala da mãe não é somente *uma fala*, ela é de fato, lugar em que se movimenta “a língua “ (*la langue*) numa língua particular<sup>113</sup>. Por isso, quando se fala em “língua materna”, pode-se introduzir ao lado dela a noção de “captura”, cunhada por Lacan e presente no Interacionismo, em Aquisição da Linguagem. Assim, é recusada a ideia de um sujeito cuja identidade se define pelo uso instrumental da língua (para comunicação) - o sujeito passa a ser concebido como sujeito-efeito-de-língua, como *efeito-sujeito*. A língua materna é lugar de sua constituição.

Sobre a língua materna, Pereira de Castro (2006) lembra que:

Note-se ainda que a língua materna é definida por Lacan como uma “ocupação”, termo que é em parte fruto da leitura que o autor faz, com Freud, da obra de Saussure (1968), que exclui a possibilidade de se tomar a língua como função do sujeito falante, invertendo a relação sujeito do conhecimento-objeto ao propor que o falante “registra passivamente” a língua (Saussure, 1916/1969, p. 30), abrindo caminho para o reconhecimento do

---

<sup>113</sup> Como diz C. De Lemos (1992:128), o outro não interessa enquanto “indivíduo” senão como “discurso ou instância de funcionamento da língua constituída”.




primeiro como efeito desta. (PEREIRA DE CASTRO, 2006, p.142-143).

As questões levantadas por Behares sobre aquisição de linguagem, sobre a relação do sujeito (ouvinte ou surdo) com a língua, permitiram a Midena (2004) retornar ao que Freud (1891) enunciou sobre um aparelho de linguagem “que coloca o sujeito no circuito do outro pela relação com outro aparelho de linguagem” e o que diz Lacan (1966) sobre “o sujeito como efeito do funcionamento de cadeias significantes”. Essa retomada, possibilita “repensar a relação da oralidade e da língua de sinais com a questão da língua materna dos surdos.” (MIDENA, 2004, p. 64).

Dalcin (2006), pesquisadora ligada à Psicologia Social, também reflete sobre a relação do sujeito surdo com a língua de sinais. A autora procurou observar como a oralidade poderia afetar a criança surda, procurando romper com o modelo predominante na área da surdez, que toma o “desvio” e a “incapacidade” físicos como verdades absolutas e que encontra, na reabilitação, a possibilidade de atuar sobre o órgão falho, no caso, a orelha. Trata-se, segundo ela, de uma vertente que reduz o sujeito surdo a um pedaço de carne, que precisa ser restaurado. Sua pesquisa focalizou o modo como o surdo, filho de pais ouvintes, internaliza a cultura familiar e de que maneira essa internalização participa da formação de sua subjetividade.

A autora considerou, em sua análise, além das questões relacionadas à língua do sujeito surdo, também aspectos da cultura surda: o sentimento de “estrangeiro” que os surdos afirmaram sentir em relação a sua família de origem e, de maneira inversa, o sentimento de “familiaridade” quando encontram a comunidade surda. O desconhecimento da língua de sinais, pela família e as dificuldades de interação, afirma a pesquisadora, provocam angústia no surdo - um “estranhamento” (ela, aqui, se refere a Freud, no ensaio “O estranho”, de 1919), uma estranheza intrínseca ao sujeito que, ao ver-se diante da diferença incontornável do outro, sente angústia. Trata-se de angústia que se expressa na ambivalência do estranho: por um lado, a exclusão da família, por outro, demanda um acolhimento. Ao que parece, para Dalcin (2006), que acompanha Freud, o surdo vivenciaria o “estranhamente familiar”. Por vezes, algumas famílias, ou alguns membros da família, buscam aprender a língua de sinais para se comunicação



com o surdo; contudo, na maioria das vezes, é o inverso que acontece: exige-se que o surdo se expresse oralmente, ou seja, que faça leitura labial e oralize.


Podemos ver que, autores que se ocupam da surdez, explicam o processo de aquisição de linguagem pelo surdo pela ótica de um entendimento da língua materna como um objeto transparente e inequívoco. Para aqueles que consideram a língua de sinais como a língua materna da comunidade surda, bastaria que o surdo fosse exposto a ela para que a aquisição da L1 ocorra. Já para aqueles que apostam na vertente oralista, seria necessário “compensar o déficit perceptual” e garantir a exposição à fala: nos dois casos, a língua se desenvolveria naturalmente. Desconsidera-se, assim, que há outras articulações em jogo, que ultrapassam o entendimento da língua materna como a primeira de uma série possível de línguas, como também, de modo geral, não se considera que aquisição e aprendizado, até mesmo língua materna dos surdos (língua de sinais) e oralismo não são da mesma ordem.

Midena (2004), ao refletir também sobre a língua materna para surdos diz:

Embora o desdobramento dessa hipótese sobre língua materna como conceito metodológico com as relações da oralidade e língua dos sinais pelo surdo ultrapasse os limites desse trabalho, caberia lançar aqui a pergunta: até que ponto se podem excluir os efeitos da oralidade na discussão sobre a aquisição de linguagem pelos surdos severos (MIDENA, 2004, p. 66).

Voltando à questão da aquisição de linguagem pelo surdo, filho de pais ouvintes, devemos lembrar que, na maioria dos casos, o contato com a língua de sinais é tardia. Antes que isso aconteça, a criança não deixa de estar imersa em um mundo sonoro, visual, tátil que, de algum modo, participam de sua inscrição no universo simbólico. Devemos pensar como essas “inscrições” ocorrem na singularidade da relação sujeito-linguagem-outro/Outro. Singularidade, como assinala Cerqueira (2005), que ao pensar a surdez diz:

O limite no organismo não impede que este funcione simbolicamente, “mas convoca outros meios para que isso se dê” (NUNES, id.p.65). Como coloca NUNES, no caso de uma mãe ouvinte e uma criança “surda”, “a transmissão” dá-se,



principalmente, pelos movimentos corporais. Não se trata de qualquer movimento, mas daquele cujo sentido toca o corpo respondendo a uma demanda, e isso implica o Outro (CERQUEIRA, 2005, p.68)


Cerqueira acompanha Vorcaro (2005) para quem, desde que o organismo nasce, ele é afetado pela interpretação materna de suas manifestações: o choro, o balbucio, o olhar, o gesto. Todas elas são significadas em uma “rede de sentidos” sustentada por aquele que faz a função materna. Trata-se sempre de um corpo falado, interpretado pelo Outro e que, por isso, de um modo singular, pode se constituir em um corpo simbolicamente organizado.

Cerqueira afirmou, com Saussure, que a língua de sinais, é uma língua, um “sistema de signos”, “um sistema de valores puros” (SAUSSURE, 1916, p. 130) que incide sobre o corpo, incidência, esta, que decide pelo próprio funcionamento do corpo. Também, disse ela, a língua coloca os pais em uma condição que se aproxima, mas que não é semelhante – na visão da autora - daquela apontada a respeito da mãe imigrante, que está numa condição em que seu filho “fala” uma língua que lhe é estrangeira, que lhe causa estranhamento. Diferentemente: “a inserção do gesto e mesmo da língua de sinais, apesar do estranhamento inicial da mãe, não impede que ambas continuem circulando na língua estabelecida após o diagnóstico da surdez” (NUNES, 2004, p.99).

É preciso ir além das descrições para contemplar os fenômenos linguísticos. Acompanho Lier-DeVitto (2006), quando a autora afirma que:

por meio de uma análise lingüística “*strictu sensu*” não é possível apreender uma fala peculiar, uma marca de singularidade[...] os instrumentais descritivos da Lingüística não podem captar o que a orelha/[olho] do falante de uma língua escuta/[vê], estranha e distingue. É preciso uma noção de língua-fala-falante que permita produzir um dizer para um sujeito, que abra a possibilidade de articular o geral das leis de funcionamento da língua, ao particular da produção de um sujeito (LIER-DE VITTO, p. 248).






Note-se que as colocações acima introduzem questões de grande envergadura, que ultrapassam, em grande medida, a discussão inicial deste artigo. A polêmica entre oralismo, língua de sinais e língua escrita do surdo, tendo em vista que envolve línguas de modalidades diferentes, abriga problemas teóricos importantes, entre os quais a complexa relação entre estruturação da linguagem e estruturação subjetiva, especialmente quando se leva em consideração o fato de que a criança surda está, de modo enigmático, sob efeito da fala de sua mãe, que o inscreve em uma ordem simbólica, ainda que a criança não possa ouvi-la.

## **2. Considerações Finais**

Para encerrar este artigo, enfatizo, uma vez mais, as palavras de Pereira de Castro, para quem é possível afirmar “que a língua materna deva ser compreendida como uma experiência única, impossível de ser esquecida mesmo quando a julgamos perdida; mesmo se não a reconhecemos mais na superfície da fala, ‘mesmo se falamos uma língua estrangeira’” (PEREIRA DE CASTRO, 1998, p. 256). Essas palavras deveriam ecoar nos estudos sobre a relação do surdo com a linguagem, independente da modalidade em questão.

Busquei, de forma breve, apresentar uma leitura crítica de alguns trabalhos que apresentam uma discussão pedagógica sobre L1, L2 e aquisição de linguagem para o surdo, seja língua de sinais ou escrita, especialmente no que diz respeito à naturalidade da definição de língua materna e escrita quando a questão é a surdez. Conceitos implicados na relação ouvinte-língua materna e questões referentes à aquisição de linguagem ou da escrita, não podem ser diretamente transpostos para a abordagem da surdez. A língua de sinais, a escrita do surdo têm especificidades que não podem ser ignoradas. A argumentação teórica do bilinguismo pouco difere para ouvintes e surdos. A naturalidade com que se tem tratado o assunto não tem jogado luz sobre o enigma da aquisição de linguagem pelo surdo, nem sobre questões centrais da língua de sinais – designada como “materna”, e nem mesmo sobre a escrita de surdos como segunda língua.

Frente a esse estado de coisas, menos do que tentar responder a questões de tal envergadura, optei por interrogar tudo aquilo que é voz corrente nos trabalhos sobre a educação de surdos. Reconheço que passei rapidamente por questões que demandavam tratamento verticalizado, mas pareceu-me relevante colocá-las em xeque, questionando



noções que transitam sem qualquer interrogação. Acredito que problemas não devam ser simplificados e me parece fundamental que sejam enfrentados os obstáculos, que, conforme observei, têm sido contornados, deixados à margem da discussão. Enfim: qual(is) o(os) modo(s) de relação do surdo com a Língua? Esta questão ultrapassa a discussão ideológica e a divergência entre propostas que têm dominado a literatura do campo. É necessário escapar das dicotomias e pensar na singularidade de cada criança e no seu modo de presença na linguagem, para encontrarmos um caminho para conduzi-las ao universo da escrita, sem apagar os obstáculos relativos à marca que a surdez imprimiu em sua história.

### **Referências Bibliográficas**

ANDRADE, L. **Ouvir e escutar na constituição da clínica de linguagem**. 143f.. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

BEHARES, L. E. **O simbolismo esotérico na interação mãe ouvinte – criança surda, revisitado, trabalho apresentado no curso Aquisição da Linguagem**, Pós-Graduação em Lingüística, IEL, UNICAMP (mimeo), 1995.


\_\_\_\_\_. **Línguas e Identificações: as Crianças Surdas entre o “sim” e o “não”**. In: SKLIAR, Carlos (org.). *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: Interfaces entre Pedagogia e Lingüística*. v. 2. Porto Alegre: Mediação, 1997.

BIZIO, L. **CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS**. Dissertação de Mestrado, PUCSP, 2008.

CERQUEIRA; C. **Clínica de Linguagem: Interrogações e Pontuações sobre Retardo de Linguagem a partir do atendimento de uma criança**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

DALCIN, G. **Um estranho no ninho**, Dissertação, UFSC, 142f, 2005, In: Quadros, R.M. *Estudos Surdos I* (org), Ed. Arara Azul, 2006.

DE LEMOS, C. T. G. **Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio**. *Substratum*, vol. 1, n°1, Madrid, pp.103-120.



FERNANDES, S. **Letramentos e Bilinguismo na Educação de Surdos**. In: LIER-DEVITTO, M. F; ARANTES, L. (org). Faces da Escrita: linguagem, clínica, escola. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2011

GOLDFELD, M **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 2001.

HARRISON, K. M. P. **O momento do diagnóstico de surdez e as possibilidades de encaminhamento**. In (org) Lima, M.C; Nakamura, H; Lacerda, C. B. F. Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe. São Paulo, Plexus ed. 2000.

LIER-DeVITTO, M. F. **Patologias da linguagem: sobre as “vicitudes de falas sintomáticas** In: In: Lier-De Vitto, M.F, e Arantes,L. Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem, EDUC/SP, 2006.

MARTINS, A.L.B. **Identidades surdas no processo de identificação linguística: o entremeio de duas línguas**; Mestrado; UFU-MG, 2004

MIDENA, M.C. M. **O surdo e a escrita na clínica fonoaudiológica: um estudo de caso**. UNICAMP/SP – IEL. 2004.


NUNES, L.M. **A escrita em gesto: um caso de surdez**. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2004.

PEREIRA DE CASTRO, M.F. **Sobre o (im)possível esquecimento da língua materna**, In: Lier-De Vitto, M.F, e Arantes,L. Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem, EDUC/SP, 2006.

\_\_\_\_\_ **Língua materna: palavra e silêncio na aquisição de linguagem**, In: Junqueira Filho, L. C.U (org.). Silêncios e luzes. Sobre a experiência do vazio e da forma. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1998.

SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística Geral** (org.) Bally, C; Sechehayé, A. (tradução) Chelini, A; Paes, J; Blikstein, I. 30 ed. São Paulo: editor pensamento cultrix, 1989.


SKLIAR, Carlos (org), **A Surdez - um olhar sobre as diferenças**. Mediação, Porto Alegre, 1998.



VORCARO, A; NAVEGANTES, L. F. **A ecorporação de uma voz.** In (org) Vorcaro, A.M.R. **Quem fala na língua?** 1 ed. São Paulo: Ágalma, 2004.

---





**UMA NOVA REFLEXÃO SOBRE O DICIONÁRIO TEMÁTICO  
INTERNACIONAL DE LÍNGUA DE SINAIS ATRAVÉS DA ÁREA DE  
MATEMÁTICA: COMO PERCEBER OS SINAIS ICÔNICOS E NÃO-  
ICÔNICOS DA CONFIGURAÇÃO DE MÃOS PARA ÁREA DE  
MATEMÁTICA?**

Luiz Claudio Nóbrega Ayres  
Thais White Dias dos Reis  
Klícia de Araújo Campos

**RESUMO:** O objetivo deste é considerar o dicionário internacional de Língua de Sinais por equipes surdos em uma comunidade surda. A pesquisa buscará compreender a lexicografia pedagógica na área da matemática, por meio da Língua de Sinais, para modalidade de Educação de Surdos em uma pública da rede.

O dicionário internacional iniciou a pesquisa da área de matemática com quatro Língua de Sinais tais como Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Língua de Sinais Americana (ASL), Língua de Sinais Britânica (BSL) e Língua Gestual Portuguesa (LGP), que a estrutura da semelhança e diferença de sinais no processo de icônica e não-icônica, mostra o léxico de operação de matemática que faz parte da matemática escolar de crianças, jovens e adultos surdos.

A experiência indica as dificuldades da relação de tradução, nesse processo, por parte da equipe de tradutores internacionais sobre operações matemáticas. Ressalta, também, a postura do tradutor linguístico de ser com as éticas específicas da matemática e da Língua de Sinais dificultando assim o entendimento dos surdos.

Primeiramente o professor surdo apresentou quatro línguas de sinais diferentes países no dicionário internacional, e focalize a área de matemática e identificou quais conheciam os símbolos de operação de matemática. Questionados se tinham a experiência de analisar icônica e não-icônica, todos quatro países de sinais diferentes responderam que não são todos icônicos, pois conseguiam perceber a configuração de mãos.


**PALAVRA-CHAVE:** Dicionário Internacional de Língua de Sinais. Sinais Icônicos. Sinais Arbitrários. Símbolos de Operação Matemática.

## **1. Introdução**

No Brasil, O ensino fundamental é caracterizado como Educação Especial com as necessidades especiais de Inclusão de surdos que preferência tem o polo nas redes educacionais especiais. Contamos nos municípios e estadual, como propostas educacionais de ensino de matemática com o uso de Língua de Sinais, com a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2006 já são obrigatório a toda rede escolar com necessidades especiais, a língua de sinais como surdo tem direito de usar a língua de sinais a qualquer lugar a parte da escola publica tanto privada.

A pesquisa buscará compreender a lexicografia pedagógica na área da matemática, por meio da Língua de Sinais, para modalidade de Educação de Surdos em uma pública da rede.

O presente relato descreve fatos ocorridos dos sinais lexicais, icônicos e não-icônicos na área de matemática com o uso de Língua de Sinais pelo surdo, com alunos



surdos da Educação Especial, escola regular pública e privada, universidades e demais instituições educacionais.

Foram utilizadas quatro línguas de sinais internacionais de dicionário de matemática. As seguintes pesquisas foram os assuntos de Operações Matemáticas, mostra sinais Adição e Multiplicação em dividir de grupo de tradutores, tem por objetivo a categoria em LS (Língua de Sinais), desenvolveram a construção de ordem alfabética com uso de Língua de Sinais e compreendendo a tradução internacional de Língua de Sinais de diversos países.

O projeto *Spread the Sign* a ser descrita foi criada uma competência linguística da comunidade surda na Suécia, se objetiva a mídia de dicionário internacional de equipe como início de assunto de operações matemáticas e havia as semelhanças e diferenças de outros a língua de sinais matemáticos a diversos países e a mesma escrita de símbolo matemático.

Observando o site *SpreadtheSign* na área de matemática com tradutor de dicionário internacional de Língua de Sinais, os equipes tradutores prestaram as palavras traduzidas por categoria de matemática, exemplificando a palavra por língua de sinais e mostrando a língua de sinais a vários países e os surdos conhecemos a tradução de língua por outra língua, pois tinham parecido ou não-icônico de língua de sinais de ADIÇÃO e MULTIPLICAÇÃO.

Na realidade do Brasil, apresentam dificuldades na matemática de Língua de Sinais, associado ao forte receio, muitas vezes recusa mesmo, em arriscar um dicionário da língua oral. Apresentam também dificuldades conceitos nas operações matemáticas, nos problemas por falta de recursos didáticos com uso de dicionário de Língua de Sinais e outros conteúdos, visto que não tinham muitos sinais de matemática como até hoje, vários poucos sinais de matemática, tornando a reflexão de ideia praticamente impossível. Isso demonstra que não diferenciam a Língua de Sinais da Matemática com a Língua Portuguesa.

Além disso, esses alguns surdos apresentam também uma baixa qualidade, perdendo auto-estima, fracasso de estudos de desenvolvimento escolar, principalmente no que se refere à qualificação de Língua de Sinais, dos Surdos com os ouvintes. Então, percebemos um sentimento de “dor” e “angústia” nesses surdos.

Questionados sobre pesquisa de questões problemáticas, notamos uma certa alienação desses surdos, por falta de acesso das atualizações de dicionário de Língua de Sinais, ou por acesso com o uso de dicionário de Língua de Sinais. Muitas vezes, tinham uma noção de operações de matemática, mas não raciocinaram muito bem nem tinham explicado de conceitos em que surdos não aprenderam a noção básica.

## **2. Fundamentação teórica e metodológica**

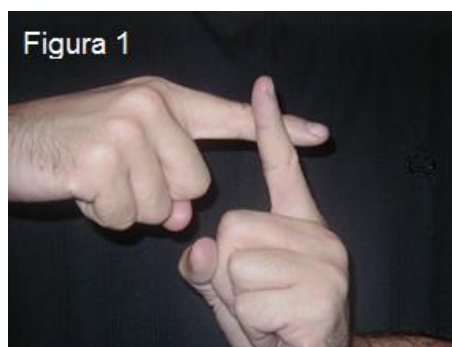
Primeiramente o professor surdo apresentou quatro línguas de sinais diferentes países no dicionário internacional, e focalize a área de matemática e identificou quais conheciam os símbolos de operação de matemática. Questionados se tinham a experiência de analisar icônica e não-icônica, todos quatro países de sinais diferentes responderam que não são todos icônicos, pois conseguiam perceber a configuração de mãos.

Este relato de experiência investigar o trabalho de dicionário temático na área de matemática para surdos na modalidade de visual-espacial como a relação de dicionário internacional entre a língua de sinais, mostrando as comparações de sinais internacionais na área de matemática e como a metodologia de uso de dicionário

enciclopédia dos conteúdos e a importância do uso de dicionário de Língua de Sinais (na própria língua dos surdos). Inicialmente, analisando a aprendizagem de matemática até os dias de hoje; comparando os avanços e mudanças da prática do ensino da matemática.

O professor surdo então mostrou a ilustração, na figura 1 na LIBRAS e figura 2 na LGP, de um sinal **ADIÇÃO** entre língua brasileira de sinais e língua gestual portuguesa, são a mesma palavra da escrita em língua portuguesa e como também na mesma língua sinalizada e tem relação da configuração de mãos iguais como icônicos.

### Figura 01 – sinal **ADIÇÃO** – no Brasil.



sinal **ADIÇÃO**  
Língua Brasileira de Sinais  
(LIBRAS)

(Professor surdo: Luiz Claudio N. Ayres – Matemática em LIBRAS)

### Figura 02 – sinal **ADIÇÃO** – no Portugal.



sinal **ADIÇÃO**  
Língua Gestual Portuguesa (LGP)

Fonte: <http://www.spreadthesign.com/br/alphabet/>

Outro sinal **ADDITION** entre língua de sinais americana na figura 3, e língua de sinais britânica na figura 4, é mesma palavra da escrita de língua inglesa e a língua sinalizada diferente, não tem relação da configuração de mãos.

### Figura 03 – sinal **ADDITION** – nos Estados Unidos





Figura 3

Sinal ADDITION - Língua de Sinais Americana (ASL)

Fonte: <http://www.spreadthesign.com/br/alphabet/>

**Figura 04 – sinal ADDITION – no Reino Unido.**

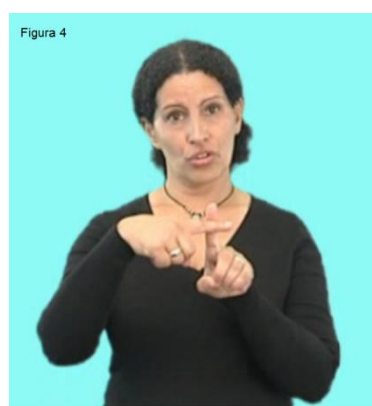


Figura 4

sinal ADDITION  
Língua de Sinais Britânica (BSL)

Fonte: <http://www.signbsl.com/sign/addition>

Entretanto, todas quatro línguas de sinais como LIBRAS, LGP, ASL e BSL na matemática que são mesmos símbolos matemáticos.

**Figura 05 – sinal MULTIPLICAÇÃO – no Brasil.**

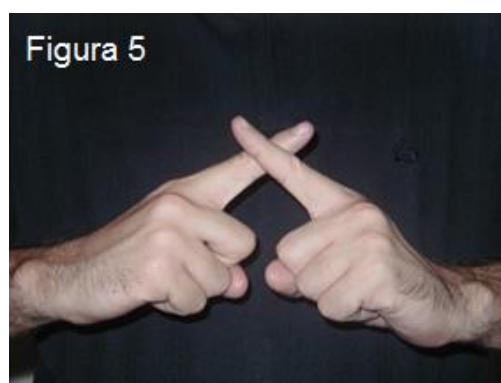


Figura 5

sinal MULTIPLICAÇÃO  
Língua Brasileira de Sinais  
(LIBRAS)

(Professor  
surdo: Luiz Claudio N.  
Ayres – Matemática  
em LIBRAS)





**Figura 06 – sinal MULTIPLICAÇÃO – no Portugal.**



sinal MULTIPLICAÇÃO  
Língua Gestual Portuguesa (LGP)

Fonte: <http://www.spreadthesign.com/br/alphabet/>

**Figura 07 – sinal MULTIPLICATION – nos Estados Unidos**



sinal MULTIPLICATION  
Língua de Sinais Americana (ASL)

Fonte: <http://www.spreadthesign.com/br/alphabet/>

**Figura 08 – sinal MULTIPLICATION – no Reino Unido.**



sinal MULTIPLICATION  
Língua de Sinais Britânica (BSL)



Fonte: <http://www.spreadthesign.com/br/alphabet/>

Outras operações de matemática, um sinal MULTIPLICAÇÃO na figura 5 e 6, em português, e outro sinal MULTIPLICATION na figura 7 e 8, em inglês. As três figuras 5, 6 e 7 que são mesmas três línguas de sinais como Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Língua Gestual Portuguesa (LGP) e Língua de Sinais Britânica (BSL), que são as três mesmas semelhantes como icônicos em cada sinal de matemática, e que cada operação trata mesmos símbolos matemáticos.

Mas Língua Brasileira de Sinais e Língua Gestual Portuguesa são mesma escrita de língua portuguesa, e a figura 7 é outra escrita de língua inglesa como Inglaterra e não tem relação da escrita semelhante, e já existe a relação como mesma configuração de mãos a três línguas diferentes.

Toda a ferramenta referente a esse trabalho pedagógico será transformado em um dicionário internacional por categoria da matemática produzida pelas equipes tradutoras e será distribuído no site. Analisamos a comparação de sinais de matemática entre as operações do conteúdo.

## 2.1 Breve Histórico de Dicionário Internacional.

Este fato histórico tem como objetivo considerar o dicionário com aquisições produzidas, realizado no acesso do site, com os vários surdos excluindo no uso de tecnologia de dicionário internacional.

O trabalho pedagógico iniciou com o conteúdo de matemática em Língua de Sinais, que mobiliza a rede dos surdos em vários ensinamentos escolares e universitários. Esta aprendizagem já está fazendo a parte da escola, universitários, os livros nas bibliotecas e enfim, com crianças e adultos.

Facilidade do processo de estudo linguístico com conteúdos e práticas. Podemos assim relacionar como surdos e mobilizar à nova pós-modernidade interagindo também com os professores, pedagogas e tradutores. Uma nova regra em Língua de Sinais no dicionário internacional, na certeza de oportunidade para a especialidade satisfatória do surdo.


Neste trabalho vamos considerar a linguística e tradução que foi realizado com o próprio aprendiz, o aluno universitário surdo. Na realidade queremos que todos os alunos surdos sejam engajados nesse processo de estudos surdos.

Entretanto, não poderíamos deixar olhar outros fracassos específicos, e para que este trabalho tenha a forma e regras satisfatórias na mídia internacional, optamos em avaliar a escola regular de surdos, universidade de estudos surdos e, matemática em Língua de Sinais, o movimento de estudante e tradutor-surdo, o laboratório das ciências exatas – matemáticas, as práticas e oficinas para surdos, etc.

Nosso interesse nesse estudo é que a matemática em Língua de Sinais que façam parte da nossa vida. Pois, desde terna idade, a infância, já começamos a aprender e conhecer básica configuração de mãos e operações matemáticas em Língua de Sinais, como por exemplos, o sinal de + a ÷, idade, horas, enfim.

Apesar de usarmos operações matemática em Língua de Sinais, poucas vezes paramos para pensar de onde surgiram os sinais, ou quem são os surdos que inventaram.

No período da Modernidade, os surdos já viviam em grupos nesta escola, universidade e comunidade surda que aprenderem matemática em regras, sem qualquer incentivo, era motivado um trabalho de apenas usar a memorização, (decoreba) não



compartilhavam de experiências, e exercícios feitos com “as mãos”, ou seja, descobrir os sinais, nas falanges icônicas ou não.

Nós surdos não sabemos que inventou os sinais das operações matemáticas possivelmente, na história dos surdos, há segredos por isso imaginamos em nossos pensamentos e criamos maneiras de facilitar o aprendizado em sinais icônicos e sinais não-icônicos(arbitrários).

Mas, permanece a dúvida, como os surdos inventaram dessas operações matemáticas em Língua de Sinais no mundo? E como surdos criaram os sinais icônicos e arbitrários em Língua de Sinais?

Na verdade, os surdos aprenderam no decorrer do tempo a utilizarem Língua de Sinais de uma maneira muito simples, foi de extrema importância do conhecimento de iconicidade e arbitrariedade.

Eles provavelmente, não sabiam que existem os sinais icônicos e sinais arbitrários no mundo de matemática, mas já existiam e eles faziam o uso da os dicionários em Língua de Sinais igual ao ouvinte conheciam sem perceberem a icônico e arbitrário em Língua de Sinais, pois pessoas ouvintes conheciam a mão dos ouvintes a forma dos dedos como gestos, mas não dá maneira que conhecemos como hoje.

Recentemente, pouco tempo atrás, começamos a aprender e a conviver com grupos surdos pesquisaram dicionário internacional da matemática em Língua de Sinais.

## 2.2 A Construção das operações matemáticas em Língua de Sinais

As operações matemáticas em Língua de Sinais não são iguais pelo mundo. A própria Língua de Sinais tem o próprio regional, mas os números em Língua de Sinais que têm variedades nem todos os sinais em matemática ao Brasil todo e também nem todo sinais iguais ao mundo. A cada região tem próprias Línguas de Sinais, um pouco semelhante das regras pelos sinais de matemática.

O usuário de sinais para ter outros sinais deu-se a construção e nova regra de operações matemáticas em Língua de Sinais. Saindo do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) os ex-alunos, foram para diversos lugares, buscando aperfeiçoar seus ensinamentos, sobre as operações matemáticas em sinais.

Esta evolução de Língua de Sinais em matemática, evolui através de diferentes meios, o que facilita em muito as práticas.


Os surdos deram uma grande contribuição, pois inventaram os sinais para cada símbolo de operações matemática, facilitando em muito a vida do surdo como época na escola surda o INES e outras escolas diversas.

Como podemos ver a matemática em Língua de Sinais, sempre esteve presente em nossas vidas surdas, mesmo que de maneira certa dos sinais ela sempre nos foi presente.

A matemática refere-se a essas identidades que tem existência objetiva, fora da mente do matemático, mas que também não se encontram no mundo empírico (PLATÃO, apud, MACHADO, Nelson José, p.20, 1997)

Segundo o filósofo Platão, a própria identidade e próprio pensamento que têm existência, objetiva do que diferente outro mundo, mas a mente diferente que já existe o mesmo pensamento parecido. Como podemos ver a identidade surda, com seus surdos estudiosos avaliam os sinais de operações matemáticas em Língua de Sinais, pois outrora tinham maneiras diferentes de ver a matemática em Língua de Sinais.





“Segundo Marelo(1998, p. 238), abrange os monolíngues e bilíngues destinados aos aprendizes, uma vez que os dicionários “ ‘normais’ (...) não pode ser definidos como ‘não pedagógicos’, mas simplesmente como menos pedagógicos” (MARELLO, apud, OLIVEIRA, Ana Maria Pinto P. de & ISQUERDO, Aparecida N. p.125, 1998)”

Segundo autor, a própria relação pedagógica que têm estrutura de dicionário de língua. Como entendermos mostrar a visão das línguas de sinais no mundo, com seus surdos estudiosos linguísticos definiam dicionário monolíngues e bilíngues, pois outrora tinham maneiras diferentes de ver a relação da matemática em Língua de Sinais no mundo.

Mas e para linguistas lexicográficas, o que é dicionário de Língua de Sinais? Ao mesmo tempo ao responder da pessoa ouvinte. Só um pouco diferente da língua falada como língua de sinais.

De fato, os materiais escolares como os usados pelos ouvintes não funcionavam com estratégias para surdos. Fato que, que analisamos em nossa pesquisa.

No Brasil, ao analisar o Decreto-lei 5.626/05, vemos que, a primeira língua para surdos é a Língua de Sinais (L1) e a segunda língua é a língua portuguesa na escrita(L2).

A aquisição de materiais didáticos em Língua de Sinais e devem ser um facilitador linguístico, para que dê as crianças à chance de realizar os primeiros símbolos da matemática como sinais já que para os adultos são de forma automática.

“A língua de sinais está voltada para as funções visuais, que ainda se encontram intactas, constitui o modo mais direto de atingir as crianças surdas, o meio mais simples de lhe permitir o desenvolvimento pleno, e o único que respeita sua diferença, sua singularidade. (SACK, 1998. P.63)”

Quando a questão é educação, na comunidade surda, na matemática dos surdos devemos ter muita atenção, respeitando todos os sujeitos surdos nas escolas e comunidade surda. Nada de comparação com os ouvintes do uso da língua oral na área de matemática.


### **2.3 Estudos Surdos no dicionário internacional**

Este processo linguístico revela explicar o conceito por meio de uma matemática específica que constitui o conhecimento ambos à aprendizagem, mesmo que o tradutor ou professor seja usuário de Língua de Sinais diretamente aos surdos.

Para que o aprendizado seja considera consistente o usuário de dicionário de Língua de Sinais numa classe de surdos e comunidade surda que deve estar apoiado em educação de matemática. Deve saber a primeira Língua de Sinais, presentemente, o conhecimento de teoria-prática na Matemática e uma Metodologia em Língua de Sinais apropriada.

Como analisar a tradução internacional de duas ou mais línguas de sinais na área de matemática para surdos? O linguístico deve ter conhecimento específico de dicionário internacional de Língua de Sinais para refletir sobre maneira de entender dois





mundos de Língua de Sinais, buscando a ferramenta de sinais matemáticos para que ao educar os surdos bilíngues, e também respeitando-os.

Nos estudos surdos, na própria Língua de Sinais, descobre-se, com as configurações de mãos, assim temos que fazer uma prática diferenciada, aprender a si mesmo, descoberta esta experimentada com a vivência e interação com os surdos na escola e comunidade surda.

Quando a questão é educação de matemática dos surdos, com muita atenção se aprenderem a segunda da Língua Portuguesa na escrita de forma matemática, e também pode ter usuário de Língua de Sinais do próprio, respeitando-se todos os sujeitos surdos na escola e comunidade surda. Nada comparação iguale os ouvintes falantes como educação de matemática.

## **2.4 Dicionário de Matemática**

Este Artigo ressalta o trabalho numa pesquisa pedagógica-linguística de matemática no currículo de língua de sinais na educação de surdos, fizesse melhores conteúdos programáticos que foram feitos o que aprendeu e serve para alunos surdos, não oralizado.

A importância de estudos de dicionário em Língua de Sinais está conseguindo a prática da modalidade visual-espacial, e, surdos podem conseguir resposta de sinais e/ou na escrita de símbolos matemáticos. Segue como a vida experiência pedagógica em educação de matemática entre currículo e prática de pesquisa na educação de surdos.

Portanto, nossa pesquisa de linguística de língua de sinais bilíngüe para que reconhecer “duas línguas de sinais de matemática no mundo” aos nossos de hoje, para que seja possível é melhor a trajetória do ensino de pesquisa em Língua de Sinais para interagir estudos surdos.

## **2.5 Conhecendo a operações matemáticas em Língua de Sinais**

Quando eu comecei a pesquisar conteúdos de matemática, foram assuntos de ouvintes, não conseguiria nem funcionava para não serve surdos. Tive idéia das outras metodológicas na própria de Língua de Sinais, comecei a montar sinais de operações matemáticas e mudança visual e que melhor ilustração do que no quadro de ouvinte. Porque as línguas de sinais têm interagir e focalizar a própria visual de sinais, na verdade, o dicionário seria escrita das palavras da própria segunda língua.

Pois a mudança de transparentes do papel de surdos. Não adianta a fazer igual aos ouvintes. A maioria dos surdos existe pensamento em língua de sinais e principalmente domina bem na língua de sinais, tendo como feito realizado da língua natural.

Aprender e usar a língua de sinais que surdos temos direitos de aprender a vida experiente para ter bom domínio seja como ouvinte, na forma igualdade.

Surdos aprendem muito bem domínio da Língua de Sinais, por isso servem para usuário de comunicação em Língua de Sinais que é fácil de entender do próprio sistema linguístico do pensamento deles. Podem visualizar a explicar teoria-prática de dicionário de sinais matemáticos em que jeitos deles da própria cultura como nasceu pensamento abstrato.

## **2.6 Novas Línguas de Sinais sobre o dicionário internacional através da área de Matemática**

Os surdos são sabidos que a operações matemáticas com a Língua de Sinais tem descoberta um papel importante na aquisição de Linguagem e que o dicionário de Matemática tem nova geração da língua de sinais no contexto desde século XX e hoje, essa língua de sinais ainda tem a mostra mais significativo.

Muitos esforços dos surdos estão sendo feito para tornar a criação de dicionário da matemática mais eficiente. É preciso que muito mais surdos saibam domínio da Matemática em Língua de Sinais e a saibam bem a usar a língua de sinais para explicar significado e significante como signos semióticos.

Sempre houve muita dificuldade para se explicar conceito a Matemática em Língua de Sinais. Apesar de que todos os surdos reconhecem a importância e a necessidade da Matemática para se entender o todo surdo linguista-matemático e nele viver SER SURDO.

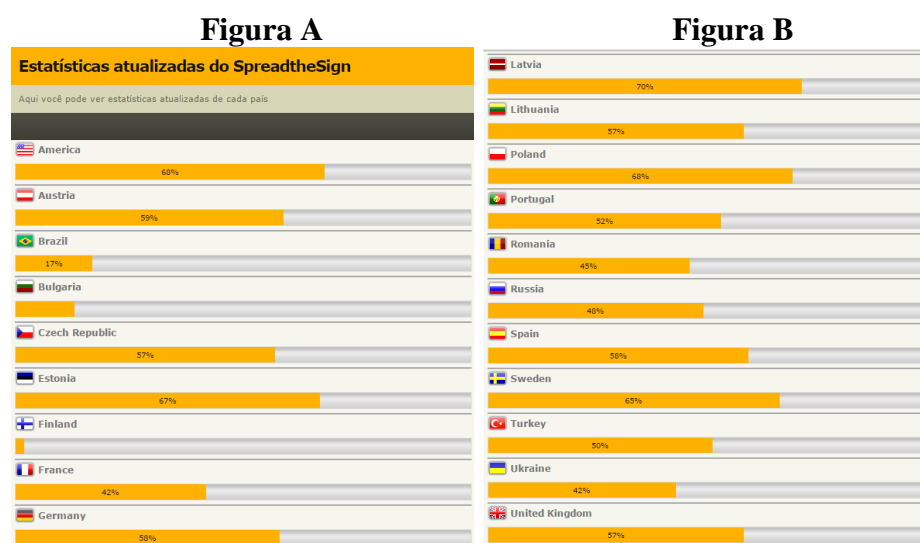
### 3. Considerações finais

Como o elemento mais importante para trabalhar a pesquisar o dicionário internacional de Língua de Sinais na área de Matemática é o professor surdo de Matemática e Linguística entre relação interativa, e como este está sendo bem preparadas para desenvolver bem suas funções lexicais, as dificuldades neste processo têm aumentando muito problemático na escola sem usar dicionário de Língua de Sinais. Questionamentos: Por que educar os surdos? Por que Matemática com o uso de dicionário de Língua de Sinais? O que facilidade de Matemática com o uso dicionário de Língua de Sinais? A vida de professor surdo que sempre está preparado para respondê-los.


O presente trabalho, ainda em andamento, iniciou em março 2014, e está sendo realizado com uso de dicionário internacional em categorias escolhidas em quatro países como Brasil, os Estados Unidos, Portugal e Reino Unido.

Em estatística, a amostra de percentual atualizada de cada país. Em período de 2012, a porcentual da pesquisa atualizada no projeto, mostra a tabela de Brasil de 17%, os Estados Unidos de 68%, o Portugal de 52% e o Reino Unido de 57%, e demais países.

Segue abaixo, figura A e figura B:



Fonte: <http://www.spreadthesign.com/br/statistics/>



Apresentar resultado:

- a) Observar o trabalho desenvolvido por equipes de tradutores e professores;
- b) Entrevistar os tradutores e professores;
- c) Questionar o roteiro de entrevista;
- d) Analisar os dados coletados;
- e) Redigir o relatório de pesquisa.

### **Referências bibliográficas:**

AYRES, Luiz Claudio N., & CORREA, Márcia da C., **Novo Olhar do Ensino da Matemática para Surdos: Como ensinar problemas de equação para surdos?** Anais/ 7º Congresso Internacional e 13º Seminário Nacional de INES, 2008, Rio de Janeiro – RJ.

AYRES, Luiz Claudio N., & COSTA, Luciyenne M. da, **Problematizando o ensino de Matemática para Surdos na Escola Inclusiva: o Professor de Matemática e Intérprete de Língua de Sinais.** Anais/ 6º Congresso Internacional e 12º Seminário Nacional de INES, 2008, Rio de Janeiro – RJ.

AYRES, Luiz Claudio N., & LOPES, Regina M., **Facilitando a Matemática com o uso da LIBRAS para Alunos Surdos.** Anais/ 2º Seminário Nacional de Pedagogia Surda, 2007, Vitória-ES.

AYRES, Luiz Claudio N., & SOUZA, Isaac G. M. de, **Uma percepção de Quantidade de Matemática em LIBRAS: Como ensinar os problemas de fração para surdos?** Anais/ 7º Congresso Internacional e 13º Seminário Nacional de INES, 2008, Rio de Janeiro – RJ.

BARBA, Francisco da Silva. **Organização de dicionários: uma introdução à lexicografia.** São Paulo, SP. Ed. da UNESP. 2003.

BERNARDINHO, Elidéia Lúcia. **Absurdo ou Lógica?** A produção lingüística do surdo. Belo Horizonte: Profetizando Vida, 2000.


BIANCHINI, Edwaldo & PACCOLA, Herval. Bianchini, Edwaldo, 1935 – **Curso de Matemática: volume único.** Ed. 2ª. São Paulo, SP, Ed. Moderna. 1998.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani & BORBA, Marcelo de Carvalho (org.). **Educação Matemática: pesquisa em movimento.** Ed. 2ª. São Paulo, SP. Ed. Cortez. 2005.

CAPOVILLA, F. C., & RAPHAEL, W. D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira.** São Paulo, SP: Edusp, 2001.

DANTE, Luiz R., **Tudo é Matemática.** Ed. 1ª, São Paulo. Ed. Ática. 2002.





FACCHINI, Walter. **Matemática: volume único**. Ed. 1ª. São Paulo, SP, Ed. Saraiva. 1996.

FELIPE, Tayna A. **LIBRAS em contexto**. Curso básico livro do estudante: cursista. Recife: EDUPE, 2002.

GAMA, F. J. **Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos**. Rio de Janeiro, Typographia Universal de E. & H. Laemmenrt.

MACHADO, José Nilton, **Matemática e Realidade**, Ed. 4ª, São Paulo. Ed. Cortez. 1987.

MACHADO, Paulo Cesar. **A Política Educacional de Integração/Inclusão: um olhar do egresso surdo**. Florianópolis, SC. Ed. da UFSC. 2008.

MARTELOTTA, Mario Eduardo(org.). **Manual de Linguística**. São Paulo, SP. Ed. Contexto. 2013.

OLIVEIRA, Ana Maria Pinto P. do, & ISQUERDO, Aparecida Negri(org.). **As Ciências do Lexico: lexicologia, lexicografia e terminologia**. Campo Grande, MS. Ed. da UFMS. 1998.

OLIVEIRA, Janine Soares de (org.). **A Comunidade Surda: perfil, barreiras e caminhos promissores no processo de ensino-aprendizagem em matemática**. CEFETES/RJ, 2005.

PINTO, Antonio Henrique. **Educação matemática e formação para o trabalho: práticas escolares na Escola Técnica de Vitória – 1960 a 1990**. Tese de doutorado. FE/UNICAMP, Campinas, SP, 2006.

QUADROS, R. M. de. **Educação de Surdos**. A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice M. de, & KARNOPP, Lodenir B., **Língua de Sinais Brasileira: Estudos Lingüísticos**, Ed. 1ª, Porto Alegre. Ed. Artmed. 2004.

QUADROS, Ronice Müller de & STUMPF, Marianne Rossi (org.). **Estudos Surdos IV**. Ed. 1ª, Petrópolis,RJ. Ed. Arara azul. 2009.


QUADROS, Ronice Müller de (org.). **Estudos Surdos I**. Ed. 1ª, Petrópolis,RJ. Ed. Arara azul. 2009.

QUADROS, Ronice Müller de (org.). **Estudos Surdos III**. Ed. 1ª, Petrópolis,RJ. Ed. Arara azul. 2009.

QUADROS, Ronice Müller de, & FINGER, Ingrid. **Teorias de Aquisição da Linguagem**. Ed. 1ª, Florianópolis, SC. Ed. da UFSC. 2008.

QUADROS, Ronice Müller de, & PERLIN, Gladis (org.). **Estudos Surdos I**. Ed. 1ª, Petrópolis,RJ. Ed. Arara azul. 2007.





QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Ed. 1ª, Porto Alegre. Ed. Artmed. 1997.

RAMIREZ, Alejandro Rafael Garcia, & MASUTTI, Mara Lúcia. **A Educação de Surdos em Uma Perspectiva Bilíngue: uma experiência de elaboração de softwares e suas implicações pedagógicas**. Florianópolis, SC. Ed. da UFSC. 2009.

ROCHA, Solange Maria da. **O INES e a Educação de Surdos no Brasil: Aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos**. Vol. 01. Rio de Janeiro, RJ. 2007

SACK, O. **Vendo Vozes: uma viagem aos mundos dos surdos**, tradução Laura Teixeira Motta, São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Volume 1. Ed. 2ª. Brasília: MEC, SEESP. 2007.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Volume 2. Ed. 2ª. Brasília: MEC, SEESP. 2007.

SILVEIRA, Carolina Hessel. **O currículo de Língua de Sinais na Educação de Surdos**. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

SKLIAR, Carlos (org.). **A Surdez: Um Olhar sobre as Diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, Karin. **As Imagens do outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis, SC. Ed. da UFSC. 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/decreto/D5626.htm)

<http://www.spreadthesign.com/>

<http://www.signbsl.com/>

---



## MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E ASPECTOS SÓCIO-AFETIVOS COLABORATIVOS DA APRENDIZAGEM

Maria Cristina Ataide Lobato

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo a discussão dos aspectos linguísticos sócio-afetivos da mediação pedagógica em fóruns educacionais virtuais, considerando que estes são aspectos potencializadores da construção do conhecimento. O estudo foi motivado pelas demandas de conhecimento sobre as relações de ensino-aprendizagem em educação a distância, em busca de estratégias e condutas pedagógicas capazes de favorecer a aprendizagem do aluno e o seu consequente desenvolvimento. A análise centra-se na interação entre professores e alunos em fóruns educacionais virtuais do curso semi-presencial de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa – da Universidade Federal do Pará, à luz da concepção sócio-histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vygotsky (1934/2008), para quem a atividade mediada é o meio para o desenvolvimento e o acesso aos objetos de conhecimento. Para a condução das análises, tomei como base o modelo de investigação prática desenvolvido por Garrison e Anderson (2003), em especial os referentes à presença social. O estudo permitiu observar que os fóruns são espaços privilegiados para interações entre professores e alunos em cursos na modalidade a distância e a aprendizagem, nesses ambientes, pode ser motivada e direcionada pelas intervenções do professor, com particular incidência na motivação da aprendizagem, no estímulo à interação e na dinamização das práticas da comunidade. Os resultados sugerem que o planejamento de ações adequadas e a formação docente para a mediação em fóruns virtuais são preditivos de melhores resultados na aprendizagem dos alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação a distância. Fóruns educacionais. Mediação pedagógica, Afetividade.


### 1 Introdução

Este estudo foi motivado pelas demandas de conhecimento sobre o novo cenário educacional descortinado pela entrada em cena das tecnologias de informação e comunicação, que criaram novos potenciais diretamente relacionados à interação a distância e estabeleceram novos desafios para a atividade pedagógica.

Coll, Monereo *et al.* (2010, p. 30) assinalam que as novas tecnologias provocaram mudanças nas variáveis que definem os cenários educacionais, interferindo nos papéis de alunos e professores, nas possibilidades e modalidades de interação, nas coordenadas espaço-temporais e nos acessos aos recursos.

Nesse contexto, a educação a distância (EaD) tornou-se um elemento regular dos sistemas educativos, atendendo a demandas e/ou a grupos específicos, e assumindo funções importantes na educação da população adulta.

Nos últimos anos, a EaD no Brasil apresentou uma expansão vertiginosa, ganhando espaços até então inexplorados. Os indicadores mostram que, na última década, o número de alunos matriculados na graduação a distância cresceu e se diversificou. Segundo o Inep/MEC, em 2003, a EaD contava com 50 mil matrículas, equivalendo a 1,3% do total de inscritos em cursos de graduação. Em 2013, eram 1,15 milhão, correspondendo a 15,7%. A oferta de vagas também diversificou, saltando de 8 para um leque de 84 cursos. Nesse contexto de grande crescimento, são diversos e



complexos os desafios para educadores sobre as particularidades dessa modalidade de ensino e seu inevitável impacto no quadro educacional brasileiro.

Os dados revelam o crescimento da educação a distância no cenário brasileiro, gerando uma grande demanda de conhecimento sobre as relações de ensino-aprendizagem, em busca de novos saberes em diferentes situações interacionais nessa modalidade.

Dessa forma, considero indispensável retomar os princípios que norteiam as relações sociais em ambientes virtuais interativos e colaborativos de aprendizagem, conduzindo investigações que permitam compreender essa prática e sugerir estratégias capazes de favorecer a aprendizagem discente.

Como bem pontuado por Souza, Rego e Córdova (2009, p. 222), os novos cenários educativos apoiados cada vez mais pelas tecnologias suscitam novas questões para a pesquisa em EaD, deslocando o seu eixo temático de questões relativas à metodologia da educação a distância em si, a exemplo da evasão, da autonomia de aprendizagem, das dificuldades relativas ao estudo isolado, para a compreensão de aspectos relativos às especificidades dos processos de aprendizagem em ambientes virtuais, em especial os desenvolvidos por meio dos *chats* acadêmicos, dos fóruns temáticos de discussão virtual, das listas de discussão, dos *e-mails*, em outras palavras, do uso pedagógico das ferramentas virtuais síncronas e assíncronas.


Segundo Ribeiro, Oliveira e Mill (2014, p. 87), a sofisticação das tecnologias de informação e comunicação, o grande número de alunos atendidos e o crescente volume de conhecimento científico que o professor deve dominar são fatores que dificultam o exercício da docência, tornando quase impraticável a atuação do professor sem o auxílio de tutores. Estes, então, têm papel de destaque no gerenciamento das interações entre os alunos e na mediação entre os alunos e o conteúdo programado, o que exige desse profissional a apropriação do conhecimento sobre o modelo de EaD, para que a aprendizagem seja alcançada.

De acordo com Salmon (2000, p. 39), o professor deve promover o envolvimento dos participantes de forma que o conhecimento por eles construído seja utilizável em novas e diferentes situações. Nesse sentido, a principal função do mediador é promover a construção de significados em detrimento da transmissão de conteúdos. Esse é um aspecto particularmente importante para as reflexões sobre a mediação em contextos de aprendizagem a distância, “na medida em que é esperado do moderador um papel ativo na dinamização da organização da comunidade e, deste modo, na sustentabilidade do projeto de aprendizagem do grupo *online*” (DIAS, 2010, p. 237).

Por tudo o que foi dito, entendo que ainda há muito a ser investigado sobre cursos desenvolvidos a distância que usam ambientes virtuais de apoio ao ensino-aprendizagem. É nesse contexto que esta pesquisa se insere, com o propósito de avançar sobre o conhecimento dos aspectos linguísticos sócio-afetivos da mediação pedagógica em fóruns educacionais virtuais, considerando que estes são aspectos potencializadores da aprendizagem.

Neste trabalho, apresento uma proposta de análise da mediação pedagógica em fóruns educacionais virtuais, à luz da concepção sócio-histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vygotsky (1934/2007, 2008), para quem a atividade mediada é o meio para o desenvolvimento e o acesso aos objetos de conhecimento. Para a condução das análises, tomei como base o modelo de investigação prática desenvolvido por Garrison e Anderson (2003), em especial os referentes à indicação de afetividade em ambientes virtuais, a fim de compreender os principais desafios docentes





para gerar oportunidades de aprendizagem mais significativas e, desse modo, promover, junto aos alunos, a construção do conhecimento.

O artigo trata de aspectos que constroem e sustentam o engajamento dos sujeitos em comunidades de aprendizagem em ambientes virtuais, particularmente sobre aspectos afetivos que potencializam as relações sociais. O cenário escolhido para a coleta dos dados foi o Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa – modalidade a distância, da Universidade Federal do Pará (UFPA)

Este artigo apresenta brevemente, na Seção 2, os princípios da concepção sócio-histórico-cultural de Vygotsky que embasaram a pesquisa. Na Seção 3, apresento o conceito de mediação pedagógica com base na literatura da área. A Seção 4 é dedicada à descrição do modelo de aprendizagem colaborativa de Garrison e Anderson (2003), cujas categorias de análise foram usadas na pesquisa. Na Seção 5, faço a discussão dos resultados das análises e na sequência, apresento os comentários finais.

## **2 Princípios sócio-histórico-culturais de Vygotsky**

Neste trabalho, considere relevante partir de uma concepção sócio-histórico-cultural, que tem em Vygotsky (1934/2007; 1934/2008) seu principal representante, para compreender a mediação pedagógica na construção de conhecimento.

Segundo Oliveira (1992, p. 24), um dos pressupostos básicos de Vygotsky é a ideia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social; sua identidade, portanto, é elaborada a partir das relações de produção nas quais está inserido. Em outras palavras, Souza, Depresbiteris e Machado (2004) dizem que, para Vygotsky, “todo ser humano está inserido em uma realidade sócio-histórica e só adquire a condição humana se for mediado, em sua relação com o mundo, por instrumentos de sua cultura” (p. 138).


Na base da teoria vygotskyana, encontra-se o princípio de que a apropriação da cultura humana ocorre por meio de relações interpessoais dentro da sociedade à qual o indivíduo pertence, e essa apropriação se dá por intermédio da educação e do ensino com a mediação de adultos e/ou pares mais experientes.

No princípio vygotskiano, os mediadores são meios pelos quais o indivíduo age sobre fatores sociais, culturais e históricos, e sofre a ação deles. Esse conceito de mediação permite compreender o trabalho pedagógico como prática fundamental pela qual se dá a produção e a reprodução cultural. De fato, a maneira de o professor conduzir o processo de aprendizagem do aluno, no sentido de ajudá-lo a coletar informações, relacioná-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las é que produzirá um conhecimento significativo para o aprendiz, de forma a ajudá-lo a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela. Assim, dependendo da mediação pedagógica, poderá haver maior ou menor aprendizagem dos alunos, o que não ocorreria sem a intervenção do professor, ou par mais experiente, na concepção de Vygotsky (1934/2008). Desse modo, a qualidade e o momento adequado dessas intervenções são importantíssimos para a aprendizagem.

As ideias de Vygotsky (1934/2008), em especial as concepções que embasam a prática docente, são fundamentais para compreender como o professor pode interferir no processo de aprendizagem, de forma a provocar avanços no desenvolvimento do aluno que não ocorreriam espontaneamente.

Nesse sentido, entendo que Vygotsky (1934/2008) considera os processos de ensino-aprendizagem como construções conjuntas, ou ações colaborativas, entre os participantes da interação mediadas pela linguagem. Dessa forma, da aprendizagem decorrem as transformações qualitativas que se produzem ao longo do desenvolvimento





humano. Compreendo, então, que, aprender, na concepção vygotskyana, é transformar-se a partir das interações com os outros e com o mundo em que se vive.

No caso específico desta pesquisa, os princípios estabelecidos por Vygotsky, foram essenciais para compreender que as relações sociais afetivas são condições essenciais para impulsionar o interesse e a motivação para a aprendizagem. Para Vygotsky, aspectos sociais e afetivos podem motivar e incentivar a aprendizagem e potencializar a colaboração entre os educandos.

Em minha opinião, os fóruns são ambientes virtuais propícios para os processos de construção conjunta do conhecimento e, embora saiba que tais ambientes potencializam a interação entre os participantes, não são os recursos tecnológicos disponíveis nesses ambientes, nem mesmo sua estrutura, que irão garantir a aprendizagem, mas sim, a forma como forem utilizados para construção do conhecimento coletivo, a partir de interações dos indivíduos, pautadas em um planejamento prévio.


Com base nos princípios vygotskyanos de que a linguagem é uma ferramenta inserida em ação que faz surgir o significado como tal, considero especialmente relevante analisar a linguagem dos participantes nos ambientes educativos virtuais. Nesse sentido, entendo que a linguagem dos professores no contexto investigativo deste trabalho pode ser considerada uma ferramenta e, portanto, uma ação de linguagem capaz de intervir na aprendizagem dos alunos e em seu consequente desenvolvimento.

### **3 Mediação pedagógica**

Neste trabalho, tomo o conceito de mediador tal como proposto por Kozulin (1998) para quem mediador é aquele que interage com o indivíduo aprendiz, acompanhando o desenvolvimento de suas funções cognitivas na busca da organização do pensamento e melhora dos processos de aprendizagem. Nessa perspectiva, como bem destaca Daniels (2003, p. 24-25), os mediadores são meios pelos quais o indivíduo age sobre fatores sociais, culturais e históricos e sofre a ação deles. Portanto, neste trabalho, o termo mediador é entendido como o indivíduo que, pela linguagem, intervém pedagogicamente no desenvolvimento do aprendiz.

Nesse sentido, entendo que o professor desempenha o papel de mediador ao conduzir a aprendizagem do aluno, como especialista que possui conhecimentos e/ou experiências a comunicar. Assim, adoto aqui o sentido de mediação pedagógica como sugerido por Masetto (2009), que a entende como

a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. É a forma de se apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela (p. 144-145).



A concepção de mediação pedagógica no sentido de comportamento do professor para conduzir a aprendizagem do aluno também é compartilhada por Perez e Castillo (1999), para quem

a mediação pedagógica busca abrir um caminho e novas relações do estudante: com os materiais, com o próprio contexto, com outros textos, com seus companheiros de aprendizagem, incluído o professor, consigo mesmo e com seu futuro (p. 10).

Particularmente no contexto da educação a distância, autores como Gutiérrez e Prieto (1994) e Gomez (2004) consideram que a mediação pedagógica é feita a partir de ações específicas que devem ser observadas no tratamento de conteúdos e em formas de expressão dos diferentes temas, “a fim de tornar possível o ato educativo dentro do horizonte de uma educação concebida como participação, criatividade, expressividade e relacionalidade” (GUTIÉRREZ; PRIETO, 1994, p. 62).

O papel do professor em ambientes de aprendizagem *online* também foi tratado por Salmon (2002, p. 39) que denominou de *e-moderador* o docente de ambientes *online*, cujo principal papel consiste em promover o envolvimento dos participantes, a fim de que o conhecimento por eles construído seja utilizável em novas e diferentes situações.


Tomando como base os princípios de mediação pedagógica dos autores que acabaram de ser citados, entendo, neste trabalho, o conceito de mediação pedagógica como a ação de linguagem do mediador (ou professor-mediador) durante a interação com seus alunos no fórum virtual de aprendizagem.

#### **4 Aprendizagem em colaboração**

Atualmente, um número importante de trabalhos situa o foco de suas análises no processo social de construção simultânea do conhecimento, em ambientes apoiados por computador. Destacam-se, nesse conjunto de estudos, os modelos de análise desenvolvidos por Garrison e Anderson (2003), os quais tratam o processo de construção conjunta do conhecimento como um processo sócio-cognitivo que se desenvolve de modo ordenado sequencialmente.

Adicionalmente, e de maneira até certo ponto coincidente com a noção vygotskyana de aprendizagem, Garrison e Anderson (2003) defendem uma visão de aprendizagem em colaboração, segundo a qual o indivíduo possui responsabilidade por construir significado e participar de comunicação recíproca com a finalidade de confirmar a compreensão e gerar conhecimento.

Nesse sentido, os autores reconhecem a importância da interação social e do senso de pertencimento ao grupo como elementos-chave para a aprendizagem e para a construção colaborativa de conhecimento. Para Garrison e Anderson (2003), os resultados da aprendizagem se devem ao envolvimento conjunto e colaborativo entre



professores e alunos, em atividades de ensino, por meio das quais se constroem significados compartilhados sobre os conteúdos e as tarefas escolares.

Esse reconhecimento da aprendizagem como resultado da interação social também é coincidente com a perspectiva teórica de Vygotsky de que os processos de ensino-aprendizagem são construções conjuntas mediadas pela linguagem, compreendidas como ações colaborativas entre os participantes da interação. Garrison e Anderson (2003), como Vygotsky (1934, 2007/2008), entendem que há uma relação inseparável entre a formação do indivíduo e o mundo social.

Garrison e Anderson (2003) desenvolveram um modelo de investigação prática (*Community of Inquiry*) para compreender os multifacetados componentes do ensino e da aprendizagem virtual na construção colaborativa do conhecimento entre os alunos, com o apoio do professor, em ambientes educacionais *online* de nível superior.

No modelo de Garrison e Anderson (2003), uma comunidade de investigação se constitui por meio de três elementos interdependentes cruciais para o sucesso da experiência educacional: a presença cognitiva, a presença social e a presença de ensino. Esses elementos representam, respectivamente, o desenvolvimento das competências de análise dos conteúdos (presença cognitiva), o estabelecimento de um ambiente favorável à partilha das representações individuais em um contexto colaborativo (presença social), e o papel do professor ou de outra liderança que exerça a mediação na concepção e na organização das atividades da comunidade (presença de ensino).

Neste trabalho, examino uma das variáveis da presença social do modelo de Garrison e Anderson (2003), a afetividade, que, segundo os autores, favorece a criação e o desenvolvimento de um ambiente propício à aprendizagem.


#### **4.1 Presença social e afetividade**

A presença social é definida por Garrison e Anderson (2003) como a habilidade de os participantes projetarem suas características pessoais para a comunidade de aprendizagem, com o propósito de desenvolver relações interpessoais, que podem ser prejudicadas pela distância geográfica e temporal dos ambientes virtuais.

Garrison e Anderson (2003) destacam que a função básica desse elemento é dar suporte para o alcance dos objetivos cognitivos e afetivos da aprendizagem, tornando as interações do grupo interessantes, envolventes e intrinsecamente compensadoras, com o objetivo de estimular, sustentar e manter o pensamento crítico.

Os autores destacam, ainda, que os indicadores da presença social são fundamentais para criar a base de respeito, confiança e ajuda mútua, necessária para um processo bem-sucedido de construção do conhecimento em grupo. Nesse caso, o papel do professor consiste em estabelecer um ambiente social amigável, por meio da promoção das relações humanas, da valorização da contribuição dos alunos, do desenvolvimento do senso de coesão do grupo, do incentivo ao trabalho conjunto, entre outros aspectos.





O esquema de classificação da presença social proposto por Garrison e Anderson (2003) foi construído na observação da ocorrência de certas palavras-chave, frases ou seus sinônimos de um processo interativo, que resultou em três categorias fundamentais: afetividade, comunicação aberta e comunicação coesiva. Neste trabalho, as análises se concentram nos índices indicativos da afetividade.

Em relação à afetividade, Garrison e Anderson (2003) destacam que as emoções expressas em textos virtuais são diferentes das expressas na presença física e, por esse motivo, os interlocutores de ambientes assíncronos compensam a ausência física usando representações simbólicas para facilitar sua expressividade no ambiente. Para os autores, as emoções expressas em ambientes assíncronos são capazes de promover a motivação e a persistência na experiência educacional, facilitando, desse modo, a aprendizagem. Dentre as representações simbólicas sócio-emocionais usadas em ambientes assíncronos, os autores destacam o humor, a autorevelação e o uso de *emoticons*.

## 5 Análise e discussão dos resultados

Para o desenvolvimento desta pesquisa, tomei como fundamento metodológico o paradigma qualitativo, com o propósito de observar os aspectos linguísticos afetivos que podem favorecer e incentivar a aprendizagem.

É importante ressaltar que esta investigação possui um caráter descritivo e utiliza dados quantitativos, na medida em que a interpretação dos dados foi moldada e influenciada pelas características peculiares ao contexto de observação, o ambiente educacional virtual, cujas mensagens, com sua frequência e seus horários, aí ficam registradas, tornando-se parte integrante dos dados.

A pesquisa foi feita nos fóruns virtuais de uma das turmas do curso, durante o desenvolvimento de três disciplinas – Sociolinguística, Política Educacional e Psicologia da Aprendizagem – no 4º período de 2014 do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa - modalidade a distância, da Universidade Federal do Pará.

Como procedimento para a sistematização da análise dos dados, optei por conduzir a pesquisa em duas etapas. Na primeira etapa, o instrumento utilizado foi um questionário aplicado a 19 alunos, com o propósito de investigar a percepção dos discentes sobre a afetividade dos professores durante as interações nos fóruns.

Na segunda etapa, a investigação se concentrou nos fóruns de discussão das três disciplinas, com o propósito de analisar e identificar os principais recursos utilizados pelos docentes para estabelecer um clima afetivo com os alunos. O corpus desta etapa se constitui de um total de 179 mensagens presentes em 20 fóruns, sendo 74 mensagens docentes e 105 mensagens discentes.

Sobre o questionário, dos 37 alunos inscritos na turma, 19 alunos responderam às perguntas, as quais tinham o propósito de investigar a percepção dos alunos em relação aos estímulos docentes à participação dos alunos nas discussões dos fóruns e à afetividade como aspecto motivacional a essa participação. Transcrevo a seguir a pergunta do questionário.

As mensagens dos professores estimulavam a participação:

(.....) Sempre

(.....) Nunca

(.....)



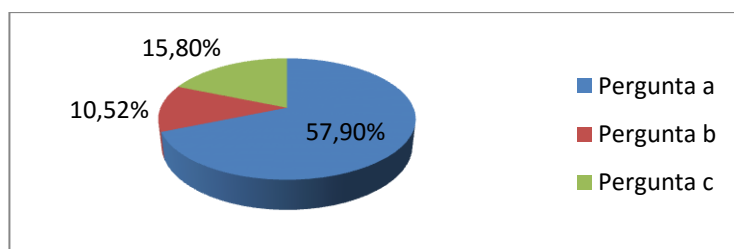
O resultado numérico alcançado com a pergunta é o seguinte: dos 19 questionários respondidos, cerca de 63% tinham sido assinalados com a opção “Sempre”, 26% foram marcados com a opção “Raramente” e nenhum trouxe a opção “Nunca” assinalada, o que permite inferir que os docentes estimulavam os alunos à participarem das discussões nos fóruns

Em relação à afetividade, foram feitas as seguintes perguntas aos alunos:

- a) A afetividade dos professores motiva sua participação no fórum?
- b) A afetividade entre os alunos é uma das motivações de sua participação nos fóruns?
- c) Você usa (ou usou) expressões que demonstram sua

As perguntas geraram os seguintes resultados: 57,9% dos estudantes revelou que a afetividade dos professores motiva sua participação no fórum, 15,8% disse que usa (ou usou) expressões afetivas e 10,52% afirmou que a afetividade entre os colegas é fator de motivação para sua participação nos fóruns.


O levantamento quantitativo das respostas está ilustrado em números percentuais no gráfico seguinte.



O resultado numérico satisfatório sobre a percepção dos alunos em relação à afetividade como motivação à participação nos fóruns é uma constatação no corpus analisado do que diz a literatura que fundamenta esta pesquisa.

Com esse resultado, busquei verificar nos fóruns das três disciplinas que aspectos linguísticos da mediação pedagógica favorecem as relações sócio-afetivas, evidenciadas nas respostas discentes aos questionários. Para tanto, investiguei nas mensagens de quatro professores indicadores de caráter afetivo, com base nas categorias da afetividade da presença social do modelo de Garrison e Anderson (2003), quais sejam: expressão de emoção (manifestadas por pontuação repetida, caixa alta e *emoticon*), uso de humor (sarcasmos, ironias, brincadeiras etc) e autorevelação (apresentação de detalhes da vida pessoal).

As análises sobre as 74 mensagens docentes do corpus revelaram que os recursos de caráter afetivo das categorias de Garrison e Anderson não foram utilizados como estratégia para motivar a participação dos estudantes. Os únicos recursos sócio-afetivos que se destacam nos dados são a pontuação repetida e o emprego de




interjeições ou expressões interjetivas. Nenhuma ocorrência de representação simbólica de humor ou de autorevelação foi encontrada nas mensagens analisadas, contrariando o que dizem Garrison e Anderson (2003) sobre a expressão de afetividade em ambientes virtuais. Para os autores, as representações simbólicas sócio-emocionais, como a afetividade, usadas nesses ambientes assíncronos, são capazes de promover a motivação e a persistência na experiência educacional, facilitando desse modo a aprendizagem.

As respostas obtidas com o questionário mostram que os alunos perceberam a expressão de afetividade na mediação docente, mas acredito que, no corpus analisado, essa afetividade foi manifestada por aspectos que não estão contemplados na categoria afetividade do modelo de Garrison e Anderson. Considero que o caráter acadêmico dos fóruns pode ter inibido o emprego de representações simbólicas, como as letras em caixa alta, os *emoticons*, as expressões de humor e de apresentação de detalhes da vida pessoal. Sou de opinião que o suporte afetivo na mediação docente foi estabelecido por aspectos de outra natureza, os quais estão descritos a seguir.

As respostas individuais aos estudantes caracterizam as mensagens do corpus analisados, demonstrando deferência e atenção com cada aluno, estimulando a participação destes, além de ajudá-los a identificar as respostas que lhe eram dirigidas. Para Garrison e Anderson (2003), as respostas são componentes de grande importância na interação. A par disso, considero que as respostas dirigidas individualmente aos alunos alimentam o aspecto afetivo e o fluxo interativo entre professores e estudantes, propiciando, dessa forma, maior participação discente.

Nos discursos docentes analisados, o uso de vocativos é um dado interessante e muito saliente, revelando que esta foi uma estratégia comum nas mensagens dos professores, em maior ou menor proporção, com a função de direcionar o conteúdo da mensagem a um sujeito em especial, assegurando, dessa forma, a sua atenção. Os professores dirigem-se, individualmente, aos alunos pelo nome, demonstrando atenção, simpatia e deferência com cada um deles. Na dinâmica de interação dos fóruns, as mensagens encaminhadas nominalmente facilitam a identificação dos destinatários a quem são dirigidas. A respeito do emprego dos vocativos em ambientes educacionais virtuais, Moore e Kearsley (2007) salientam que chamar os alunos pelo nome estabelece uma relação mais amigável e torna o discurso mais envolvente, promovendo, dessa forma, o estudo mais prazeroso e motivador.

Nos dados analisados, a designação dos interlocutores-alunos pelo nome parece ter-se constituído em uma estratégia dos professores para direcionar a mensagem a um sujeito em especial, assegurando sua atenção, incluindo-o e aproximando-o das discussões. Esse é um recurso que, além de assegurar a organização da estrutura interacional do fórum, propicia ao professor estabelecer uma relação afetiva com o aluno, pois, demonstrando conhecê-lo, imprime um tom particular e pessoal à interação. Nesse caso, com a escolha do tratamento individualizado pelo nome do participante, o professor recorre a uma estratégia afetiva que tende a diminuir a distância entre os interlocutores. É, portanto, uma excelente dinâmica de afetividade e aproximação entre os participantes de um curso a distância.



As estratégias de saudações iniciais e de encerramento das mensagens são bons exemplos de mediações de efeito afetivo e motivador para o envolvimento e participação dos alunos com as discussões. Essas estratégias são capazes de reforçar as relações afetivas, imprimindo um tom de aproximação e cortesia às discussões, gerando, assim, uma relação de empatia fundamental para o processo de ensino e aprendizagem. Nas mensagens docentes analisadas, observei que os professores quase sempre abrem o texto com uma saudação inicial, seguida do nome dos alunos, expressando, assim, uma relação amistosa. As saudações revelam que os professores procuraram imprimir um tom afetuoso à mensagem, cujo significado é construído pela carga semântica dos adjetivos sobre os substantivos a que se referem, como é o caso das expressões “*Um grande abraço*”, em que o adjetivo “grande” intensifica o nome “abraço”; e “*Caro(s) aluno(s)*”, em que o adjetivo “caro(s)” atribui uma carga afetiva em relação ao seu referente o nome “aluno(s)”. As saudações com expressões informais, como “*Oi*” e “*Abração*”, esta última construída com um substantivo no grau aumentativo, também são recursos de afetividade que motivam o engajamento e a participação dos alunos nas discussões.

Neste pequeno estudo, procurei mostrar que a aprendizagem em cursos a distância pode ser motivada pelas intervenções afetivas do professor, com particular incidência no emprego de uma linguagem afetiva e inclusiva, motivadora da participação dos estudantes e de um ambiente propício à aprendizagem.

Acreditamos que, em cursos a distância, os fóruns virtuais são espaços privilegiados de interação social, favorecedores de práticas sociais relevantes para intercâmbios, questionamentos e vivência, necessários a processos coletivos de aprendizagem. Essas práticas, segundo Vygotsky (1934/2007), são a origem e o motor da aprendizagem e do desenvolvimento humano.


### **Considerações finais**

Seguindo a perspectiva vygotskyana, a motivação é a razão da ação, é ela que impulsiona necessidades, interesses, desejos e atitudes particulares dos sujeitos. Dentre os elementos que promovem a motivação durante a interação, destaca-se a afetividade que, para a teoria sócio-histórico-cultural, é considerada a energia à ação, regulando as trocas entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

As categorias de análise do modelo de comunidade de investigação de Garrison e Anderson (2003) podem ser excelentes instrumentos para a investigação dos fenômenos sócio-afetivos em ambientes virtuais de aprendizagem, mas sugiro adaptações a esse modelo, como é o caso de incluir na categoria afetiva as respostas individuais e imediatas aos alunos, o uso de vocativos nas mensagens, a designação dos interlocutores pelo nome, as saudações iniciais e de encerramento das mensagens. Ainda como indicadores da categoria afetiva, sugiro incluir o uso de expressões de afetividade, como: “amigo”; “caros alunos”; “querida”; “abração”; “Oi”, substantivos no diminutivo, como “queridinha”, ou, ainda, advérbios de intensidade antes de um substantivo, como, por exemplo, “grande amigo”.

A pesquisa mostrou que a mediação docente afetiva nos fóruns é importantíssima para o sucesso educativo, considerando, como Vygotsky (1934/2007; 1934/2008), que as relações sociais são altamente motivadoras do desenvolvimento intelectual dos estudantes.





Desse modo, tendo em vista que a motivação do estudante à aprendizagem decorre, em grande parte, da interação estabelecida entre docente e aprendiz, espero que os resultados desta pesquisa possam contribuir para a formação de professores que pretendem atuar em cursos a distância, especialmente os que usam os fóruns virtuais como espaços interativos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COLL, C.; MONEREO, C. *et al. Psicologia da educação virtual. Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Tradução Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DANIELS, H. *Vygotsky e a pedagogia*. Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DIAS, P. Da *e-moderação* à mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem. In: SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. (Org.). *Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010, p. 233-245.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T. *E-learning in the 21<sup>st</sup> Century*. London: Routledge Falmer, 2003.

GOMES, M. V. *Educação em rede: uma visão emancipadora*. São Paulo: Cortez – Instituto Paulo Freire, 2004.

GUTIÉRREZ, F.; PRIETO, D. *A mediação pedagógica: educação à distância alternativa*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

KOZULIN, A. *Psychological tools. A sociocultural spproach to education*. Londres: Harvard University Press, 1998.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009, p.133-173.


MOORE, M.; KEARSLEY, G.. *Educação a distância: uma visão integrada*. Tradução Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007. Unisul, 2005.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA

TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de, DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

PEREZ, F. G.; CASTILLO, D. P. *La mediación pedagógica*. Buenos Aires: Ciccus, 1999.





RIBEIRO, L. R. de C.; OLIVEIRA, M. R. G.; MILL, D. A interação tutor-aluno na Educação a Distância. In: MILL, D.; RIBEIRO, L. R. de C.; OLIVEIRA, M. R. G. (Orgs). *Polidocência na Educação a Distância*. EdUFSCar, 2014, 87-96.


SALMON, G. *E-moderating. The key to teaching and learning online*. Londres: Kogan Page, 2002.

SOUZA, A. M. M.; DEPRESBITERIS, L.; MACHADO, O. T. M. *A mediação como princípio educacional: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

SOUZA, A. M. de; REGO, E. D.; CÓRDOVA, R. de A. Pesquisa em educação a distância: desafios e possibilidades. In: SOUZA, A. M. de; FIORENTINI, L. M. R. (Org.). *Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em rede (CTAR)*. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009, p. 203–228.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. COLE, M. *et al.* (Org.). Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2007.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo: revisão técnica José Cipolla Neto. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2008.



**DO PROFESSOR MISSIONÁRIO AO PROFESSOR FLANELINHA:  
REPRESENTAÇÕES E DISCURSOS EM TORNO DA IMAGEM DOCENTE  
NO BRASIL E EM PORTUGAL**

Maria Alzira Leite<sup>114</sup>


**RESUMO:** O objetivo deste estudo é analisar o movimento das representações sociais de um grupo de educadores sobre a profissão docente nos contextos Brasil e Portugal. Para alcançar esse objetivo, proponho, sob uma perspectiva linguística, enunciativa e discursiva pautada em abordagens de Authier-Revuz (1999), Mondada; Dubois (2003), Charaudeau, Maingueneau (2004), Bronckart (1999) e Foucault (1986), uma interface com as contribuições dos estudos da Psicologia Social, com base em Moscovici (1978), Jodelet (2001) e Marková (2006), dentre outros, para examinar regularidades e diferenças nas dimensões das representações, construídas a partir dos discursos dos diferentes segmentos e países envolvidos na pesquisa. De natureza explicativa e interpretativa, abordagem qualitativa e de base etnográfica, este estudo nos fez perceber como os discursos podem revelar representações, pautadas nas ações coletivas e individuais, constitutivas do processo de construção da figura do profissional do ensino. Os exemplos discutidos revelam que os modos de enunciar, dos grupos no Brasil e em Portugal, projetam imagens e sentidos ancorados numa memória, e estes se refletem em modelos elaborados e partilhados de professores, hoje, (re)significando os papéis, os posicionamentos e as representações com relação ao ser e ao fazer docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Discurso. Representações. Professor. Grupo Focal.

## **1 Introdução**

---

<sup>114</sup> Doutora em Linguística e Língua Portuguesa. Professora no mestrado em Letras – Universidade Vale do Rio Verde – UNINCOR – Três Corações. mariaalzira35@gmail.com



A reflexão apresentada neste artigo resulta de pesquisas que venho empreendendo sobre os discursos que perpassam a imagem e o fazer docente. Nessa linha, procuro mapear nos modos de enunciar dos educadores, as representações que envolvem não apenas a prática do professor, mas também, uma visão da constituição do que é ser docente.


Logo, numa tentativa de compreender fatores que concorrem para as representações do professor apresentadas/construídas nos seus modos de dizer, a discussão que aqui se apresenta vem sendo tecida no campo de estudos que privilegiam a análise da materialidade linguístico-textual de discursos produzidos por educadores numa situação de interação construída num grupo focal. Ao se fazer uso das discussões em grupo, “há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam.” (GATTI, 2005, p. 9). Assim, o método dialético solidifica-se ao tentar compreender as semelhanças e as contraposições dos sujeitos, na tentativa da apreensão do real.

Levando-se em consideração as especificidades desse caminho metodológico, proponho um estudo no escopo das contribuições de abordagens sobre as representações, consideradas as possibilidades de articulá-las aos princípios sociointeracionistas e discursivos, pois se assume, aqui, que as representações, nos estudos da linguagem, podem ser iluminadas, em larga medida, pelos mecanismos de textualização e de enunciação que tecem, nos discursos dos sujeitos, posicionamentos reflexivos e críticos sobre o seu fazer.

Seguindo essa perspectiva, a direção que se propõe para este estudo visa, principalmente, a uma análise de caráter linguístico-textual-discursivo, pautada em categorias dos modos de enunciar, para o exame do movimento da (re)construção da(s) representações sociais sobre o professor, o que, segundo o ponto de vista deste trabalho, pode afetar a forma de esse sujeito conceber a si mesmo e a sua relação com o mundo.

## **2 Representar: caminhos e direções**

Ao pensar nas principais concepções sobre representações, na perspectiva da Sociologia e da Teoria das Representações Sociais, percebo que nelas perpassam noções como ideias (SIMMEL, 1998), saber comum (WEBER, 1985), prática social (MARX,



1991), meio social (DURKHEIM, 1974), interação (MOSCOVICI, 1961), o que envolve linguagem e pensamento. Refletir sobre os processos significativos é resgatar, também, o trinômio signo-significação-representação. John Locke (1960), por exemplo, utilizou o termo “Semeiotiké” para designar uma “doutrina dos signos” e considerava signo e representação como conceitos sinônimos. Cabe, ainda, lembrar Pierce, que caracterizou a semiótica como a “teoria geral das representações.” (SANTAELLA; NOTH, 1999, p. 16).


Assim, a representação exprime uma relação com um determinado objeto e esse ato de materializar algo envolve o conceito, a imagem, a ideia e o conhecimento. Não há como negar que a atividade representativa parte de um “estoque de saberes e experiências” (MOSCOVICI, 2012, p. 57) e, ainda, engloba a compreensão social e cultural da realidade por meio da representação. Nessa perspectiva, o real é visto como o sentido; recebe o sentido, enfim, é representado. (CHARTIER, 1991, p. 173).

Imbricando nesse ato de representar o real, temos o dizer: um objeto é representado por um nome, e um fato é representado por uma proposição. (WITTGENSTEIN, 1984). É claro que não se trata, aqui, de considerar apenas as palavras cujos referentes se encontram no mundo, pois a linguagem envolve dimensões afetivas; orienta posicionamentos, prevendo modos de significar; de construção de sentido(s).

Como se pode notar, o conceito de representação social perpassa por diferentes concepções. Com efeito, a noção de representação atravessa as ciências humanas e não tem um lugar específico. Podemos pensar em suas bases na sociologia, caminhando pela antropologia e na história das mentalidades. Dessa forma, convém explicitar o lugar de onde falo, para situar a que me refiro. Acredito que a representação está envolvida nas práticas de linguagem e se projeta nos discursos, por isso a escolha por um estudo no qual se busca evidenciar o que o “discurso oculta ou pretende mascarar”. (MAINGUENEAU *apud* GROSSMANN; BOCH, 2006, p. 16).

Mobilizo a abordagem da Análise do Discurso Francesa, a qual, segundo Ferreira (1998), entende o discurso como um processo de significação que leva em conta a materialidade histórica da linguagem e o sujeito interpelado pela ideologia; isso está de acordo com os postulados de Pêcheux (1988), um dos fundadores da Análise do Discurso, que percebe o discurso como “efeitos de sentido entre interlocutores” e o sujeito como dividido pela ideologia e o inconsciente, muito embora o sujeito esqueça-





se de ser atravessado por duas ilusões e acredita ser fonte de suas palavras. Nessa linha, a Análise do Discurso concebe o sentido como passível de ser outro, determinado sócio-historicamente, marcado pela luta de classes e, portanto, sem vínculo com uma significação literal, como prevê a Análise de Conteúdo. Assim, para a Análise do Discurso, não existe um sentido literal, já que o literal é apenas um efeito discursivo, pois todos os sentidos são possíveis embora apenas o dominante se institucionalize como produto da história (ORLANDI, 2003), embora os sentidos estejam sempre em movimento e constantemente são recolocados no jogo do discurso.

É numa perspectiva linguístico-discursiva que parte a minha exposição. Levo em consideração a linguagem como uma prática social, aproximando-me dos estudos de Moscovici e Marková, quando estes exploram a relação entre as representações sociais e a linguagem. E nessa linha, alinho-me a esta última, mais especificamente, quando enfatiza que:

[...] é a constituição dessa linguagem específica que acompanha a formação de uma representação. Uma vez conseguido isso, as palavras obtêm seus sentidos específicos e esses, por sua vez, justificam seu uso na propaganda. A repetição dos elementos formaliza e solidifica o pensamento, tornando-o parte da constituição linguística e cognitiva do indivíduo. (MARKOVÁ, 2006, p. 341).

Assim, penso nas representações socialmente construídas pelas/nas interações, sustentando o caráter histórico, cultural e social das atividades humanas e dos signos linguísticos, por isso a importância da linguagem. (BRONCKART, 1999).

Num viés discursivo, as representações se movimentam reconstruindo-se nos discursos sociais que “testemunham, alguns, sobre o saber de conhecimento sobre o mundo, outros, sobre um saber de crenças que encerram sistemas de valores dos quais os indivíduos se adotam para julgar essa realidade. (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 433). Esses discursos sociais emergem, às vezes, explicitamente, numa construção imagética, como, por exemplo, a imagem de um professor ou, ainda, de maneira implícita, fazendo referência a um determinado discurso, no qual perpassa a figura docente.

### **3 Representações (re)construídas discursivamente num grupo focal**



As cenas do grupo focal que apresento a seguir foram coletadas para a pesquisa de doutorado intitulada “Olhares para o professor: representações sociais na trama da teia discursiva de educadores” (Leite, 2014). Para este artigo, selecionei duas cenas envolvendo os pontos de vista de um P(pai), PF(professor do ensino fundamental) e um PU (professor universitário).

O recorte da cena da cena 1 ocorreu no momento em que os enunciadores posicionavam-se acerca da função do professor e o que está a sua volta: a escola, os pais e os alunos.

A escolha desse fragmento se deu, pois nele são projetadas representações que orientam o interlocutor a pensar no estado da escola pública, no profissional dessa instituição e em outros aspectos que cerceiam o espaço escolar: família, aluno, as atitudes docentes. E o meu foco está também, aqui, na busca de representações que perpassam pela esfera escolar e tendem a (re)definir a imagem docente.

Nessa linha, leia-se o excerto abaixo.

#### Cena 1<sup>115</sup> – Brasil

**PU:** a escola pública... virOU:: um dePÓsito de crianças na verdade, né? EstacionamENto de criança. E, o profesSOR, FLANELINHA de ... E o pai vai LÁ deixa a criança de maNHÃ e de tarde passa lá e Pega... se ele não tiver arranhado... o que:: aconteceu lá.... não faz a menOR diferença.

**PF:** É uma situação CRÍtica, né? O professOR está desvalorIZAdo.

**P:** E, por quEM? Quem foi que banalizOU a profissão do professor? Quem a desacreditOU? Foi a socieDAde ou foi o PRÓprio professor?

**PU:** O conjunto, né?

**P:** Não! Isso é FALta de consciência do próprio professor.


**Fonte:** Leite (2014).

O discurso dessa cena é permeado por produções imagísticas de como o docente se sente desmoralizado, isto é, um flanelinha. E, ainda, faz parte de uma escola que é um “depósito”; um “estacionamento” de criança.

Cabem aqui as palavras de Volochinov (1929) acerca da dialogicidade interna do discurso, de suas implicações quanto ao “já-dito” e à resposta antecipada, que traduzem, de certo modo, a tensão inscrita na produção discursiva. Isto é, de um lado, têm-se os discursos de outras esferas que perpassam o discurso de um dado sujeito. E, de outro, a

<sup>115</sup> As transcrições seguiram as normas propostas em: KLEIMAN, Angela (Org.) 2001. **A formação do professor** – perspectiva da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado das Letras. (Adaptado)





emergência de um novo discurso que não é neutro, pois é sustentado por uma consciência político-ideológica. Nesse processo, novos discursos marcados por pontos de vista constituem-se numa linha em que o sentido inscrito na representação de algo é produzido pela relação do sujeito com a forma-sujeito do saber e, conseqüentemente, pela identificação do sujeito com uma determinada Formação Discursiva. (PÊCHEUX, 1988).

No caso do discurso desse enunciador, tem-se uma identificação com a formação que engloba o social e o ideológico pertencente a um grupo de professores de escola pública. A metáfora “flanelinha” orienta-nos para um estereótipo que simplifica a caracterização do professor, por um determinado grupo de que esse enunciador faz parte. Transmite-se, aqui, uma ideia cristalizada de profissionais de escola pública que, em troca de moedas, cuida temporariamente de um bem.

Convém destacar que, nessa analogia – professor = flanelinha –, o enunciador, como docente, deixa de assumir um papel ativo (fazer=ensinar), desenhando-se de maneira passiva (fazer=olhar). Além disso, denuncia a precarização próprio trabalho, o desprestígio, tocando na sua principal função social.

Pêcheux (1988, p. 167) destaca que “a forma-sujeito tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso”, ou seja, ela simula o interdiscurso no intradiscurso, de modo que o interdiscurso emerge como o “já-dito” do intradiscurso, no qual ele se articula por “correferência”. Nessa perspectiva, ao tomar como exemplo, nesta pesquisa, o sujeito do discurso da esfera universitária, por via forma-sujeito, ele se apropria de um interdiscurso – no qual circulam tanto os saberes da instituição educacional e do senso comum – recorta, incorpora o que lhe interessa desses diferentes saberes, identificando-se com a formação discursiva de um discurso da instância cidadã, pautado na indignação, e traz esses enunciados pertencentes a esses saberes à ordem intradiscursiva, linearizando-os no discurso e, ainda, materializando-os.

Esse enunciador mantém uma relação de similaridade entre as imagens de “escola pública” e de “depósito de criança”, de modo que podemos atribuir às características de um ao outro. Existe aqui uma transferência da significação centrada na língua, própria de palavras, para um sentido que permeia o discurso.

Segundo Munby (1986), as metáforas podem nos dar pistas de como o professor constrói a sua realidade profissional. E, nesse caso, essa construção revela traços acerca da concepção de escola e trabalho docente e família.

E, por falar em família, a tensão instaurada numa gradação de perguntas retóricas vem, justamente, desse representante. O pai, por meio da força argumentativa do seu discurso, na repetição do pronome interrogativo “quem”, provoca uma mudança no desenrolar da linha de pensamento do grupo, vinculada, anteriormente, a um sentimento nostálgico.

Isso me faz lembrar a família nas escolas, buscando respostas e atribuindo as responsabilidades ao professor.

A dimensão de representação flagrada nesses discursos aponta para outras representações, tais como: a do professor cuidador, da escola que acolhe e a de um professor permissivo. A materialização e a estabilidade dessas representações, nessa cena, dialogam com as percepções e julgamentos de uma realidade da qual os sujeitos fazem parte, cada com falando de um lugar. Trata-se do conhecimento em movimento, (re)produzido diante de uma situação que requer um posicionamento, uma resposta, uma mudança.

A cena dois, em Portugal, ilustra o momento em que a discussão tendia para as competências do professor.

### Cena 2 – Portugal

**PU:** o professor TEM que ter competência científica::: e... o professor DEve despertar a curiosiDAdade e mostrar a... aplicabiliDADe do conteúdo.

**PS:** e:: e:: efetivamENte, às vezes... há pessoas que não têm:: e não têm competência pedaGÓgica, e até podem ser científicaMENte BONS e tendo essa competência pedagógica muitas vezes não conseguem ser bons professores!

**P:** e:: agora, eu estou em outro sítio... pode causar até uma confusão (riso), eu confesso, por exemplo, eu considero uma pesSOa que seja .... conviDAda – um speaker – que não tem competÊncias cienTÍficas e que até me causa empatia... uma pessoa GENial, uma pessoa que fez algo MUIto BOM, é MUITO BOM professor, pode ser um bom testemunho, e:: só estou a desafiar, porque ISSO tambÉM é um BOM professor.


**PU:** Sim:: mas ele também TEM competÊncias... /[(riso)

**P:** Tem compeTÊncias, mas NÃO cienTÍficas!

**Fonte:** Leite (2014).

A primeira enunciadora modaliza o seu discurso em tom imperativo, apontando as especificidades do professor pelas escolhas lexicais “competência”, “curiosidade”. E, assim, em tom avaliativo, orienta a representação de um bom professor. Além disso, menciona, numa ação de advertência, o saber fazer desse docente: “mostrar a aplicabilidade do conteúdo”. Nessa medida, no seu não dito subentende-se que aqueles que não possuem essas características não fazem parte dessa imagem profissional.





O segundo enunciador pondera e adverte, no espaço do não, traços axiológicos do bom professor. E, nessa linha, o profissional afirma em tom incisivo: o docente pode ser bom sem possuir competências científicas.


Nesse momento, o pai problematiza, provocando os educadores. Essa provocação é explícita e pode ser notada na primeira linha do seu discurso. Esse enunciador, além de assumir o seu lugar de pai, aqui, também assume um lugar ligado à sua profissão: consultor e gestor. Sendo assim, ressalta que um “Speaker”, por exemplo, é alguém que possui qualificações semelhantes ao que ele considera um “bom professor”, o que corrobora com a posição do professor secundário. Os traços axiológicos, marcados pelos termos como “empatia”, “bom”, “genial”, conduzem a uma representação do professor “palestrante”, “show”, já que o enunciador recorre ao termo “speaker” para justificar a sua dimensão de representação.

A próxima enunciativa intervém, ressaltando que há “competências” nesse cenário descrito pelo Pai e o seu riso, inclusive, denota certa obviedade. O pai refuta, posicionando-se de forma avaliativa e imperativa, numa linha argumentativa: possui X, mas não Y, isto é, possui a especificidade “competências”, porém não é aquela mais valorizada, “a científica”.

As dimensões de representações em Portugal perpassam pelos discursos que envolvem as competências do professor. O posicionamento do grupo está centrado no saber-fazer docente ligado à capacidade do profissional qualificado cientificamente. É possível que essas representações estejam ancoradas em perspectivas didáticas com base na transmissão de conteúdos. Em um painel sobre os cursos de formação inicial em Portugal, Bidarra (2002, p. 159) destaca como um dos problemas nesse campo a “demasiada adesão a um modelo transmissivo”, afirmando que este não contribui para a alteração de representações.

#### **4 Considerações finais**

Assim, ao mesmo tempo em que o grupo produz o próprio discurso acerca da vivência do docente, e, ainda, resultado da interação verbal entre interlocutores, naquele contexto de grupo, realiza também uma menção à atividade linguístico-textual-interativa, refletindo e reproduzindo a vivência nos discursos. Por meio das escolhas lexicais, “inversões de papéis”, “educação”, “escola”, “valores” designando e




qualificando numa referência interna, por meio de um “fazer” discursivo, o próprio fazer docente. (RISSO, 1999, p.104).

No processo interativo, alguns enunciadore se sobressaem, fazendo apontamentos ilocucionários, “eu vivencio isso que está acontecendo aqui em dois mil e nove, por quê?”, afirmando em respostas: “pela inversão dos papéis”; “pela multiplicidade das funções”. Nessa linha, os pontos de vista, a forma de lidar com o ser professor e tudo o que envolvia o grupo, era determinado pela memória discursiva, pautada numa inferência “a escola deixou de ser um aliado dos pais na educação para endossAR a:: : vontade do filho”. E, ainda, pelos pré-construídos socialmente, dentro de certas formações, também, discursivas, “o que acontece na sala de aula... é... o reflexo do que acontece em casa”

Em Portugal, Ao pensar nos pontos de encontro que dizem respeito às representações docentes, os modos de enunciar nos apontam para inquietações ligadas às “competências” que vão ao encontro da formação do professor. No grupo em Portugal esse foco está mais concentrado na formação acadêmica como uma força instituinte, já que é na academia que o professor é “certificado”. No Brasil, o grupo ressalta que a “certificação” está centrada numa formação contínua pautada na “transformação” do próprio fazer. Segundo o grupo, através dos programas de formação continuada o processo de certificação docente é aprimorado.

Outro ponto de destaque refere-se às ações que atravessam os atos de incentivar e, ao mesmo tempo, advertir o seguir a carreira docente, no Brasil e; em Portugal, uma visão focada somente no incentivo.

A dicotomia incentivar/advertir, no grupo do Brasil, perpassa a experiência social desses participantes. Nessa linha, os enunciadore exprimem em suas representações o sentido – ora positivo, ora negativo – que dão a sua experiência no mundo social, servindo-se dos sistemas de códigos e interpretações fornecidos pela sociedade e projetando valores e aspirações sociais (JODELET, 1988). Ao longo dos relatos, a recorrência de verbos na primeira pessoa, como “vivencio”, “vejo”; “sinto”, delineiam o dia a dia desses enunciadore, orientando-nos para representações relacionadas ao vivido, conhecido e experienciado pelo grupo. Assim, o incentivo está ancorado ao “doar”; “gostar e que, dialogam com qualificações ligadas ao “dom” e a “vocaçãõ”.



O incentivar no grupo em Portugal está concentrado, também, na experiência, porém uma experiência voltada para a história de uma profissão marcada por valores “corretos” concentrados em “congregações docentes” (NÓVOA, 1999, p. 15). As representações, aqui, estão sob o foco de uma identidade de professor ancorada na história de um ser ideal para o grupo, ou seja, aquele que não pode ser “confrontado”. Sendo assim, segundo os enunciadores, não há motivos para um descrédito da profissão. Acredito que, por isso, a ação de incentivar prevalece; o exercício do poder pelo saber envaidece. Para esse grupo, por mais que existam problemas, o professor, como o mestre, está no topo de uma hierarquia e tende a possuir o controle.

A caminho das linhas finais, enfatizo que, como pesquisadora, o meu intuito é o de que os resultados desta pesquisa sejam um convite para o início de uma ação que contemple reflexões sobre os processos de mudanças em representações sociais que envolvem os papéis dos professores.

Coloca-se, aqui, uma possibilidade de (re)fazer caminhos e imagens, a partir do lugar da memória, da experiência e do saber docente, num processo partilhado.

Além disso, apesar desta pesquisa não focar a formação docente, existem pistas nos discursos dos educadores que essa etapa perpassa o campo da formação de professores.

A formação docente merece mais do que reflexão e atenção, mas, sim, atitude. Não se termina uma formação, pois ela é contínua, e segundo os relatos dos sujeitos desta pesquisa, a formação encontra-se distanciada da prática, tanto no Brasil como em Portugal. Nessa linha, cabe lembrar Nóvoa (2013, p. 1), quando ressalta que “Tudo precisa ser permanentemente organizado, rigorosamente preparado para que o imprevisto possa acontecer”. Nesse sentido, uma reaproximação das esferas acadêmica e escolar precisa se consolidar para que o profissional se sinta preparado para lidar com prática. Essa prática inclui situações que podem envolver a troca de papéis, tantas vezes repudiada pelos educadores, neste estudo. É claro que essa aproximação de academia e de escola passa pela valorização do professor, uma valorização, inclusive, dele, enquanto profissional.

## REFERÊNCIAS



AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). In: **Cadernos de estudos linguísticos**, Campinas (SP): UNICAMP – IEL, n. 19, jul./dez., 1990.

AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. **Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire**. 2 vol. Paris: Larousse. 1995.

AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas (SP): Ed. da Unicamp, 2001.

AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. **Parles des mots**: le fait autonymique en discours. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle. 2003.

BIDARRA, Maria da Graça. **Do grau de transmissividade das práticas de formação ao otimismo irrealista**. Revista de Educação, 2002.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: Por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 1999.

CHARAUDEAU Patrick. **Discurso das mídias**. Tradução Ângela S. M. Corrêa. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

CHARAUDEAU Patrick. Les stéréotypes, c'est bien, les imaginaires, c'est mieux. In : BOYER, H. Stéréotypage, stéréotypes: fonctionnements ordinaires et mises en scène. **Langue(s), discours**. vol. 4. Paris: Harmattan, 2007.

CHARAUDEAU Patrick.. **Linguagem e discurso: modos de organização**. Tradução Ângela S. M. Corrêa. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

CHARAUDEAU, Patrick. Les stéréotypes, c'est bien, les imaginaires, c'est mieux. In: BOYER, Henry. Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène. **Langue(s), discours**. Vol. 4. Paris: Harmattan, 2007. p. 49-63.


CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004, p. 433.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. In: **Estudos Avançados**. Campinas (SP): Unicamp, 11(5), 1991. p. 173-191.

DURKHEIM, Émile. The dualism of human nature and its social conditions. In: DURKHEIM, Émile. **Sociology and Philosophy**. New York: Free Press, 1974.

FERREIRA, Maria Cristina. Leandro. Nas trilhas dos discursos: a propósito de leitura, sentido e interpretação. In: ORLANDI, Eni. (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas (SP): Pontes, 1998. p. 201-208.





FOCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. Trad. L. F. Baeta Neves. Petrópolis (RJ): Vozes, 1986.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GROSSMANN, Francis; BOCH, Françoise. As representações sociais das práticas de linguagem: como dar conta da complexidade do discurso? In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise. (Org.). **Ensino de Língua: representação e letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p. 11-36.

JODELET, Denise. Reflection sur le traitement de la notion de representation sociale en psychologie sociale. **Les Representations**. Paris VI, 1984. p. 15-41.

JODELET, Denise. Représentations sociales: phénomènes, concepts et theorie. In: MOSCOVICI, Serge (Ed.). **Psychologie social**. 2. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1988. p. 357-378.

JODELET, Denise. Représentations sociale: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, Serge. (Org.). **Psychologie sociale**. Paris: PUF, 1984.

JODELET, Denise. **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JODELET, Denise. Représentations Sociales: un domaine en expansion. In: \_\_\_\_\_(Ed.). **Les re présentations Sociales**. Paris: PUF, 1989. p. 42.

JODELET, Denise. Representações Sociais: Um domínio em Expansão. In: JODELET, Denise. (Org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17 – 43.

LEITE, Maria Alzira (2014). *Olhar(es) para o professor: representações sociais na trama da teia discursiva de educadores*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente**. Tradução de Hélio Magri Filho. Petrópolis (RJ): Vozes, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1991.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Daniele. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M., RODRIGUES, B. B., CIULLA, A. (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris : PUF, 1961.

MOSCOVICI, Serge. Le Grand schisme. **Revue Internationale de Sciences Sociales**, v. 25, n. 4, p. 479-490, 1973.



MOSCOVICI, Serge. **Social Influence and Social Change**. Londres: Academic Press. 1976.

MOSCOVICI, Serge. The phenomena of social representations. In: FARR, R. M;

MOSCOVICI, Serge. (eds.). **Social representations**. Cambridge: Cambridge University Press. 1984.

MOSCOVICI, Serge. **Notes towards a description of social representation**. European Journal of Social Psychology, 1988.

MOSCOVICI, Serge. **A máquina de fazer deuses**. Rio de Janeiro. Imago. 1996.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **Jornal Expresso**, 25 jan. 1992, p. 5.

MOSCOVICI, Serge; MARKOVA, Ivana. Presenting social representations: a conversation. **Culture & Society**, v. 4, n. 3, 1998.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Tradução de Pedrinho Guareschi. 5. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2007.

MOSCOVICI, Serge. **Psychoanalysis: its Image and its Public**. Cambridge: Polity Press. 2008.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. Representação Social: um conceito perdido. In: **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012. p. 54.


MOSCOVICI, Fela. **Desenvolvimento Interpessoal**. 20. ed. José Olympio, 2011.

MUNBY, Hugh. Metaphor in the thinking of teachers: an exploratory study. In: **Jornal of Curriculum Studies**, v. 18, Queen's University, Ontario, 1986.

NÓVOA, António Sampaio. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas (SP): Pontes, 1999; 2003, p. 32.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. 2. ed. Campinas (SP): Ed. da Unicamp, 1988.



RISSO, Mercedes Sanfelice. A propriedade auto-reflexiva do metadiscurso. In: BARROS, Kazuê Saito Monteiro de (Org.). **Produção textual:** interação, processamento, variação. Natal: Editora da UFRN, 1999, p. 203-214.

SANTAELLA, Lúcia e NÖTH, Winfried. **Imagem** – cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras. 1999.

VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2004.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo.** São Paulo: Pioneira, 1985.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas.** Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

## REDUÇÃO E APAGAMENTO DE POSTÔNICA

Maria José Blaskovski Vieira

**RESUMO:** Este estudo, que segue os pressupostos da Sociofonética e da Fonologia de Uso, tem como objetivo apresentar resultados referentes aos fenômenos de redução e apagamento da vogal anterior em contexto postônico. Para tanto foram analisados dados coletados junto a 26 falantes de Santana do Livramento/RS, cidade de fronteira com o Uruguai. Na formação da amostra, foram utilizados como parâmetros o sexo e a idade, tendo sido selecionados dois homens e duas mulheres das seguintes faixas etárias: 12-15, 18-21, 24-27, 35-38, 50-53, 56-59, 62-ou mais. Para a coleta dos dados, foi elaborado um instrumento contendo palavras com a letra ‘e’ na posição postônica final, levando-se em conta a sua frequência de uso. Na seleção das palavras, foram controlados 16 contextos precedentes à postônica, considerando-se o modo de articulação e o segmento seguinte em palavras acabadas em sílaba pesada. Para cada um dos contextos, foram selecionadas quatro palavras, duas de alta frequência e duas de baixa frequência. O instrumento utilizado na coleta dos dados foi formado por 60 imagens correspondentes às palavras selecionadas. O participante da pesquisa deveria produzir uma frase usando a palavra referente à imagem exposta. A partir da aplicação da testagem, considerando somente as palavras acabadas em sílaba leve ou com [s] na coda final, foram obtidos 1533 dados, dos quais 86 sofreram apagamento. Os contextos que mais propiciaram o apagamento foram aqueles com fricativas e africada. Nas 1447 palavras com postônica realizada, constatou-se a ocorrência de um fenômeno gradiente com a vogal apresentando graus diferentes de redução.

**PALAVRAS-CHAVE:** Redução vocálica. Postônica. Apagamento vocálico.

### 1 Introdução

A redução e o apagamento de vogais em sílabas prosodicamente fracas são fenômenos muito comuns em línguas do mundo. Em inglês e alemão, por exemplo, sílabas átonas sofrem redução em determinados contextos a ponto de perderem traços fonéticos mais salientes de seu núcleo silábico (BECKMAN, 1996). Em português, sílabas átonas finais também são alvo de processos redutivos que podem culminar com o seu completo apagamento (ALBANO, 1999). Neste trabalho, pretendemos analisar os





casos de redução extrema da vogal anterior postônica final no português brasileiro falado na cidade de Santana do Livramento/RS.

A maior parte dos estudos sobre a forma de realização da postônica no PB adota a perspectiva da Sociolinguística e busca identificar fatores que influenciam a emergência de uma realização [e] ou [i]<sup>116</sup>. A partir da análise desses estudos, no entanto, poucas generalizações são encontradas. Em relação aos estudos que investigam o apagamento da postônica, também não são encontradas generalizações sobre fatores que propiciam esse apagamento, principalmente porque as análises existentes não levam em conta todos os contextos precedentes à postônica admitidos na língua.

Neste trabalho, seguimos os pressupostos da Fonologia de Uso (BYBEE, 2001, 2006) e da Teoria dos Exemplos (PIERREHUMBERT, 2001, 2003) e, a partir da análise de dados coletados junto a falantes de Santana do Livramento/RS, mostramos que a redução extrema da vogal anterior postônica final ocorre em contextos específicos, sendo o mais comum aquele em que a postônica é precedida por consoantes fricativas. Pretendemos mostrar que a redução da postônica em níveis extremos pode estar associada tanto a parâmetros articulatorios, que independem da frequência lexical, quanto a fatores sociolinguísticos.


## 2 Perspectiva teórica

Diferentemente dos modelos fonológicos tradicionais que consideram a representação linguística única e abstrata e a variação redundante, a Fonologia de Uso (BYBEE, 1994, 2001, 2007) e a Teoria dos Exemplos (PIERREHUMBERT, 2001, 2003) sugerem que as unidades linguísticas, com suas propriedades previsíveis e não previsíveis, são categorizadas e estocadas na memória sem que as informações consideradas redundantes sejam eliminadas. A representação cognitiva das unidades linguísticas forma-se a partir de todas as realizações dessas unidades a que o falante foi exposto. Isso significa que a representação de uma determinada unidade linguística vai ser constituída por um conjunto de exemplos dessa unidade experienciado pelo falante.

A frequência com que itens lexicais são usados afeta a sua representação mental e a forma fonética das palavras. Assim, quanto mais um padrão se repete, mais gerais serão seus traços e mais facilmente se estenderão a outros itens (inclusive novos), promovendo generalizações. Segundo Bybee (2001), há duas formas de se avaliar a

---

<sup>116</sup> Incluem-se entre as realizações consideradas [i] todas as vogais diferentes de [e]. Os trabalhos também analisam a alternância entre [o] e [u].



frequência numa língua: pelo número de ocorrências de um dado item lexical, a chamada frequência de ocorrência; ou pela produtividade de um determinado padrão linguístico, a chamada frequência de tipo.

Bybee (2006) afirma que um dos efeitos da frequência de ocorrência diz respeito à tendência de palavras ou construções mais frequentes sofrerem redução de forma mais rapidamente do que palavras ou construções menos frequentes. De acordo com Browman e Goldstein (1992) e Mowrey e Pagliuca (1995), os processos de redução podem envolver uma redução substantiva, que implica a diminuição da magnitude do gesto articulatório; ou podem envolver uma redução temporal, que representa o aumento na sobreposição de gestos articulatórios. Ambas, a redução substantiva e a temporal, podem ser vistas como automatização da produção gerada pela prática – alto nível de eficiência e de precisão temporal (BYBEE, 2006).

### 3 Trabalhos envolvendo a postônica

Mudanças atingindo a vogal anterior postônica vêm ocorrendo há muito tempo no português. De acordo com Naro (1973), até aproximadamente o séc. XVI, gramáticas de ensino do português para estrangeiro faziam referência à existência de uma vogal média anterior nessa posição. A partir de então, passam a ser registradas variantes ligeiramente elevadas dessa vogal em final de palavra. Elas, no entanto, não se igualavam à realização portuguesa [i]. No português brasileiro atual, são registradas realizações nessa posição que variam entre [e] até o apagamento da vogal.

A maior parte dos estudos envolvendo a postônica final analisa a alternância [e] e [i], buscando identificar a regra variável que estaria por trás dessa alternância.

Apesar de haver da variação entre *e ~ i* na postônica final em cidades do estado de São Paulo, em Curitiba e outras cidades do Paraná e em algumas cidades de Santa Catarina, os trabalhos sobre essa alternância concentram-se no Rio Grande do Sul, todos realizados sob a perspectiva variacionista. Tais trabalhos diferenciam-se metodologicamente e não permitem a identificação de generalizações em relação aos fatores que influenciam a escolha de uma forma de realização da postônica ou de outra.

O quadro a seguir apresenta um resumo dos principais resultados encontrados nos diferentes estudos envolvendo a postônica.

#### Quadro 1 – Resumo de resultados de redução na postônica final


<b>Fator</b>		<b>Resultados – contextos que favorecem redução</b>
Contexto precedente	Velares e palatais	Somente em Schmitt (1987)
	Nasais	Vieira (1994) <sup>117</sup> , Carniato (2000) e Mileski (2013)
	s/z	Vieira (2002), Carniato (2000) <sup>118</sup> , Silva (2009) <sup>119</sup> e Mileski (2013)
	Dorsais	Mileski (2013)
Contexto seguinte	Obs. alveolares, velares e palatais	Somente em Schmitt (1987)
	[s n m i]	Somente em Carniato (2000)
	Vogais	Somente em Silva (2009)
Tipo de sílaba	Sílaba com coda [s]	Vieira (1994 e 2002), Silva (2009)
	Sílaba sem coda	Vieira (1994 e 2002)
Classe gramatical	Numerais, verbos e advérbios	Somente em Silva (2009)
	Numerais e advérbios em –mente	Somente em Mileski (2013)
Contexto vocálico	Vogal alta na tônica	Vieira (1994 e 2002), Silva (2009)
	Sem vogal alta na tônica	Mileski (2013)

Como podemos verificar, nas análises realizadas, não há convergência em relação aos resultados encontrados, em especial no que diz respeito à influência dos fatores linguísticos na redução da postônica. O ponto comum a todos esses trabalhos é a emergência da etnia como o fator social que delinea a vogal que pode se manifestar na posição postônica final.

Em relação aos estudos envolvendo o apagamento da postônica, Viegas e Oliveira (2008) mostram que, especificamente quando o contexto precedente for a lateral [l], as vogais altas [i] e [u] tendem a apresentar índices de apagamento maiores

<sup>117</sup> Além das nasais, mostraram-se favoráveis ao alçamento as oclusivas e as fricativas [f v].  
<sup>118</sup> Além de [s z], mostraram-se favoráveis ao alçamento todas as outras estridentes coronais.  
<sup>119</sup> Além de [s z], mostraram-se favoráveis ao alçamento as palatais [ʃ ʒ tʃ dʒ].





do que os da vogal [a]. Já Rolo (2010) e Mota e Rolo (2012) identificam [t], [l] e fricativas como contextos precedentes que favorecem o apagamento de [i].

Adotando uma visão de cunho dinâmico, Meneses (2012) analisa o desvozeamento vocálico em postônicas antecedidas de fricativas, observando que pistas remanescentes do gesto vocálico permanecem no ruído dessas consoantes, o que afastaria a hipótese de síncope vocálica. Para o autor, o desvozeamento e o apagamento vocálico em posição postônica constituem-se manifestações do mesmo fenômeno. Nessa posição, as vogais podem sofrer grande redução da magnitude, havendo sobreposição de gestos da consoante adjacente sobre a vogal.

#### **4. Metodologia**

##### **4.1 A comunidade e a coleta de dados**

A cidade de Santana do Livramento situa-se na região da Fronteira Oeste do estado do Rio Grande do Sul e, a partir de 2009, foi declarada pelo governo brasileiro cidade-símbolo da integração brasileira com os países do Mercosul. Essa escolha se deve ao fato de que Livramento forma com Rivera, cidade do lado uruguaio, uma única cidade, separadas apenas por uma rua. De acordo com o IBGE, Livramento possui 82.464 habitantes e uma área de 6.950 Km<sup>2</sup>. A economia do município baseia-se no comércio, na pecuária e na agricultura. Em função da estreita proximidade com o Uruguai, os santanenses falam/entendem o espanhol, da mesma forma que na vizinha Rivera, o português é falado/compreendido.

Trabalhos anteriores (SCHMITT, 1987; VIEIRA, 1994) que analisaram dados coletados junto a falantes de Santana do Livramento constataram índices significativos de realização de [e] na postônica final. As autoras atribuíram tais índices à influência do espanhol sobre o português falado na cidade.


Para realização deste trabalho, na formação da amostra, foram utilizados como parâmetros o sexo e a idade, tendo sido selecionados dois homens e duas mulheres das seguintes faixas etárias: 12<sup>120</sup>-15, 18-21, 24-27, 35-38, 50-53, 56-59 e 62-ou mais. Nas faixas etárias 35-38 e 56-59, foram coletados dados de somente um homem. Todos os informantes deveriam ter cursado no mínimo a 5ª série do Ensino Fundamental.

Para a coleta dos dados, foram selecionadas 60 palavras com a letra ‘e’ na posição postônica final, levando-se em conta a frequência de uso dessas palavras. Na

---

<sup>120</sup> Dois meninos e uma menina tinham à época da coleta dos dados 11 anos e 7 meses.





seleção das palavras, foram controlados todos os possíveis contextos precedentes à postônica, sem levar em conta, no entanto, a distinção de sonoridade em contextos obstruintes. Para cada um dos contextos, foram selecionadas quatro palavras, duas de alta frequência e duas de baixa frequência. Houve contextos, no entanto, para os quais não foi encontrado o número de palavras necessário, caso de [ɲ], com uma única palavra correspondente a um objeto concreto - champanhe e de [ʎ], também com uma única – molhes.

O instrumento utilizado na coleta dos dados foi formado por 60 imagens correspondentes às palavras selecionadas. O participante da pesquisa deveria produzir uma frase usando a palavra referente à imagem exposta. Para garantir que fosse produzida exatamente a palavra desejada, todas as imagens eram acompanhadas de uma legenda. Isso permitiu que mesmo em casos em que o participante não conhecesse o objeto, ele poderia dizer a palavra em uma frase do tipo: “Não sei o que é X”. Foi dito aos informantes que, por meio da pesquisa, buscava-se medir o tempo dispendido pelo falante para transformar em palavras uma ideia que vinha à mente a partir da exposição a uma determinada imagem.

Os dados foram gravados, usando-se o gravador profissional H4n Handy Recorder. Após a coleta, foram identificadas, por meio de análise auditiva e acústica, as vogais que se manifestavam na posição postônica. Os dados foram analisados acusticamente através do programa Praat.

#### 4.2 Seleção das palavras e efeitos de frequência

A seleção das palavras que formaram o instrumento de coleta dos dados deu-se em duas etapas. Na primeira, usando o corpus do projeto ASPA, foi possível acessar listas de palavras que continham os diferentes contextos precedentes à postônica aceitos na língua. Foram selecionados diversos substantivos para cada um dos contextos e, na segunda etapa, a partir do *corpus* Brasileiro<sup>121</sup>, disponibilizado por Berber Sardinha, foi possível escolher as palavras que comporiam o instrumento, levando-se em conta a frequência de uso de cada uma delas. Consideramos frequentes<sup>122</sup> as palavras que têm

---

<sup>121</sup> O corpus Brasileiro representa o maior acervo da variedade brasileira de língua portuguesa, com mais de um bilhão de ocorrências. Disponível em [www.sketchengine.co.uk](http://www.sketchengine.co.uk).

<sup>122</sup> Bybee (2006) afirma que ainda não existem critérios definidos para determinar se a frequência de um item é baixa, média ou alta.

acima de 1,0 de ocorrência por milhão e, de baixa frequência, as palavras com menos de 1,0 de ocorrência.

## 5. Resultados

Das 26 testagens realizadas foram levantados 1533<sup>123</sup> dados. A tabela abaixo mostra a distribuição dos dados.

Tabela 1 – Distribuição geral dos dados

	Redução	[e]	Redução extrema	TOTAL
Nº de dados	1198	249	86	1533
%	78	16	6	

Conforme podemos ver na Tabela 1, em 1533 dados coletados, 1198 apresentaram redução, o que representa 78% do total; 249 tiveram realização [e] na postônica final (16%); e em 86 dados (6%) houve redução extrema da postônica, situação em que não há no espectrograma formantes independentes que possibilitassem a sua identificação.

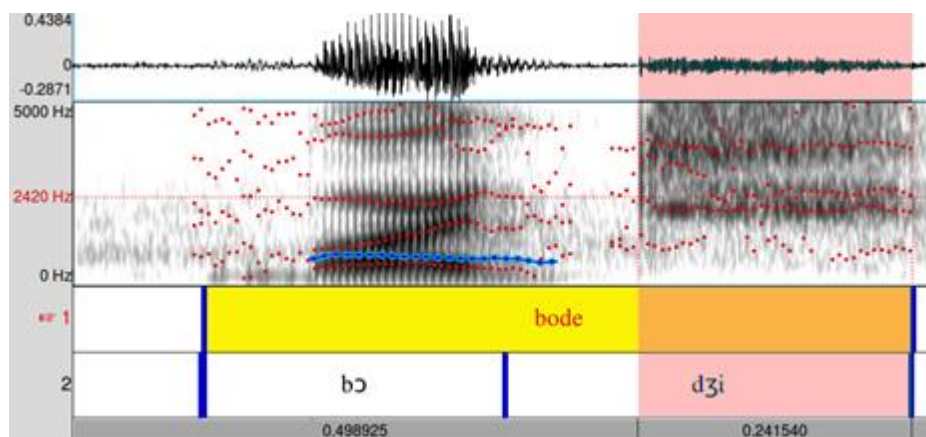
Os casos de redução extrema envolveram principalmente palavras em cujo contexto precedente havia oclusiva dental (9 casos) ou fricativa (29 casos) – como *joanete*, *bode*, *peixe*, *mousse* – e, em menor número, palavras com oclusiva labial (*chope*), nasal (*berne*) ou com sequência CVs (*envelopes*).

O espectrograma na Figura 1 mostra a palavra *bode* produzida por uma mulher, com nível de escolaridade superior e faixa etária acima dos 60 anos.

Figura 1 – Espectrograma da palavra *bode*<sup>124</sup>

<sup>123</sup> O número total de dados deveria ser 1560, no entanto, houve 27 palavras que não foram produzidas da maneira esperada ou que sequer foram produzidas. O Anexo 1 contém as formas de realização das palavras que formam o instrumento.

<sup>124</sup> Apesar de no espectrograma não haver traços acústicos típicos da vogal, optamos por colocá-la na transcrição fonética.



Conforme podemos visualizar na figura acima, faltam no sinal acústico da sílaba postônica em destaque os componentes típicos de uma vogal: não há a barra de vozeamento nem uma forma de onda periódica regular. Além disso, o Praat não identificou os valores de *pitch* na região da postônica, reforçando a ausência de vozeamento tanto da vogal quanto da consoante que, originalmente, é vozeada. No entanto, há uma configuração formântica definida, que poderia indicar a presença da vogal sobreposta à consoante.

Em línguas como o japonês, coreano, alemão e inglês, o desvozeamento e o apagamento de vogais em posições átonas são interpretados, na perspectiva da Fonologia Gestual, como o ponto final de um contínuo de graus de redução na magnitude do gesto e na duração intergestual. De acordo com essa visão, há pistas acústicas sutis em casos de apagamento que reforçariam a tese da sobreposição de gestos (BECKMAN, 1996).

É nesse sentido que vai a análise feita por Meneses (2012) ao analisar casos de desvozeamento de vogais postônicas precedidas por fricativas. Segundo o autor, de um ponto de vista tradicional, esses casos seriam tratados como apagamento, mas em uma perspectiva dinâmica, podem ser interpretados como um fenômeno gradiente que deixa pistas acústicas. Tanto medidas de duração quanto do centroide mostram que pistas remanescentes da vogal são realizadas na porção aperiódica da sílaba desvozeada (op.cit., p.101).

O número significativo de ocorrência de redução extrema envolvendo palavras com oclusiva dental no contexto precedente à postônica pode estar relacionado ao fato de que, na comunidade em estudo, a palatalização não é um fenômeno geral em palavras cuja vogal final tem origem diacrônica em uma vogal média, como *ponte*, *joanete*,

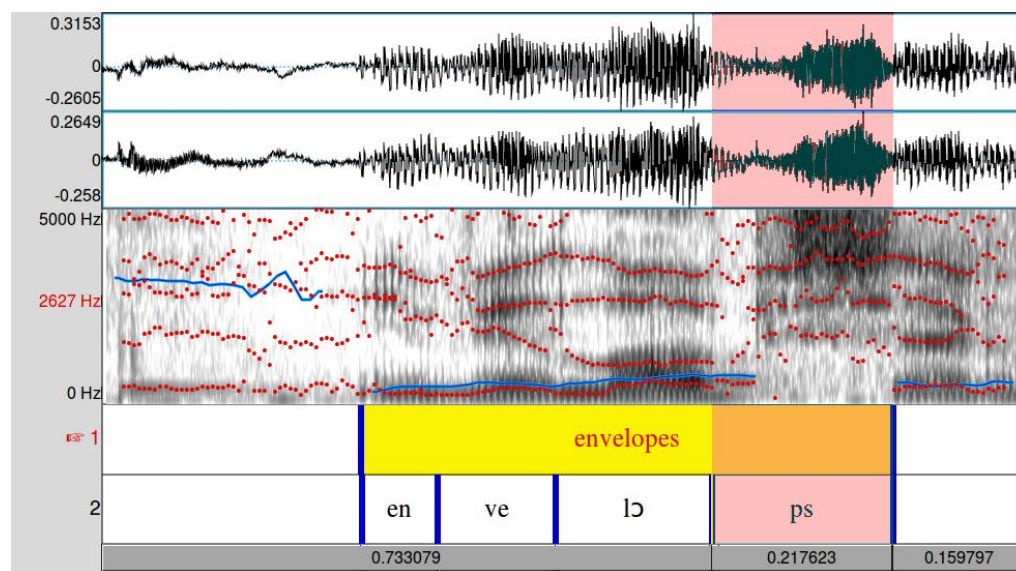






Na Figura 3, apresentamos o espectrograma da palavra *envelopes*, produzida por homem, de escolaridade média, com 19 anos de idade. Podemos visualizar que na sílaba postônica final, em destaque, não há traços típicos de uma vogal.

Figura 3 – Espectrograma da palavra *envelopes*



Na figura acima, podemos observar que não há configurações típicas da vogal na sílaba postônica. Também nesse caso, não há barra de vozeamento, nem uma forma de onda periódica regular, tampouco contorno do pitch. Há, no entanto, formantes com alguma definição, o que poderia sugerir que a vogal não foi completamente apagada.

Estudos mostram que em ambientes em que a vogal encontra-se entre uma oclusiva e uma fricativa, é muito comum o apagamento vocálico e o surgimento de uma africada, principalmente se a consoante for [t/d] (BISOL, 1991; BISOL & HORA, 1995; BATTISTI & GUZZO, 2012). No caso em análise, com o apagamento da vogal, temos uma sequência de uma oclusiva bilabial e uma fricativa, formando um tipo de africada não atestado no português.

De acordo com Bybee (2006), em decorrência da automatização de gestos articulatorios, processos redutivos tendem a ocorrer mais em palavras ou construções mais frequentes do que naquelas menos frequentes. Se analisarmos a frequência de ocorrência das palavras que sofreram redução extrema em nossos dados, não conseguimos estabelecer uma relação direta entre frequência e redução. É possível que o contexto consonantal e prosódico e fatores extralinguísticos, como velocidade de fala, tenham um papel mais importante nos casos de redução extrema.

## Considerações finais

Neste trabalho, buscamos analisar brevemente os casos de redução extrema da vogal anterior postônica, a partir da análise de dados de fala de indivíduos de Santana do Livramento/RS. Os resultados encontrados mostram que os percentuais de redução extrema são baixos nessa comunidade e que há contextos específicos que a favorecem. Fricativas e oclusivas dentais são ambientes propícios à redução drástica, mas há outros contextos em que ela também ocorre. É necessário o aprofundamento do estudo da redução vocálica postônica tanto do ponto de vista da produção quanto da percepção. Em relação à produção, é necessário investigar as características acústicas da consoante remanescente. Do ponto de vista da percepção, é necessário investigar a forma como os falantes avaliam a redução extrema.

## REFERÊNCIAS

- ALBANO, E. O português brasileiro e as controvérsias da fonética atual: pelo aperfeiçoamento da fonologia articulatória, vol. 15, p. 23-50, 1999.
- BATTISTI, E. & GUZZO, N. O apagamento variável de vogais em posições átonas no português brasileiro: o caso de Flores da Cunha. **R. Let. & Let.**, Uberlândia/MG, p. 233-252, 2012.
- BECKMAN, M. E. When is a syllable not a syllable. In: OTAKE, T. & CUTLER, A. (ed.) **Phonological Structure and Language Processing**. Berlin: Mouton de Gruyter, 1996.
- BISOL, L. A palatalização e sua restrição variável. *Estudos* (5), p. 151-162, 1986.
- BISOL, L. & HORA, D. A palatalização da oclusiva dental e a fonologia lexical. *Estudos linguísticos e literários*, n.17, p. 11-23, 1995.
- BROWMAN, C. & GOLDSTEIN, L. Articulatory Phonology: an overview. **Haskins Laboratories Status Report on Speech Research**. SR-111/112, 23-42, (1992).
- BYBEE, J. **Morphology: a Study of the Relation between Meaning and Form**. Amsterdam: John Benjamins (1985)
- \_\_\_\_\_. **Phonology and Language Use**. Cambridge: Cambridge University Press. (2001).
- BYBEE, J. From Usage to Grammar: the Mind's Response to Repetition. **Language**, volume 82, number 4 (2006).
- \_\_\_\_\_. **Frequency of use and the Organization of Language**. Oxford University Press (2007).

\_\_\_\_\_. **Language, Usage and Cognition.** Cambridge: Cambridge University Press (2010)

CARNIATO, M. C.. **A neutralização das vogais postônicas finais na comunidade de Santa Vitória do Palmar.** Dissertação de mestrado. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, (2000).

MENESES, F.O. As vogais desvozeadas no português brasileiro: investigação acústico-articulatória. Dissertação de mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2012.

MILESKY, I. **A elevação das vogais médias átonas finais no português falado por descendentes de imigrantes poloneses.** Dissertação de mestrado. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2013).

MOWREY, R. & PAGLIUCA, W. The reductive character of articulatory evolution. **Rivista de Linguística** 7, 37-124, (1995).

NARO, A. J. **Estudos diacrônicos.** Petrópolis: Vozes, 1973.

PIERREHUMBERT, J. B. Knowledge of Variation. CLS 30, **Papers from Parasession on Variation and Linguistic Theory.** (1994).

\_\_\_\_\_. Exemplar dynamics: Word frequency, lenition and contrast in J. Bybee and P. Hopper (eds.), **Frequency effects and the emergence of linguistic structure.** Amsterdam: John Benjamins. (2001).

PIERREHUMBERT, J. Probabilistic Phonology: discrimination and robustness. In: R. BOD, J. HAY, S. JANNEDY (eds.). **Probability theory in linguistics** (p. 177-228). Cambridge, MA: The MIT Press (2003).

ROLO, M. C. **Apócope das vogais átonas finais [i] e [u] em duas localidades do Centro Sul Baiano: Beco e Seabra.** 2010. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) –Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2010.

ROLO, M.C. & MOTA, J.A. Um estudo sociolinguístico sobre o apagamento de vogais finais em uma comunidade rural da Bahia. **Signum – Estudos Linguísticos.** Londrina, n.15, p. 311-334, 2012.

SCHMITT, C. **Redução vocálica postônica e estrutura prosódica.** Dissertação de mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1987).

SILVA, S.M. **Elevação das vogais médias átonas finais e não finais no português falado em Rincão Vermelho.** Dissertação de mestrado. Porto Alegre: PUCRS (2009).

VIEGAS, M.C. & OLIVEIRA, A.J. Apagamento da vogal átona final em Itaúna/MG e a atuação lexical. **Revista da Abralin,** n. 7, p. 303-322, 2008.

VIEIRA, M.J.B. **Neutralização das vogais médias postônicas.** Dissertação de mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1994).



ANEXO 1

Itens lexicais e forma de realização da postônica


Palavras	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	X	Y	W	Z	K	
Chave	e	e	e	i	i	i	i	e	i	i	e	i	i	i	i	I	i	ø	i	i	i	i	i	i	ø	I	
Quibe	i	i	i	i	i	ø	i	e	i	i	i	i	i	i	i	i	i	e	i	e	i	i	i	i	e	I	
Salame	i	i	ø	e	i	i	i	e	ø	e	i	i	e	i	i	i	i	i	e	i	i	i	i	i	i	I	
Joanete	e	i	i	x	i	i	i	e	e	i	i	i	i	i	ø	i	i	i	e	i	e	ø	i	i	e	I	
Echarpe	i	i	x	e	i	i	i	e	e	i	i	i	ø	i	i	i	i	e	i	i	i	e	i	i	e	ø	
Colchete	e	i	i	i	i	i	i	e	e	ø	i	i	i	i	i	ø	i	i	e	i	e	i	i	i	e	I	
aborígene	x	i	x	x	i	i	i	i	e	i	i	e	e	i	e	i	i	i	e	e	e	e	i	i	i	e	I
Vagalume	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	e	e	i	i	i	i	i	i	I	
Lordose	x	i	x	e	i	i	i	e	i	i	i	e	e	i	e	i	i	i	i	i	i	e	i	i	ø	I	
Úbere	e	e	i	e	i	i	e	e	e	i	e	e	e	i	i	e	e	e	e	e	e	e	e	i	e	i	i
Chope	e	i	ø	ø	i	i	ø	i	e	e	i	e	i	i	e	i	i	e	i	i	i	ø	i	e	e	i	
Ponte	e	i	i	i	i	e	i	e	i	i	i	i	i	i	i	e	i	i	ø	e	e	i	ø	i	e	i	
Corrente	e	i	i	i	ø	e	i	e	i	i	i	i	i	i	i	ø	i	i	e	e	e	ø	i	i	e	i	
Antiflope	x	i	i	i	i	i	i	e	ø	i	i	i	i	i	i	e	e	i	e	i	e	e	i	i	e	i	
Pedicure	x	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	
Envelopes	i	i	i	i	i	i	i	ø	i	i	i	i	i	i	ø	i	i	i	ø	i	i	i	i	i	ø	i	
Nove	i	i	i	i	ø	i	i	i	i	i	I	i	i	i	i	i	ø	i	i	i	i	i	i	i	i	i	
Merengue	i	i	i	i	i	i	i	e	i	x	e	i	i	i	e	i	i	i	i	i	i	i	i	i	e	i	
Peixe	i	i	ø	e	ø	i	e	i	i	i	i	e	ø	i	i	ø	i	i	ø	i	e	ø	ø	i	i	i	
Astronave	e	e	e	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	e	ø	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	
Palmolive	e	ø	i	i	ø	i	i	i	i	i	I	i	i	i	i	i	ø	e	i	i	i	i	ø	i	i	i	
Ultraleve	e	i	i	e	i	i	i	e	i	i	i	i	i	i	ø	i	e	i	e	i	i	i	i	i	i	i	
Parque	i	i	e	i	i	i	i	i	e	e	i	i	i	i	i	i	i	i	e	i	i	ø	i	i	e	i	
Xale	e	x	i	i	i	i	i	e	x	i	e	i	e	i	i	e	i	i	x	i	i	i	i	i	i	e	
Cardume	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	
Classes	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	ø	ø	i	i	i	i	i	e	i	
Buldogue	e	e	i	e	i	i	i	i	i	e	i	i	i	i	i	i	i	i	ø	i	i	i	i	i	e	i	
Bodoque	e	i	i	i	i	i	i	e	e	e	i	e	i	i	i	i	i	i	ø	e	i	ø	ø	i	i	i	
Faringe	i	i	i	e	i	i	i	i	i	i	I	i	e	i	i	i	i	i	i	e	i	ø	i	I	i	i	
Laje	e	i	i	i	i	i	i	i	i	i	I	i	i	i	e	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	
Mousse	x	i	i	i	ø	i	i	i	i	ø	I	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	ø	i	i	i	
Desfile	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	
sanduíche	i	i	i	i	i	i	i	e	ø	ø	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	
Brioche	x	i	ø	i	ø	i	i	i	e	i	i	i	e	i	i	i	ø	ø	i	i	ø	i	i	i	i	i	
hélice	e	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	ø	i	i	i	i	i	i	ø	i	i	i	i	
cofre	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	ø	ø	i	i	i	
metrópole	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	e	i	i	i	i	i	i	i	
onze	i	i	i	i	i	i	i	e	i	i	i	i	e	i	i	i	i	e	i	i	i	i	i	i	e	i	
xerife	i	i	e	i	i	i	e	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	e	i	
bronze	e	i	i	e	i	i	i	e	e	e	ø	e	i	e	ø	i	i	i	e	i	e	ø	i	i	i	i	
bode	e	i	i	i	i	i	e	e	i	ø	i	i	i	i	ø	i	ø	ø	i	i	e	i	ø	i	e	i	
molhes	i	i	i	i	i	i	i	e	i	i	e	i	e	i	i	e	i	i	e	i	i	e	i	i	i	i	
rocambole	e	i	i	e	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	e	i	i	e	e	i	i	i	e	i	
champanhe	i	i	e	ø	i	e	i	i	i	i	e	i	x	e	i	i	i	e	e	i	i	e	i	I	i	E	
andaime	i	i	i	i	i	i	i	i	e	i	i	e	i	i	i	i	i	e	e	i	i	i	i	I	i	I	
rondelle	x	i	x	i	i	i	i	i	e	i	i	i	e	i	i	i	e	i	i	e	i	i	i	x	e	I	
Pele	i	i	i	i	i	i	e	e	i	i	i	i	i	i	e	e	e	e	e	i	e	i	i	i	e	I	
panetone	e	i	i	i	e	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	e	i	i	e	i	i	i	I	
guacamole	x	i	x	x	i	i	i	e	i	i	i	i	i	i	i	i	i	x	i	i	i	e	i	i	i	I	
telefone	e	i	i	i	e	i	i	e	i	i	i	i	e	i	i	i	e	i	e	i	i	ø	i	i	e	I	
vitrine	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	I	
calzone	x	i	i	x	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	e	e	i	i	i	i	i	i	I	
bernes	e	i	ø	i	e	i	i	i	ø	i	i	i	e	x	ø	i	e	i	e	e	i	ø	i	i	e	I	
time	i	i	i	i	i	i	is	i	is	i	i	i	i	i	i	i	i	e	i	i	i	i	i	i	i	I	
perfume	i	i	ø	i	i	i	e	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	I	
padre	i	ø	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	ø	i	i	i	i	i	i	i	i	ø	ø	i	e	I	
árvore	i	i	e	i	i	i	e	i	i	i	i	e	i	i	i	i	i	i	i	e	i	i	i	I	i	I	
abutres	e	i	ø	i	i	i	i	e	i	i	i	i	i	i	i	e	i	i	i	e	i	i	i	I	i	I	





torre	x	e	e	i	i	i	i	e	e	i	e	e	i	i	i	i	i	x	i	i	e	i	i	i	e
cadáveres	i	i	e	i	i	i	e	i	e	i	i	i	e	e	i	i	ø	x	i	ø	i	i	e	i	i





# ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: ANÁLISE DE CRENÇAS NO CONTEXTO PÚBLICO ESCOLAR<sup>125</sup>

Maria Teresa Sousa Serpa<sup>126</sup>

**RESUMO:**Esta pesquisa de natureza qualitativa-interpretativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994); (BORTONI-RICARDO, 2008) consiste em uma investigação sobre as crenças dos educandos, professores e gestores em três escolas públicas do ensino fundamental na cidade de São Luís do Maranhão. Tem como objetivo, compreender as influências das crenças sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa e suas implicações no desenvolvimento da autonomia dos educandos nos discursos dos estudantes do oitavo ano do ensino fundamental, dos professores de língua inglesa, e gestores escolares. A pesquisa utilizou os seguintes instrumentos: questionário com escala baseado no inventário de crenças BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*), questionários fechados e mistos, entrevista-semiestruturada e observação. O referencial teórico baseou-se nos estudos de Barcelos (1995, 2001, 2004, 2011); Alanen (2003); Silva (2005, 2007); Almeida Filho (2010), Dufva (2003), Bakhtin (2009), Faraco (2009); Brait (2005); autonomia do aprendiz, Dickinson (1987); Freire (1996); Benson (2006, 2008) dentre outros. Os resultados apontaram a presença de crenças em todos os grupos que sugerem promover e inibir a autonomia dos educandos no processo de aprendizagem da língua inglesa. O grupo dos professores e gestores apresentaram crenças desfavoráveis quanto à promoção da autonomia do educandos, sobretudo, a forma como os educandos são percebidos diante do processo de aprendizagem da língua inglesa. Em contrapartida, os educandos apresentaram crenças que estimulam a autonomia no processo de aprendizagem da língua inglesa. Os resultados destacaram a abordagem de aprender dos educandos como fator fundamental para a influência das crenças sobre a abordagem de ensinar do professor e dos gestores quanto ao ensino e aprendizagem do idioma inglês na escola pública. Por outro lado, a abordagem de ensinar do professor destacou-se entre outros fatores, nas verbalizações dos educandos, como uma das forças preponderante na influência, formação e legitimação das crenças sobre o ensino e aprendizagem do idioma inglês no contexto escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Crenças. Ensino e aprendizagem de língua inglesa. Autonomia do aprendiz.


## 1 Introdução

O interesse pelo tema crenças em Linguística Aplicada (doravante LA) sobre ensino e aprendizagem da língua inglesa no contexto escolar tem sido alvo de estudo, nas últimas décadas, de vários pesquisadores, (BARCELOS, 2011); (SILVA, 2007); (LIMA, 2005); entre tantos outros. No entanto, apesar do crescente número de pesquisas que envolvem essa temática, sobretudo, no contexto público escolar, essa questão ainda demanda reflexão haja vista que o contexto escolar público não se restringe, unicamente, aos protagonistas do processo ensino e aprendizagem (professores e educandos). Entre esses protagonistas encontram-se, também, os gestores

---

<sup>125</sup> Este artigo é parte da tese de Doutorado intitulada “Ensino e Aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira: análise de crenças no contexto público escolar”, defendida pela autora no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará – UFC, no ano de 2014.

<sup>126</sup> Professora da disciplina Língua Inglesa da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC-MA, e Bibliotecária da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. E-mail: tesserpa@yahoo.com.br



que respondem, respectivamente, pelo funcionamento legal e pedagógico da escola. Ademais, as crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em relações dialógicas com os discursos dos atores que vivenciam as práticas escolares podem funcionar como um mecanismo capaz de fortalecer a legitimação das crenças bem como a promoção ou inibição do desenvolvimento da autonomia dos educandos. Levando em consideração apenas os educandos como atores escolares, é que o presente artigo apresenta um recorte da tese de doutorado da autora que tem por objetivo apreender a influência das crenças sobre o ensino e aprendizagem do idioma inglês e suas implicações no desenvolvimento da autonomia dos aprendizes sob as perspectivas dos educandos. O referencial teórico baseou-se em pesquisas sobre crenças em LA e autonomia do aprendiz.

O presente artigo está subdividido em cinco seções. Apresentamos, primeiramente, a contextualização da pesquisa, objetivos e justificativa. Em seguida, abordamos o referencial teórico utilizado para o embasamento da pesquisa. Na terceira seção, apresentamos a descrição da metodologia adotada. E, por fim, apresentamos os resultados da pesquisa discutindo as crenças dos educandos e sua influência no desenvolvimento da autonomia dos aprendizes quanto ao processo de aprendizagem da língua inglesa.

## **2 Conceituando e criando inteligibilidade sobre crenças em LA**

É inegável que as pesquisas sobre crenças no ensino e na aprendizagem de línguas têm despertado a curiosidade e, conseqüentemente, o interesse de vários pesquisadores não só no Brasil como também, no exterior, fato que tem proporcionado à proliferação de várias pesquisas científicas cujos resultados são publicados em forma de artigos, livros, dissertações e teses defendidas em vários programas de pós-graduação existentes no país. A esse respeito, Barcelos (2011) assevera que desde a década de 90 esse assunto é pesquisado no país. A título de exemplificação, podemos elencar algumas dessas pesquisas realizadas no Brasil, tais como: Barcelos (1995); Felix (1999); Barcelos (2000, 2001); entre tantas outras pesquisas realizadas não só no campo específico da LA como também na área da Educação.

Tomando por base todo o panorama de estudos realizados no país, convém questionarmos: o que entendemos quando falamos em crenças? Conforme Barcelos (2001, 2004, 2011), não há um consenso sobre a definição de crenças. Há uma

multiplicidade de termos e definições que são empregados para nomear e explicar as crenças tornando-se assim um conceito difícil de definir. Essa mesma observação, também se reflete nas palavras de Madeira (2008) e nas de Silva (2007) que asseguram ser difícil delimitar o campo de estudo por causa dessa multiplicidade de termos e definições. Sendo assim, apresentamos alguns termos e definições sobre crenças apresentado por Silva (2007) conforme demonstra o Quadro 1

Quadro 1 - Diferentes termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas

Termos	Definições
Representações dos aprendizes (Holec 1987)	“Suposições dos aprendizes sobre seus papéis e funções dos professores e dos materiais de ensino.” (p.152)
Filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes (Abraham & Vann, 1987)	“Crenças sobre como a linguagem opera e conseqüentemente, como ela é aprendida.” (p. 95).
Conhecimento metacognitivo (Wenden, 1986a).	“Conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes adquiriram sobre a língua, a aprendizagem, e o processo de aprendizagem de línguas...” (p. 163)
Crenças (Wenden, 1986)	“Opiniões que são baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que influenciam a maneira como eles [os alunos] agem.” (p.5)
Crenças culturais (Gardner, 1988)	“Expectativas na mente dos professores, pais, e alunos referentes a toda tarefa de aquisição de uma segunda língua.” (p. 110).
Representações (Riley, 1989,1994)	“Ideias populares sobre a natureza, estrutura e uso da língua, relação entre a linguagem e pensamento, linguagem e inteligência, linguagem aprendizagem e assim por diante.” (1994, p. 8)
Teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem (Miller & Ginsberg, 1995)	“Ideias que alunos têm sobre a língua e aprendizagem de línguas.”
Cultura de aprender línguas (Barcelos, 1995)	“Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideias sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível socioeconômico é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes.” (p. 40)
Cultura de aprender (Cortazzi & Jin, 1996)	“Os aspectos culturais sobre ensino e aprendizagem; o que as pessoas acreditam sobre atividades e processos ‘normais’ e bons’ de aprendizagem, onde tais crenças têm origem cultural”. (p. 230).
Cultura de aprendizagem (Riley, 1997)	“Um conjunto de representações, crenças e valores relacionados à aprendizagem que influencia diretamente o comportamento de aprendizagem dos alunos.” (p.122)
Concepções de aprendizagem e crenças Benson & Lor (1999)	Concepções: “referem-se ao que o aprendiz acredita que são os objetos e processos de aprendizagem” Crenças: “referem-se ao que o aprendiz acredita ser verdadeiro sobre esses objetos e processos, dada uma certa concepção do que eles são.” (p. 464).

Fonte: Silva (2007).

O quadro 1, mostra algumas definições sobre crenças que apresentam pontos em comum, por exemplo, as crenças são baseadas nas experiências escolares e pessoais de cada educando, são socialmente construídas em interação com o contexto que nos cercam, podem estar implícitas ou explícitas nas opiniões dos aprendizes, bem como podem se constituir naquilo que eles acreditam serem as atividades ou caminhos normais, verdadeiros para uma determinada aprendizagem. Em razão da diversidade de termos e definições sobre crenças, reiteramos que não há um consenso, uma



uniformidade, na literatura em LA, quanto aos termos e definições referentes às crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. Por essa razão, adotamos, nesse estudo, o conceito sobre crenças adotado por Silva (2005, p. 77) em sua dissertação de Mestrado ao afirmar que:

Entendemos crenças no ensino/aprendizagem de línguas como ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re) constrói neles mediante as suas próprias experiências de vida e que mantêm por um certo período de tempo. (SILVA, 2005, p. 77).

O conceito de Silva (2005) aponta que as crenças são essas ideias que podem ser tanto de alunos, professores e terceiros. Na verdade, o seu conceito sobre crenças, de certa forma, envolve todos os agentes do contexto escolar, estudantes, docentes e terceiros que de fato por meio de suas opiniões podem exercer sob alguma forma, direta ou indireta, a influência na maneira como os aprendizes pensam e agem sobre o processo ensino e aprendizagem, no caso específico, a língua inglesa. Autores como Barcelos (2004), Silva (2005) destacam a inserção das crenças ou cultura/abordagem de aprender como uma das forças no modelo teórico de Operação Global de Ensino de Línguas proposto por Almeida Filho (2010), influenciando dessa forma todo o processo de aprendizagem de língua estrangeira (doravante LE), conforme mostra a Figura 1.



Figura 1 – Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas  
Fonte: Almeida Filho (2010)

O Modelo de Operação Global do Ensino de Línguas proposto por Almeida Filho (2010) destaca a abordagem de ensinar do professor exercendo influências em várias atividades do processo de ensinar línguas como o planejamento de cursos, produção de materiais, experiências com a língua-alvo e avaliação de rendimento dos alunos. O autor explica o que faz o professor ensinar do modo que ensina é a sua abordagem de ensinar que pode se manifestar explicitamente ou implicitamente. Acrescenta, ainda, o autor que a abordagem de ensinar do professor

relaciona-se com outras forças: a abordagem de aprender do aluno, a abordagem de ensino subjacente ao material didático e os valores almejados por terceiros no contexto escolar (a instituição, o gestor, entre outros) bem como os filtros afetivos tanto do professor quanto dos educandos que se configuram como motivação, bloqueios, ansiedades, cansaço físico, dentre outros). (ver Figura 2).

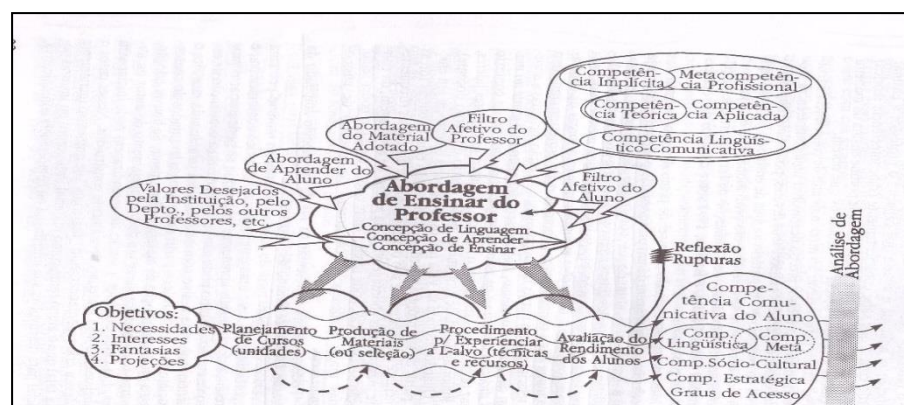


Figura 2 – Modelo Ampliado da Operação Global do Ensino de Línguas  
 Fonte: Almeida Filho (2010)

Isso implica em reconhecer, no Modelo Ampliado de Operação Global de Ensino de Línguas, o potencial da conjugação de múltiplas forças incidindo na construção e tessitura do processo ensino e aprendizagem de LE, proporcionando a formação e legitimação das crenças conforme destacado por Almeida Filho (2010).

### 2.1 As crenças e a autonomia do educando no processo de aprendizagem da língua-alvo

Vários estudiosos têm abordado o assunto autonomia como objeto de estudo de suas pesquisas proporcionando assim várias contribuições, o que a nosso ver, tem ampliado de forma significativa o campo da teorização. Para Fernandes (2005), esse tema começa a ter efervescência no campo do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras com o advento de uma mudança de abordagem pautada no professor (método audiolingual) para uma abordagem centrada no aluno (método comunicativo). Segundo a autora, a comunicação e a interação foram realçadas em detrimento de um ensino voltado para a gramática e a tradução. Nicolaidis (2003), ao tratar sobre o assunto enfatiza que uma das várias maneiras de entender como o desenvolvimento da aprendizagem autônoma acontece é mediante a análise das crenças e atitudes tanto de professores quanto de aprendizes. Cruz (2009) afirma que a ênfase nas crenças bem como nas atitudes de professores e alunos constituem-se os elementos que garantirão que o processo da autonomia ocorra em detrimento dos Centros de Aprendizagem

Autônoma. Julgamos ser pertinente revisitar e destacar em meio à diversidade de conceitos sobre autonomia que encontramos na literatura em LA, o conceito de Dickinson (1987) sobre autonomia que se insere em uma visão mais ampla sobre autonomia quando relata que esta é “essencialmente uma questão de atitude para com a aprendizagem.” (DICKINSON, 1987, p. 4, tradução nossa). Tomando como pressuposto o enunciado de Dickinson (1987), é importante refletirmos que a autonomia como questão de atitude para com a aprendizagem é algo que pode ser trabalhado em qualquer disciplina. Magno e Silva (2008, p. 293) ao conceituar autonomia do aprendente esclarece que esta é uma “capacidade a ser incentivada nos diferentes contextos de aprendizagem de língua estrangeira.”

Diante desses argumentos, comungamos com Cruz (2009) quando diz que a autonomia do aprendiz independe de um Centro de Aprendizagem para ser desenvolvida. Conforme a autora, a autonomia pode ser desenvolvida, também, em atividades do cotidiano em casa, em interação com os colegas em classe, e, ainda, em sala de aula sob a orientação do professor, paralelamente ao aprendizado do conteúdo programático. No entanto, enfatizamos que a “abordagem de aprender do aluno” bem como a “abordagem de ensinar do professor” (ALMEIDA FILHO, 2010) podem atuar como um dos possíveis elementos inibidores da autonomia do aprendiz no processo de aprendizagem de LE no contexto escolar.

### 3 Metodologia e instrumentos de geração de dados

Considerando o objetivo da pesquisa e as suas características que buscam a compreensão da influência das crenças mediante os significados produzidos pelos educandos (recorte da pesquisa) no contexto público escolar na cidade de São Luís do Maranhão, é que adotamos para esse estudo, a pesquisa qualitativa que se insere no paradigma interpretativista. Na figura 3, apresentamos os participantes da pesquisa e os instrumentos de geração de dados bem como as relações estabelecidas entre eles.

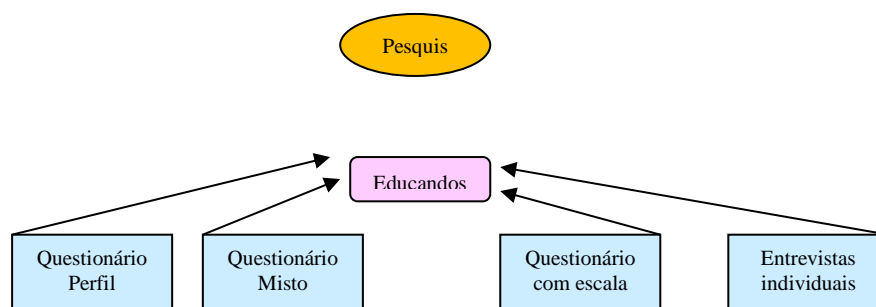


Figura 3 – Os participantes da pesquisa e a relação com os instrumentos de geração de dados.



Os participantes da pesquisa, considerando o recorte realizado, constituem-se nos estudantes do oitavo ano do ensino fundamental. A justificativa pela escolha do oitavo ano do ensino fundamental regular deve-se, sobretudo, ao fato de todas as escolas selecionadas apresentarem o oitavo ano do ensino fundamental. Por outro lado, nessa etapa, suponhamos que os educandos apresentem um vasto campo de experiências escolares provenientes do processo de aprendizagem da língua inglesa que ocorre a partir do quinto ano.

### 3.1 Contextos escolares da pesquisa

Com o intuito de desenvolvermos a pesquisa proposta, escolheu-se com base nas Unidades Regionais de Educação – URES da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Maranhão – SEEDUC, três escolas públicas pertencentes à Unidade Regional de Educação - URE de São Luís. Denominamos os três cenários escolhidos de Escola A (EA), Escola B (EB) e Escola C (EC). No quadro 2, caracterizamos os contextos escolares envolvidos na pesquisa

Quadro 2 – Contextos escolares envolvidos na pesquisa

Unidades Escolares	Níveis de ensino	Local	Clientela	Período
EA	Fundamental II e ensino médio	Bairro distante do centro	Classe média baixa	Manhã, tarde e noite
EB	Fundamental I e II ensino médio e EJA	Bairro distante do centro	Classe média baixa	Manhã, tarde e noite
EC	Fundamental I e II ensino médio e EJA	Bairro distante do centro	Classe média baixa	Manhã, tarde e noite

Fonte: Elaborada pelo autor

Embora, EA, EB e EC sejam cenários representativos do ensino do contexto público ludovicense, compartilhamos com Rocha (2006), ao discorrer que cada cenário escolar é um universo específico com características próprias e comuns à esfera a qual pertence. Dessa forma, o perfil de cada escola tornou possível conhecer e apreender melhor as particularidades, semelhanças e diferenças existentes entre as três unidades escolares. No próximo item, abordaremos o tratamento das análises dos dados.

### 3.2 Procedimentos de análise dos dados

Os dados gerados mediante os instrumentos de pesquisa adotados foram analisados, separadamente, a fim de se obter tópicos, temas, regularidades e padrões presentes nos dados tendo como referência as perguntas que norteiam esta pesquisa



(BOGDAN; BIKLEN, 1994). Nesse sentido, a triangulação dos dados nos possibilitou gerar diferentes perspectivas sobre o tema pesquisado empregando assim diferentes instrumentos de dados com o intuito de garantir a confiabilidade e validade da interpretação por parte do pesquisador. A análise dos dados permitiu identificar e analisar as crenças dos participantes com relação à influência no desenvolvimento da autonomia dos educandos. Assim sendo, apresentaremos, na próxima seção, parte dos resultados constatados pela pesquisa.

#### **4 Resultados: As crenças dos educandos e suas implicações no desenvolvimento da autonomia na aprendizagem da língua inglesa**


As crenças dos aprendizes foram agrupadas em cinco categorias: crenças sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa; crenças sobre a aprendizagem do idioma inglês na escola pública; crenças sobre o papel do professor, crenças sobre o bom professor; crenças sobre o papel do aluno. O quadro 3 sintetiza as crenças manifestadas pelos educandos.

##### **Quadro 3 – Síntese das crenças inferidas a partir das perspectivas dos educandos**

Aprender inglês significa aprender a se comunicar nessa língua  
Aprender uma nova língua é mais uma questão de aprender bastante vocabulário novo  
É melhor aprender inglês no país onde o idioma é falado  
É importante falar inglês com uma excelente pronúncia  
A melhor maneira de aprender inglês é com professores nativos  
É difícil aprender inglês  
Aprender o idioma inglês exige esforço por parte do aluno  
Para aprender inglês é importante repetir  
É possível aprender inglês na escola pública, porém de forma fragmentada  
Na escola pública, aprende-se somente o básico  
O local mais apropriado para aprender inglês é a escola de idiomas  
Há pouca motivação e estímulo para se aprender inglês na escola pública  
Para aprender a língua inglesa não basta o professor querer ensinar, o aluno precisa empenhar-se também  
O aluno é mais responsável pela sua aprendizagem do que o professor  
O aluno aprende melhor quando interage com o professor

Fonte: Elaborada pelo autor

Consoante o quadro 3, os educandos manifestaram diversas crenças com relação à aprendizagem da língua inglesa e que são trazidas para o contexto escolar oriundas de várias fontes, influenciando a sua abordagem de aprender a língua inglesa. Por um lado, há crenças que são suscitadas a partir da percepção dos educandos sobre as experiências vivenciadas no seu cotidiano escolar em que destacamos a “abordagem de ensinar do professor” (ALMEIDA FILHO, 2010) exercendo um papel fundamental na formação e influência sobre as crenças dos educandos. Por outro, os educandos sugerem demonstrar nas suas verbalizações, manifestações de autonomia quanto a sua responsabilidade no processo ensino e aprendizagem, porém, tal manifestação parece



ofuscar-se mediante a convivência com “aglomerados de crenças”<sup>127</sup> (SILVA, 2005) sobre a aprendizagem da língua inglesa que apresenta como fonte principal de influência a “abordagem de ensinar do professor” (ALMEIDA FILHO, 2010). Diante desse contexto, a crença *é melhor aprender inglês no país onde o idioma é falado*, compartilhada por 59% dos educandos converge com as crenças expressas por alguns educadores, fato que evidencia uma interconexão entre a “cultura de aprender dos alunos” (SILVA, 2005) e a “cultura de ensinar do professor” (SILVA, 2005).

Consideramos que determinadas crenças expressas pelos grupos de educandos sugerem não propiciar o desenvolvimento da autonomia do educando no seu processo de aprendizagem da língua inglesa. Por outro lado, foi possível perceber que *a vontade de aprender o idioma*, em questão, expressa pela maioria dos educandos em conexão com a manifestação de um *espírito crítico* que manifestaram sobre a importância da interação entre professor e aluno no ensino e aprendizagem da língua inglesa, podem constituir-se nos primeiros passos desses educandos em busca da autonomia no seu dia a dia escolar com a língua inglesa. Sob esse olhar, convém aqui ressaltar que quase a totalidade dos educandos, ou seja, 92,9% e 98,5% foram favoráveis às crenças, *o aluno aprende melhor quando participa em sala de aula*, *o aluno aprende melhor quando interage com o professor*, respectivamente. Com efeito, sobre esse aspecto os dados sugerem revelar crenças que evidenciam graus de autonomia nas verbalizações dos educandos.

Em contrapartida, reiteramos a influência do enfoque da abordagem tradicional de ensino quanto ao papel do professor e aluno no processo ensino e aprendizagem. A nosso ver, parece ainda nortear as verbalizações de alguns participantes quanto ao papel do aluno e do professor sugerindo, assim, uma atuação passiva dos educandos diante do processo ensino e aprendizagem. A possibilidade de aprender inglês, na escola pública, foi compartilhada por mais da metade dos participantes do estudo, o que corresponde a 63,3% do universo da pesquisa. A crença, *é possível aprender inglês na escola pública* foi, também, apontada nos estudos de Miranda (2005), Lima (2005), Coelho (2005). Com base nos dados extraídos da entrevista, alguns informantes acreditam que conseguem *aprender inglês na escola pública* por razões de fatores internos tais como: interesse, força de vontade e desejo de

---

<sup>127</sup> São feixes de crenças com laços coesivos entre si, verdadeiras constelações de crenças que se auto-  
apóiam (SILVA, 2005, p. 78).

aprender por parte dos aprendizes. Outros justificaram a possibilidade de aprendizagem do idioma, na escola pública, porém, chamando atenção para alguns aspectos dessa aprendizagem, conforme se observa no trecho, a seguir:

Pq: [...] É possível aprender inglês na escola pública?

C1EF: As pessoas que querem aprender, podem sim aprender, mas não o bastante, né? Mas podem sim aprender. (grifo nosso). (entrevista, EC, 28/10/2013)

Pq: Você acha que é possível aprender inglês na escola pública?

B3EF: Aprender... totalmente não, mas aprender a metade sim. (grifo nosso) (Entrevista, EB, 20/10/2013)

Refletindo sobre as crenças apresentadas, constatamos que para esses informantes, a escola pública se apresenta como o local onde eles podem conhecer e aprender a língua inglesa mesmo ainda sendo um conhecimento decorrente de uma aprendizagem fragmentada do idioma como se posicionaram os educandos C1EF e B3EF em seus depoimentos. Por outro lado, os educandos convergiram com a crença, a *escola de idiomas é o local mais apropriado para a aprendizagem do idioma inglês*, em razão das condições favoráveis ao ensino e aprendizagem que oferecem em detrimento das condições ofertadas pela escola pública para o ensino e aprendizagem do idioma inglês, conforme apontaram os excertos, a seguir:

Pq: E no instituto de idiomas, você acha que aprender inglês no instituto de idiomas é a mesma coisa que aprender inglês na escola pública, tem alguma diferença?

B3EEF: Tem.

Pq: Qual?

B3EF: Porque no Instituto de idiomas o inglês é mais... amplo, mais... legível

Pq: E na escola pública, o inglês não é?

B3EF: O inglês é, mas não é do... mesmo status. (grifo nosso) (Entrevista, EB, 20/10/2013)

Pq: Na tua opinião, há alguma diferença entre aprender inglês na escola pública e aprender inglês em um instituto de idiomas [...] ?

A3EF: Sim

Pq: Tem alguma diferença, qual é?

A3EF: Tem diferença porque na escola pública é só o ensino básico, já no outro, é um ensino mais aprofundado. (grifo nosso). (Entrevista, EA, 19/09/2013)

Com base nos dados evidenciados, a crença, *é possível aprender inglês na escola pública*, acaba por conviver, concomitantemente, com outros “aglomerados de crenças” (SILVA, 2005) que percebem o idioma dentro de uma ótica desfavorável em relação aos institutos de idiomas. E, nesse contexto, a palavra *status* utilizada pelo informante B3EF bem como os adjetivos, *básico* e *aprofundado* na voz de A3EF resumem, possivelmente, toda uma percepção desfavorável dos educandos quando se aborda o processo ensino e aprendizagem da língua inglesa nas escolas públicas em contraponto com os institutos de idiomas. Assim, conforme os discursos apresentados é possível inferirmos que o inglês da escola pública não apresenta o mesmo *status* que



possui no instituto de idiomas já que o idioma na esfera pública escolar é visto pelos participantes a partir de uma ótica de inferioridade que propala outros “aglomerados de crenças” (SILVA, 2005), por exemplo, *só se aprende o básico na escola pública*, como bem pontuou A3EF em entrevista abordada anteriormente.

No que diz respeito à crença, *há pouca motivação e estímulo para se aprender inglês na escola pública*, as análises dos dados revelaram que 69% dos participantes que reúnem as três unidades escolares concordam com a crença, *há pouca motivação e estímulo para se aprender inglês na escola pública*. Diante desse universo, apenas 17% dos participantes se mostraram não favoráveis à crença mencionada e 14% dos aprendizes não souberam opinar. Para conferirmos, ressaltam-se alguns depoimentos transcritos da entrevista:

Pq: Na tua opinião, há pouca motivação para o aluno aprender inglês na escola pública. Ele é estimulado a aprender inglês na escola pública?

C4EF: Acho que ele não é estimulado. Acho que falta mais estimulação dos professores, dos pais, falta muito. (grifo nosso) (Entrevista, EC, 28/10/2013)

Pq: Você acha que há pouca motivação, pouco estímulo para o aluno da escola pública aprender a língua inglesa? Você acha que ele não é estimulado, não é motivado?

A5EF: Acho que não.

Pq: Por quê?

A5EF: Acho que é porque a maioria vem por vim, entendeu? Pra sala de aula e como não é tão necessária tanto a língua inglesa em nosso país, eles fazem de conta que nem pra eles não é tão importante, aí eles ficam...(grifo nosso) (Entrevista, EA, 19/09/2013)

É possível perceber, a partir das perspectivas dos educandos que a motivação, elemento fundamental no desenvolvimento da autonomia dos aprendizes, recebe influências de vários fatores, por exemplo, as crenças trazidas pelos próprios participantes sobre o idioma inglês, como é o caso do depoimento de A5EF para quem *a língua inglesa não é tão necessária em nosso país*, crença que também se estende aos demais colegas de sala de aula de A5EF. Em consonância com esse quadro, identificamos, nos relatos dos aprendizes, sobretudo, da unidade EC<sup>128</sup>, observações que demonstram a ausência de interação do educador para com os aprendizes no ensino e aprendizagem da língua inglesa. Alguns trechos, a seguir, oriundos das entrevistas exemplificam tal situação:

Pq: Você acha importante o professor interagir em sala de aula?

---

<sup>128</sup> A Unidade Escolar EC foi a que apresentou aproximadamente um maior percentual de educandos, 66,6% que concordam com a crença: *há pouca motivação e estímulo para se aprender inglês na escola pública*.



B3EF: Acho.  
Pq: Por quê?  
B3EF: Porque o professor interagindo com o aluno dá oportunidade para o aluno aprender mais, tirar as dúvidas. ... (grifo nosso) (Entrevista, EB, 20/10/2013).b


Pq: Você acha importante o professor interagir com o aluno em sala de aula?  
C5EF: Acho.  
Pq: Por quê?  
C5EF: Os alunos eles têm que ter uma conexão... pra... tipo...Ah! professor não estou entendendo isso... isso, isso. O professor deve explicar para o aluno.  
Pq: E hoje na tua turma? Você acha que está tendo essa interação?  
C5EF: Assim não muito. Porque o nosso professor ele [...] não fala assim muito com o aluno. A aula dele é assim... ele foca mais na aula, ensinar, ((incomp.)) ele não pergunta assim as coisas, não fala assim... (grifo nosso) (Entrevista, EC, 28/10/2013)

É notório o conhecimento dos participantes sobre o significado da interação e quando essa se manifesta ou não nas relações de convívio com os educandos no contexto escolar. É óbvio que tal percepção, sobretudo, dos educandos da unidade EC fortalece a crença, *o aluno aprende melhor quando interage com o professor*, constatada no questionário com escala com 98,5% de adesão por parte dos educandos. Retomando os exemplos, anteriormente, mencionados, acreditamos que esse tipo de atitude em que não há um compartilhamento do palco escolar com os aprendizes, em absolutamente, nada contribui para a permuta de ideias, experiências, ajuda mútua e empatia entre os atores, educadores e educandos, no cenário escolar. Por outro lado, sugere acentuar a desmotivação do educando circunscrevendo as suas oportunidades de desenvolver a sua autonomia como aprendiz do idioma inglês. Diante dessas considerações, compartilhamos com Ribas (2008) ao sintetizar na sua pesquisa que quando há uma relação de maior simetria entre esses atores (educadores e educandos), a participação e motivação caminham na mesma proporção se comparada aos momentos em que as interações são controladas de maneira rígida, impedindo os aprendizes de expressarem as suas opiniões. Nos excertos que seguem, fica evidente essa perspectiva:

Pq: Em sua opinião, é importante essa interação professor e aluno?  
C4EF: É muito importante. Teve um tempo que eu fiz curso de inglês... básico e o meu professor era muito... interagia muito com os alunos... é.... ((incomp.)) Interagia mesmo, eu achei que eu aprendi bastante no curso. (grifo nosso). (Entrevista, EA, 19/09/2013)

Pq: Você acha importante o professor interagir em sala de aula?  
B1EF: Acho.  
Pq: Por quê?  
B1EF: Porque assim, se for um aluno exemplar ele vai querer mais ainda... aprender mais ainda, ele vai querer mais ainda evoluir as coisas. Ele vai querer tirar mais dúvidas. (grifo nosso). (Entrevista, EB, 20/10/2013)


Observando os excertos podemos constatar, mais uma vez, a força que pode exercer o educador quando interage, satisfatoriamente, com os aprendizes e,



obviamente, a repercussão dos aspectos positivos dessa interação na aprendizagem e autonomia dos educandos. Enfoque semelhante, podemos perceber mediante o uso dos advérbios de intensidade, *mais*, *bastante* junto aos verbos, nos depoimentos mencionados, ou seja, o resultado que a interação entre educador e educando pode gerar para o desenvolvimento da autonomia do educando na sua aprendizagem. Dentro desse contexto, retomamos, ainda, algumas crenças que foram compartilhadas de forma receptiva pelos educandos, por exemplo, *é importante falar inglês com uma excelente pronúncia, é melhor aprender inglês no país onde o idioma é falado, a melhor maneira de aprender inglês é com professores nativos, é difícil aprender inglês, há pouca motivação e estímulo para se aprender inglês na escola pública, o papel do professor é transmitir conhecimentos, o papel do aluno é prestar atenção nas aulas*. Crenças que sugerem desencorajar, inibir ou ainda, recuar a promoção da autonomia dos educandos no processo de aprendizagem da língua inglesa à medida que todas essas crenças não facilitam para os educandos o processo ensino e aprendizagem da língua inglesa no contexto público escolar.

Apesar de constataremos tais crenças, faz-se oportuno destacar que 92,9% dos educandos concordaram com a crença, *o aluno aprende melhor quando participa em sala de aula*, 98,5% dos aprendizes concordaram com a crença, *o aluno aprende melhor quando interage com o professor*, 85,9% enfatizaram que *participam das aulas de inglês porque sentem vontade de aprender esse idioma*, além de ressaltarem, nas entrevistas, que *o educando é o maior responsável pela sua aprendizagem*. Com efeito, são crenças produtivas que tanto estimulam e fortalecem a capacidade de aprendizagem do educando quanto edificam ao longo da aprendizagem da língua inglesa os alicerces para o processo de autonomização dos educandos. É diante desse cenário público escolar repleto de crenças dos aprendizes que tanto favorecem quanto desfavorecem a autonomia dos educandos em busca da aprendizagem da língua inglesa, é que percebemos mediante as relações dialógicas que se estabelecem no contexto escolar “os conflitos, tensões, jogos de poder” (FARACO, 2006) que emergem dos relatos dos educandos desfavorecendo, sobretudo, a busca, o interesse, a motivação e a vontade de aprender do educando no que diz respeito ao idioma inglês.

## 5 Considerações finais



Com base nas crenças expressas pelos educandos, é oportuno mencionar que apesar de algumas crenças elencadas serem recorrentes em pesquisas já realizadas, esse fato, apenas, implica, por um lado, em reconhecer a natureza social das crenças (BARCELOS; KALAJA, 2003, DUFVA, 2003) diante das verbalizações dos aprendizes. E, por outro, nos mostra o sentido que elas concedem ao ensino e aprendizagem da língua inglesa, no contexto escolar, independentemente, do grau de adesão dos participantes do estudo com relação às crenças expressas.

De uma maneira geral, as análises dos dados apontaram que os educandos apresentaram crenças que podem favorecer e inibir a autonomia desses participantes na aprendizagem da língua inglesa. Portanto, as crenças expressas pelos educandos sobre o processo ensino e aprendizagem da língua inglesa, em contato com as experiências escolares vivenciadas na disciplina língua inglesa, aproximam e distanciam os educandos da aprendizagem do idioma inglês, na escola pública. E quanto a esse distanciamento, os dados sugerem revelar que a autonomia dos educandos em determinados aspectos do processo de aprendizagem da língua inglesa encontra resistências para a sua promoção considerando a dimensão social e contextual das crenças no cenário escolar além da influência da “abordagem de ensinar do professor” e da “abordagem de aprender do aluno” (ALMEIDA FILHO, 2010)

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 6.ed. São Paulo: Pontes, 2010. 75p.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Eu não fiz cursinho de inglês: reflexões acerca da crença no lugar ideal para aprender inglês no Brasil. *In:\_\_\_\_\_*. (Org.). **Linguística Aplicada**: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira. São Paulo: Pontes, 2011. p. 297-318.


\_\_\_\_\_. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, jun./jul. 2004.

\_\_\_\_\_. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de Letras**. 138f. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, 1995.

\_\_\_\_\_. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n.1, p. 71-91, 2001.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994. 336p.





CRUZ, Giêdra Ferreira da. O papel do centro de aprendizagem autônoma de línguas estrangeiras no desenvolvimento da autonomia dos alunos de letras. *In*: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.) **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 245p. p. 60-68.

DICKINSON, Leslie. **Self-instruction in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 200p.

FÉLIX, Adelmides. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. *In*: ALMEIDA FILHO, João Carlos Paes de. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999. p. 93-110.

FERNANDES, Vera Lúcia Dias. **As crenças e a práxis de professores de língua inglesa em formação e o aprendizado autônomo**. 219f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005, Porto Alegre, 2005.

LIMA, Solange dos Santos. **Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública**. 192f. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2005.

MADEIRA, Fábio. O sistema de crenças do aprendiz brasileiro de inglês: fatores que influenciam na construção de crenças. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 47, n. 1, jan./jun., 2008. p. 119-129

MAGNO E SILVA, Valkyria. Autonomia no aprendizado de LE: é preciso um novo tipo de professor? *In*: GIL, Glória; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. **Educação de professores de línguas: os desafios do formador**. São Paulo: Pontes Editores, 2008. 358 p. p. 293-301.

NICOLAIDES, Christine Siqueira. **A busca da aprendizagem autônoma de língua estrangeira no contexto acadêmico**. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

RIBAS, Fernanda Costa. **Variações motivacionais no ensino e aprendizagem de inglês em contexto de escola pública**. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de São Paulo, São José do Rio Preto, 2008.

SILVA, Kleber Aparecido da. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

\_\_\_\_\_. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**, v. 10, n. 1, p. 235-271, jan./jun. 2007.

---



# CONCORDÂNCIA NOMINAL DE NÚMERO NO PORTUGUÊS FALADO NO CARIRI CEARENSE

Maria Vanderlúcia Sousa Tabosa

**RESUMO:** Acerca da temática desta apresentação – concordância nominal de número sob uma perspectiva variacionista – diversos trabalhos já foram concluídos sobre o falar de várias regiões do Brasil. Mas, sob o arcabouço da Teoria da Variação e Mudança Linguística destacamos como uma importante referência os estudos de Scherre (1978, 1988). No entanto, as análises não se apresentam de forma acabadas, assim, este trabalho tem por objetivo analisar e descrever a concordância de número entre os elementos do sintagma nominal, no falar do Cariri cearense. O estudo foi analisado com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria da Variação Linguística e Mudança (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968) que concebe a língua heterogênea, dinâmica e passível de mudanças decorrentes não só por fatores linguísticos, mas também fatores extralinguísticos e tem por objetivo principal analisar e sistematizar variantes linguísticas usadas por uma mesma comunidade de fala. Cientes que a heterogeneidade da língua se manifesta de forma ordenada e não livre, verificamos se os fatores linguísticos: posição da classe gramatical em relação ao núcleo e itens lexicais com saliência fônica; e os extralinguísticos: escolaridade e sexo favorecem ou não a marcação de plural dos falantes do Cariri cearense. Para tanto utilizamos o corpus do Projeto PROFALA – coordenado pelas professoras Maria Elias Soares e Maria do Socorro Aragão, ora em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC). Os dados foram extraídos das entrevistas realizadas com 20 informantes – 10 mulheres e 10 homens que compõem a amostra em estudo. Os dados foram submetidos ao programa GOLDVARB 2001- é uma versão para ambiente Windows do pacote programa VarbRul. Os resultados indicam que os fatores: posição anteposta ao núcleo do SN e o nível crescente de escolaridade favoreceram de forma positiva o uso de concordância nominal de acordo com a norma culta do português brasileiro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sociolinguística. Concordância nominal. Variação linguística.

## 1. Introdução

“[...] *as coisa era muito difícil*”, “*quato real a caixa*”, “[...] *ái as pulícia prenderam ele*”. Não é raro ouvirmos (até mesmo em um contexto mais informal - situação distensa, em que o falante não se preocupa em *como* falar) - ou falarmos dessa forma sem nos atermos ao emprego da concordância nominal, conforme o prescrito na gramática tradicional. Diante disso, quais fatores motivam o falante da Região do Cariri cearense ao fazer uso de uma variante X, Y ou Z? Iniciamos com esse questionamento uma justificativa para a realização desta pesquisa.

Segundo SCHERRE (2008), o uso mais frequente de construções sem concordância leva a determinadas observações: fulano não sabe falar português,

empobrece a língua portuguesa, entre outras. Pressupõe-se que falar português sem concordância de número é não “saber falar” a Língua Portuguesa, ideia bastante generalizada. Isto se deve ao fato de termos, como pressuposto, de falar ou escrever corretamente, seguir as regras prescritas na Gramática Tradicional. Muito têm contribuído os estudos em Sociolinguística para desmistificar esse comportamento.

A Sociolinguística, uma das subáreas da Linguística, estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala. Seu objeto de estudo é o vernáculo – língua falada – passível de ser descrita e analisada cientificamente. Segundo Mollica (2003), a Sociolinguística considera, em especial, como objeto de estudo, exatamente a variação linguística. Contrária ao estruturalismo, a língua possui um caráter heterogêneo; tem função social comunicativa e é fator importante na identificação dos grupos e na demarcação de diferenças sociais na comunidade. Sob essa perspectiva, o presente trabalho fundamenta-se nos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria da Variação Linguística e Mudança (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968), que concebe a língua heterogênea, dinâmica e passível de mudanças decorrentes não só por fatores linguísticos, mas também fatores extralinguísticos e tem por objetivo principal analisar e sistematizar variantes linguísticas usadas por uma mesma comunidade de fala. Cientes que a heterogeneidade da língua se manifesta de forma ordenada e não livre esse estudo tem por objetivo: a) identificar se os grupos de fatores linguísticos: posição da classe gramatical em relação ao núcleo; classe gramatical do sintagma e itens lexicais com saliência fônica favorecem ou não a marcação de plural dos falantes do Cariri cearense, numa perspectiva da Variação Linguística e Mudança; b) analisar, sob uma visão da Variação Linguística e da Mudança, as possíveis relações entre o uso das variantes de concordância nominal de número, na fala do Cariri cearense, com fatores extralinguísticos, sexo e nível de escolaridade. O material linguístico a ser analisado será extraído do banco de dados do PROFALA<sup>129</sup>, provenientes das entrevistas realizadas com os informantes presentes no *corpus* da Região do Cariri cearense<sup>130</sup>. O *corpus* do Projeto PROFALA foi coletado em cidades da Região do Cariri, especialmente Barbalha, Nova Olinda, Juazeiro, Várzea Alegre, Altaneira, Mauriti, Caririaçu e Brejo Santo. O material está em forma de entrevistas com 190 falantes e composto no total de 85 horas de fala. A estratificação será - 20 informantes distribuídos nos seguintes grupos, apresentados na Tabela 1.

### Tabela 1 - Informantes

<sup>129</sup> O Projeto Variação e Processamento da Fala e do Discurso: Análises e Aplicações – PROFALA – é coordenado pelas Professoras Maria Elias Soares e Maria do Socorro Aragão, ora em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC), em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Teleinformática, também da UFC. O Grupo tem por objetivo geral a implantação de um sistema baseado em tecnologia da informação para análises e aplicações à língua falada ao discurso.

<sup>130</sup> A Região Metropolitana do Cariri cearense possui nove municípios, 5 460 km<sup>2</sup>; de acordo com o IBGE 2013, a população da Região é de 586.010 habitantes e tem como área de influência a região da divisa entre o Ceará e os Estados de Pernambuco, Paraíba e Piauí.

<b>Sexo</b>	10 homens
	10 mulheres
<b>Escolarização</b>	1 a 4 anos de escolarização – 10 informantes
	9 a 11 anos de escolarização – 10 informantes

Os 2.709 dados coletados foram submetidos ao programa GOLDVARB 2001, uma versão para ambiente Windows do pacote programa VarbRul – do inglês *Variable Rules Analysis* – e constitui-se “um conjunto de programas computacionais, análise multivariada, especificamente estruturado para acomodar dados de variações sociolinguísticas” ( GUY; ZILLES, 2007, p.105).


A organização do artigo está estruturada em quatro partes. Na primeira parte, apresentam-se as concepções teóricas sobre os postulados labovianos, que subsidiarão a análise. Ainda nessa parte será feito um breve apanhado de estudos sobre concordância de número entre os elementos do sintagma nominal; na segunda parte descrevemos os procedimentos metodológicos necessários para o desenvolvimento da pesquisa; na terceira parte, será apresentada a análise dos dados; por fim, na quarta parte as considerações finais desse estudo.

## 2. Pressupostos teórico-metodológicos

Surge, na década de setenta, a Teoria da Variação e Mudança ou Sociolinguística Quantitativa, desenvolvida por William Labov, Uriel Weinreich, e Marvin Herzog e que tem por objeto de estudo a língua falada – o vernáculo. De acordo com Tarallo, a língua falada a que nos referimos é o veículo linguístico de comunicação usado em situações naturais de interação social, do tipo comunicação face a face (2007, p. 19). Essa teoria contraria muito a forma como Saussure e Chomsky concebem a *língua*. Para Saussure, a língua não constitui, pois, uma função do falante: é o produto que o indivíduo registra passivamente; não supõe jamais premeditação (2001, p. 22). Ele prioriza a língua não a fala, e a concebe de forma homogênea, encontrada na consciência do falante. Para Chomsky, o objeto dos estudos linguísticos é a competência linguística do falante-ouvinte ideal, pertencente a uma comunidade linguisticamente homogênea (TARALLO, 2007. p. 6). Tanto Saussure quanto Chomsky não consideram a heterogeneidade da língua.

Nessa concepção de língua heterogênea, não podemos deixar de dedicar uma atenção maior ao conceito de variação. Alguns teóricos – Bloomfield, Chomsky – entendem a variação como um acidente e não como uma característica inerente, essencial às línguas e passível às variáveis linguísticas e extralinguística - já que não se pode compreender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem considerar a vida social da comunidade. Postura essa que contraria uma perspectiva variacionista, na qual parte do princípio que em toda comunidade de fala são frequentes as formas





linguísticas em *variação* e essas formas em *variação* dá-se o nome de *variantes linguísticas*. Tarallo (2007, p.8), apresenta o seguinte exemplo: No português falado no Brasil a marcação de plural no sintagma nominal encontra-se em estado de variação. Temos então um exemplo de variável linguística. A essa variável correspondem duas variantes linguísticas: a presença do segmento fônico /s/, e a variante, ausência desse segmento, a forma “zero”. Lembramos que as variantes de fala estão sempre em relação de concorrência: padrão vs. não padrão; conservadoras vs. inovadoras; estigmatizadas vs. de prestígio.

Ainda sobre *variação*, não podemos deixar de ressaltar que toda variabilidade na estrutura linguística envolve mudança, mas nem toda mudança envolve, obrigatoriamente, variabilidade.


Weinreich, Labov e Herzog ([1968] 2006, p.121), apresentam os princípios empíricos para a Teoria da Mudança Linguística: O problema dos fatores condicionantes são eles: *o problema da transição, o problema do encaixamento, o problema da avaliação e o problema da implementação*. Acrescentam também que, uma vez que a mudança linguística está encaixada na estrutura linguística, ela é gradualmente generalizada a outros elementos do sistema. Essa generalização não ocorre de forma abrupta e, ao finalizar, novos grupos entram na comunidade de fala. Por fim uma das mudanças secundárias se torna primária.

Especificamente ao uso de concordância nominal de número, observa-se o que rege a Gramática Tradicional. Em português a concordância consiste em se adaptar a palavra determinante ao gênero, número e à pessoa da palavra determinada. Essa concordância pode ser verbal ou nominal. A concordância nominal é a que se verifica em gênero e número entre o adjetivo e o pronome (adjetivo), o artigo, o numeral ou o particípio (palavras determinantes) e o substantivo ou pronome (palavras determinadas) a que se referem (BECHARA, 2001). Definição semelhante a essa, além de uma série de normas específicas de uso, encontramos em diversos compêndios escolares: Abaurre, 2006; Pasquale & Ulisses, 2008; Cereja, 2009; Paschoalin & Spadoto, 2012, e outros.

No tocante à concordância nominal entre os elementos do sintagma nominal de número, BORTONI-RICARDO (2004), comenta que, nos sintagmas nominais, há uma tendência, no português brasileiro, a não se fazer a concordância nominal. De acordo com pesquisas sobre essa variável, a regra de concordância nominal, prevista nas gramáticas normativas, atualmente se aplica somente em estilos muito monitorados e na língua escrita, muito formal.

Com relação ao papel da escola, quanto à função de ensinar o uso de concordância nominal, podemos dizer que os conhecimentos programáticos postos sobre concordância, no âmbito escolar são determinados por *normas* legitimadas numa concepção de língua imutável e homogênea. Mas as variantes violam essas regras de normatização, visto que as condições de surgimento das diferentes formas de dizer algo com o mesmo valor de verdade não estão sujeitas ao acaso, nem ao livre arbítrio do falante. Segundo Mollica (2003), todas as línguas apresentam um dinamismo inerente, o que significa dizer que elas são heterogêneas. Encontram-se, assim, maneiras de se dizer a mesma coisa que, em princípio, se equivalem semanticamente no nível do





vocabulário, da sintaxe e morfossintaxe, do subsistema fonético-fonológico e no domínio pragmático-discursivo.

Acerca da temática dessa pesquisa – concordância de número entre os elementos do sintagma nominal – diversos trabalhos já foram concluídos, de modo que podemos ter acesso a um número considerável de análise de dados.

Analisando dados de sete falantes residentes no Rio de Janeiro, de classe social e espaço geográfico diferente, Braga & Scherre apresentaram os primeiros estudos sobre a variação de concordância nominal no Brasil. Em seguida, Braga (1976), com base em dados de sete falantes de classe média e baixa do Triângulo Mineiro, desenvolveu sua dissertação de mestrado. Do mesmo modo, Scherre (1978), em sua dissertação de mestrado, analisou dados de dez falantes da área urbana do Rio de Janeiro. Ponte (1979) estudou dados de vinte falantes semianalfabetos de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, e Nina (1980) trabalhou com dados de vinte falantes analfabetos da microrregião Bragantina, Pará. Guy (1981) analisou a concordância de número entre os elementos do sintagma nominal com dados do projeto Competências Básicas do Português. Em 1988, Scherre desenvolveu sua tese de doutorado intitulada *Reanálise da Concordância Nominal em Português*. Essa obra é uma das referências mais importantes de pesquisa de variação linguística em concordância nominal de número no Brasil, citada pela maioria dos trabalhos nessa temática. Nessa pesquisa, com relação à saliência fônica, Scherre conclui que o plural duplo (porco/porcos) é o que mais favorece a aplicação da regra, e o plural regular (lua/luas), o que menos a favorece. Nos itens “ão” (caminhão/caminhões), excetuando-se os regulares (irmão/irmãos), apresentam-se as mais baixas probabilidades de aplicação da regra. Quanto à posição dos itens no sintagma nominal, Scherre verifica que, para todas as classes gramaticais, é a primeira posição que mais favorece o índice de marcas formais de concordância.

Em 1997, Carvalho, em sua dissertação de mestrado intitulada *Concordância Nominal: uma análise variacionista*, apresenta uma análise quantitativa do fenômeno da regra variável da concordância nominal de número no sintagma nominal e faz uma descrição da variável índice de pluralidade no SN, considerando as variantes [s] e [o], que indicam, respectivamente, presença e ausência de marca formal de plural. Lopes (2001) em sua tese de doutorado – *Concordância Nominal, Contexto Linguístico e Sociedade* – analisa a concordância de número no sintagma nominal nas falas popular e culta atuais de Salvador, em quatro diferentes faixas etárias, três graus de escolarização, nos dois gêneros, e em dois diferentes grupos de etnia. Em *Rupturas e Contínuos da Concordância de Número em Textos Oraís de Informantes de Tubarão (SC) e São Borja (RS)*, dissertação de mestrado, Andrade (2003), tem por foco principal verificar as similaridades e diferenças no comportamento do fenômeno de concordância nominal de número nessas duas cidades da região Sul do Brasil. Schneider (2012) apresenta *Concordância Nominal na fala de crianças de 3 a 6 anos de idade do município de Novo Hamburgo: variação linguística na infância*. Trata-se de uma pesquisa Sociolinguística integrada com estudos da Aquisição da Linguagem. Já *Variação na Concordância Nominal de Número na Fala dos Habitantes do Alto Solimões (Amazonas)* é o título da tese de doutorado de Martins (2013). A pesquisa investiga o

fenômeno da concordância nominal de número no falar dos habitantes do Alto Solimões.

Quanto à metodologia, no tocante às variáveis, consideramos: Variável dependente - concordância de número; Variáveis independentes: linguísticas( posição da classe gramatical em relação ao núcleo, classe gramatical do sintagma); Variáveis extralinguísticas: escolaridade e sexo. Quanto ao princípio de saliência fônica, de acordo com Scherre (1988), este princípio consiste em estabelecer que as formas mais salientes e, por isto mais perceptíveis, são mais prováveis de serem marcadas do que as menos salientes. Scherre analisa três dimensões do eixo da saliência fônica: 1) processos morfofonológicos de formação de plural. 2) tonicidade de sílaba dos itens lexicais singulares. 3) número de sílabas dos itens lexicais singulares. Na pesquisa em questão, monitorou-se apenas a primeira dimensão.

### 3. Análise dos Dados

**Tabela 2 - Posição Da Classe Gramatical Em Relação Ao Núcleo**

Fatores	Aplicação	Percentual	Aplicação	Percentual	Total	
	Total 1		Total 0			
<b>a</b>	1060	91,8	95	8,2	1155	42,6
<b>e</b>	704	69,1	315	30,9	1019	37,6
<b>d</b>	50	98,0	1	2,0	51	1,9
<b>h</b>	98	50,8	95	49,2	193	7,1
<b>b</b>	111	82,2	24	17,8	135	5,0
<b>f</b>	97	75,2	32	24,8	129	4,8
<b>i</b>	9	64,3	5	35,7	14	0,5
<b>c</b>	3	37,5	5	62,5	8	0,3
<b>g</b>	3	60,0	2	40,0	5	0,2
<b>Total</b>	2135	78,8	574	21,2	2709	

**Legenda:** **a** - 1ª posição anteposta ao núcleo; **b** - 2ª posição anteposta ao núcleo; **c** - 3ª posição anteposta ao núcleo; **d** - núcleo na 1ª posição; **e** - núcleo na 2ª posição; **f** - núcleo na 3ª posição; **g** - núcleo na quarta posição; **h** - 1ª posição posposta ao núcleo; **i** - 2ª posição posposta ao núcleo; **j** - 3ª posição posposta ao núcleo.

A primeira posição anteposta ao núcleo (**a**) apresenta uma marcação significativa, visto que tanto o percentual 91,8% quanto a quantidade de dados encontrados também foram altos. Seguida pelo (**e**) núcleo na segunda posição. E mesmo apresentando um percentual alto (82,2%) a segunda posição anteposta ao núcleo (**b**) não obteve grande ocorrências, ocorrendo também com o núcleo na primeira posição (**d**) 98%. Quanto aos casos de não marcação na primeira posição, o fato de ser uma busca por ter ou não marcação de número alguns numerais foram contabilizados no quantitativo 95.



**Tabela 3 - Classe Gramatical do Sintagma**

Fatores	Aplicação	Percentual	Aplicação	Percentual	Total	
	Total (1)		Total (0)			
<b>t</b>	602	97,3	17	2,7	619	22,8
<b>s</b>	852	70,9	349	29,1	1201	44,3
<b>v</b>	108	72,0	42	28,0	150	5,5
<b>p</b>	437	95,2	22	4,8	459	16,9
<b>r</b>	105	54,1	89	45,6	194	7,2
<b>l</b>	16	66,7	8	33,3	24	0,9
<b>x</b>	15	24,2	47	75,8	62	2,3
<b>Total</b>	2135	78,8	574	21,2	2709	

**Legenda:** **t** - artigo; **s** - substantivo; **v** - adjetivo; **p** - pronome; **r** - numeral; **l** - advérbio; **x** - locução adjetiva.

O adjetivo(v), artigo(t) e o pronome (p) são as classes gramaticais que lideram a marcação de número plural. Devemos ressaltar que se faz necessário o cruzamento da classe gramatical e a posição em relação ao núcleo do sintagma, só teríamos resultados mais adequados.

**Tabela 4 - Saliência Fônica**

Fatores	Aplicação	Percentual	Aplicação	Percentual	Total	
	Total 1		Total 0			
<b>W</b>	1995	79,0	531	21,0	2526	93,2
<b>K</b>	47	83,9	9	16,1	56	2,1
<b>O</b>	25	80,6	6	19,4	31	1,1
<b>M</b>	19	82,6	4	17,4	23	0,8
<b>N</b>	37	86,0	6	14,0	43	1,6
<b>U</b>	122	40,0	18	60,0	30	1,1
<b>Total</b>	2135	78,8	574	21,2	2709	

**Legenda:** **m** - plural duplo; inserção de -s e abertura vocálica ou plural metafônico; **n** - inserção de -s e mudança silábica; **o** - itens terminados em ão: seleção/seleções; **k** - inserção de -es em palavras em -r. flor/flores; **u** - inserção de -es em palavras que terminam em -s. mês/meses; **w** - inserção de -es em palavras de plural regular livro/livros.

Há uma perceptível marcação no uso de plural duplo ; inserção de -s e abertura vocálica ou plural metafônico, seguida por inserção de -es em palavras em -r. flor/flores e- plural duplo ; inserção de -s e abertura vocálica ou plural metafônico.





Tabela 5 – Sexo						
Fatores	Aplicação Total 1	Percentual	Aplicação Total 0	Percentual	Total	
2	1108	76,9	332	23,1	1440	53,2
3	1027	80,9	242	19,1	1269	46,8
<b>Total</b>	2135	78,8	574	21,2	2709	

Homens e mulheres estão com percentuais muito próximos. No entanto, a pequena diferença posicionando as mulheres com maior percentual ratificam estudos em que se afirma ser o gênero feminino a fazer mais uso da variação padrão ou variantes inovadoras não estigmatizadas.

Tabela 6 – Escolaridade						
Fatores	Aplicação Total 1	Percentual	Aplicação Total 0	Percentual	Total	
5	1241	88,7	158	11,3	1399	51,6
4	849	68,2	416	31,8	1310	48,4
<b>Total</b>	2135	78,8	574	21,5	2709	


É sabido que os conteúdos programáticos sobre regras de concordância nominal são elencados em várias etapas do ensino básico. Portanto, o nível de escolaridade atua diretamente no uso da concordância nominal de número. Assim, quanto maior o nível de escolaridade, maior o emprego da regra de concordância nominal de número pelo falante do Cariri cearense. A afirmativa apresenta-se comprovada na Tabela 5. Uma diferença de 20%. Mesmo assim, devemos ressaltar que o grupo 5 representa 9 a 11 anos de estudo e o 4 representa 1 a 4. São níveis extremos.

#### 4. Considerações Finais

Atualmente, diversos estudos sociolinguísticos têm discutido a variação linguística de comunidades de fala. De um modo geral, a literatura oferece-nos uma gama de estudos que comprovam a interferência de fatores linguísticos e extralinguísticos no domínio ou abandono de certas variantes.

Essa pesquisa se enquadra num panorama de pesquisas a respeito da concordância nominal de número, especificamente no falar da Região do Cariri cearense. E a análise atomística dos 2709 dados, coletados do banco de dados do PROFALA, considerou grupo de fatores extralinguísticos: sexo e escolaridade e fatores linguísticos, a saber: Posição da classe gramatical em relação ao núcleo e classe gramatical do sintagma, além do Princípio de saliência fônica.





O resultado da análise revelou que os falantes da Região do Cariri cearense participantes da pesquisa, apresentam forte marcação de número plural na primeira posição anteposta ao núcleo e núcleo na segunda posição. Favorecem a marcação de plural as seguintes classes gramaticais: adjetivo, artigo e pronome.

Quanto aos fatores extralinguísticos percebemos uma relação diretamente proporcional entre o nível de escolaridade e a marcação de número plural. Ocorrência semelhante encontramos no falar das mulheres.

Sobre o princípio da saliência fônica há uma perceptível marcação no uso de plural duplo; inserção de -s e abertura vocálica ou plural metafônico, seguida por inserção de -es em palavras em -r. flor/flores e- plural duplo ; inserção de -s e abertura vocálica ou plural metafônico

Os trabalhos que foram mencionados no decorrer da pesquisa contribuíram de maneira essencial com a fundamentação teórica de nossa pesquisa. Não é nossa proposta modificar ou substituir o já dito, mas complementar com o não dito. Há muito que se fazer, pois ainda existem localidades no Brasil que precisam ser investigadas. Esperamos com nossa pesquisa ter contribuído com os estudos de descrição do uso das variantes de concordância nominal de número do Português brasileiro.

## Referências

ABAURRE, Maria Luiza M.; PONTARA, Marcela. *Gramática: Texto: análise e construção de sentido*. São Paulo: Moderna, 2006.

ANDRADE, Leila Minatti. *Rupturas e contínuos de concordância nominal de número em textos orais de informantes de Tubarão (SC) e São Borja (RS)*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Tubarão: Universidade do Sul de Santa Catarina. 2003.

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.


BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRAGA, Maria Luiza; SCHERRE, Maria Marta Pereira. *A concordância de número no SN na área urbana do Rio de Janeiro*. In: *Encontro Nacional de Linguística, Anais*. Rio de Janeiro: PUC, 1976.

\_\_\_\_\_. *A concordância de número no sintagma nominal no triângulo mineiro*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUC, 1977.

CARVALHO, Hebe Macedo de. *Concordância Nominal: uma análise variacionista*. Dissertação (Mestrado em Letras). João Pessoa: UFPB, 1997.

CEREJA, William Roberto; COCHAR, Thereza. *Gramática Reflexiva: texto, semântica e interação*. 3<sup>a</sup> ed. Reform. São Paulo: Atual, 2009.



CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova Gramática do português contemporâneo*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

GUY, R. Gregory; ZILLES, Ana. *Sociolinguística Quantitativa – instrumental de análise*. São Paulo: 2007.

LABOV, W. *Padrões Sociolinguísticos*. Trad. de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Carolina Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LEMLE, Miriam; NARO; Anthony Julius. *Competências básicas do português*. Relatório final de pesquisa. Apresentado às instituições patrocinadoras. Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e Fundação Ford, Rio: 1977.

LOPES, Norma da Silva. *Concordância Nominal, Contexto Linguístico e Sociedade*. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal da Bahia, 2001.

MARISA, Fernandes. *Concordância nominal na Região Sul*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1996.

MARTINS, Flávia Santos. *Variação na concordância nominal de número na fala dos habitantes do Alto Solimões (Amazonas)*. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

MOLLICA, M. C; BRAGA, M. L.(orgs.). *Introdução à Sociolinguística o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003.

NINA, T. de J. C. *Concordância nominal/verbal do analfabeto na microrregião de Bragantina*. Dissertação (Mestrado em Linguística). PUC, Rio Grande do Sul, 1980.

PASQUALE; ULISSES. *Gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Scipione, 2008.

PAIVA, Maria da Conceição A. de, e DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. Quarenta anos depois: A herança de um programa na Sociolinguística brasileira. IN: WEINREICH; LABOV; HERZOG. *Fundamentos empíricos para uma teoria da Mudança Linguística*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. 11ª ed, São Paulo: Cultrix, 2001

SCHERRE, M. P. *Reanálise da concordância nominal em português*. Tese de Doutorado, Rio de Janeiro, UFRJ. 1988.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

---

## AUTOETNOGRAFIA EM CONTEXTO JURÍDICO-PROFISSIONAL: NARRATIVAS DE ASSÉDIO MORAL E RELAÇÕES DE AFETO

Mayara de Oliveira Nogueira<sup>131</sup>

**RESUMO:** O mote propulsor do *fazer* pesquisa social, com foco na interação em contextos espontâneos ou institucionais, pressupõe uma série de transformações, dentre as quais tornar o exótico em familiar e o familiar em exótico (DA MATTA, 1978; VELHO, 1978). Estranhar o familiar implica dessacralizar e revelar o caráter fabricado de ações e construtos sociais, como noções de distância, proximidade e estereótipos. A autoetnografia é uma abordagem metodológica etnográfica de orientação interpretativa e autobiográfica (CHANG, 2008) e, ao mesmo tempo, etnográfica. Autobiografia é entendida no sentido de se explorar a interação do “eu” engajado nas descrições culturais mediadas pela linguagem, história e explicação etnográfica (ELLIS E BOCHNER, 2000). A maior ou menor ênfase ao processo investigatório de pesquisa, à interpretação e análise cultural (etno), ou às autonarrativas (auto) (ELLIS E BOCHNER, 2000) será o traço distintivo das variedades entre as pesquisas autoetnográficas. Os dados do presente estudo foram gerados em consulta jurídico-profissional entre advogado-pesquisador e cliente que sofreu violência laboral por assédio moral. Os atos atentatórios ao trabalhador tanto se referem à sua ascendência indígena quanto ao lugar marginalizado (no sentido de estar à margem do pacto laboral inicial) ocupado na relação empregatícia. Inseridos neste viés teórico-metodológico, propomo-nos, a partir de metodologia autoetnográfica (REED-DANAHAY, 1997; BERGER, ELLIS, 2002; ELLIS, 2004; VERSIANI, 2005; CHANG, 2008), analisar a coconstrução do *self* no contexto da narrativa (BRUNER, 1987; GOFFMAN, [1959] 2009) em uma consulta jurídico-profissional. A perspectiva teórico-analítica insere-se na Análise da Narrativa (DE FINA, 2007, 2010; LINDE, 2001) e na Análise da Conversa (LODER E JUNG, 2009; SACKS, JEFFERSON E SCHEGLOGG, 1974; PSATHAS, 1995). A interação é o *locus* em que se percebe a realidade social cotidiana, microssociológica, como espaço privilegiado de observação de situações específicas e situadas. Na interação institucional, há orientação pelo mandato institucional (DREW E HERITAGE, 1992; GARCEZ, 2002), no cumprimento de tarefas ou metas convencionalmente relacionadas à instituição. Observou-se na análise dos dados que: (i) as narrativas coconstruídas indicaram relações assimétricas de poder, bem como afetos desencadeados na relação entre empregado/empregador; (ii) nas relações interacionais entre cliente-advogada, ora a profissional performa como advogada, ora como pesquisadora que busca explorar situações de discriminação cultural tornadas relevantes na interação. Há um duplo posicionamento estigmatizador do trabalhador: por um lado é economicamente subordinado ao detentor do capital; e, por outro, sofre assédio em virtude do grupo étnico-social ao qual pertence, em oposição ao grupo de seu agressor – homem, branco, classe média alta.

**PALAVRAS-CHAVE:** Fala-em-interação em contexto institucional. Autoetnografia. Identidade. Estigma. Assédio moral.

---

<sup>131</sup> Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de ensino Superior. E-mail: [nogueiradv@hotmail.com](mailto:nogueiradv@hotmail.com)





## 1. INTRODUÇÃO


Propomo-nos analisar, no presente trabalho, a coconstrução do *self* no contexto da narrativa (BRUNER, 1987; GOFFMAN, [1959] 2009) em uma consulta jurídico-profissional entre uma advogada-pesquisadora (autora do presente artigo) e um trabalhador de etnia e ascendência indígena que sofreu violência laboral cotidiana. Tencionamos explorar, numa perspectiva que se alinha à Análise da Conversa (LODER E JUNG, 2009; SACKS, JEFFERSON E SCHEGLOGG, 1974; PSATHAS, 1995) e à Análise da Narrativa (DE FINA, 2007, 2010; LINDE, 2001), a narrativa que emerge em contexto profissional, o alinhamento (exo)grupal e a identidade do eu.

A escolha de tais perspectivas se deu por tais paradigmas elegerem o nível microssociológico como arena investigatória, aqui concebido enquanto espaço privilegiado de observação de regras básicas que os atores sabem ser necessárias para participar de dado evento específico e situado. Na interação institucional, de modo específico, há a orientação da interação pelo mandato institucional (DREW E HERITAGE, 1992; GARCEZ, 2002), ao cumprimento de tarefas ou metas convencionalmente relacionadas à instituição.

A narrativa é produzida nos dados deste estudo quando o empregado reconstrói eventos de assédio moral e coconstrói identidades sociais e pessoais (GOFFMAN, [1963] 1988). Os eventos relatados reportam-se às violências patronais direcionadas ao empregado, o qual ocupa (em nível macrossociológico) um lugar duplamente estigmatizado nas relações de poder evidenciadas por ser socioeconomicamente subordinado ao detentor do capital e por apresentar ascendência indígena, em detrimento a seu par relacional, que é branco. Daí porque alinharmo-nos a Geertz (2008) no que tange à apreensão da cultura como rede de significados compartilhados por um grupo social, como uma teia que emaranha, entrelaça e tece os sujeitos através de diversos fios.

Emergem, na construção narrativa de vida profissional, afetos e sofrimentos desencadeados pelas relações capital *versus* trabalho; patrão *versus* empregado; e branco *versus* índio. Desta forma, o contexto de trabalho corresponde a um lugar sobremodo significativo na construção de identidades sociais – reconstruídas e coconstruídas no contexto profissional em uma interação entre advogada-cliente.





Assumindo uma objetividade relativa, ideológica e interpretativista da pesquisa social (SCHWANDT, 2006), observou-se nas narrativas coconstruídas sobre a história de vida profissional, evidências de relações assimétricas de poder, bem como afetos e sofrimentos desencadeados pelo modo como este poder socioeconômico é performado e encarnado na figura patronal.

## **2. PRESSUPOSTOS TEÓRICO E EPISTEMOLÓGICO**


### **2.1 ABORDAGEM TEÓRICA**

Interseccionamos, no presente estudo, campos teóricos que estabelecem um conjunto de postulados comuns, dentre os quais a apreensão da *língua(gem)* como modo de coconstruir o mundo das coisas e como fenômeno social por excelência. Coarticulamos, como anteriormente apontado, as abordagens da Análise da Conversa Etnometodológica e Análise da Narrativa, isto é, assumimos um *fazer* Análise do Discurso numa perspectiva interacional.

Dentre os campos ou disciplinas que estabelecem relações de interface no paradigma sociointeracional destacam-se (ALKMIM, 2000): (i) a Antropologia, especialmente no que se refere à *Etnografia da Comunicação* inicialmente pensada por Dell Hymes, cujo interesse repousa em como os modos de falar variam de uma cultura para outra; (ii) a Filosofia, particularmente a Teoria dos Atos de fala de Austin e Searle a propósito da descrição e criação da realidade; (iii) a Linguística, a partir de seu olhar discursivo; (iv) e, por fim, a Sociologia, notadamente o Interacionismo Simbólico da Escola de Chicago em franca e clara oposição à sociologia macrossociológica durkheimiana clássica.

Do interacionismo desce a Etnometodologia (liderada por pensadores como Garfinkel), com recortes mais específicos e interesse em se estudar os métodos e as regras que os indivíduos utilizam cotidianamente em culturas determinadas, procurando entender a organização da produção dos discursos e a maneira como essas relações são relevantes no contexto situado.

A Análise da Conversa é produto desta arquitetura teórica organizada e objetiva demonstrar “que a conversa não é uma ação tão caótica quanto parece e que as pessoas se organizam socialmente através da fala” (SILVA; ANDRADE; OSTERMANN, 2009, p. 03). O olhar dos analistas da conversa volta-se para o nível *micro*, entendido como



discursivo e situacional, em ruptura com a sociolinguística tradicional, que compreendia os grupos sociais enquanto blocos homogêneos e estáveis. Há, portanto, uma reorientação desta concepção apriorística para noções socio-historicamente situadas, como a de *comunidades de prática*.

Nesse sentido, estamos diante de uma análise do discurso de perspectiva interacional, a qual corresponde a uma abordagem ecológica que entende que nada existe de maneira isolada, mas que há uma regulação mútua que *emerge* da presença do Outro, que regula e monitora o Eu. Logo, será nas situações sociais que valores e atributos culturais serão reconhecidos no interior de determinado arranjo social (GOFFMAN, 2002[1964]). A fala, por exemplo, orienta e desenha o contexto ao mesmo tempo que é por ele desenhada e orientada.


Um dos princípios básicos da interação, de acordo com esta perspectiva, é que a fala é estruturalmente organizada, e, por sua sistematicidade, a conversa é passível de estudo e análise. Não falamos sobre qualquer coisa, de qualquer maneira a qualquer momento porque sabemos agir socialmente e nos orientamos contextualmente.

Os estudos de corrente sociointeracionista se aplicam aos contextos interacionais em curso e seus objetos de análise se situam nos padrões linguísticos e paralinguísticos, no *aqui* e no *agora* do momento interacional. O *aqui* direciona a interpretação para o contexto situacional, e o *agora* remete ao momento da interação em curso. Trata-se de uma análise que vai do nível *microsociológico* ao nível *macrossociológico* (histórico/cultural).

A Análise da Conversa, de um lado, serve como aporte para examinar de que maneira os participantes *fazem* identidade na sequencialidade interacional do turno-a-turno, por outro lado, a Análise das Categorias de Pertença (teoria conversacional) foca seu interesse nas categorias usadas *pelos membros* – também de forma situada e *localmente gerenciada* – na interação (SELL & OSTERMANN, 2009).

Importa registrar que o ato de categorizar não corresponde, de acordo com este paradigma, à uma atividade de etiquetagem, antes constitui uma atividade sociointeracional na qual os interagentes constroem e negociam, em mútua orientação, comportamentos normativos e expectativas de atuação e conduta.

Dentre os analistas da conversa que se interessaram nos atos e procedimentos de categorização, destacamos Sacks (1992), para quem os mecanismos acionados para se fazer a leitura da ação e processo de categorizar são de vital interesse. Duas grandes




regras seriam observadas no processo de categorização (SACKS, 1992): a primeira delas é denominada *regra da economia*, segundo a qual a compreensão do delineamento é alcançada através do uso de uma única categoria (por exemplo: na categoria “bebê” delinea outras categorias, como “mãe”). A segunda regra, conhecida como *regra da consistência*, estabelece que uma vez que uma categoria (*aluno*) de determinada coleção (*escola*) é usada para categorizar um membro da população, outras categorias da mesma coleção podem ser usadas em outros membros da população (SELL & OSTERMANN, 2009).

Abarcados pela regra de consistência há alguns primados, como a *organização duplicativa do ouvinte*, isto é, a compreensão relacional do ouvinte, o qual, ao ouvir duas categorias de uma mesma coleção (*bebê e mãe*), organiza as categorias em duplicidade; os *pares relacionais padronizados*, que corresponde às relações que implicam obrigações e direitos mútuos (*patrão-empregado*); e as *atividades relacionadas a categorias* (exemplo: a atividade de chorar se relaciona ao bebê e a atividade de pegar no colo se liga à mãe).

Os Dispositivos de Categorização de Pertença (DCM), ou seja, a ação voltada para à situacionalidade da interação sequencialmente organizada, por seu turno, corresponde à coleção de categorias de membros constituída por, pelo menos uma categoria que pode ser aplicada a alguma população, contendo pelo menos um membro, de forma a fornecer através do uso de regras de aplicação, o emparelhamento de pelo menos um membro da população e um mecanismo de categorização (SACKS, 1992). Trata-se dos “propósitos locais dos membros, utilizados e produzidos por falantes e ouvintes para formular e reformular os significados das atividades e das identidades” (SELL; OSTERMANN, 2009, p. 16).

Tendo em vista os propósitos do presente estudos, dentre os quais a observação do coconstrução do *self* em narrativa de vida laboral que emerge em contexto institucional, salientamos que, no que se refere à narrativa, alinhamo-nos a De Fina (2007, 2010), para quem a orientação do *narrar histórias* ilustra como o uso de recursos linguísticos conecta narradores e interlocutores a contextos sociais de nível macro e microsociológico. Ora, considerar a orientação em diferentes tipos de narrativas apresenta duas importantes consequências metodológicas: em primeiro lugar leva os analistas a observar com criticidade noções já existentes sobre a estrutura da narrativa; e





em segundo lugar possibilita novas vertentes para a análise das diversas conexões entre as narrativas e os contextos sociais.

Partimos, outrossim, de uma abordagem segundo a qual as narrativas correspondem a uma prática cotidiana em contextos situados (LINDE, 2001) de modo a ressignificar e reconstruir eventos ocorridos no passado.


A representação de aspectos identitários no contexto da narrativa (DE FINA 2003; 2006) implica questões ideológicas que identificam tipos de ações e tipos de pessoas, de modo que atributos como ascendência étnica são, por vezes, empregadas para auxiliar na construção esquemática dos personagens e, de forma mais importante, nas representações de grupos – o que se observou nos dados deste estudo. Tais representações, por sua vez, apontam para ideias globalmente aceitas sobre estes mesmos grupos, e seu emprego em uma narrativa pode auxiliar o narrador a confeccionar os personagens de uma estória, ao mesmo tempo em que fornece direções indexicais sobre como interpretar os eventos (FLANNERY, 2010).

Considerado o escopo deste artigo, qual seja: analisar nas narrativas que emergem no contexto institucional a coconstrução de identidades decorrentes de violência laboral por assédio moral, os estudos simbólico-interacionais de Goffman (1988, 2000) sobre estigma e deformidades físicas, psíquicas e outras qualidades socialmente valoradas como inferiores, correspondem a arcabouço teórico sólido e afinado aos nossos objetivos.

De acordo com Goffman as noções de (a)normalidade são fabricadas pelas instituições sociais, as quais possuem o condão de transformar os sujeitos em pacientes e sua identidade como patológica. Nesse sentido, há um deslocamento da sociológica tradicional no que tange à essencialização do desvio para uma ênfase aos processos interacionais e instituições envolvidas, em claro distanciamento da tendência macrossociológica de justificação e explicação via formas de controle e normalização social (MISKOLCI, 2005).

Sob a influência do Interacionismo Simbólico e da Etnometodologia – corrente da sociologia americana surgida na década de 1960 (COULON, 1995) cujos objetos privilegiados de investigação são as situações ritualísticas, isto é, as situações sociais sistematizadas, a Análise da Conversa e a Sociolinguística Interacional apreenderão o encontro de maneira local e situada, no qual construções sociais são percebidas, como, por exemplo, os rótulos identitários de estigma e de normalidade.





Em virtude dos primados da pesquisa interpretativa e qualitativa, da perspectiva êmica e dos princípios teórico-metodológicos da abordagem interacional para a compreensão da vida ordinária cristalizadora de valores e conceitos, optou-se por um enfoque que parte do nível micro, estabelecendo relações dialógicas com o nível macrossociológico.

## 2.2 POSICIONAMENTO METODOLÓGICO E EPISTEMOLÓGICO

A *autoetnografia* – termo cunhado por David Hayano (TEDLOCK, 2000) – corresponde a uma abordagem metodológica etnográfica de orientação interpretativa e autobiográfica (CHANG, 2008). Para Reed-Danahay (1997), o rótulo de autoetnografia inclui pelo menos três variedades: (1) "antropologia nativa", produzido por antropólogos nativos do grupo de pessoas que foram anteriormente estudado por pessoas de fora; (2) "autobiografia étnica", escrito por membros de grupos de minorias étnicas; e (3) "etnografia autobiográfica" em que os antropólogos interpõem experiência pessoal na escrita etnográfica. Os objetivos da autoetnografia não são validade ou exatidão – no sentido tradicional da palavra, mas a busca pela percepção das semelhanças e diferenças entre outros sujeitos no mundo e suas experiências. Assim, aceitar diferentes concepções e subjetividades contribui para a construção do objeto coletiva e dialogicamente arquitetado entre pesquisador e pares envolvidos.

Ao descrever o contexto, reflito o outro, mas também me reflito. No caso deste trabalho, em que a pesquisadora é *insider* do contexto de pesquisa (por ser a advogada-participante em seu local de trabalho em execução de atividades rotineiras), a abordagem autoetnográfica nos parece melhor ajustada.

Por consectário lógico, a natureza desta pesquisa é qualitativa, isto é, trata-se de um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar por um lado “atraída a uma sensibilidade geral, interpretativa, pós-experimental, pós-moderna, feminista e crítica. Por outro lado, é atraída a concepções da experiência humana e de suas análises mais restritas à concepção positivista, pós-positivista, humanista, naturalista” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 21).

A pesquisa qualitativa, assim, é eminentemente interpretativista e objetiva *reconstruir* as autocompreensões dos atores engajados em determinadas ações (SCHWANDT, 2006). Privilegiaremos, portanto, o *ponto de vista dos atores*, pois “é

através do sentido que eles atribuem aos objetos, às situações, aos símbolos que os cercam, que os atores constroem seu mundo social” (COULON, 1995, p. 15).

### 3. ANALISANDO OS DADOS

O *corpus* do presente trabalho é composto por dados gerados em uma consulta jurídico-profissional realizada em 06/09/2014, às 14h50min em escritório de advocacia localizado no município de Vila Velha, estado do Espírito Santo (intervalo analisado 01’00’’ a 06’31’’), e tem como participantes Mayara e Ereíma (nome fictício de origem indígena que significa “aquele que não tem nome”). Importa registrar que se trata, na verdade, de um segundo encontro entre os interactantes, isto porque na primeira consulta o áudio não fora registrado, o que inviabilizou a análise da fala-em-interação. Estamos, assim, diante de uma *recontagem* narrativa.

Apresentaremos inicialmente uma das explicações delineadas por Ereíma para justificar sua busca por tutela jurisdicional (excerto 01), a qual está primordialmente vinculada ao não cumprimento das obrigações negociadas com seu par relacional “patrão”, dentre as quais o pagamento de comissões sobre produtos vendidos pelo empregado, cujo cargo ocupado no posto de gasolina em que trabalhava era o de lubrificador (não legalmente acumulado a outras funções, como a de auxiliar de serviços gerais). Em seguida, e após interrupção de Mayara na explicação construída por Ereíma, exporemos a narrativa de assédio moral decorrente da ascendência indígena do participante e categorizada como “discriminação”, a qual atinge inclusive sua identificação perante seus colegas de serviço bem como interfere nos atributos de sua sexualidade e gênero social (excertos 02 e 03). Analisaremos, por fim, um excerto que se relacionada à categoria e a generalização do participante enquanto empregado subordinado (excerto 04). Observaremos, assim, as categorizações e generalizações ocorridas no curso interacional, bem como a emergência situada da narrativa e sua implicatura na sequência conversacional.

#### EXCERTO 01: Categoria/Generalização “empregado”

01	Mayara	É:: (0.7) <O que é que te traz... aqui no escritório>?
02	Ereíma	É... principalmente o o a forma com que foi né que terminou o <u>contrato</u> . Que a gente entra na empresa com o intuito de fazer o melho::r de ser remunerado por essa, por este <u>melhor</u> , e no final

03		<p>não é reconhecido. Não ser reconhecido. Isso te traz à decepção, né!? Po fazer o seu melho::r, deixar o dia-a-dia com a família, né!? Às vezes acaba até interferindo na convivência familiar pelo empenho, e depois não ser recompensado da melhor da for</p>
04		
05		
06		
07		
08		
09		

Percebe-se no excerto acima transcrito a orientação do encontro de acordo com o mandato institucional. Em “É:: (0.7) <O que é que te traz... aqui no escritório>?” (linha 01), Mayara direciona seu interlocutor para que a tarefa de se levantar e analisar uma solução jurídica para um evento ou pretensão resistida seja alcançada, buscando, inicialmente, tomar conhecimento de quais fatos são considerados relevantes por Ereíma.

Ao explicar a razão de sua busca por assistência jurídica, Ereíma coconstrói uma série de noções relacionadas à categoria “empregador” como *justa remuneração* devida em virtude da execução do “melho::r” (linha 04) feito pelo empregado. Há, nesse diapasão, o reconhecimento de *obrigações de atividade* relacionadas ao par relacional patrão-empregado: enquanto “a gente entra na empresa com o intuito de fazer o melho::r” (linhas 03 e 04), é obrigação da atividade de ser empregador remunerar “por essa, por este melhor” (linha 04). Note-se o uso de “a gente” como generalização da categoria “empregado”, a qual está o participante inserido.

Ora, a atividade atribuída ao empregado se torna relevante na medida em que, para o participante, ao ser desempenhada esta atribuição e da forma como o é (da melhor maneira), há interferência sobre uma outra categoria que *não* faz parte da coleção trabalho, mas de uma outra coleção: a família (“Às vezes acaba até interferindo na convivência familiar pelo empenho”, linhas 07 e 08).

Mais que categorizar, Ereíma arquiteta um prefácio de sua imagem enquanto empregado e chefe de família afetado pelo trabalho, a fim de delinear positivamente sua face para com sua parceira interacional e só então falar daquilo que ocorreu em sua vida laboral.

**EXCERTO 02:** Categoria de pertencimento de grupo “descendente de indígena”

19	Mayara	E ele falto::u o respeito com você ((Ereíma olha para baixo))em relação a QUÊ?
20		
21	Ereíma	((ainda com os olhos baixos)) Faltou respeito em relação a...
22		primeiro em relação a minha ETNIA ((olha para Mayara)), né!?
23		Sou descendente de indígena ((olha para baixo)) e o dono do posto o proprietário do posto ((levanta os olhos)) fazia referência a essa ((olha para baixo)) a este caso como uma
24		DISCRIMINAÇÃO ((levanta os olhos)). Eu vejo assim, porque
25		ele ((olha para baixo)) fazia comentários indevi::dos ((levanta os olhos)) até acerca da minha sexualidade.
26		
27		
28		

Após interrupção de Mayara (linhas 19 e 20) a propósito de qual fato é encarado pelo participante como “falta de respeito”, Ereíma ao arrolar os atos atentatórios se identifica como membro de um grupo (“minha ETNIA” (linha 22); “Sou descendente de indígena”, linha 23) e categoriza a referenciação feita pelo empregador como “DISCRIMINAÇÃO” (linha 26). Sua construção identitária, assim, transcende a esfera micro, estendendo-se para o nível macro, uma vez que a experiência situada (*a essa a este caso*, linhas 24 e 25) corresponderia a um tipo de atitude generalizada (discriminação étnica).

Pistas paralinguísticas como o jogo do olhar que ora se direciona para a parceira ora para baixo, e pistas prosódicas como a ênfase em palavras como “ETNIA” e “DISCRIMINAÇÃO” sugerem, nos dados em questão, resistência de Ereíma aos “comentários indevi::dos” e atitude do dono do posto de estigmatizar a origem étnica do empregado.

**EXCERTO 03:** Categoria/Generalização “homem”

39	Ereíma	((olhando para baixo)) Eu tenho amigos lá até hoje que se... se
40		qualquer um for lá per<gunt::ar e fazer referê:ncia a isso>, logo
41		vai ((olha para cima)) ME IDENTIFICAR. Vai fazer a
42		identificação ((balança a cabeça em sinal positivo e abaixa os olhos)). E v... Na frente ((balança a cabeça em sinal negativo)) de mu... de TODOS ((balança a cabeça em sinal negativo)) os funcionários, <qualquer mome::nto, qualquer local>. E ((olha



43		para baixo)) é bastante constrangedor... Só que no princípio era
44		BRINCADE::IRA, como no ambiente de trabalho tem sempre
45		essa ((olha para baixo)) essa essa situação de botar apelido um
46		no outro >e tal<. Eu considerava como brincadeira ((balança a
47		cabeça em sinal positivo e olha para baixo)), só que a partir do
48		momento que extrapolou, é, <chegava é> >por exemplo<, oh... a... ((olha para baixo)) uma <u>menina</u> ou uma... uma uma
49		CLIENTE FEMININA ele fazia comentário <e já ficava bem
50		constrangedor> ((gesticula com as mãos)). Tentava fazer outras
51		coisas pra eu num num criar um conflito MAIOR.
52		
53		
54		
55		

O objeto fálico “flecha” simboliza, na interação, o órgão sexual masculino e se relaciona à atividade sexual frustrada em virtude da impotência do narrador, construída e encaixada na voz de empregador. Ereíma, embora identificado na coleção (trabalho) da qual faz parte como “flecha murcha”, mostra não aceitar tal categorização, empacotando a repetição da ação “BRINCADE::IRA” (linha 47) como excessiva (“extrapolou”, linha 51).

Em “uma menina ou uma... uma uma CLIENTE FEMININA”, o participante torna o gênero social relevante, uma vez que o tópico é a sua sexualidade e a construção discursiva homogênea do masculino. No primeiro encontro entre os participantes, ao narrar este assédio Ereíma inclusive tem os olhos marejados, já no segundo encontro, mais uma vez, a combinação das pistas verbais e não verbais indicam a dificuldade do narrador ao tratar de sua categorização estigmatizada perante pessoas do mesmo sexo que o seu e, especialmente, perante aquelas do sexo oposto.

**EXCERTO 04:** Categoria/Generalização “empregado”

76	Mayara	E ele falava isso com... todo MUNDO?
----	--------	--------------------------------------

77	Ereíma	TODO MUNDO ((balança a cabeça positivamente)). Deixava claro que
78		
79	Mayara	[não gostav]
80	Ereíma	((balança a cabeça em sinal positivo)) A insatisfação!

Embora no excerto acima Ereíma sinalize se alinhar com Mayara na atribuição do sentimento patronal para com o empregado (“não gostav”, linha 79 e movimento da cabeça em sinal positivo), o participante mitiga a designação, organizando sua fala a partir da atividade correlata à categoria de empregado, cuja atividade obrigacional demanda submissão, encapsulando e substantivando, assim, o afeto.

#### 4. À GUIA DE CONCLUSÃO

Muito embora os eventos narrados nos dados que compõem o *copus* de trabalho reportem violências patronais direcionadas ao empregado, o qual ocupa (em nível macrossociológico) um lugar duplamente estigmatizado nas relações de poder evidenciadas, o participante mitiga seu sofrimento “pra eu num num criar um conflito MAIOR” (linha 55). Entretanto, foi possível observar que em coleções do tipo patrão-empregado, pares relacionais padronizados tornados relevantes na interação, as obrigações e direitos mútuos orientaram a construção narrativa de Ereíma – quem (re)constrói identidades sociais e categoriza os comportamentos normatizados. Tal orientação narrativa se deve, sobretudo, por se tratar de um encontro profissional de fala-em-interação em contexto institucional, que se guia para o cumprimento do mandato institucional.

Ereíma conduz a narrativa de modo adequado e ajustado ao contexto situacional em que está inserido, interpelando e conectando sua interlocutora – a partir do narrar sua história de vida laboral (nível micro) – a um contexto de ordem macrossociológica associado à discriminação e resistência.

#### 5. REFERÊNCIAS

ALKMIM, Tânia. Sociolinguística. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. (Orgs.). *Introdução à linguística*. Domínios e fronteiras. Vol 1. São Paulo: Cortez, 2000.



BRUNER, J. Life as Narrative. *Social Research* 54/1: 11–32. 1987.

DA MATTA, Roberto. O Ofício de Etnólogo, ou como Ter “Anthropological Blues”. In: NUNES, Edson de Oliveira (org.). *A Aventura Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. pp. 23-35.

CHANG, H. *Autoethnography as Method*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2008.

COULON, A. *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes, 1995[1987].

DE FINA, Anna, Group identity, narrative and self representation. In: A. De Fina, D. Schiffrin and M. Bamberg (eds.). *Discourse and Identity*, 351-375. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

\_\_\_\_\_. *Identity in narrative: a study of immigrant discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2003.

\_\_\_\_\_. *Selves and identities in narrative and discourse*. John Benjamins Publishing, 2007.

DE FINA, Anna; KENDALL, A King. Language and latina immigrants: an analysis of personal experience and identity in interview talk. *Applied linguistics*, 2010.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DREW, P. & HERITAGE, J. Analyzing talk at work: An introduction. In P. Drew & J. Heritage (orgs.), *Talk at work: Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

ELLIS, C., BOCHNER, A. P. Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publication, 2000.

FLANNERY, M.S. Identidade e representação em pequenas histórias: o caso de imigrantes brasileiros. *Revista de Letras*. Vol. 3, No 1/2 (2010)

GARCEZ, Pedro M. Formas Institucionais de fala-em-interação e conversa cotidiana: elementos para a distinção a partir da atividade de argumentar. *Palavra* (PUC-Rio), Rio de Janeiro, v. 08, p. 54-73, 2002.

**GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.**

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1988.

\_\_\_\_\_. *Manicômios, Prisões e Conventos*. São Paulo, Perspectiva, 2000.

LINDE, C. Narrative in institutions. In: D. SCHIFFRIN; D. TANNAN; H. HAMILTON. *The handbook of discourse analysis*. Malden: Blackwell Publishers, 2001. p. 518-535.

LORDER, L.L. E JUNG, N.M. (Orgs.), *Análises em fala-em-interação institucional*. A

perspectiva da análise da conversa etnometodológica. Campinas, Mercado de Letras, 2009.

MISKOLCI, Richard. Do desvio às diferenças. *Teoria & Pesquisa*, n.47, jul./dez. 2005, p.9-41.

PSATHAS, George. *Conversation Analysis. The study of talk-in-interaction*. Thousand Oaks, Sage Publications, 1995.

REED-DANAHAY, Doborah E. *Auto/Ethnography: rewriting the self and the social*. Oxford and New York: Berg, 1997.

SACKS, H. *Lectures on conversation*. Oxford: Blackwell, 1992.

SACKS, H., SCHEGLOFF, E. A. E JEFFERSON, G. *A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation*. *Language*, Baltimore vol. 50, nº 4, 1974, pp. 696-735.

SCHWANDT, T. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa. In: DENZIN & LINCOLN (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SELL, M; OSTERMANN, A. C. Análise de categorias de pertença (ACP) em estudos de linguagem e gênero: a (des)construção discursiva do homogêneo masculino. *Alfa*, São Paulo. 53 (1): 2009, p. 11-34.

SILVA, C. R., ANDRADE, D. N. P., OSTERMANN, A. C. Análise da Conversa: uma breve introdução. *ReVEL*, vol. 07, n. 13, 2009 [www.revel.inf.br]

TEDLOCK, B. Ethnography and ethnographic representation. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publication, 2000.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira (org.). *A Aventura Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. pp. 36-46.

VERSIANI, D. B. *Autoetnografias: conceitos alternativos em construção*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

## ANEXOS

### a. Convenções de Transcrição (adaptadas de estudos da Análise da Conversa [Saks, Schegloff e Jefferson, 1974], com incorporações de Loder e Jung, 2009)

<i>Tempo</i>	
...	Pausa não medida
(2.3)	Pausa medida
(.)	Pausa de menos de 2 décimos de segundo
<i>Aspectos da produção da fala</i>	



.	Entonação descendente
?	Entonação ascendente
,	Entonação intermediária, de continuidade
-	Parada súbita
<u>Sublinhado</u>	Ênfase em som
<b>MAIÚSCULA</b>	Fala em voz alta ou muita ênfase
°palavra°	Fala em voz baixa
>palavra<	Fala mais rápida
<palavra>	Fala mais lenta
: ou ::	Alongamentos
[ ]	Fala sobreposta
↑	Som mais agudo do que os do entorno
↓	Som mais grave do que os do entorno
<b>Hh</b>	Aspiração ou riso
<b>.hh</b>	Inspiração audível
<i>Formatação, comentários, dúvidas</i>	
=	Eloções contíguas, enunciadas sem pausa entre elas
( )	Fala não compreendida
(palavra)	Fala duvidosa
(( ))	Comentário do analista, descrição de atividade não vocal
<i>Outros</i>	
“palavra”	Fala relatada

**b. Consulta jurídico-profissional realizada em 06/09/2014, às 14h50min em escritório de advocacia localizado no município de Vila Velha, estado do Espírito Santo. Participantes: Mayara e Ereíma. Intervalo transcrito: 01'00" a 06'31".**


	01	Mayara	É:: (0.7) <O que é que te traz... aqui no escritório>?
	02	Ereíma	É... principalmente o o a forma com que foi né que terminou o contrato. Que a gente entra na empresa com o intuito de fazer o melho::r de ser remunerado por essa, por este mel <u>hor</u> , e no final não é reconhecido. Não ser reconhecido. Isso te traz à decep <sup>↑</sup> ção, né!? Po fazer o seu melho::r, deixar o dia-a-dia com a família, né!? Às vezes acaba até interferindo na convivência familiar pelo empenho, e depois não ser recompensado da melhor da for
	03		
	04		
	05		
	06		
	07		
	08		
	09		
	10	Mayara	[Uhum]
	11	Ereíma	>da maneira como foi combinado<.

	12	Mayara	E o que é que foi combinado?
	13	Ereíma	É... acerca de de comissão::es... É o mod de... É o RESPEITO né
	14		de do ((olha para baixo)) o respeito nem é combi↑nado, mas é é
	15		é legal ter. É <u>importante</u> ter o °respeito° ((olha para baixo)). O
	16		respeito pessoal, o respeito matéria::l
	17	Mayara	Uhum
	18	Ereíma	É importante ter!
	19	Mayara	E ele falto::u o respeito com você ((Ereíma olha para baixo))em
	20		relação a QUÊ?
	21	Ereíma	((ainda com os olhos baixos)) Faltou respeito em relação a...
	22		primeiro em relação a minha ETNIA ((olha para Mayara)), né!?
	23		Sou descendente de indígena ((olha para baixo)) e o dono do
	24		posto o proprietário do posto ((levanta os olhos)) fazia
	25		referência a essa ((olha para baixo)) a este caso como uma
	26		DISCRIMINAÇÃO ((levanta os olhos)). Eu vejo assim, porque
	27		ele ((olha para baixo)) fazia comentários indevi::dos ((levanta
	28		os olhos)) até acerca da minha sexualidade.
	29	Mayara	O quê, por exemplo?
	30	Ereíma	Ah! ((olha para baixo)) Botava apelidos, fazia comentários
	31		impróprios na frente de cliente, na frente de ((balança a cabeça
	32		em resposta negativa)) qualquer um que chegava. Colocava
	33		apelido ((olha para baixo)) de de FLECHA MURCHA. Fazia
	34		comentários impróprios falando que eu ((olha para baixo)) que
	35		ele foi foi me buscar na aldeia porque o o o pajé ((repara a fala,
	36		levantando as sobrancelhas)) o CACIQUE tinha me expulsado
	37		da aldeia, porque o Cacique queria fazer a a população
			INDÍGENA aumen↑tar, e me ((olha para baixo)) colocou
			confinado com um é certo número de indígenas femininas, né!?
			E pra... que elas engravidassem e não foi feito. E o cacique
			desapontado me expulsou da aldeia ((olha para baixo)) e por
			isso que eu era conhecido como °flecha murcha°.

38		
39		
40		
41		
42		
43	Mayara	E isso foi na frente de outros funcioná::rios?
39	Ereíma	((olhando para baixo)) Eu tenho amigos lá até hoje que se... se qualquer um for lá per<gunt::ar e fazer referê:ncia a isso>, logo vai ((olha para cima)) ME IDENTIFICAR.Vai fazer a identificação ((balança a cabeça em sinal positivo e abaixa os olhos)). E v... Na frente ((balança a cabeça em sinal negativo)) de mu... de TODOS ((balança a cabeça em sinal negativo)) os funcionários, <qualquer mome::nto, qualquer local>. E ((olha para baixo)) é bastante constrangedor... Só que no princípio era BRINCADE::IRA, como no ambiente de trabalho tem sempre essa ((olha para baixo)) essa essa situação de botar apelido um no outro >e tal<. Eu considerava como brincadeira ((balança a cabeça em sinal positivo e olha para baixo)), só que a partir do momento que extrapolou, é, <chegava é> >por exemplo<, oh... a... ((olha para baixo)) uma <u>menina</u> ou uma... uma uma CLIENTE FEMININA ele fazia comentário <e já ficava bem constrangedor> ((gesticula com as mãos)). Tentava fazer outras coisas pra eu num num criar um conflito MAIOR.
40		
41		
42		
43		
44		
45		
46		
47		
48		
49		
50		
51		
52		
53		
54		
55		
56	Mayara	Um clima pesa:do.
57	Ereíma	É! PESADO! Tentava levar na ((olha para baixo)) brincade::ira, só que cê vai batendo na mesma tecla, batendo na mesma tecla e já <fica uma situação... que você não sabe como ↓fazer>.
58		

	59		
	60	Mayara	Além disso ele fazia outras coisa com você que te que te chateava::va?
	61		
	62	Ereíma	((olhando para baixo) ↑Ah! A única coisa que me chateava <era referência à> ((levanta os olhos)) comi↑ssão, o acerto de um por cento <e que foi combinado e não foi cumprido!
	63		
	64		
	65	Mayara	Uhum
	60	Ereíma	((olhando para baixo)) E também quando eu fazia alguma coisa que ↑porque eu fazia duas FUNÇÕES, aí quando eu não fazia a segunda função ou <algo que ele me> pedia pra FAZER, ele me <trata::va>, não me tratava bem. >Por exemplo<, ele cumprimentava todo mundo ((levanta os olhos)), e chegava minha vez, não me cumprimentava ((olha para baixo)), passava ((gesticula indicando o caminho)) por fora. E, >por exemplo< ↑“Ah! Você não limpou o filtro do ar condicionado da... da loja de conveniência”. Isso deixava ele ABORRECIDO, se eu ficasse adia::ndo, retarda::ndo a é o desentupimento de vaso saniTÁ::RIO, desentupimento de mictório, isso deixava ele aborrecido ((balança a cabeça positivamente)). Se eu não fizesse <ele ficava aborreci::do>, não me cumprimenta::va, ficava é... falav fazia comentá::rios que ((olha para cima)) que não gostava de MIM, que não ia com a minha CARA, “não sei que que eu tava fazendo ↑lá”
	61		
	62		
	63		
	64		
	65		
	66		
	67		
	68		
	69		
	70		
	71		
	72		
	73		
	74		
	75		
	76	Mayara	E ele falava isso com... todo MUNDO?
	73	Ereíma	TUDO MUNDO ((balança a cabeça positivamente)). Deixava claro que





74		
75	Mayara	[não gostav]
76	Ereíma	((balança a cabeça em sinal positivo)) A insatisfação!

---



## **CURTA, COMPARTILHE, DIVULGUE! REFLEXÕES SOBRE POSTAGENS DE INTERESSE COLETIVO NO FACEBOOK**

Murilo Coelho de Moura

**RESUMO:** O presente trabalho busca refletir sobre o poder de mobilização de postagens de interesse coletivo que circulam no *Facebook*. Algumas dessas postagens são construídas sobre uma materialidade verbal que incitam a sua ampla divulgação, geralmente utilizando palavras como “curta” e/ou “compartilhe”. Ao observar esse tipo de postagem em meio ao *Facebook*, questiona-se sobre o seu poder de mobilização, se este de fato existe e influencia os usuários da rede social a atuarem em prol do compartilhamento da causa divulgada, gerando um engajamento, ou se essas postagens correm despercebidas em meio às demais, de modo que não se reconhece essas postagens como uma forma de mobilização. Toma-se como corpus desta pesquisa 48 postagens de interesse coletivo, nas quais destaca-se o uso das palavras “curta” e/ou “compartilhe”. Embasada teoricamente sobre a Análise do discurso de escola francesa, essa pesquisa analisou as postagens como discursos advindos de uma prática discursiva, aos moldes da teoria como foi formulada por Dominique Maingueneau (2008), e, em confronto com os comentários dos usuários, geradoras de efeitos de sentido, como estudado por Sírio Possenti (2009). De posse dessas noções, analisou-se o corpus de modo geral e refletiu-se sobre o poder mobilizador dessas postagens em meio ao *Facebook*. O entendimento ao qual se chegou revela uma rede social com um engajamento ainda incipiente, em que apenas se compartilha ou curte-se uma postagem sem dar prosseguimento em um movimento mais ativo. Observou-se, entretanto, que em alguns momentos usuários agem ativamente em busca da ampla divulgação da causa, convocando outros usuários a compartilhar aquela postagem, demonstrando uma pequena, porém significativa, ação de engajamento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Análise do discurso. Prática discursiva. Efeito de sentido. Facebook. Engajamento social.



## 1. Introdução

Em meios às mobilizações de 2013, as redes sociais foram espaços de organização das diversas passeatas pelo Brasil. Tomando como exemplo as diversas mobilizações pelo mundo, viu-se os brasileiros engajados e, principalmente, revoltados com os diversos problemas que assolam o nosso país. Nesse período, atribuiu-se ao *Facebook* um papel mobilizador, como se a rede social fosse um veículo fundamental para a organização daquelas mobilizações.

Esse contexto de acaloradas mobilizações leva a um questionamento: Até que ponto o *Facebook* e as postagens que nele circulam levam a demonstrações de engajamentos na rede social? Como os usuários do *Facebook* reagem diante dessas postagens, há engajamento ou essas postagens correm despercebidas?


Reconhece-se o *Facebook* como abrigo de diversas redes de relações. As interações na rede social se baseiam especialmente em postagens de interesse pessoal, como imagem de festas, aniversários, casamentos, batizados etc., que normalmente dizem respeito a um pequeno grupo de pessoas, na maioria das vezes conhecidos fora da rede social. Porém, junto a essas postagens, podem ser localizadas postagens de interesse coletivo, baseadas em assuntos que são de interesse da população como um todo, tratando sobre política, saúde, educação, atualidades etc.

Existem diversos tipos de postagens de interesse coletivo, mas foca-se nesta pesquisa aquelas que trazem em sua materialidade verbal palavras como “curta”, “compartilhe”, “divulgue”. Pensa-se essas postagens como um grupo específico, caracterizado por apresentar uma construção muito mais explícita quanto a sua intenção mobilizadora em relação a outros tipos de postagens de interesse coletivo.

Parte-se, então, para o entendimento das teorias que embasam esta pesquisa, as noções de prática discursiva, como é postulada por Maingueneau (2008), e efeito de sentido, debatida por Possenti (2009).

## 2. Referenciais teóricos

### 2.1 Prática discursiva



Quando se pensa sobre os sujeitos em interação na Análise do Discurso (AD) de linha francesa, inicialmente, considera-se que “esses sujeitos são condicionados por uma determinada ideologia que predetermina o que poderão ou não dizer em determinadas conjunturas histórico-sociais.” (MUSSALIM, 2012, p. 125). Para a AD os sujeitos são condicionados às formações discursivas que os cercam, formações discursivas estas que abrigam os discursos por eles propagados.

Dominique Maingueneau (2008, p. 121), na esteira desse pensamento, propõe “articular discurso e instituições através de um sistema de restrições semânticas comum, [...] a rejeição de uma concepção sociológica ‘externa’”. Neste momento, não reconhecemos mais o sujeito apenas como um ser condicionado, pelo discurso, mas regido por ele. Agora, o grupo social que formula, propaga e recebe determinado discurso está intimamente imbricado a esta formação discursiva, que rege também a dinâmica interna desse grupo social.


Dentro da noção de prática discursiva estão conjugadas duas noções, a de formação discursiva e de comunidade discursiva. A primeira se refere a “um sistema de restrições de boa formação semântica” (2008, p. 20), que rege não só a superfície discursiva, mas também a comunidade discursiva, a instituição, o grupo social, os sujeitos que geram esses enunciados.

Cada formação discursiva realiza suas imposições aos enunciadores, para que assim eles se encaixem na comunidade discursiva a qual um discurso pertence. Assim, desenvolvem-se modos específicos de produzir, difundir e consumir tais discursos inerentes a sua instituição.

Antes de produzir um discurso em uma determinada formação discursiva, um enunciador precisa estar apto, assim, Maingueneau (2008, p 130) propõe a noção de vocação enunciativa, que consiste em “[...] um ajuste ‘espontâneo’ dos sujeitos às condições requeridas, com a autocensura levando aqueles que não têm as qualificações exigidas ou a possibilidade (por qualquer razão) de dotar-se delas a se excluírem”.

Situado em um âmbito acima da enunciação, os modos de produção compreendem os ritos genéticos do discurso, isto é, “[...] o conjunto de atos realizados por um sujeito em vista de produzir um enunciado.” (MAINGUENEAU, 2008, p 132). Os ritos genéticos não instituem uma relação de pessoalidade, inspiração, mas uma relação restritiva imposta pela própria formação discursiva. Na verdade, nada impede





que as práticas pessoais de escrita, como na literatura, por exemplo, sejam condicionadas implicitamente pelos ritos genéticos de uma comunidade discursiva dada:

Não há incompatibilidade entre ritos pessoais e ritos “impostos” por um pertencimento institucional e discursivo. Vocação enunciativa supõe uma harmonização mais ou menos estrita entre as práticas individuais do autor e as representações coletivas nas quais ele se reconhece e que comunidades mais ou menos amplas verão, por sua vez, encarnadas nele. (MAINGUENEAU, 2008, p. 133)


Considerados intimamente articulados a um âmbito acima da enunciação, passa-se às condições de emprego dos discursos, situados na zona abaixo da enunciação. As condições de emprego dos discursos compreendem os modos de difusão e o modo de consumo dos discursos.

Os modos de difusão são desenhados pela comunidade discursiva geradora, inseparável do estatuto semântico que o discurso se atribui. Aqui reconhecemos os meios que a instituição desenha para propagação dos discursos produzidos no seu interior. Os modos de consumo compreende como os discursos devem ser utilizados, como devem ser lidos, como devem ser manipulados etc.

Alinhada a essas noções, retoma-se a noção de gênero, que se amplia, deslocando-se do estatuto estritamente formal, indo até um fator condicionador do modo de utilização dos textos que dele derivam, como exemplifica Maingueneau (2008, p. 134):

O fato de um poema ser destinado a ser cantado, acompanhado por um instrumento de certo tipo, lido em voz alta em uma reunião social, ou percorrido pelos olhos solitariamente, consumido nesse ou naquele outro tipo de circunstâncias... tem uma incidência radical sobre seu tamanho, seu recorte em estrofes, suas recorrências etc...

Entendido os fundamentos da noção de prática discursiva, reconhece-se na rede social *Facebook* a realização de uma prática discursiva: os usuários da rede social criam redes de relações pessoais, direcionados pela natureza das interações realizadas no *Facebook*, uma vez que “a interação atua diretamente sobre a definição da natureza das relações entre aqueles envolvidos no sistema interacional”. (WATZLAWICK *et al*, 2000 *apud* RECUERO, 2009, p. 31). Assim, as interações, na maioria das vezes, são pautadas em assuntos pessoais, levantados por postagens que mostram fotos de viagens,



passeios, festas, felicitações por aniversários, atualizações de status etc.. A rede de relações pessoais criada pelos sujeitos na rede social funciona como uma instituição social, uma comunidade discursiva.

Também se situam entre as postagens pessoais, outras que tratam de assuntos que dizem respeito à sociedade como um todo, porém questiona-se se essas postagens que tratam de uma temática de interesse social também não assumem uma configuração de postagem de interesse pessoal no contexto do *Facebook* e da natureza de relação construída entre os usuários da rede social.

Passa-se a seguir para noção de efeito de sentido. Essa noção nos auxiliará a reconhecer se dentro dessa prática discursiva as postagens de interesse coletivo geram efeitos de sentido de engajamento ou distanciamento por parte dos usuários, articulando essa percepção às postagens que chama os usuários a compartilhar, curtir, divulgar etc.


## 2.2 Efeito de sentido

A noção de sentido é comumente tomada como um objeto estável e alheio a transformações, pertencente o signo linguístico e veiculado pelo significante. Entretanto, essa noção está longe dessa estabilidade pressuposta, indo em direção a uma complexidade inerente. Em meio a essa obscuridade, pretende-se nesta seção delimitar mesmo que incipientemente a noção de sentido na Análise do Discurso de escola francesa.

Para a AD, o sentido não é um objeto inerente ao significante, mas um efeito que emerge a partir da interação entre os sujeitos e na sua inscrição histórica. Reconhece-se a importância da enunciação e emerge a noção de efeito de sentido, como enfatiza Possenti (2009, p. 131):

[...] aquela maneira de ver o sentido — como mensagem codificada — deve ser substituída pela noção de ‘efeito de sentido’ entre interlocutores (PÉCHEUX, 1969, p. 82), o que só faz sentido, para começar, em uma concepção de linguagem que considere de alguma forma a enunciação.

Tendo em vista a multiplicidade de abordagens dessa noção, Possenti (2009, p. 132) sugere, ainda, que “a noção de efeito de sentido deve ser concebida como uma espécie de conceito guarda-chuva, para ocupar o lugar da mensagem (...), rompendo



assim com a teoria que propõe aquele conceito.” Isto é, não se deve limitar essa noção a um único conceito de uma única área, mas considerar as diversas abordagens suscitadas nas diversas áreas de conhecimento, como a semântica, a pragmática e a psicanálise.

Reconhecendo-se a noção de sentido como um efeito, anseia-se por maiores explicações sobre a atividade geradora dos sentidos. Como foi enfatizado até aqui, a noção de sentido não está limitada à palavra, mas depende da enunciação e das condições específicas nas quais ela emerge. Assim, para a AD, “o sentido é um efeito de sentido porque resulta de uma enunciação (e não, simplesmente, dos signos, das palavras, dos enunciados, ou seja, da língua).” (POSSENTI, 2009, p. 134).

Sabido que o efeito de sentido é gerado na enunciação, mas ainda não está claro em que momento o efeito de sentido é gerado. No território da AD, os discursos estão inseridos na historicidade, colocados em confronto ou aliança com discursos passados e retomados na constituição de novos discursos. Assim, considera-se na AD que o efeito de sentido é construído previamente, uma vez que nela “não é estranho conceber a existência de um sentido anterior a uma enunciação específica, como é até mesmo uma exigência. Este seria o modo de funcionamento típico do discurso: retomar um sentido.” (POSSENTI, 2009, p. 139).


Introduzidos à noção de efeito de sentido, compreende-se que os sentidos não são inerentes às palavras, são produzidos em uma relação com outros discursos historicamente inscritos, em uma relação interdiscursiva.

Assim, baseada sobre a noção de efeito de sentido, busca-se reconhecer que efeitos de sentidos são produzidos no confronto entre a postagem de interesse coletivo que visam a ampla divulgação da causa no *Facebook* e os seus. A partir dos sentidos gerados, pretende-se reconhecer se estes usuários envolvem-se de forma plena com a causa exposta na rede social, engajando-se para um debate e mobilização para essa causa.

A seguir, descreve-se os procedimentos metodológicos que direcionaram esta pesquisa aos seus resultados.

### **3 Procedimentos metodológicos**

O desenvolvimento deste trabalho iniciou-se com a seleção de seis perfis de usuários ativos na rede social *Facebook* para a formação do quadro de sujeitos da



pesquisa. Os seis usuários faziam parte da rede de relações do pesquisador na rede social e lhes foi esclarecido o teor da pesquisa e o modo como seriam utilizadas as suas postagens. Garantindo preservação total das suas identidades, foi solicitado aos voluntários que oficializassem a sua participação por meio de uma autorização, em que garantiam ter total clareza da pesquisa e da utilização de suas postagens no desenvolvimento do trabalho.

Esses seis sujeitos de pesquisa escolhidos apresentavam características específicas em relação à faixa etária, escolaridade e profissão, o que levou a escolha desses sujeitos. Para manter um distanciamento do pesquisador em relação ao contexto de pesquisa, os sujeitos mais próximos que compõem a rede social do pesquisador foram excluídos da seleção para sujeitos da pesquisa, buscando preservar a credibilidade do corpus e dos dados obtidos.

De acordo com os dados informados pelos seis sujeitos da pesquisa, no que concerne à idade, no ano de 2013, três tinham idades entre 18 e 25 anos; um sujeito encontrava-se com idade entre 25 a 35 anos; outro se encontrava na faixa etária de 35 a 45 anos; e o último possuía mais de 45 anos de idade. Referente à escolaridade, distinguem-se um sujeito que não tem ensino superior, dois sujeitos encontravam-se com o ensino superior incompleto; dois apresentavam ensino superior completo; e apenas um dos sujeitos é pós-graduado. Optou-se por classificar os sujeitos da pesquisa com base na sua graduação superior, por se considerar este grau de estudo um momento em que se desenvolve maior consciência política e social na maioria dos sujeitos. Quanto à ocupação profissional, dos seis sujeitos da pesquisa selecionados, dois eram funcionários públicos em cargos de professor e biblioteconomista/bibliotecário; dois tinham como única ocupação o estudo no ensino superior; um trabalhava no setor privado e outro trabalhava em casa.

Foi solicitado aos usuários permissão para utilizar todas as postagens publicadas nos seus perfis nos anos de 2012 e 2013, porém apenas as postagens de interesse coletivo foram recolhidas para composição de um banco de dados. Para a coleta do *corpus* foi necessário, inicialmente, definir o que seriam essas postagens, o que as diferenciavam das outras. As postagens de interesse coletivo tratam de temas que interessam a toda a sociedade, como educação, saúde, política, meio ambiente, violência, religião, entre outros; temas que entraram em destaque nacionalmente, como projetos políticos, denúncias de corrupção, greves dos trabalhadores etc.; e temas que já



são recorrentes na nossa sociedade e que ainda causam inquietação, por exemplo, o serviço de má qualidade oferecido pelas operadoras de telefonia móvel, pastores de igrejas evangélicas acusados de roubar os fieis, o trânsito conturbado das cidades e outros. As postagens de interesse coletivo caracterizam-se pela sua construção calcada em uma crítica à situações que vão contra o bem-estar de toda a sociedade e que acabam ganhando ampla repercussão, inclusive nas redes sociais. Postagens que fugiam a essa configuração eram consideradas postagens de interesse pessoal.

Dos perfis dos seis sujeitos da pesquisa selecionados, coletou-se no total 524 postagens de interesse coletivo. Desse total, 48 postagens de interesse coletivo buscam a mobilização dos usuários do *Facebook* para uma causa específica na forma de divulgação da problemática ou notícia. Construídas em uma materialidade verbal específica, que busca evidenciar palavras como “compartilhe”, “curta”, “divulgue”, normalmente em grande destaque, essas postagens buscam atrair os usuários e difundir aquela causa no *Facebook*.



Diferente de outras postagens de interesse coletivo, essas postagens caminham em direção a uma forma de engajamento, mesmo que esse engajamento ocorra na plataforma da rede social. Se conseguem engajar ou não os usuários do *Facebook* é algo que esta pesquisa buscou responder, por meio de reflexões sobre as respostas que os usuários da rede dava a essas postagens. Considera-se essas postagens de interesse coletivo em um estágio intermediário, alocadas entre as postagens de interesse coletivo

que tratam de maneira velada a sua temática e as postagens de interesse coletivo que divulgam mobilizações reais fora do *Facebook*.


Descrito o processo preparatório para esta pesquisa, a seguir analisam-se os dados obtidos a partir da pesquisa sobre as postagens que visam a difusão da mensagem, reconhecendo as convergências e disparidades nas interações dos usuários *Facebook* com estas postagens de interesse coletivo, levando à considerações importantes sobre a questão levantada.

#### 4 Análise

O grupo de postagens estudado a seguir intenciona mobilizar os usuários do *Facebook* por meio dos possíveis compartilhamentos, dando visibilidade maior para essas causas no espaço da rede social.



Na postagem acima faz-se uma comparação entre o humorista brasileiro Rafael Bastos e o político Paulo Maluf. Colocadas as fotos lado a lado, afirma-se sobre o humorista: “Fez uma piada de mau gosto com uma celebridade. Pode ter que pagar R\$ 100 mil de indenização e pegar 3 anos de prisão.” Os enunciados verbais referem-se ao episódio no ano de 2011, em que o humorista, no programa que fazia parte, fez um comentário de baixo calão sobre a beleza da cantora Wanessa Camargo. A cantora não gostou do comentário e, na época, entrou com um processo contra o humorista. Ao lado da afirmação sobre Rafael Bastos, afirma-se sobre Paulo Maluf que: “Acusado de superfaturar obras no valor de R\$ 786 milhões e é procurado pela Interpol. Foi eleito deputado federal em 2010 com 497 mil votos.”. Paulo Maluf tem um histórico vasto de



denúncias, incluindo não só o caso relatado pela postagem, como de denúncias de lavagem de dinheiro, formação de quadrilha e corrupção. A postagem completa-se com os seguintes dizeres abaixo das imagens: “BRASIL País onde os humoristas são levados a sério mas os políticos são levados na brincadeira” (sic). E destaca: “Se você concorda, curta e compartilhe essa imagem”.

Essa postagem do dia 11 de junho de 2012 compara duas personalidades, porém há um clamor para os usuários da rede social não só curtirem a postagem, mas também compartilhá-la nas suas redes. O sujeito da pesquisa selecionado agiu, pelo menos no que se pode acessar, da forma que a postagem sugere, compartilhando a imagem no seu perfil para os membros da sua rede de relações pessoais. Outros três sujeitos da rede de relações pessoais do sujeito da pesquisa em debate curtiram e três sujeitos compartilharam a postagem, ou seja, seis usuários distintos.

Os usuários não se propuseram a comentar a postagem, debater sobre a relevância do assunto, a veracidade da comparação, sobre uma possível indignação para a situação colocada, resumindo-se a agir do modo proposto pela postagem. A ação de compartilhar a postagem com certeza contribui para a maior amplitude da difusão da imagem, mas não há um debate de fato que aponte para um engajamento com a causa, agindo de uma forma mecânica ao contribuir para essa mobilização.

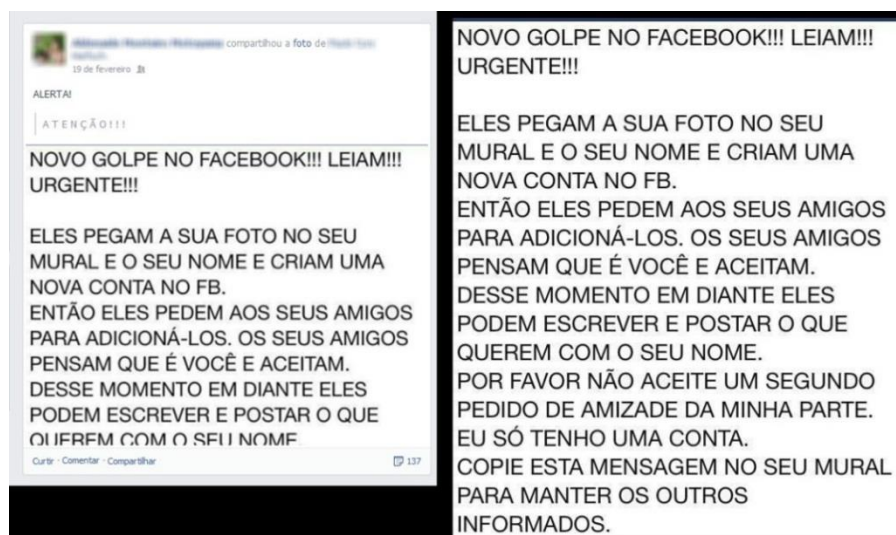
Das 48 postagens classificadas nesse grupo, em 27 a ação proposta pela postagem com ações de compartilhamento no *Facebook* é efetivada e tematizam sobre direitos humanos, maus tratos a animais, questões de saúde, casos de fraudes e ilegalidades. As outras 21 postagens solicitam também o compartilhamento dos usuários da rede, mas elas não recebem nenhum, apenas curtidas, e tratam de modo geral de temáticas como meio ambiente, copa, golpes, ideias propostas por artistas e eleições. Quatro dessas postagens se repetiram, sendo que um dos sujeitos da pesquisa publicou duas vezes a mesma postagem por três vezes em um espaço de tempo de, no mínimo, dois meses a, no máximo, um ano. A outra postagem que se repetiu foi publicada por dois sujeitos da pesquisa distintos numa diferença de tempo de dois dias, em que a última a ser publicada obteve compartilhamentos, porém a primeira recebeu apenas curtidas.

Entende-se a partir desse balanço que as postagens compartilhadas, mesmo as repetidas em espaços de tempo diferentes, são mais relevantes para os usuários do *Facebook*. Por exemplo, uma postagem que trata sobre a violência conseguiu



compartilhamentos, ao contrário de uma postagem que reprova o nome da mascote da copa de 2014, que obteve nenhum. A relevância de uma postagem pode modificar-se a depender de uma rede de relações pessoais, postagens que podem ser relevantes para uma, para outra pode não ser.

Em uma das postagens que tiveram compartilhamentos, uma se destaca pelo grande número que obteve:



A postagem acima obteve 137 compartilhamentos. Nenhuma das postagens do grupo analisado teve tantos compartilhamentos como essa e ela tem o intuito de alertar para um golpe realizado no *Facebook*. Não se tem notícia se esse golpe de fato ocorreu, mas 137 usuários difundiram essa postagem nas suas redes tanto para preservar o seus perfis quanto para alertar os participantes da sua rede de relações pessoais sobre o ocorrido. Houve uma grande adesão à causa que, segundo a postagem, poderia atingir qualquer um no *Facebook*, porém uma causa divulgada pelo mesmo usuário não teve nenhum compartilhamento e diz respeito à escolha dos representantes da população, exigindo que nenhum dos condenados no caso do Mensalão seja elegível nas próximas eleições. Uma causa que atinge as pessoas apenas na rede social é considerada de maior relevância pelos usuários da rede do que uma problemática que atinge a vida social de todos de modo geral.

O tipo de postagem enquadrado nesse grupo recebe poucos comentários por parte dos participantes da rede de relações pessoais dos sujeitos da pesquisa, porém oito delas tiveram comentários que levantam possíveis causas para a problemática, falam




mal, criticam, fazem questionamentos, afirmações confirmando a insatisfação diante da causa divulgada ou validando a pertinência da postagem, etc.

Em meio às postagens comentadas por usuários do *Facebook*, encontra-se a seguinte postagem que trata do caso em que duas advogadas, filhas de ministros dos poderes da nação, foram indicadas como desembargadoras, o que equivale a juiz de segunda instância, desconfiando-se de um caso de nepotismo:



O comentário feito nessa postagem mostra um usuário participante da rede de relações pessoais do sujeito da pesquisa mobilizando outros três usuários da rede que provavelmente moram no Rio de Janeiro, local onde a situação descrita ocorreu, para compartilharem a postagem. Não foi possível saber se estes usuários de fato compartilharam a postagem, mas reconhece-se o engajamento do participante da rede de relações pessoais do sujeito da pesquisa em possibilitar que a postagem circule entre outras redes para que aquela situação seja divulgada, convidando diretamente os usuários da rede.

Esse tipo de postagem explora o modo de difusão do *Facebook* por meio dos compartilhamentos para alcançar o máximo de pessoas possíveis. Esse tipo de atividade



eleva o nível de mobilização dos usuários, apontando para um engajamento latente em ajudar a tornar a causa mais visível. Apesar de ser uma ação mecânica de engajamento, percebe-se que alguns usuários vão além e mobilizam outros de sua rede, tratando diretamente com cada um por meio de um chamado nos comentários.


Em contraste com as postagens de interesse pessoal que circularam neste mesmo dia na rede do sujeito da pesquisa, esta postagem foi a única de interesse coletivo e que teve compartilhamentos. As postagens de interesse coletivo apresentam uma difusão maior na rede social. Esse tipo de postagem consegue utilizar a facilidade particular proporcionada pelas redes sociais em compartilhar conteúdos. Entretanto, não se percebe que os usuários se sentem tocados a fazer isso e manterem uma busca constante por mudanças, apenas compartilham e deixam no seu perfil para que os seus amigos também compartilhem, sem encorajá-los de forma ativa a se mobilizarem na rede

## 5 Considerações finais

Após a descrição da análise dos dados, reconhece-se que a maioria dentre as postagens analisadas consegue gerar ações de divulgação da causa divulgada. Entre essas postagens, o efeito de sentido gerado aproxima-se da intenção inicial da postagem, divulgar a causa, mesmo que seja por um ou dois compartilhamentos ou curtidas, sem qualquer comentário, exceto pelo caso relatado.

Porém, esse efeito de sentido gerado acusa um distanciamento por parte dos usuários do *Facebook* com a causa divulgada, limitando-se apenas a compartilhá-la ou curti-la sem agir ativamente para o reconhecimento e mobilização para a causa. A grande maioria das postagens de interesse coletivo que visam a difusão da causa social suscita nos usuários uma ação, ainda que mecânica, em relação a causa social, porém ainda não é uma ação transformadora da realidade social.

Não se deve ignorar, entretanto, que, mesmo em um espaço que se baseia primariamente em relações pessoais, as postagens reflexivas analisadas conseguem gerar sentidos de engajamento no *Facebook*. Em poucos casos, vemos uma atitude de ação ativa de engajamento ocorrendo, em que o usuário da rede social mobiliza diretamente outros usuários.



Assim, compreende-se que esse tipo de postagem de interesse coletivo coloca-se em um espaço intermediário, gerando um efeito de sentido de engajamento e satisfatório às intenções na produção da postagem, mas que limita-se a um rápido período de relevância na rede social.

Este artigo se reservou a análise de apenas um tipo de postagens de interesse coletivo, aquelas que visam a difusão da causa social evocada pelas palavras curta, compartilhe e divulgue. Outros tipos de postagens de interesse coletivo, como as de caráter reflexivo e as de mobilizações reais, que possuem outras construções específicas verbais e não verbais, podem contribuir para este estudo, ampliando o escopo de postagens e obtendo respostas mais abrangentes.

## REFERÊNCIAS

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. Trad. S. Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In.: BENTES, A. C.; MUSSALIM, Fernanda (org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, volume 2. São Paulo: Cortez, 2012.

PÊCHEUX, M & FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. 1969. In.: GADET, T. e HAK, T. (orgs). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução À obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

POSSENTI, Sírio. Sobre as noções de sentido e de efeito de sentido. In.: \_\_\_\_\_. *Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 129-147.

RECUERO, Raquel. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J. H.; JACKSON, D. D. *Pragmática da Comunicação Humana*. 11ª ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

---





**PROCESSOS SINTAGMÁTICOS DA TITULAÇÃO DO GÊNERO**  
**DISSERTAÇÃO**

Rebeca Fernandes Penha  
Medianeira Souza

**RESUMO:** Este trabalho objetiva apresentar uma análise sintagmático-funcionalista dos títulos das dissertações de Linguística e Teoria da Literatura, publicadas na primeira década do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UFPE, 1978 a 1987, contabilizando um total de 67 títulos. Para constituição desse *corpus*, levantamos os títulos das dissertações publicadas nesse período no *website* do Projeto *Letras Digitais*, responsável por criar um acervo digital das teses e dissertações escritas no PPGL para publicá-lo no <http://letrasdigitaisufpe.blogspot.com.br>. Constituído o *corpus*, fizemos uso da classificação de títulos proposta por Marcuschi (1986), que compreende os títulos como sendo Temáticos e Não-Temáticos; também recorremos às definições de Gênero Textual proposta por este autor (MARCUSCHI, 2002) e de categorias sintagmáticas de base funcional (CASTILHO, 2010; NEVES, 2012). Na análise, observamos os tipos de títulos e sua organização sintagmática bem como a relação dos títulos com subtítulos, a partir das áreas de estudo das dissertações. Os resultados obtidos permitiram compreender que os títulos Temáticos atuam como um prenúncio da dissertação, aproximando o leitor do conteúdo a ser explorado; já os Não-Temáticos, apontam para a intenção autoral de que os leitores *descubram* o que está subjacente ao título apresentado. Os subtítulos, por sua vez, além de acrescentar informações sobre o texto, atuam restringindo o tema apresentado. Dos 67 títulos analisados, 59 foram classificados como Título Temático, evidenciando que a construção dos títulos segue a principal característica do gênero dissertação, ou seja, a argumentação, já apresentando elementos abordados no decorrer do estudo, almejando, dessa forma, conquistar a adesão do leitor, pois os títulos constituem-se um *link* introdutório para: o tema ou área de estudo da dissertação; a teoria adotada; o *corpus* escolhido; por vezes, as conclusões obtidas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Título. Dissertação. Sintaxe.





## 1. INTRODUÇÃO


O presente artigo tem por finalidade apresentar uma análise de títulos de dissertações de mestrado publicadas no Programa de Pós-graduação em Letras da UFPE, a fim de compreender como se dá o processo de titulação de dissertações de mestrado. Para atingir este objetivo, pretendemos investigar a textualidade desses títulos, observando a relação com a área temática (Linguística e Teoria da Literatura) através dos sintagmas que os constituem; pretendemos, também, verificar os tipos de títulos utilizados, Temáticos e Não-temáticos, nas dissertações selecionadas das áreas de Linguística e Teoria da Literatura, visando não só a averiguar seu encaixamento, ou não, ao conteúdo do texto, como também possíveis preferências de uso das áreas investigadas.

A importância do desenvolvimento dessa pesquisa se dá pelo fato de essa servir de fonte de reflexão sobre o processo de titulação de dissertações, como também poderá servir de base para outros estudos que investiguem os títulos em outros gêneros acadêmicos como artigos, resenhas etc.

Nessa linha de pensamento, passamos a apresentar a fundamentação teórica da qual nos embasamos, seguida da metodologia que norteou essa pesquisa, das análises que efetuamos e, por fim, as conclusões que nossas análises nos permitiram obter.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Uma importante meio para compreender a composição do título de algum texto, é observar o gênero textual a que ele pertence. Os gêneros textuais são, de acordo com Marcuschi (2002), fenômenos históricos, profundamente vinculados à cultura e à vida social. Por isso, no processo de construção de diversos gêneros textuais estão envolvidos aspectos do contexto social em que o autor está situado e as ideologias, concepções de mundo, crenças e valores desse autor. Esses fatores são identificados através das escolhas linguísticas feitas na elaboração de um texto, seja ele oral ou escrito. Esses valores vão desde o título escolhido, até a finalização de um texto. Com o gênero dissertação não é diferente. Esses fatores poderão ser localizados em todo o texto.




O gênero dissertação possui como principal característica a argumentação. Nele, os autores lançam mão de uma série de argumentos convincentes, a fim de persuadir o leitor a aceitar suas ideias. E, como afirma Souza (2007, p. 172), “o plano discursivo da dissertação é fundamentado pelo elemento argumentativo, uma vez que o propósito comunicativo desse gênero é a obtenção da adesão do leitor a um determinado juízo de valor por intermédio da persuasão.”.

E um importante elemento na construção e na recepção da dissertação de mestrado, assim como de diversos outros gêneros textuais, é o título. É a partir do título de uma obra que os leitores podem decidir se irão lê-la ou não. Ele serve como um anúncio do texto, concedendo pistas sobre o que o leitor encontrará. É através dele que os autores buscam chamar a atenção de seus leitores, pois é o responsável pelo primeiro contato do leitor com o texto.

A partir da leitura do título, os leitores estabelecem diversas expectativas sobre o texto intitulado; ao mesmo tempo, o título serve para diminuir ou orientar essas expectativas. Como aponta Travassos (2007, p. 57): “cognitivamente, a função do título é ativar, na memória do leitor, o conhecimento necessário para a compreensão do texto”. Com o título é permitido, ao leitor, prevê o que o texto abordará, apesar do fato de existirem títulos que intencionalmente, ou não, servem para “iludir” o leitor quanto ao conteúdo do texto. Athayde (2002) orienta que o título deve buscar a objetividade e conter apenas as palavras essenciais, sem que haja prejuízo da clareza e do entendimento da natureza do trabalho.

O título exercer função estratégica na configuração textual, apresentando ao leitor as primeiras informações sobre o texto. E, apesar de não fazer parte do texto propriamente dito, o título é responsável, em grande parte, pelo seu entendimento, uma vez que, une os conhecimentos presentes no texto a conhecimentos prévios do leitor. Através do título de uma obra esses conhecimentos pré-existentes são ativados na memória do leitor. Esses conhecimentos serão necessários à compreensão do próprio título e do texto que o segue, tendo em vista que “compreender um discurso é operação que ultrapassa o reconhecimento da estrutura do significado de suas partes; vai além da assimilação passiva das informações nele contida” (COMASSETTO, 2003, p. 17). Mas, quando nos deparamos com um título, ou com outro enunciado de nossa língua, trazemos a esse nossas expectativas sobre o que é dito, ou seja, os conhecimentos prévios que são ativados no momento da leitura.




Seguindo orientação de Ballstaedt, Mandl e Tergan, Marcuschi (1986) subdivide os títulos em temáticos e não-temáticos. Ele classifica os títulos em Temáticos e Não-temáticos. Os Títulos Temáticos são encaixados na estrutura do texto e representam macroproposições textuais. Eles fornecem ao leitor uma visão dos conteúdos tratados e propiciam uma entrada seletiva, ativando esquemas importantes que correspondem às intenções do autor. Já os títulos Não-temáticos, possuem proposições que não se encaixam na base temática do conteúdo do texto. Dentre os vários Títulos Temáticos de nosso *corpus*, citamos o título a seguir:

Exemplo 01: *Neologismos na Linguagem Jornalística Recifense* (T. 15)

A comprovação do título como Temático pode ser feita também a partir da leitura do resumo da obra, nela o autor expõe: “O presente trabalho busca mostrar o aspecto inovador da linguagem da imprensa diária [...] e, através do vocabulário atualizado, patentear sua atualização de pensamento, informação e noticiário. [...] Para a formação do nosso *corpus*, tomamos três jornais diários recifenses: O Diário de Pernambuco, o Jornal do Commercio e o Diário da Noite que foram analisados.”. Através desse exceto, podemos perceber que as informações expostas no título são diversas vezes retomadas. E, como os Títulos Temáticos são aqueles que estão presentes na estrutura do texto, podemos identificar a retomada de vocábulos específicos do título, assim como do título como um todo. Assim sendo, percebemos que o vocábulo *neologismo*, presente no título, é retomado no resumo, através das expressões *aspecto inovador da linguagem* e *o vocabulário atualizado*. Dentre os títulos Não-temáticos de nosso *corpus*, podemos citar o seguinte:

Exemplo 02: *Fonte de Conhecimento* (T. 39)

Esse título possibilita diversas interpretações. Se partirmos do ponto de vista de que fonte de conhecimento é algo a que recorremos quando queremos conhecer alguma coisa, poderíamos pensar: a que fonte de conhecimento a autora se refere? Às obras teóricas, à *internet*, ao conhecimento popular? A resposta para essa pergunta é dada pela autora no resumo de sua dissertação: “fonte de conhecimento é uma resposta que se dá à pergunta: o que é a literatura?”. Essas diversas interpretações nos possibilita classificar



esse título como Não-temático, pois percebemos que ele não se encaixa diretamente nos temas da dissertação e não direciona o leitor para uma interpretação objetiva.

Os títulos, assim como outros enunciados da língua portuguesa, ao serem construídos, obedecem a determinados princípios da língua. Não se constituindo como um ajuste aleatório de palavras. Todavia, as palavras se combinam em unidades formais e de sentidos, em torno de um núcleo. A essa combinação de palavras que, juntas, desempenha uma função nas sentenças da língua, chamamos sintagma. Os sintagmas e os núcleos dos sintagmas

“são os constituintes de uma sentença e definem a estrutura sintática de uma língua não mais em termos de linearidade, mas em relação a uma estrutura hierárquica, da qual o resultado linear é o reflexo superficial de um arranjo mais abstrato, situado num nível mais profundo de análise da língua em que as relações sintáticas são elaboradas.”. (BATISTA 2011, p. 83)

Os vocábulos que compõem os sintagmas são organizados em torno de um núcleo. Esse núcleo determinará a classificação dos sintagmas. De acordo com Batista (2011), o que permite que as categorias lexicais sejam núcleo de sintagmas é o fato de que eles são capazes de selecionar outras palavras que irão lhe servir de complementos. Ainda de acordo com o autor, a língua portuguesa possui cinco tipos de sintagmas: Sintagma Nominal (SN), Sintagma Verbal (SV), Sintagma Adjetival (SADJ), Sintagma Adverbial (SADV) e Sintagma Preposicionado (SP).

Revelaram-se de grande destaque, entre os títulos de nosso *corpus*, os Sintagmas Nominal, Adjetival e Preposicionado. Por isso, nos deteremos em falar apenas sobre essas três categorias. Os Sintagmas Nominais possuem como núcleo um nome (substantivo) que pode constituir o sintagma sozinho ou ser acompanhado de determinantes, quantificadores ou modificadores. Os Sintagmas Adjetivais, como o próprio nome indica, são organizados a partir de um adjetivo. Eles podem funcionar como modificador de SN ou podem agir juntamente com um verbo de ligação. Os Sintagmas Preposicionados possuem como núcleo uma preposição que segue acompanhada por um SN. De acordo com classificação de Batista (2011, p.85), os Sintagmas Preposicionados podem apresentar-se de duas formas:

- 1) Como construção independente, não pertencendo a nenhum outro sintagma. Esse tipo de SP introduz a sentença um adjunto adverbial, desse modo poderemos chamá-lo de SP adjunto adverbial.



- 2) Como construção dependente de outro sintagma. Esse tipo de SP pode introduzir na sentença um adjunto adnominal, complemento nominal ou verbal. A introdução desses elementos vai ser determinada pelo elemento que antecede a preposição. Denominamos o SP responsável por introduzir um complemento nominal de SP complemento nominal<sup>132</sup>.

Exemplificando essas categorias sintagmáticas com um título pertencente ao nosso *corpus*, temos o título a seguir, de uma dissertação do ano de 1981:

Exemplo 03: *Desempenho Linguístico do Pré-Escolar* (T.11)

Nele temos como núcleo o vocábulo *Desempenho*, assim podemos classificar o sintagma como SN, tendo em vista que, dentre a classe de palavras da língua portuguesa, esse vocábulo se classifica como substantivo. Dentro desse SN há duas outras categorias de sintagmas. Um SADJ, *Linguístico*, que modifica e especifica o núcleo da sentença, ou seja, pretende-se abordar sobre o desempenho linguístico e não outro desempenho. Em seguida, temos um SP Adjunto Adnominal que, a partir da preposição *de*, indica em que nível escolar será analisado o desempenho linguístico na dissertação em questão, o *Pré-Escolar*.

As noções teóricas até então apresentadas fundamentaram as análises dos títulos das dissertações selecionados para essa pesquisa, associadas aos procedimentos metodológicos que descrevemos a seguir.

## 2. METODOLOGIA DO TRABALHO

Para a constituição dos dados que compõe o *corpus* dessa pesquisa, fizemos um levantamento dos títulos das dissertações publicadas PPGL – UFPE entre os anos de 1978 a 1987. Esses títulos estão disponíveis no *website* do Projeto *Letras Digitais* (<http://letrasdigitaisufpe.blogspot.com/>).

Esse Projeto foi responsável por criar um acervo digital das teses e dissertações apresentadas pelo PPGL – UFPE, desde 1978 até 2006, e publicá-lo no citado *website* a fim de que fosse possibilitado um maior acesso a essas publicações. Com isso, foi possível localizarmos os títulos das obras publicadas.

<sup>132</sup> Em nossa pesquisa não localizamos os SP adjunto adverbial e complemento verbal, uma vez que todos os títulos são compostos por SNs, modificados por outros sintagmas como os Adjetivais, os SP adjunto adnominal ou os SP complemento nominal, não havendo, portanto, nenhuma ocorrência de títulos oracionais.

Foi construído um *corpus* composto de 67 títulos que foram analisados e classificados entre Temáticos e Não-temáticos e Mistos<sup>133</sup>, para isso empregamos a base teórica já apresentada e construímos tabelas de acordo com a área de cada dissertação. Essa separação teve como objetivo a uma análise comparatória entre os títulos de ambas as áreas. Segue um exemplo da tabela de Teoria da Literatura que foi elaborada.

Tabela 1  
Classificação dos títulos das dissertações

<i>Área de concentração: Teoria da literatura</i>					
<i>Ano de publicação</i>	<i>Nº</i>	<i>Título</i>	<i>Classificação dos títulos</i>		
			<i>Títulos Temáticos</i>	<i>Títulos Não-temáticos</i>	<i>Títulos Mistos</i>
1978	39.	Fonte de Conhecimento		X	
	40.	O Signo Poético	X		
1979	42.	Níveis Estruturais na Obra Literária	X		
1980	44.	Tambor Cósmico: Uma Visão do Poético Absoluto			X
	45.	Reflexões sobre um modo de Narrar “São Bernardo”, de Graciliano Ramos	X		

Fonte: Elaborada pelas autoras

Realizados os procedimentos até então expostos, passamos a analisar os elementos constituintes dos títulos, isto é, passamos a analisar quais eram os Sintagmas que se destacavam na composição dos títulos de nosso *corpus*. Percebemos que todos os títulos eram compostos por SN e como esse Sintagma permite que outros sintagmas estejam presentes em sua composição, elaboramos uma tabela a fim de classificarmos esses outros Sintagmas, como podemos ver a seguir.

Tabela 2  
Classificação dos Sintagmas dos Títulos das Dissertações de Linguística

<i>Nº</i>	<i>(det) Núcleo</i>	<i>SADJ</i>	<i>SP Compl. Nom.</i>	<i>SP Adj. Adn.</i>	<i>SP Adj. Adn.</i>	<i>SP Adj. Adn.</i>
4.	Desempenho	Linguístico		do Pré-Escolar		
8.	O Processo		de Referência	na Redação	de Alunos	do Segundo Grau

<sup>133</sup> Essa categoria foi criada pelo fato de alguns títulos não se encaixarem especificamente nas categorias estabelecidas por Marcuschi (1986), mas apresentavam características que as permeavam. Decidimos nomeá-la de Títulos Mistos porque os títulos pertencentes a essa nova categoria possuem características dos Títulos Temáticos e dos Títulos Não-temáticos, como explicaremos mais detalhadamente na seção Análise dos títulos.

Fonte: Elaborada pelas autoras

Vale dizer que criamos uma tabela para os títulos de Linguística, uma para os de Teoria da Literatura e uma para os títulos com subtítulos. Nessa última, destacamos os títulos, os subtítulos e o elemento gráfico que introduzia o subtítulo, assim, foi possível estudar esses dois elementos, título e subtítulo, em conjunto, observando a relação entre ambos. Segue um exemplo da tabela dos subtítulos.

Tabela 3  
Classificação dos Sintagmas dos Títulos com Subtítulo das Dissertações de Linguística

N°	Títulos: Linguística					Elemento Gráfico	Subtítulos: Linguística			
	(Det) Núcleo	SADJ	SP Compl. Nom.	SP Adj. Adn.	SP Adj. Adn.		(Det) Núcleo	SADJ	SP Compl. Nom.	SP Adj. Adn.
04.	O Estudo		da Frase	no Pri- meiro Grau		:	uma pro- posta	didá- tica		
10.	O En- sino		da língua ma- terna	como inte- gração	de conhe- cimen- tos lin- guísti- cos	( )	Ele- mentos		de pro- postas	para o 1° grau me- nor

Fonte: Elaborada pelas autoras

Com este aparato teórico-metodológico, obtivemos os resultados, cuja análise apresentamos, de modo ilustrativo, na sequência.

### 3. ANÁLISE DOS TÍTULOS

A análise dos títulos pertencentes ao *corpus* de nossa pesquisa nos permitiu perceber como os mestrandos intitulam suas obras e como a construção dos títulos é realizada. A partir das análises, podemos afirmar, primeiramente, que os títulos das dissertações estudadas obedecem às características do gênero ao qual é atribuído. Isto é, cada gênero textual tem suas características próprias. Se um determinado gênero exige

que lhe seja atribuído um título, esse deve seguir as características correspondentes a esse gênero. Por isso, podemos afirmar que os títulos das dissertações estudadas seguem as principais características do gênero a que pertence, ou seja, a dissertação. Logo, tendo em vista o caráter argumentativo desse gênero, podemos perceber que os mestrandos tentam persuadir seus leitores desde o título de sua dissertação. Por exemplo, analisaremos o título n° 41 de nosso *corpus*.

Exemplo 04: *O Demonismo em Grande Sertão Veredas* (T. 41)

Como podemos ver, o título aponta que será abordado o *demonismo* presente na obra *Grande Sertão Veredas* de Guimarães Rosa. A partir do momento que o mestrando se propõe a abordar o demonismo presente nessa obra, e expõe isso no título de sua dissertação, já está afirmando aos seus leitores que existe um *demonismo* na obra de Guimarães Rosa, e a partir de então, começará a utilizar diversos argumentos que venham a corroborar com o que é dito, através das abordagens teóricas e das análises, no decorrer da dissertação.

Dentre os títulos de nosso *corpus*, 20 deles possuem subtítulos. Um fato que observamos é que os mestrandos não utilizavam uma única forma para introduzirem, no título, um subtítulo. Encontramos em nosso *corpus* subtítulos sendo introduzidos por um traço [-], por parênteses [( )] e por dois pontos [:]. Isso nos mostra que não havia uma padronização sobre o elemento gráfico que deveria ser usado ao se introduzir um subtítulo. Entretanto, foi predominante o uso de dois pontos [:], indicando que, possivelmente, já havia uma consciência dos autores para que elemento gráfico fosse mais adequado para introdução de subtítulos. Vale dizer que atualmente os dois pontos [:] é o sinal de pontuação utilizado pela Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT). A tabela que segue indica a quantidade de ocorrência de cada um desses elementos gráficos.

Tabela 4  
Quantificação dos elementos gráficos usado nos subtítulos das dissertações

Elemento Gráfico / Área de concentração	-	( )	:	Total
Linguística	2	1	7	10
Teoria da Literatura	0	2	8	10
Total	2	3	15	20

Fonte: Elaborada pelas autoras

Os subtítulos são uma forma de o autor especificar aquilo que é dito no título. Alguns dos títulos com subtítulos de nossa pesquisa, mas especificamente, 04 títulos das



dissertações de Teoria da Literatura, apresentavam o nome de uma obra literária e o subtítulo que lhe seguia apresentava o que seria abordado na dissertação sobre essa obra, como no título nº 44 que segue.

Exemplo 05: *Tambor Cósmico: Uma Visão do Poético Absoluto* (T. 44)

A análise desse título, com subtítulo, e de outros semelhantes, nos permitiu perceber que apenas a exposição do nome de uma obra literária no título da dissertação não seria suficiente para a compreensão do leitor. A utilização de um subtítulo permite que a sua leitura seja direcionada e suas expectativas diminuídas, assim, o subtítulo serve para reduzir diversas possíveis interpretações. Considerando que o título exposto no exemplo acima aborda a obra *Tambor Cósmico* de César Leal, podemos afirmar que os conhecimentos prévios do leitor sobre essa obra são ativados no momento de sua leitura. Em seguida, é introduzido o subtítulo *Uma Visão do Poético Absoluto*, servindo como especificador do título. Com ele, o autor mostra que, dentre diversos aspectos que poderiam ser abordados sobre a obra de César Leal, será dada ênfase à *Visão do Poético Absoluto*, presente na obra.


A classificação dos títulos em Temáticos e Não-temáticos, de acordo com a proposta de Marcuschi (1986), nos levou aos seguintes dados:

Tabela 6  
Classificação dos títulos das dissertações

<i>Tipo de Título / Área de Concentração</i>	<i>Títulos Temáticos</i>	<i>Títulos Não-temáticos</i>	<i>Títulos Mistos</i>	<i>Total</i>
<i>Linguística</i>	38	0	0	38
<i>Teoria da Literatura</i>	21	5	3	29
<i>Total</i>	59	5	3	67

Fonte: Elaborada pelas palavras

A leitura desses dados, em correlação com a fundamentação teórica aqui apresentada, nos permitiu chegar a algumas conclusões. Primeiramente, percebemos que os autores das dissertações em foco nesse projeto, ao intitularem suas obras, utilizam com maior frequência os Títulos Temáticos. Isso foi percebido pelo fato de obtermos 59 Títulos Temáticos e apenas 5 Títulos Não-temático. Com isso, podemos concluir que os autores do gênero dissertação, a partir do título escolhido, preferem mostrar com clareza aos leitores o tema a ser abordado em suas obras. Algumas vezes, devido a essa clareza,



é possível perceber, não só o tema a ser discutido, mas também o que será analisado e em que aspecto essa análise será feita, Como é o caso título a seguir:


Exemplo 06: *O fantástico em O Pirotécnico Zacarias de Murilo Rubião* (T. 29)

Sobre esse título, que pertence a uma dissertação do ano de 1986, podemos inferir que o autor tratará dos aspectos do gênero fantástico presentes na obra *O Pirotécnico Zacarias* de Murilo Rubião. Isso é confirmado com a leitura do resumo da obra. Apesar de ter sido predominante o uso de Títulos Temáticos, as dissertações também apresentaram Títulos Não-temáticos, como no caso do título nº 39, que foi abordado anteriormente.

Fazendo agora um paralelo entre os títulos das obras pertencentes à área de Linguística e os pertencentes à área de Teoria da Literatura, podemos dizer que as observações dos dados nos mostraram que os autores da primeira área, em sua totalidade, preferem intitular suas obras com Títulos Temáticos. Sendo a Linguística uma ciência que estuda a linguagem humana e como toda a ciência, baseia-se em observações conduzidas através de métodos, com fundamentação em uma teoria, parece ser essencial que os títulos das obras dessa área deixem explícito ao leitor o tema que será abordado no texto.

Os autores da segunda área, por sua vez, utilizam ambos os tipos de título para nomear suas dissertações. A teoria da literatura é uma área em que os autores têm uma maior liberdade para utilizarem, nas construções de seus títulos, uma linguagem construída por metáforas, permitindo ao leitor o prazer da descoberta do que “está por trás” do título. Essa liberdade não impede que os autores também utilizem os Títulos Temáticos em suas obras, como ficou comprovado com a descrição de nossos dados. Isso confirma o que foi dito por Haggan (2003), quando comenta que os títulos da área de Ciências são uma apresentação precisa sobre o assunto tratado no texto e os títulos da área de Literatura são uma espécie de flerte verbal que seduz o leitor com insinuações de deleite. Os títulos, aqui analisados, das áreas de Linguística e Teoria da Literatura corroboram essa afirmação.

Percebemos ainda, durante a análise, que nem sempre os títulos, por si mesmo, permitem-nos classificá-los em Títulos Temáticos ou em Títulos Não-temáticos, por isso, muitas vezes precisamos recorrer aos resumos e até mesmo à introdução das dissertações; com a leitura deles, pudemos compreender, de maneira mais clara, o que o



autor da dissertação gostaria de apontar com o título de seu trabalho. Esses elementos nos permitem fazer maiores inferências sobre os títulos, pois apresentavam o contexto em que eles estão inseridos.

A categoria *Títulos Mistos* apontada na tabela diz respeito às dissertações de Teoria da Literatura que apresentavam em seu título o nome de uma obra literária. Essa categoria recebeu esse nome pelo fato de esses títulos não permitirem que o classifiquemos em Temático ou Não-temático. Observemos o título n° 50:

Exemplo 07: *Mudança: romance-limite*

De acordo com Marcuschi (1986), os Títulos Temáticos são assim denominados por estarem na composição do texto. E, analisando o título apresentado no exemplo 07, juntamente com o resumo da dissertação, podemos perceber que se trata de uma obra de Vergílio Ferreira, como podemos observar no trecho do resumo que segue: “Interpreta-se neste ensaio a obra ficcional de Vergílio Ferreira, dedicando-se atenção especial a ‘Mudança’, romance que assinala a viagem do escritor da ficção de preocupações sociais para o romance de ideias.”. Assim, podemos dizer que esse título está presente no desenrolar da dissertação e por isso poderia ser classificado como Título Temático.

Entretanto, se pararmos para analisar esse título, sem acompanhamento do resumo da dissertação, percebemos que ele pode suscitar no leitor uma ampla interpretação, pois não há uma clara e específica referência à obra de Vergílio Ferreira. E, como os Títulos Não-temáticos são aqueles que não possuem uma clara alusão ao que será abordado no texto, poderíamos classificar também esse título como Não-temático. Devido ao fato de esses títulos permearem as duas categorizações feitas por Marcuschi (1986), optamos por classificá-los como Títulos Mistos. Isso também ocorreu nos títulos: *Tambor Cósmico: Uma Visão do Poético Absoluto* e *O Limite das Águas: da Literatura Infantil*.

Partindo agora para a análise dos elementos constituintes gramaticais dos títulos das dissertações, podemos afirmar que todos os títulos analisados são constituídos por Sintagmas Nominais. Esses Sintagmas, quando subdivididos, apresentam os Sintagmas Adjetivais e os Sintagmas Preposicionados Complemento Nominal e Sintagmas Preposicionados Adjunto Adnominal. Observemos a tabela que segue com a quantidade de ocorrência de cada um desses sintagmas.

Tabela 7  
Quantificação dos Sintagmas

<i>Sintagma / Área de Concentração</i>	<i>SADJ</i>	<i>SP Compl. Nom.</i>	<i>SP Adj. Adn.</i>
<i>Linguística</i>	11	25	71
<i>Teoria da Literatura</i>	10	09	21
<i>Total</i>	<i>21</i>	<i>34</i>	<i>92</i>

Fonte: Elaborada pelas autoras


Durante a análise dos Sintagmas Nominais que constituíram os títulos de nosso corpus, percebemos a importância dos núcleos desse sintagma para a sua compreensão. E, na maioria dos títulos analisados, o núcleo do sintagma, servia para indicar ao leitor o principal elemento que norteou a pesquisa, seu objeto de estudo e conclusões que seriam apontados na dissertação. Como é o caso do título exibido no exemplo 08. Através dele, podemos perceber que o autor tratará em seu texto de *Arcaísmos*, ou seja, do elemento que teve maior destaque no desenrolar da pesquisa e que, possivelmente, a originou.

Exemplo 08: *Arcaísmos na Fala do Pescador do Litoral Sul de Pernambuco*  
(T. 02)

Parando para observar os elementos que se apresentam após o núcleo do SN e considerando que os núcleos são capazes de selecionar outras palavras que irão lhe servir de complementos (BATISTA, 2011), podemos notar o seguinte: (i) quando esses núcleos eram seguidos de um SADJ, eles atuavam como especificador ou complemento para esse núcleo; e, (ii) quando esses núcleos eram seguidos de um SP, independente de ser SP Complemento Nominal ou SP Adjunto Adnominal, eles serviam para introduzir o elemento que seria estudado na dissertação, no caso do exemplo 08, a *Fala do Pescador do Litoral Sul de Pernambuco*.

Podemos destacar que os SPs tiveram papel fundamental na adição desses elementos. Esses SPs atuaram como introdutores dos termos da pesquisa adotados em cada dissertação, de modo que, quanto mais específica fosse a pesquisa, maior o número de SPs utilizados. E vale dizer que, os títulos das dissertações da área de Linguística utilizaram maior número de desses sintagmas que os da área de Teoria da Literatura, como aponta a tabela 7. Isso nos mostra, mais uma vez que, sendo a Linguística uma ciência que tem como objetivo demonstrar ao leitor clareza quanto aos fatos analisados,





cabe aos mestrandos, desde o título de sua obra, demonstrar, de forma clara, para o leitor aquilo que será abordado no decorrer da dissertação.


De outra forma, percebemos que a mesma preocupação não é compartilhada pelos mestrandos de Teoria da Literatura, pois, podemos comprovar que a utilização de SPs se deu em menor número. Nos títulos dessa área, o núcleo, geralmente, era seguido de até 03 sintagmas. Enquanto que nos títulos de Linguística, o núcleo poderia ser seguido de até 08 sintagmas.

## CONCLUSÕES

A análise efetivada nos títulos das dissertações publicadas no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, entre 1978 e 1987, nos permite concluir que sua construção segue a principal característica do gênero em questão, a argumentação, apresentando ao leitor elementos que serão abordados na dissertação e já tentando convencê-lo da veracidade desses argumentos. Quando seguidos de subtítulos, novas informações eram oferecidas ao leitor. Tais subtítulos eram acompanhados de um traço, parênteses ou com dois pontos, o que pode indicar a falta de padronização durante o período de publicação dessas dissertações.

Concluímos, ainda, que o título escolhido para cada dissertação serve para introduzir o leitor no universo a ser abordado na dissertação, atuando como um anúncio da teoria, do corpus escolhido para a dissertação e, até, das conclusões obtidas. Por isso, 59, dos 67 títulos pertencentes ao nosso *corpus*, foram classificados como Título Temático, seguindo a classificação de Marcuschi (1986). Por outro lado, 05 títulos foram classificados como Não-Temático. Nesses os preferiram que seus leitores “descobrissem” o que estaria por traz do título apresentado. Foi acrescentada a essas duas categorias os Títulos Mistos, tendo em vista que a forma com que algumas dissertações foram nomeadas permitiu que ora o leitor compreendesse, de forma clara, o conteúdo da dissertação, ora o interpretasse de maneira distinta da intenção do autor. Assim, a compreensão dos Títulos Mistos pode variar de acordo com a interpretação do leitor.

Todos os títulos analisados eram compostos de, pelo menos, Sintagma Nominal. Os núcleos desses sintagmas indicavam o elemento que teve maior destaque na dissertação e na pesquisa nela apresentada. Esses núcleos eram seguidos por um SADJ, por um SP ou por ambos os sintagmas. Cada um desses Sintagmas possuía




função específica quando utilizado. Os SADJ serviam para especificar o nome exposto no núcleo dos sintagmas, enquanto que os SP, seja ele SP Complemento Nominal ou SP Adjunto Adnominal, serviam para introduzir elementos que seriam analisados durante a dissertação.

Por fim, podemos afirmar que a análise dos títulos das dissertações nos possibilitou obter um quadro descritivo, que nos permitiu compreender como os mestrandos constroem esse elemento fundamental para a conquista de leitores para sua dissertação.

## REFERÊNCIAS

- ATHAYDE, P. *Manual para redação acadêmica*. Keimelion. Belo Horizonte, 2002.
- BATISTA, R. O. *A palavra e a sentença: estudo introdutório*. Parábola Editorial. São Paulo, 2011.
- BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. Cortez. São Paulo, 2006.
- BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Cortez. São Paulo, 2005.
- CASTILHO, A. T. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Editora Contexto, 2010.
- CHARAUDEAU, P. e MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. Contexto. São Paulo, 2004.
- CHARTIER, R. *Aventura do livro: do leitor ao navegador*. Editora da UNESP. São Paulo, 1998.
- DIONÍSIO, A. *Relatório de pesquisa Letras Digitais: 30 anos teses e dissertações*. UFPE. Recife, 2009.
- KOCH, I. e TRAVAGLIA, L. *A coerência textual*. Cortez. São Paulo, 1997
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. Cortez. São Paulo, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionisio, A;
- MACHADO, A; BEZERRA, M. *Gêneros textuais e ensino*. Editora Lucerna. Rio de Janeiro, p. 19-36, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. *O texto e o ensino de língua: sugestões teóricas e práticas*. UFPE. Mimeo. Recife, 1986.
- MAYER, R. *Multimedia learning*. Cambridge University Press. Cambridge, 2001.



MILLER, C. *Gênero textual, tecnologia e agência*. Editora da UFPE. Recife, 2009.

NEVES, M. H. M. *A gramática passada a limpo*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2012.

PABLO, B. *Digitalizar las noticias*. Editora Argentina. Buenos Aires, 2006.

PERINI, M. A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SOUZA, E. G. 2003. Dissertação: gênero ou tipo textual?. In.: Dionisio, A.; Beserra, N. (org.). *Tecendo textos, construindo experiências*. Editora Lucerna, Rio de Janeiro, p. 163-183, 2003.

TRAVASSOS, T. Títulos, para que os quero? In.: Dionisio, A.; Beserra, N. (Orgs.). *Tecendo textos, construindo experiências*. Editora Lucerna, Rio de Janeiro, p. 55-79, 2003.

---

# A VARIAÇÃO DO ITEM *GALINHA D'ANGOLA* NOS DADOS DO ALIPA, ALiB E ALSLIB

Regis José da Cunha GUEDES<sup>134</sup>

Abdelhak RAZKY<sup>135</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho estuda a variação lexical do item Galinha D'angola nos dados de três projetos de atlas linguísticos que mapeiam a fala de informantes da zona rural do estado do Pará, quais sejam: o *Atlas Geossociolinguístico do Pará (ALIPA)*, o *Atlas Linguístico do Brasil (ALiB)* e o *Atlas Linguístico Sonoro das Línguas Indígenas do Brasil (ALSLIB)*, a partir do mapeamento de dados lexicais que fazem parte dos *corpora* desses três projetos. Os pressupostos teórico-metodológicos da Dialetoлогия, da Geografia Linguística e da Sociolinguística norteiam a discussão dos dados. A moderna Dialetoлогия estuda as variáveis Diastrática, Diagenérica, Diageracional e outras, além da Diatópica, tradicionalmente estudada pela Geolinguística, como mostram os estudos de Razky (2008), Aragão (2009), Cardoso (2010) e Isquerdo (2010). Isso se deve à influência da Sociolinguística Laboviana a partir de sua gênese na década de 1960. Os dados foram coletados a partir da aplicação de questionários semântico-lexicais que comungam de uma mesma pergunta, cuja resposta esperada é “galinha d'angola”. Os resultados apresentados demonstram a diversidade linguística na zona rural do Estado do Pará, na medida em que apresentam a configuração da distribuição geográfica das lexias obtidas para este item dos questionários pelo território paraense, além das variantes sociais, como sexo, idade e escolaridade. A distribuição geolinguística dessas lexias pelo território paraense demonstra a existência de agrupamentos lexicais de dois tipos, o primeiro (Agrupamento 1) compreende as mesorregiões de ocupação mais antiga do estado (Baixo Amazonas, Marajó, Metropolitana de Belém e Nordeste) e o segundo (Agrupamento 2) compreende as mesorregiões de povoamento mais recente (Sudoeste e Sudeste).

**PALAVRAS-CHAVE:** Agrupamentos lexicais. Dialetoлогия. Geossociolinguística


## 1. INTRODUÇÃO

O presente estudo mapeia dados lexicais pertencentes aos *corpora* coletados para a elaboração de três atlas linguísticos em andamento: o Atlas Geossociolinguístico

<sup>134</sup> Doutorando no Programa de Pós-graduação em Letras - Estudos Linguísticos, da UFPA – regisbspaz@gmail.com.br

<sup>135</sup> Doutor em Linguística pela Université de Toulouse Le Miral – arazky@gmail.com





do Pará (ALIPA), o Atlas Linguístico Sonoro das Línguas Indígenas do Brasil (ALSLIB) e o Atlas Linguístico do Brasil<sup>136</sup> (ALiB). O mapeamento seguiu o modelo teórico da Dialetologia e o método Geolinguístico, sob a perspectiva da Dialetologia Pluridimensional, demonstrando a variação diatópica, diagenérica e diageracional do item *galinha d'angola*, que é comum aos Questionários Semântico-Lexicais dos três atlas em questão.

O projeto ALIPA<sup>137</sup> foi criado em 1996 objetivando mapear a variação linguística do português paraense, sob a ótica da geossociolinguística, esta que é por assim dizer, uma Geolinguística preocupada em controlar variantes sociais como sexo, idade, escolaridade, renda, dentre outras, além da variante geográfica, tradicionalmente estudada, na linha do que disseram Radthe e Thun (1996).

O projeto ALiB recebeu novo impulso a partir da criação do Comitê Nacional para sua elaboração no ano de 1996. O projeto é realizado em parceria entre a UFBA e outras universidades brasileiras como a UFPA. A perspectiva Pluridimensional da variação permeia a metodologia adotada para o ALiB, uma vez que esse controla as variáveis sexo, idade, escolaridade além da diatópica.


Já o projeto ALSLIB é, entre os três, o mais recente, e foi formatado inspirado na metodologia do ALIPA e embasado na necessidade de complementar os já amplos estudos realizados pelo ALiB, focado na grande lacuna que permaneceu após a conclusão da coleta de dados desse: o mapeamento das línguas faladas pelos indígenas brasileiros (o português e as línguas indígenas). Assim como os dois anteriormente citados, o projeto ALSLIB mapeia as variáveis sociais: sexo, idade, escolaridade além da perspectiva geográfica.

Assim, pretende-se observar a imagem projetada pelo mapeamento dos dados lexicais desses três atlas linguísticos, no intuito de compreender o processo dos agrupamentos lexicais diatópicos presentes na distribuição geográfica de lexias registradas na zona rural do estado do Pará, apresentados por Guedes (2012) nos dados do ALIPA.

---

<sup>136</sup> Os dados pertencentes ao projeto ALiB aqui referidos fazem parte do *corpus* das não-capitais, sendo por tanto inéditos, uma vez que em 2014 foram lançados os dois primeiros volumes do ALiB que tratam dados das capitais brasileiras.

<sup>137</sup> O projeto foi nomeado recentemente como GeoLinTerm (Geossociolinguística e Socioterminologia), mudança essa motivada pela ampliação, tanto no aspecto espacial (que agora envolve diversos estados como: Pará, Amapá, Amazonas, Rondônia e Acre), quanto no âmbito das pesquisas realizadas pelo grupo que, desde 1999, inclui trabalhos em Terminologia e Socioterminologia.



Para tanto, adotou-se a abordagem da Dialetoologia Pluridimensional, que observa os fatores sociais inter-relacionados ao espaço geográfico. É portando um estudo Geossociolinguístico ou Sociodialetal.

Na interface entre a Geolinguística e a Sociolinguística, Razky (2010, p. 172) ressalta que uma perspectiva geossociolinguística é necessária para compensar os limites de cada uma das duas disciplinas: A Sociolinguística cuja maior parte dos trabalhos no Brasil se detém na dimensão social e local; e a Geolinguística, que se ocupa com o aspecto espacial com uma estratificação social mínima.

A imagem pluridimensional projetada por um atlas linguístico pode ser observada, estudada, interpretada sob diversos pontos de vista, e áreas da linguística, como a própria Dialetoologia, a Sociolinguística Variacionista, a Linguística Histórica, a Lexicografia, etc, e inclusive por pesquisadores de áreas do conhecimento relacionais, como a antropologia, a genética e a historiografia.


Por exemplo, Isquierdo (2010) e Aguilera (2012) demonstram como o mapeamento da variação fonética e lexical em um território constitui um registro histórico do povoamento de uma região.

Fazendo um balanço das produções de estudos realizados com dados do ALiB, Aguilera (2012, p. 877) mostra que muitos desses estudos dialetológicos demonstram como a história do povoamento de uma região pode ser contada a partir de estudos geolinguísticos.

Foi sob essa perspectiva que nos detivemos a registrar e discutir uma parcela dos dados lexicais pertencentes aos *corpora* coletados por pesquisadores dos projetos ALIPA, ALiB e ALSLIB na zona rural do estado do Pará, sem perder de vista as influências do contato linguístico entre as normas urbana e rural, via meios de comunicação, escola e processos migratórios, esses que definiram o perfil dos falantes paraenses do português.

## 2. CONTEXTO E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Para este trabalho, foram cartografados dados de 23 pontos de inquérito pertencentes às seis mesorregiões do Pará, controlando as variáveis diatópicas, diagenéricas e diageracionais. Os pontos de inquérito enumerados de 1 a 20 são



referentes aos dados lexicais do projeto ALIPA, no ponto 21 (Jacareacanga) foram mapeados do projeto ALiB e nos pontos 22 (Terra Indígena Sororó, povo Surui-Aiquewara) e 23 (Terra indígena Alto Rio Guamá, povo Tembé) foram mapeados dados do projeto ALSLIB sobre o português falado pelos indígenas.

Os informantes estão estratificados da seguinte forma: são quatro informantes por localidade; todos têm escolaridade igual ou inferior ao quarto ano do ensino fundamental; um informante do sexo masculino e outro do sexo feminino, entre 18 e 30 anos, e um informante do sexo masculino e outro do sexo feminino, entre 40 e 70 anos, para cada uma das localidades.

O item investigado (*galinha d'angola*) é comum aos Questionários Semântico-lexicais dos três atlas linguísticos: ALIPA (questão 123), ALiB (questão 67), e ALSLIB (questão 67).

Para facilitar a leitura das cartas, atente-se para as seguintes siglas presentes na cruz de estratificação social e nas caixas de legendas:

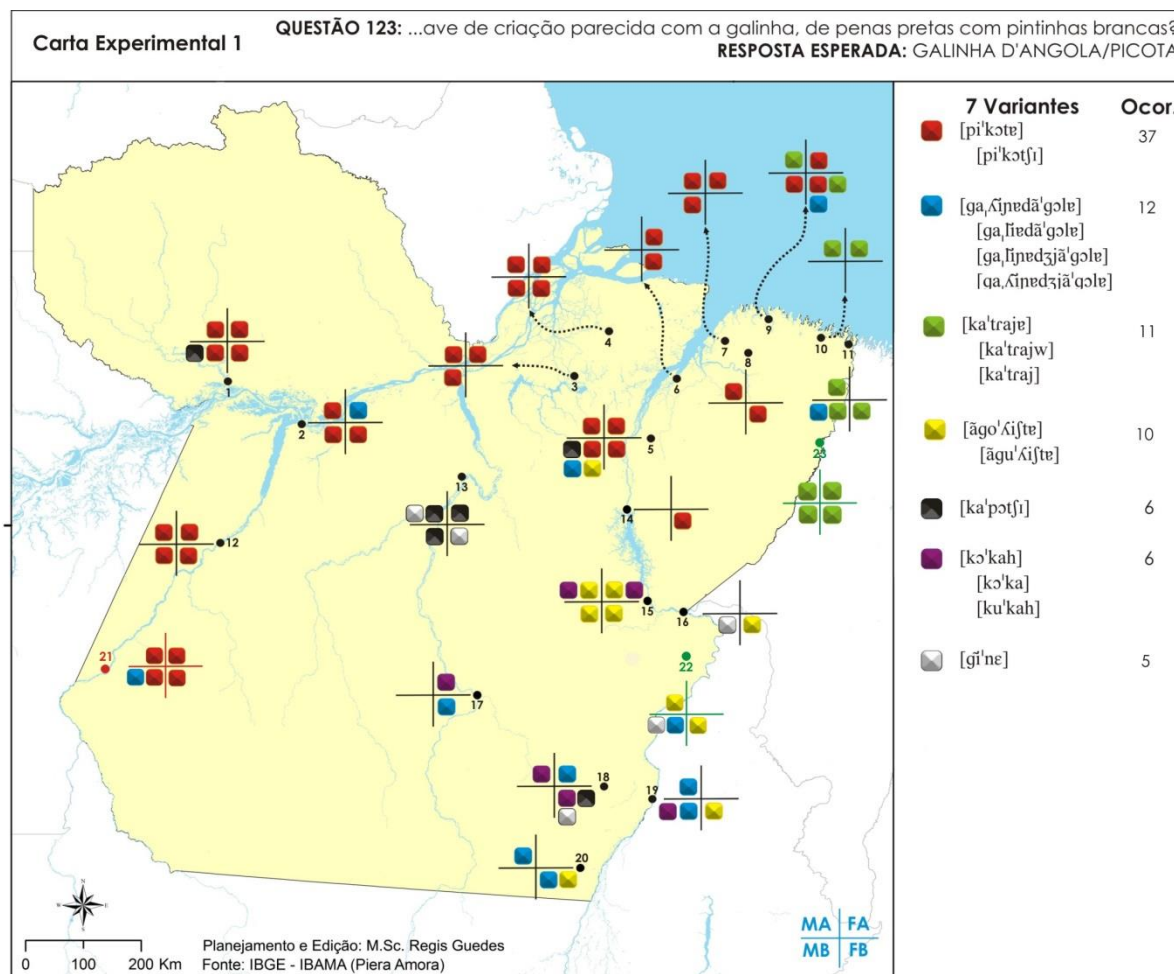
- MA – Sexo Masculino/ Primeira Faixa Etária (A)
- MB – Sexo Masculino/Segunda Faixa Etária (B)
- FA – Sexo Feminino/Primeira Faixa Etária (A)
- FB – Sexo Feminino/Segunda Faixa Etária (B)
- Ocor. – Número de ocorrências das lexias

### 3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Na Carta Experimental 1 a seguir (Figura 1) obtivemos 7 variantes lexicais, sendo a lexia *picota* a mais recorrente (37 ocorrências), seguida de *galinha d'angola* (12 ocorrências), *catraia* (11 ocorrências) e *angolista* (10 ocorrências).



**Figura 1: Carta Experimental 1**



Fonte: o autor

A carta demonstra que, nesse caso, os fatores sociais como sexo e idade não exerceram papel relevante no mapeamento do uso das 7 lexias cartografadas, observando-se apenas uma tendência de uso na segunda faixa etária (70%) em oposição à primeira (30%) para a lexia *angolista*. O mesmo processo foi observado para a lexia *galinha d'angola*, para a qual os percentuais foram de 66,6% para a segunda faixa etária e de 33,3% para a primeira.

Contudo, é a distribuição diatópica (geográfica) das lexias cartografadas na Carta Experimental 1 que demonstra os dados mais interessantes, observou-se que o mapeamento dos dados apresentou agrupamentos lexicais para seis lexias. No entanto, ressaltamos que esses agrupamentos não constituem isoglossas devido ao caráter multimodal da metodologia deste trabalho, os dados apontam apenas para fenômenos que suscitam alguns agrupamentos de determinadas lexias em zonas diferentes do estado, isto é, há predominância de algumas lexias em uma ou em outra zona do estado.



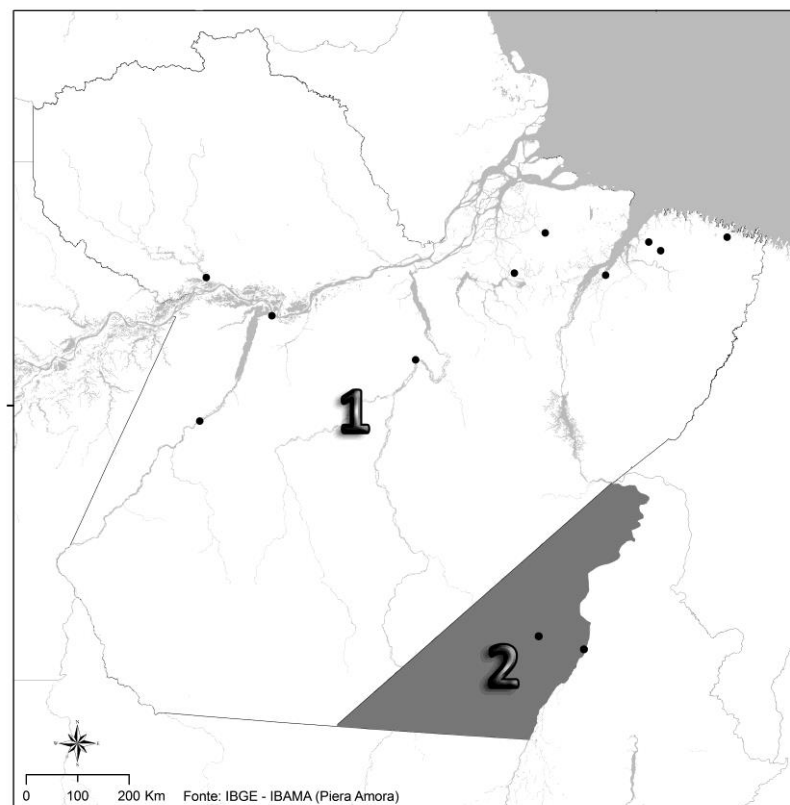
A lexia mais recorrente (*picota*) ocorre na zona noroeste do estado, sua distribuição geográfica espalha-se pelo percurso do rio Amazonas e de seus mais importantes afluentes. A lexia foi cartografada nos pontos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 14 e 21. Compreendendo as mesorregiões Sudoeste, Baixo Amazonas, Marajó, Metropolitana e Nordeste do estado do Pará, isto é, somente na mesorregião Sudeste a lexia não foi registrada.


De outro lado, as lexias *angolista*, *capote*, *cocar* e *guiné* foram registradas justamente na mesorregião Sudeste, apresentando baixa ou nenhuma ocorrência nas demais mesorregiões. O que projeta outro fluxo de entrada dessas lexias no estado a partir da mesorregião Sudeste.

Já a lexia *catraia* foi cartografada nos pontos 9, 10, 11 e 23, que compõem uma zona limítrofe ao estado do Maranhão, donde provavelmente a lexia deve ter sido trazida pelo fluxo migratório constante de pessoas do estado vizinho.

Observando-se paralelamente os dados dos três atlas em questão, pode-se dizer que os dados do ALiB, no município de Jacareacanga (ponto 21), e os do ALSLIB, coletados nas terras indígenas (ponto 22 e 23), complementam a imagem de agrupamentos lexicais nas zonas 1 e 2, como se pode observar na Figura 2, fenômeno este apresentado nos dados do ALIPA em Guedes (2012).

**Figura 2: Agrupamentos Lexicais nos dados do ALIPA**





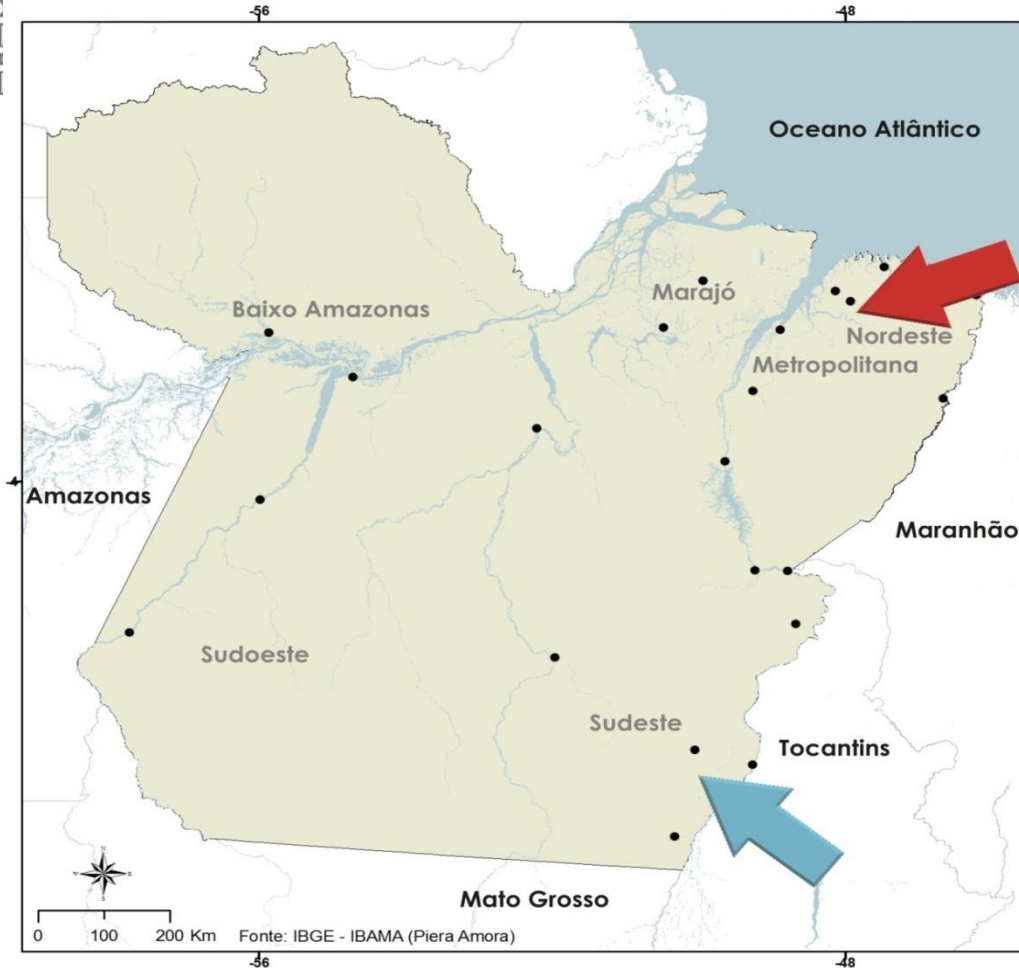
Fonte: o autor

Ressaltamos a forma como a fala dos indígenas entrevistados (pontos 22 e 23) tende a seguir uma norma lexical regional, e não uma diferenciada como se poderia esperar em função do bilinguismo (português/Surui, português/Tembé) dos informantes, o que configuraria uma influência do substrato das línguas da Família Tupi-Guarani no português falado por esses indivíduos. Ao contrário as lexias registradas no ponto 22 (*angolista*, *galinha d'angola* e *guiné*) e no ponto 23 (*catraia*) também foram registradas nos pontos de inquérito circunvizinhos, na fala de não-indígenas.

É válido observar que a mesorregião Sudeste está localizada na confluência de duas regiões distintas do Brasil: Centro-oeste e Nordeste, fazendo fronteiras ao sul com o Estado de Mato Grosso, ao Sudeste com o Tocantins, e a Leste com o Maranhão. Os municípios dessa mesorregião receberam e ainda recebem fluxos de imigrantes vindos dessas e de outras regiões motivados por diversos fatores, dentre eles os investimentos e incentivos fiscais do governo em diversos seguimentos da economia, como: agricultura, pecuária e mineração.

A partir da observação de fatores histórico-sociais, pode-se concluir que a distribuição diatópica das lexias cartografadas nesta pesquisa, que configuram os agrupamentos lexicais supracitados, está diretamente relacionada às formas de povoamento da região. Assim seria possível traçar duas setas imaginárias (Figura 3) representativas das principais correntes migratórias ocorridas para o estado em épocas diferentes, que apresentam dois pontos irradiadores donde partem os principais fluxos migratórios ocorridos no Estado: i) (seta vermelha) os fluxos migratórios ocorridos entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, por conta do ciclo da borracha; ii) (seta azul) os fluxos migratórios ocorridos a partir década de 60 do século XX, em virtude da política de povoamento da Amazônia realizada pelos governos militares por meio da implementação dos chamados Grandes Projetos na área de mineração no Sudeste e Sudoeste do Estado e da construção da Rodovia Transamazônica que corta o estado de Sudeste a Sudoeste.


**Figura 3: Correntes Migratórias**



Fonte: o autor

A partir do comportamento observado na distribuição dessas lexias poder-se-ia levantar a hipótese de que no passado havia uma divisão do Estado em duas grandes Zonas Isoléxicas, a saber: Zona Norte/Noroeste e Zona Sudeste/Sudoeste. A primeira zona (Norte/Noroeste) estaria representada pelas mesorregiões Nordeste, Metropolitana de Belém e Marajó, e, em algumas cartas, tomaria parte da Mesorregião Baixo Amazonas, num fluxo similar ao do curso do Rio Amazonas no sentido Oceano Atlântico/Baixo Amazonas, e uma segunda zona (Sudeste/Sudoeste) que seria composta essencialmente pela mesorregião Sudeste, e que, em algumas cartas, comportaria também a Mesorregião Sudoeste, e parte do Baixo Amazonas, com fluxo no sentido Sudeste/Baixo Amazonas. Contudo, hoje, com o processo de mudança em curso a favor de uma variação lexical não estável devido aos fatores de ordem diagenérica, diageracional que foram levados em conta aqui, essa hipótese permanece num campo de pouca probabilidade empírica. Acredita-se, inclusive que o fator diastrático, se levado em conta nessa metodologia, acentuaria a variação no mesmo espaço geográfico.

Ressaltamos ainda que os dados tratados nesse estudo são origem rural, assim sendo, muito provavelmente as hipotéticas zonas isoléxicas não refletiriam a realidade



do português falado na zona urbana do estado, em virtude da configuração linguística mais complexa dos centros urbanos.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo ratifica a relação intrínseca existente entre fatores de ordem histórica, como o povoamento de uma região, e os fatos linguísticos encontrados nela. A configuração de ordem diatópica da variação lexical mapeada nessa parcela de dados dos *corpora* do ALIPA, ALiB e ALSLIB demonstrou a existência de agrupamentos lexicais que opõem a mesorregião Sudeste e um conjunto formado pelas demais mesorregiões do estado.

O mapeamento dos dados lexicais propiciou a projeção de uma imagem mais ampliada da variação no léxico no Pará. Nesta imagem, nota-se que a diversidade lexical mapeada no Estado não é totalmente estratificada como vêm mostrando outros atlas regionais monodimensionais e bidimensionais.

As cartas apresentadas neste estudo apesar de projetarem alguns agrupamentos lexicais que poderiam sustentar uma hipótese de zonas isoléxicas mostram que as dimensões diatópica, diageracional e diagenérica vêm derrubando o mito da homogeneidade lexical em zonas rurais, essas que tradicionalmente apresentavam esse caráter.


Acredita-se que a mobilidade social constante e os contatos frequentes entre a zona rural e a zona urbana, além do fluxo crescente de informações que atingem a zona rural contribuem para essa mudança em curso nas grandes áreas dialetais.

#### REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de (Org.). **Estudos em lexicologia, lexicografia, terminologia e terminografia**. Fortaleza, 2009.

CALLOU, Dinah Maria Isensee. Quando dialetologia e sociolinguística se encontram. **Estudos Linguísticos e Literários**. Salvador, n. 41, p. 33- 35, jan./jun. 2010, Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, UFBA, 2010.





CARDOSO, Suzana Alice M. A geolingüística no terceiro milênio: monodimensional ou pluridimensional? **Revista do GELNE** (UFC), Fortaleza, v. 4., n. 1/2 p. 215-223, 2006. Disponível em: <[http://www.gelne.ufc.br/revista\\_ano4\\_no2-12.pdf](http://www.gelne.ufc.br/revista_ano4_no2-12.pdf)>. Acesso: 10 dez. 2011.

COSTA, Celiane S. **Variação lexical no nordeste do Pará.** 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, 2005.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etmológico nova fronteira da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

FEITOSA, Adriana da S. **Variação lexical no sudeste do Pará.** 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, 2006.

GUEDES, Regis José da Cunha. **Variação lexical em quatro municípios da mesorregião metropolitana de Belém.** 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, 2007.

\_\_\_\_\_. **Estudo Geossociolinguístico da variação lexical na zona rural do estado do Pará.** 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, 2012.

MARTINS, Arlon F. C. **Variação lexical e fonética na Ilha do Marajó.** Revista Científica da UFPA, Belém, v. 4, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/revistaic>>. Acesso em: 10 de setembro de 2011.

RADTKE, Edgar; THUN, Harald. Nuevos caminos de la geolingüística románica. Un balance. In: RADTKE, Edgar; THUN, Harald. **Neue Wege der Romanischer Geolinguistik.** Kiel: Westensee-Verlag, 1996. p. 25-49

RAZKY, Abdelhak. Uma perspectiva geo-sociolinguística para a análise do status da variável < s > em contexto pós-vocálico no nordeste do estado do Pará. In: **Estudos Linguísticos e Literários.** n. 41, Salvador, Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, PPGLC da Universidade Federal da Bahia, jan/jun., 2010.

---

# PESQUISA ETNOGRÁFICA NO CONTEXTO DIGITAL: NARRATIVAS E *SELF* EMOCIONAL DE BRASILEIRAS COM CÂNCER DE MAMA


Renata Martins Amaral

**RESUMO:** Modos de interação atuais, reconfigurados pelas novas tecnologias (TURKLE, 1995; BENWELL & STOKOE, 2006), representam um fecundo cenário no que tange aos discursos que propagam-se no ciberespaço e à representação cultural das comunidades digitais. A etnografia no ciberespaço tem destaque no dinamismo e liquidez (BAUMAN, 2005) do mundo pós-moderno porque na era da Internet as pessoas utilizam novos espaços para se relacionarem, (co)construírem identidades e realizarem encontros sociais (BARBER & HELLETT, 2014). Neste cenário, este estudo, de natureza qualitativa e interpretativa (DENZIN & LINCOLN, 2006) e cunho netnográfico (THOMSEN, STRAUBHAAR & BOLYARD, 1998), investiga a interface entre narrativas e *self* emocional (LUPTON, 1998; SHIFFRIN, 1996) de brasileiras que utilizam o contexto digital para compartilharem suas expectativas e histórias de vida enquanto pacientes em tratamento oncológico com carcinoma localizado na mama, alinhando-se às perspectivas contemporâneas sobre a construção do sujeito, e coletivizando a experiência individual de sofrimento através de narrativas de doença (BÜLOW, 2004). No que diz respeito às narrativas de doença, compartilho a visão de Riessman (2002) para quem estas são representativas de um *self* performativo e agentivo, em contraste com um *self* essencialista e unificado, numa perspectiva de narrativa como ação. Neste viés, procuro compreender (i) como o *self* emocional se manifesta através das narrativas das brasileiras; (ii) como as participantes constroem um *self* agentivo, enquanto pacientes com câncer de mama após o diagnóstico da doença. Percebo que (a) em relação às emoções, as mulheres as veiculam em suas narrativas para aproximarem ainda mais o interagente digital de suas vidas, possivelmente como um modo de reduzir os limites do virtual; (b) as histórias de vida narradas não se resumem à prática de representar experiências de lamentação, mas de ressignificação, tornando as narrativas fonte de inspiração para outros sujeitos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Narrativas. *Self* emocional. Pesquisa etnográfica. Contexto Digital.

## 1 INTRODUÇÃO

O advento das novas tecnologias de informação e comunicação, doravante denominadas NTICs, tem (re)configurado as formas de interação e comunicação através da linguagem nas sociedades pós-modernas no ciberespaço (TURKLE, 1995). Neste cenário, o trabalho em tela investiga a (co)construção do *self* emocional e agentivo (LUPTON, 1998; SHIFFRIN, 1996) em narrativas de pacientes com câncer de mama (LANGELLIER, 2001) no contexto digital, alinhando-se às perspectivas contemporâneas sobre a construção do sujeito na pós-modernidade (BAUMAN, 2005).



Este estudo, de natureza qualitativa e interpretativa (DENZIN & LINCOLN, 2006) e cunho netnográfico (THOMSEN, STRAUBHAAR & BOLYARD, 1998), a respeito da interface entre narrativas e *self* emocional, analisa o discurso de brasileiras que utilizam o contexto digital para compartilharem suas expectativas e histórias de vida enquanto pacientes em tratamento oncológico com carcinoma localizado na mama, alinhando-se às perspectivas contemporâneas sobre a construção do sujeito, e coletivizando a experiência individual de sofrimento através de narrativas de doença (BÜLOW, 2004). No que diz respeito às narrativas de doença, compartilho a visão de Riessman (2002) para quem estas são representativas de um *self* performativo e agentivo, em contraste com um *self* essencialista e unificado, numa perspectiva de narrativa como ação.

No que tange às narrativas de modo geral, compartilhamos a visão de Bastos (2008) para quem elas representam a forma básica da organização da experiência humana. Lupton (1998) ainda destaca o papel desempenhado pela linguagem e outros artefatos culturais na construção e experiência das emoções em narrativas. Embora cientes das particularidades do universo digital e peculiaridades das narrativas escritas, para fins de Análise do Discurso, adotamos, principalmente, o preceito acerca da dinâmica interacional da narração de histórias (GOFFMAN, [1979] 2002), que compreende a narrativa como uma recapitulação de experiências passadas, um *replaying* que envolve e emociona o ouvinte, que neste caso, é o interactante digital.

Partindo das premissas indicadas, procuramos compreender (i) como o *self* emocional se manifesta através da linguagem nas narrativas das pacientes; (ii) como as mulheres constroem um *self* agentivo, enquanto pacientes com câncer de mama após o diagnóstico da doença. Percebemos, então, que (a) em relação às emoções, as mulheres as veiculam em suas narrativas para aproximarem ainda mais o interagente digital de suas vidas, possivelmente como um modo de reduzir os limites do virtual; (b) as histórias de vida narradas por pacientes em tratamento oncológico em ambiente *online* são construídas por discursos que não se resumem à prática de representar experiências de lamentação, mas de ressignificação, tornando as narrativas fonte de inspiração para outros sujeitos.


As narrativas no contexto digital, na maior parte dos casos analisados, são de coconstrução de *selves* de mulheres com suas dificuldades durante as fases do tratamento oncológico, mas sobretudo, com suas superações e conquistas.

A composição deste trabalho se caracteriza por, em primeira instância, apresentar os aspectos teóricos assim como os metodológicos que embasam esta investigação. Em seguida, expor os dados da pesquisa e sua análise, e, na seção seguinte, tecer as considerações finais referentes ao estudo até aqui desenvolvido.

## 2 ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Neste estudo, tencionamos analisar a construção do *self* emocional e agentivo de mulheres em tratamento de câncer de mama através de suas narrativas nas quais





sobressaem emoções em proferimentos realizados no contexto digital. Propomos desenvolver este estudo através da análise de narrativas desenvolvidas em um suporte digital, a saber: o *site* do Instituto Oncoguia de Tratamento e Prevenção ao Câncer.

## 2.1 Aspectos Teóricos

O posicionamento teórico dessa pesquisa mobiliza três campos de interlocução que se complementam para compreendermos a interface entre narrativas e *self* emocional, a saber: (a) Narrativas, por Labov (1972), Bruner (2002), Moita Lopes (2001), Starosky (2009), Bastos & Fabrício (2009), Pereira & Santos (2009), Bastos & Santos (2013), Linde (1997), Pereira, Lima & Bastos (2013) e Bastos (2008); (b) As Construções Identitárias relacionadas às Narrativas, segundo Moita Lopes (2001), Linde (1997), Rollemberg (2013), Magalhães & Nóbrega (2012) e Pereira & Santos (2009); e (c) as Emoções e o *Self*, discutidos por Lupton (1998) 2012; Shiffrin (1996); McCarthy (2002) e Rezende e Coelho (2010).


### 2.1.1 Narrativas

A visão precursora de Labov (1972 apud Bastos & Fabrício 2009) – referente a constituição da narrativa predominantemente em seu caráter estrutural, composta de seis elementos: resumo, orientação, ações complicadoras (elementos essenciais à narrativa), avaliação, resolução e coda – tem sido reconfigurada sob a ótica de estudiosos que focalizam os discursos construídos na ordem das narrativas como centrais para a produção dos sentidos que perpassam a visão Laboviana e as compreendem por meio das interações e construções de sentidos nas relações micro/macro. Nesse sentido, Bastos e Fabrício (2009) criticam o modelo estrutural de Labov e compreendem as narrativas como “uma prática discursivo-identitária que não pode ser estudada desligada de aspectos contextuais e locais, nem em separado das relações sociais” (p.45). Deste modo e alinhando-nos às ideias defendidas pelas autoras supracitadas, compreendemos que a interface das narrativas com o *self* emocional das participantes deste estudo estão engendradas às questões identitárias (re)construídas à medida que os discursos são proferidos no contexto digital.

De acordo com Bruner (2002) “(...) estamos tão acostumados à narrativa que esta parece ser tão natural como a própria linguagem” (p.03), o que nos permite estudá-la em diversos contextos, ou seja, em múltiplos espaços sociais, com base nas experiências de vida individuais e coletivas. No caso das narrativas desenvolvidas pelas participantes desta investigação, suas experiências individuais de vida passam a ser compartilhadas na rede mundial de computadores com outros interagentes que, geralmente, têm a mesma doença, ou são próximos de alguém que também tem câncer de mama.

Os estudos desenvolvidos por Moita Lopes (2001), Starosky (2009), Bastos & Fabrício (2009), Pereira & Santos (2009), e Bastos & Santos (2013), que têm uma visão socioconstrutivista da narrativa, também se preocupam com outros aspectos nelas





contemplados que vão além da forma tradicional de análise estrutural laboviana, já que todos consideram a narrativa dentro de um fenômeno social, que são coconstruídas dentro de um processo interacional.

Linde (1997) valoriza o uso das narrativas com finalidades específicas, pois segundo a autora, “em um nível pessoal nós utilizamos a narrativa para descrever – para nós mesmos e para outras pessoas – quem somos, onde estivemos, e onde iremos: nossas *histórias de vida*.” (p.283) (*tradução minha*). Partindo dessa premissa, os tipos de narrativa estão diretamente ligados às histórias de vida de cada participante, o que garante propriedade a cada indivíduo para narrar suas experiências, sejam elas boas ou más, de felicidade ou de sofrimento, de alegria ou de dor, de frustração ou de emoção. Nesse sentido, ao investigar as narrativas pelos discursos dos profissionais de saúde, Bastos (2008), por exemplo, voltou seu interesse para narrativas de sofrimento.

Em uma outra perspectiva, este estudo tem a pretensão de contribuir em termos teóricos e analíticos no que tange a temática do estudo do discurso em postagens das redes sociais digitais contemporâneas, mais especificamente das narrativas de emoção das pacientes que contam suas histórias de vida (LINDE, 1993) a respeito de seus tratamentos oncológicos, assim como projetam suas expectativas de vida em narrativas que contemplam o seu futuro.


### **2.1.2 Construções Identitárias em Narrativas**

O interesse sobre a questão da identidade aparece com maior veemência em linhas de pesquisa da Antropologia, Psicologia e Sociologia. Nesse contexto, observamos que as contribuições advindas da Linguística Aplicada nos remetem à relação entre a (re)construção das identidades e às narrativas. De acordo com Moita Lopes (2001), “o papel que as narrativas desempenham na construção de identidades sociais nas práticas narrativas onde as pessoas relatam a vida social e, em tal engajamento discursivo, se constroem e constroem os outros” (p. 63). São, portanto, as histórias de vida (Linde, 1997) que orientam as identidades pessoais, já que ao contar e recontar histórias, os narradores se constroem e reconstróem o mundo a sua volta.

Gubrium & Holstein (2003 apud Rollemberg, 2013, p. 40) acrescentam que “na vida cotidiana, estamos constantemente envolvidos em práticas sociais de construção de significados e de (re)construção de nossas identidades”. Logo, como sugerem Magalhães & Nóbrega (2012), “nada mais natural do que compreender a narrativa como forma de (re-)construção constante de identidades sociais” (p.72).

No que tange às construções identitárias em conflito de um emigrante brasileiro mineiro nos Estados Unidos, Pereira & Santos (2009) consideram que as narrativas são um “lugar especial para a emergência e expressão de construções identitárias na relação com o outro em contextos discursivos locais, com relações de ordem macro no discurso” (p.138), parafraseando (Bucholtz & Hall, 2005:585-86; Bamberg, De Fina & Schiffrin, 2007:4-5).

As identidades não se limitam a questões relacionadas a nascença, uma vez que devem ser compreendidas como construções que são permanentemente reconstituídas



de maneira flexível, dinâmica e não-essencialista, conforme descreve Velho (1994) que “os indivíduos vivem múltiplos papéis, em função dos diferentes planos em que se movem, que podem parecer incompatíveis sob o ponto de vista de uma ética linear” (p. 26).

No que diz respeito aos conflitos de (re)construção identitária das mulheres com câncer de mama, as transformações no corpo são frequentemente relatadas nas narrativas dessas pacientes Langellier (2001). A retirada de parte da mama assim como da mama por completo no procedimento da mastectomia é um assunto que gera controvérsias nos discursos das mulheres. Davis (2008) sinaliza a preocupação em “como a saúde e a doença serão percebidos na sociedade e como as experiências de doença e morte serão incorporadas em nossas práticas diárias de vida” (*tradução minha*) (p.75), e são questões referentes à identidade que este estudo pretende também observar.


Questões identitárias estão imbricadas, de certa forma a múltiplos tipos de narrativas. No caso das narrativas de doença investigadas por Riessman (2002), estas podem servir para corrigir o modo como a biomedicina trata o corpo com objetividade, assim como fazerem com que o sujeito humano tenha agência e voz.

### **2.1.3 O *Self* emocional**

As emoções sempre estiveram mais presentes nos estudos de sociólogos e antropólogos tais como Émile Durkheim, Georg Simmel e Marcel Mauss do que efetivamente nos estudos desenvolvidos por linguistas. Entretanto, o caráter interdisciplinar dos estudos contemporâneos da linguagem tem sido propício à investigação de questões referentes às emoções pelo viés linguístico em confluência com as referidas áreas do conhecimento humano. Nesse sentido, autoras como Rezende e Coelho (2010) e Lupton (1998) têm discutido com propriedade a temática das emoções, enfatizando primordialmente a oposição entre emoções inerentes aos seres humanos, numa perspectiva essencialista e universal, e uma visão que as autoras se alinham, de emoções socioconstruídas, levando em conta as correntes historicista, relativista e contextualista.

Com relação ao *self*, Shiffrin (1996:168) destaca a “habilidade da narrativa para verbalizar e situar experiências em forma de texto fornece um recurso para a apresentação do *self*.” A autora ainda se vale das palavras de Polkinghorne (1988) para explicar que a estrutura da narrativa é uma maneira de chegar até a compreensão do *self* como um todo. Desse modo, as ações e experiências que temos em nossas vidas potencializam seus significados ao nos relacionarmos com os outros. De acordo com Linde (1993 apud Shiffrin, 1996), “narrativas formam uma parte integral da coerência abrangente de toda a nossa história de vida e da nossa apresentação do *self* como uma pessoa moral”. Vale ressaltar o caráter agentivo do *self* em narrativas nas quais há emoção exacerbada, como sugerem os dados do estudo.

## **2.2 Aspectos Metodológicos**



Nesta sessão, apresentamos o *design* da pesquisa, isto é, o conjunto de critérios metodológicos selecionados para desenvolver o estudo. Os procedimentos utilizados para a coleta e o entendimento dos dados da pesquisa, seus métodos e técnicas são o alicerce do trabalho acadêmico, uma vez que viabilizam a investigação.

### 2.2.1 Netnografia

Podemos identificar a natureza desta pesquisa como qualitativa, cujo posicionamento epistemológico é o interpretativismo (Schwandt, 2006), dentro de uma perspectiva êmica (Coulon, 1995). O contexto de pesquisa é digital, contando com duas participantes brasileiras em tratamento oncológico da mama. A fonte dos dados, narrativas escritas é o sítio <http://oncoguia.org.br/>


Em 2006, Gergen & Gergen já apontavam uma mudança nos métodos de fazer pesquisa qualitativa em um futuro breve, dado que a revolução tecnológica com a inserção e popularização do computador e da comunicação via internet serviu como um divisor de águas tecnológico (TURKLE, 1995; BENWELL & STOKOE, 2006). Desta forma, novas maneiras de imaginar as pesquisas e métodos passaram a ser pensadas partindo da inquietude a respeito da utilização de métodos tradicionais na realização de pesquisas contemporâneas.

Esta pesquisa está pautada na metodologia qualitativa e no trabalho etnográfico *online* ou netnografia (HALLET & BARBER, 2013), termo utilizado no estudo, e nomenclatura adotada por Domínguez, Beaulieu, Estalella, Gómez, Schnettlerand & Read (2007), que reconhecem outras, tais como, etnografia digital, etnografia em/atraves da Internet, etnografia conectiva, etnografia da rede e ciber-etnografia. A valorização se deu por meio da observação participante que aconteceu em ambiente digital no próprio site do Instituto Oncoguia.

O estudo etnográfico tradicional requer a presença dos participantes de um grupo no mesmo espaço físico, para que a qualidade de análise das interações seja legitimada ao considerar não só o discurso verbal, mas também o contexto situacional. No entanto, Cerulo (1997) preconiza a abrangência da etnografia ao pesquisar comunidades ou grupos *online*, levando em consideração o nível de intimidade e legitimidade das interações. O pesquisador supracitado afirma que o fato dos participantes de um evento compartilharem o mesmo espaço físico não é o suficiente para estabelecer que haverá uma interação íntima que tenha qualidade para ser analisada, contradizendo o contexto padrão.

Com o advento das TICs, passamos a experimentar inovações nas formas de agrupamento social, comportamentos, culturas e manifestações discursivas. Essas mudanças geram pesquisas que demandam novas metodologias ou adaptações das metodologias tradicionais para o ambiente digital, uma vez que instaurou-se a possibilidade de investigar as práticas sociais que perpassam as limitações físicas e adentram o mundo virtual. Sendo assim, Frenso (2011) afirma que o surgimento da netnografia acontece à medida que está ocorrendo um hibridismo contínuo das práticas sociais das pessoas, comunidades e culturas nos contextos *on* e *offline*, e já não parece mais significativa e nem oportuna uma separação entre esses dois mundos. Frenso ainda





reconhece que o termo netnografia foi popularizado inicialmente por Robert V. Kozinets, mas critica o referido autor, que, segundo ele, utiliza o termo por meio de um conceito reducionista.

Diante da perspectiva de um estudo netnográfico, no qual se busca respostas através da análise de dados via textos e dados audiovisuais, há inúmeras considerações a serem feitas. Dentre elas, está a facilidade de acesso aos dados registrados, e a dificuldade de participação do pesquisador e complexidade de análise desses dados. Desse modo, como apontam Thomsen, Straubhaar & Bolyard (1998), é necessário uma atenção minuciosa e desafiadora face ao discurso escrito, tendo em vista que, segundo esses autores, todo comportamento é verbal em forma de texto. Porém, em uma perspectiva mais abrangente das interações discursivas, é possível considerar as visões de Paiva & Rodrigues Júnior (2004) e Domínguez, Beaulieu, Estalella, Gómez, Schnettlerand & Read (2007), que consideram como dados para análise em um estudo netnográfico, além do texto, pistas discursivas, sabendo que os primeiros destacam os elementos para-linguísticos enquanto os segundos, os elementos audiovisuais.

Em consonância com as características do estudo netnográfico, podemos ratificar a importância do engajamento do pesquisador no campo de estudo através da explicação de Goffman (1989), ao sugerir que o pesquisador se torne “membro” da comunidade a ponto de fazer, inclusive, piadas com os participantes, devido ao grau de intimidade com o grupo. Logo, o pesquisador deve compreender que, conforme Lincoln e Guba (1985, p. 84) afirmam, que “se o engajamento contínuo promove o escopo, a observação persistente promove profundidade na análise dos dados”.

### 3 ANÁLISE DE DADOS

Conforme apresentado em sessões anteriores, os dados que compõem o *corpus* desta investigação correspondem a narrativas de duas brasileiras<sup>138</sup>: Débora Rodrigues, de Santo André/SP e Luciana Peres, de Taubaté/SP, ambas pacientes em tratamento oncológico com câncer localizado na mama.

Inicialmente, apresentaremos uma das histórias contadas na primeira narrativa (excerto 01), que apresenta um episódio intitulado “**Cacá, você está aqui de passagem pelo meu corpo, ok?**”, e após, o (excerto 02) com o episódio “**Nunca pensei em morrer e nem penso.**”, respectivamente construídas por Débora e Luciana.

#### Excerto 1: “Cacá, você está aqui de passagem pelo meu corpo, ok?”

(...)

---

<sup>138</sup> As brasileiras se apresentam no site do Instituto Oncoguia através de seus nomes e fotos voluntariamente postadas em domínio público. Por esta razão, optamos por manter suas identificações originais.



Minha intuição não falhou, eu tinha certeza que em 2013 teria uma missão totalmente nova em minha vida. Quis ir sozinha buscar o resultado e ao chegar na calçada, já abri, vi o resultado e pensei: é, realmente é câncer. Um filme relâmpago da minha vida se passou em minha mente. Silêncio absoluto e total.

Curioso, mas não tive medo, nem revolta. Na hora, ACEITEI O CÂNCER. Senti que, a partir daquele momento, eu tinha que ser forte, que teria um longo caminho a percorrer e esse caminho seria só meu. Deus tinha seu propósito para mim e eu não era vítima da situação. Pelo contrário, a vida estava me dando uma grande oportunidade de mudança. Vim para casa pensando em como falar para os filhos e família. Pedi serenidade a Deus e coragem e que dali em diante, eu faria a minha parte diante do diagnóstico.

Tive FÉ EM MIM, passei a chamar o câncer de "Cacá" e conversava sempre com ele: "olha, "Cacá", você está aqui de passagem pelo meu corpo, ok? Aprenderei com você, não entrarei em guerra. Simplesmente, prometo que farei o melhor por mim!

O uso da dêixis de pessoa através do pronome pessoal *você* sinalizou um amplo nível de intimidade com sua doença, assim como a naturalização do câncer de mama. Débora profere sua enunciação ao câncer, apelidado de *Cacá* num tom de camaradagem, por meio do discurso direto. Seu nível de intimidade com a doença pôde ser observado também através do dêitico de lugar *aqui*, estabelecendo um ponto de ancoragem bem proximal desse advérbio, uma vez que essa palavra faz referência ao interior de seu corpo.

Nesse trecho da enunciação, o dêitico de 1ª pessoa, *eu* (tive, passei, conversava, aprenderei, entrarei, prometo, e farei), que se refere a paciente, aparentemente, tem menos relevo do que o pronome de 2ª pessoa *você*, referente ao câncer, uma vez que causa-se estranheza que um proferimento performativo no modo imperativo (AUSTIN, 1990:61) seja direcionado a um ser inanimado, nesse contexto, o câncer.

As formas verbais no futuro do presente *aprenderei*, *(não) entrarei* e *farei* indicam uma projeção otimista para o futuro. No entanto, não se sabe quando exatamente as ações ocorrerão se não considerarmos o contexto da enunciação como referencial. Ainda nessa perspectiva de análise, um verbo que merece destaque é o *prometer*, que aparece na 1ª pessoa do singular no presente do indicativo da voz passiva, *prometo*, forma essa que está associada a um “ingrediente especial de todo proferimento performativo”, segundo Austin (1990:59).

Ao penetrar em outro nível de análise do excerto acima mais voltado à análise da narrativa em si, identificamos que os grifos em FÉ EM MIM trazem à tona a discussão acerca da valorização do “eu”, dando agência à participante e a construindo como uma pessoa forte, capaz de driblar a doença e articular uma narrativa cheia de emoção através de sentimentos como “medo”, “revolta”, “serenidade” e “coragem”, emoções (LUPTON, 1998) estas que de acordo com a construção social de brasileiros, são típicas de bravura.

Além disso, percebemos que ao proferir “...passei a chamar o câncer de ‘Cacá’”, Débora traz à baila a ressignificação da doença através da narrativa (RIESSMAN, 2006), uma vez que ao invés de sofrimento, há uma naturalização do fato.

A propriedade com que a participante descreve a cena “Um filme relâmpago da minha vida se passou em minha mente. Silêncio absoluto e total.” leva o interagente virtual a penetrar na narrativa teatral (GOFFMAN, 1979) e experienciar a história de vida (LINDE, 1997) de Débora com profundidade.

## **Excerto 2: “Nunca pensei em morrer e nem penso.”**

(...)

### ***Instituto Oncoguia - Como você ficou quando recebeu o diagnóstico?***

*Luciana Peres-* A certeza veio depois de uma semana, fiz uma core biopsy e foi desespero, não acreditei que era comigo, acabei de passar num concurso público, fiquei revoltada, com ódio, etc...

Obs: fiquei uns 3 dias apenas remoendo essa revolta. Foquei em outros aspectos como comprar uma peruca, pensar num carro novo - foi minha válvula de escape para não pirar e ocupar a minha cabeça com outra coisa, valeu a pena !

### ***Instituto Oncoguia - Qual foi a sua maior preocupação neste momento?***

*Luciana Peres-* Sinceramente, o emprego, depois os cabelos. Nunca pensei em morrer e nem penso.

No excerto 2, o fato de Luciana construir sua narrativa com base em declarações negativas me chamou bastante atenção. Embora Austin (1990) previsse os proferimentos performativos em frases no modo imperativo, por consistirem na realização de uma ação, o referido autor não se atém às declarações negativas especificamente. Os advérbios de negação *não* e *nunca* aparecem neste excerto dando ênfase ao *self* agentivo de Luciana, através do dêitico de pessoa *eu* (através da desinência de pessoa), acompanhados dos verbos *acreditar* e *pensar*, respectivamente.

De acordo com Riessman (2006), o trecho “Sinceramente, o emprego, depois os cabelos. Nunca pensei em morrer e nem penso.” nos aponta que houve por parte de Luciana uma ressignificação da doença, uma vez que apesar dos aparentes problemas, a participante teve força para reagir e viver.

Além disso, com relação às emoções articuladas na narrativa, há construção social (MCCARTHY, 2002) dos sentimentos de “ódio”, “desespero” e “revolta”, característicos de um *self* emocional marcado por emoções fortes.

No que tange a avaliação como parte da narrativa (GOFFMAN, 1979), a passagem “...foi minha válvula de escape para não pirar e ocupar a minha cabeça com outra coisa, valeu a pena !” nos sugere a reflexão de Luciana quanto aos fatos por ela narrados.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos as narrativas das participantes com câncer de mama percebemos que a primeira narrativa alinha-se às ideias defendidas por Riessman (2006), para quem as narrativas ligadas à doença representam uma oportunidade de dar voz e agência à participante, mesmo que sobressaiam emoções nas narrativas contadas pelas pacientes com câncer de mama, como é o caso do estudo em tela.

No que tange às emoções, elas estão presentes em ambas narrativas (1) e (2), construídas socialmente, como sugerem Lupton (1998) e McCarthy (2002). Nesse sentido, entendemos que as histórias de vida narradas por pacientes em tratamento oncológico em ambiente *online* são construídas por discursos que não se resumem à prática de representar experiências emocionais de lamentação, mas de ressignificá-las.

As narrativas no contexto digital, na maior parte dos casos analisados, são de coconstruções de *selves* de mulheres com suas dificuldades durante as fases do tratamento oncológico, mas sobretudo, com suas superações e conquistas, fatores importantes que tendem a empoderar os interagentes virtuais que compartilham de histórias de vida semelhantes.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSTIN, J. L., **Quando dizer é fazer: palavras em ação**. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990 [How to do things with words. London: Oxford Univ. Press, 1962].

BASTOS, L., Dianteo do Sofrimento do Outro, *Calidoscópico*, V. 6, n. 2, p. 76-85, 2008


BAUMAN, Z., *Identidade*. Rio de Janeiro: JZE, p. 30-52, 2005.

BASTOS, L.C. & FABRÍCIO, B. F. Narrativas e identidade de grupo: a memória como garantia do “nós” perante o “outro”. In: *Discursos socioculturais em interação: interfaces entre a narrativa, a conversação e a argumentação: navegando nos contextos da escola, saúde, empresa, mídia, política e migração* / PEREIRA, M. das G. D., BASTOS, C. R. P., PEREIRA, T. C. (Orgs.), Rio de Janeiro : Garamond, p. 39- 59. 2009.

BASTOS, L.C. Diante do sofrimento do outro – narrativas de profissionais de saúde em reuniões de trabalho. *Calidoscópico*. Vol. 6, n.2, p. 76-85, mai/ago, 2008.

BASTOS, L.C. & SANTOS, W.S. dos, *A Entrevista na Pesquisa Qualitativa: Perspectivas em análise da narrativa e da interação* / Organizadores: Liliana.Cabral Bastos e William Soares dos Santos – Rio de Janeiro : Quartet : Faperj, 2013.





BRUNER, Jerome. *Making stories: law, literature, life*. Cambridge: Harvard University Press, 2002.

CERULO, K. A. Reframing Social Concepts for a Brave New (Virtual) World. *Sociological Inquiry* 67 (1), p. 48-58, 1997.

COSTA, J. S. Terapia de família e seus significados: narrativas sobre as experiências de clientes. 2011. 115f. Tese de Doutorado em Psicologia - Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Campinas, 2011.

DAVIS, E. M. Risky Business: Medical Discourse, Breast Cancer, and Narrative. In: *Qualitative Health Research*, p. 65-76, 2008.

DOMÍNGUEZ, BEAULIEU, ESTALELLA, GÓMEZ, SCHNETTLERAND & READ, Virtual Ethnography. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, v. 8, n.3, 2007.

FRENDO, M. D., *Netnografía – investigación, análisis e intervención social online*. Editorial UOC, 1ª edición, 2011.

GERGEN, M. M. & GERGEN, K. J. Tensões e transformações. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*; 2ª edição; tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre : Artmed, 2006.

GOFFMAN, E. *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, p.124-159, 1981.

\_\_\_\_\_. On Fieldwork. *Journal of Contemporary Ethnography* 18 (2), 123-132, 1989. [Essa é uma transcrição baseada em 1974 apresentações].


HALLET & BARBER, *Ethnographic Research in a Cyber Era*, in: *Journal of Contemporary Ethnography*, 2013

ISLAS & RICAURTE, *Investigar Redes Sociales, Comunicación total en la sociedad de la ubicuidad / coordinado por Octavio Islas y Paola Ricaurte*. 1a ed. México, D.F., México. Razón y Palabra, 2013

LINCOLN, Y. S. & GUBA, E. G. *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage, 1985.

LINDE, C. Narrative: Experience, Memory, Folklore, in: *Journal of Narrative and Life History*, 7 (1-4), (New Jersey: Lawrance Erlbaum Associates), 281-289, (1993).



- 
- LOPES, L. P. da M., Práticas narrativas como espaço de construção de identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: RIBEIRO, B. T.; LIMA, C.C. e DANTAS, M. T. L. (orgs.). *Narrativa, Identidade e Clínica*. Rio de Janeiro: Edições IPUB, 2001.
- LUPTON, D., Thinking through emotion: theoretical perspectives. IN: \_\_\_ *The emotional self: a sociocultural exploration*. London: Sage Pub., P.10-38 , 1998.
- PEREIRA, M. das G. D. & SANTOS, F. M. Narrativas de deslocamento e evidencialidade: construções de entre-lugar de um emigrante mineiro de retorno dos estados unidos. In: *Discursos socioculturais em interação: interfaces entre a narrativa, a conversação e a argumentação: navegando nos contextos da escola, saúde, empresa, mídia, política e migração* / PEREIRA, M. das G. D., BASTOS, C. R. P., PEREIRA, T. C. (Orgs.), Rio de Janeiro : Garamond, p.133-160, 2009.
- PINEDA, R. L. R. Uso de nuevas tecnologías en Asociaciones de Pacientes con Enfermedades Crónicas de Bogotá – Colômbia. In: *Revistaesalud.com*, n. 25, v. 7, 2011. [Disponível em: <http://www.revistaesalud.com/index.php/revistaesalud/article/view/8>] Acesso em 10 de junho de 2013, 18:04.
- RALEIRAS, M. Recensão da obra “A vida no écran. A identidade na era da Internet”, de Sherry Turkle [1997]. *Sísifo. Revista de Ciência da Educação*, Lisboa: Relógio d’ Agua, n. 03, p. 113-116, 2007. [Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>] Acessado em 13 de junho de 2013, 12:09.
- REZENDE, C. B. e COELHO, M. C. *Antropologia das emoções*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.
- RIBEIRO, B.T. Papéis e alinhamentos no discurso psicótico. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, n. 20, p. 113-138, jan/jun 1991.
- RIBEIRO, B. T. e PEREIRA, M. das G. D. A Noção de Contexto na Análise do Discurso. *Veredas*, v. 6, n. 2, p. 49-67, 2002.
- ROLLEMBERG, A. T. V. M. Entrevistas de pesquisa: oportunidades de coconstrução de significados. (37-46) In: *A Entrevista na Pesquisa Qualitativa: Perspectivas em análise da narrativa e da interação* / Organizadores: Liliana.Cabral Bastos e William Soares dos Santos – Rio de Janeiro : Quartet : Faperj, cd2013.
- SARANGI, S. Towards a communicative mentality in medical and healthcare practice. *Communication & Medicine* 1(1): 1–11, 2004.

SHIFFRIN, D., Narrative as self-portrait: Sociolinguistic constructions of identity., *Language in Society* 25, 167-203, 1996.

STAROSKY, P. Estrutura narrativa e co-narração em fonoaudiologia na interação entre terapeuta e paciente. In: *Discursos socioculturais em interação: interfaces entre a narrativa, a conversação e a argumentação: navegando nos contextos da escola, saúde, empresa, mídia, política e migração* / PEREIRA, M. das G. D., BASTOS, C. R. P., PEREIRA, T. C. (Orgs.), Rio de Janeiro : Garamond, p.101-127, 2009.

THOMSEN, S. R., STRAUBHAAR, J. D. & BOLYARD, D. M., Ethnomethodology and the study of online communities: exploring the cyber streets, **Information Research**, 4 (1), 1998. [Disponível em: <http://informationr.net/ir/4-1/paper50.html>] Acesso em 27 de fevereiro de 2013, 15:36.

TURKLE, S. A vida no écran. A identidade na era da Internet. Lisboa: Relógio d' Água, p. 20-52, 1997.

VELHO, G. Projecto e Metamorfose: Antropologia das Sociedades Complexas, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1994.

#### QUADRO 1: INFORMAÇÕES SOBRE AS PARTICIPANTES DA PESQUISA<sup>139</sup>

Participante	Idade	Mora em	Descobriu o Câncer de Mama em	Interesses/Hobbies	Profissão
--------------	-------	---------	-------------------------------	--------------------	-----------

<sup>139</sup> As duas participantes dessa pesquisa são pacientes oncológicas com tumor localizado na mama. Os dados do quadro acima foram obtidos a partir das entrevistas e/ou depoimentos que poderão ser lidos na íntegra acessando o próprio site do Instituto Oncoguia, que nos autorizou a utilizar os referidos dados para fins acadêmicos.

<b>1. Débora</b>	43	Santo André/SP	2012	“Geminiana, descontraída, adoro novidades, brincar, curto ser mãe, viajar, ler, dançar, trabalhar, estudar e viver a vida em todos os aspectos.”	Assistente Social, Fisioterapeuta e Terapeuta
<b>2. Luciana</b>	38	Taubaté/SP	2013	“Adoro ler, estudar, passear.”	Técnica em Radiologia

# A INFLUÊNCIA DO FATOR “EXTENSÃO DE S” NAS CONSTRUÇÕES (X)VS DO INGLÊS ACADÊMICO DE BRASILEIROS: INTERLÍNGUA, TRANSFERÊNCIA E FUNÇÃO

Roberto de Freitas Junior<sup>140</sup>

**RESUMO:** O trabalho visa a retratar um achado importante da pesquisa de doutorado de Freitas (2011): a longa extensão do item 'sujeito' de construções (X)VS com verbos inacusativos e estruturas passivas emergentes no inglês acadêmico de brasileiros usuários desta L2. Baseado em estudo anterior (FREITAS, 2006), na pesquisa presente, o autor ratifica uma tendência verificada naquele trabalho: a de que o sujeito da ordem VS, indevidamente produzida no inglês como L2 por rum processo de transferência do PB como L1, tende a ser extenso em orações ativas e passivas nesse contexto. A abordagem funcionalista é utilizada como parte da base teórica desta pesquisa por apresentar o Princípio da Marcação como possível resposta para um reflexo de um fenômeno maior de transferência L1-L2 na formação da interlíngua.

**PALAVRAS-CHAVE:** Interlíngua. Transferência. Função. Extensão. Sujeito

## 1. Introdução

O presente trabalho tem como finalidade descrever e explicar uma característica do sujeito de orações com sujeito invertido, produzidas por brasileiros falantes de inglês como segunda língua (EL2), a saber: sua extensão, fator, por sua vez, correlacionado ao *status* informacional do SN em questão (c.f.: FREITAS, 2011).


Postulamos que a explicação para a emergência da ordem (X)VS por brasileiros, já apontada no trabalho de Freitas (2006), possa ser melhor desenvolvida se consideramos, dentre outras hipóteses, que a ordem (X)VS, embora possível no inglês, seria uma instância de transferência, no nível discursivo, de uma estrutura do PB como L1, relacionada a questão de veiculação de SN [focal].

A aquisição de uma L2 é um ambiente de interface em que podem atuar, ao mesmo tempo, fatores relacionados à LA e à L1. Interagindo, estes fatores podem formar estruturas de natureza híbrida, com características dos dois sistemas em questão. Tais estruturas tornam-se, então, evidências a favor da hipótese sobre a formação de um sistema intermediário, a interlíngua (SELINKER, 1972).

Embora possa surgir em determinados textos de maior formalidade, a ordem XVS é tida no inglês como uma estrutura marcada nos diferentes gêneros discursivos. Não é ela, portanto, uma ordenação frequente nesta língua, apresentando características gramaticais e discursivas bastante específicas e geradas, principalmente, a partir de uma predicação verbal cujo sujeito não possui papel semântico [+agente]. Sua baixa

<sup>140</sup> Professor do Departamento de Letras-Libras (UFRJ) – robertofrei@hotmail.com





frequência no discurso nativo evidencia, entretanto, que não seria ela de uso comum nas configurações formais de ensino de idiomas.

Se, por um lado, verificamos a restrição da ordenação em inglês, por outro, em termos sincrônicos, como mencionado, observamos estar o uso da ordem VS no Português do Brasil (PB) intimamente relacionado a contextos de inacusatividade e determinado a partir de pressões discursivas ligadas à questão da distribuição da carga informacional.

Estudos, como o de Duarte (1995), mostram que o PB estaria passando por um processo de mudança, que coloca a ordem SV como a ordem padrão, inibindo outras ordenações. No que diz respeito à ordem VS de construções monoargumentais inacusativas, está também evidenciada a tendência de que essa se constitua em um contexto de resistência ao uso da ordem SV, (cf. SPANO (2002, 2008)), quando seu sujeito representa uma informação de menor grau de referência no nível do discurso, desempenhando papel mais [+focal]. Esta tendência é observada de modo particular nas orações existenciais, embora não esteja restrita a este tipo de predicação.


As construções (X)VS aqui estudadas seriam *a priori* agramaticais na LA, já que, por ser esta uma língua que restringe a ordem VS, o inglês apenas licencia a quebra da ordenação SV em contextos específicos e em configurações estruturais próprias. Exemplificando, as orações aqui tratadas apresentam SN sujeito pleno em sua constituição, o que seria um fator inibido pelo sistema da LA, em grande parte das orações XVS possíveis dessa língua.

Em resumo, a emergência desse tipo de ordenação estaria então relacionada ao seu uso no PB como L1, segundo as motivações sintático-discursivas a ele relacionadas, ocorrendo via processo de transferência, fenômeno comum no contexto de aquisição de uma L2.

## **2. A visão funcional da linguagem**

Seguimos neste trabalho alguns pressupostos da Linguística Funcional Centrada no Uso, para a qual a língua é um objeto dependente da situação em que ocorre, já que a organização das estruturas refletirá o papel discursivo e funcional relacionada às necessidades comunicativas do usuário.

Nas palavras de Votre (1991:39), a linguística funcionalista seria a corrente de estudos acerca do “uso interativo da língua, que busca explicar as regularidades observadas nesse uso a partir da análise das condições discursivas em que o mesmo se verifica”. Portanto, a análise de estruturas linguísticas pode e deve acontecer concomitantemente ao estudo da situação comunicativa global, por sua vez, composta pelos seguintes fatores: a) o contexto discursivo: nível em que são consideradas as informações processadas no discurso para a veiculação de subseqüentes informações proeminentes e periféricas; b) os aspectos sociointerativos: nível em que levamos em consideração a interação estabelecida entre os participantes do ato de fala, suas relações



sociais, o conhecimento compartilhado, além de fatores externos como idade, sexo e gênero e c) os propósitos do ato de fala: nível em que se articulam funções semânticas e pragmáticas, as quais, em nível cognitivo, mostram que os indivíduos comunicam proposições para além do nível sentencial.

A ideia central é a de que a língua é usada para satisfazer necessidades comunicativas e que, portanto, é necessário que a investigação linguística aconteça dentro do escopo das circunstâncias discursivas e de uso em que se encerram as estruturas gramaticais. Nesta visão, a linguagem, e em última instância a gramática, não é vista, em termos absolutos, como objeto autônomo e independente, mas explicada a partir das diferentes sortes de motivações que a definem, dão forma e perpassam os processos de mudança das línguas. Em outras palavras, na visão funcionalista, a língua é tida como um rico sistema de significados e usos expressos por formas que, ao mesmo tempo, a eles impõem possibilidades e restrições, e são também por eles modificada.

Sendo a presente pesquisa sobre um fenômeno sintático emergente em contexto de aquisição de L2, resumidamente, adotamos uma visão de gramática no uso por entender que a sintaxe seja, em boa dose, discursivamente motivada e, portanto, há de ser explicada em função de seu papel no nível comunicativo-interacional.


## **2.1. Princípios Funcionalistas -1 O princípio da Iconicidade**

Dos princípios apontados por Givón (1991) como os definidores da gramática do uso, cabe neste trabalho enfatizarmos o papel da iconicidade. De acordo com ele, a forma linguística tem um propósito comunicativo específico que a ativa, sendo ela determinada por sua adequação para expressá-lo na organização pragmática geral da comunicação. Em outras palavras, a iconicidade relaciona a forma linguística a uma função que a determina, já que, ao produzir uma situação discursiva, fazemos escolhas lexicais e estruturais de acordo com os nossos objetivos comunicativos e de atuação sobre os interlocutores. Referimo-nos aqui a qualquer tipo de manifestação linguística, seja ela oral ou escrita.

O princípio da iconicidade diz respeito, assim, a alguma motivação existente entre a relação entre o plano da expressão e o do conteúdo. A codificação morfossintática é tida, assim, como resultado do uso da língua, o que implica a pressuposição da maleabilidade linguística, no sentido de ser sujeita ao uso e, portanto, ser menos arbitrária do que muitos supõem. A estrutura linguística é concebida como resultado de processos cognitivos e interacionais não apenas necessariamente linguísticos.

Os subprincípios icônicos relacionados ao princípio de iconicidade são: (i) o princípio da quantidade, (ii) o princípio da adjacência e (iii) o princípio da ordenação linear. Givón (1991) considera que a gramática é construída a partir desses princípios, os quais se combinam com convenções estruturalmente mais arbitrárias e estão assim descritos:

- (i) – Subprincípio da quantidade



Segundo o subprincípio da quantidade, quanto maior a quantidade, a imprevisibilidade e a importância da informação, maior será o material de codificação envolvido, de tal modo que a estrutura de uma construção gramatical indica a complexidade do conceito que ela expressa. O viés cognitivo que justifica o princípio da quantidade está relacionado à questão da atenção e do esforço mental frente à complexidade cognitiva relacionada às estruturas. Nessa perspectiva, por exemplo, a noção de imprevisibilidade e relevância das estruturas processadas está relacionada à possibilidade de ocorrência de estruturas mais marcadas, posto serem menos frequentes e, por demandarem maior atenção por parte dos interlocutores, mais complexas e mais extensas.

Por exemplo, ao analisarmos a estrutura argumental dos verbos, ao menos no que tange à quantidade de palavras e à extensão dos argumentos, percebemos a tendência de que o argumento que figura na posição de sujeito, elemento, muitas vezes, de menor grau de novidade no nível do discurso, tenda a ser [-extenso], se comparado ao argumento complemento do verbo, o qual, por tender a ser informação nova, ou mesmo menos recuperável no constructo discursivo, tende a ser mais focalizado e, portanto, mais extenso.

A formulação mais branda do princípio de iconicidade, embora não refute radicalmente a noção da arbitrariedade linguística saussuriana, prevê a tendência de relação direta entre a função e a forma de sua manifestação, o que significa dizer, em última análise, que não existem duas ou mais formas de se dizer “a mesma coisa”, já que cada elemento da oração, além dela mesma, há de exercer alguma função comunicativa própria no conjunto discursivo.


Quanto à ordem VS, por exemplo, estudos sobre o SN pós verbal do PB mostram que, por tender a ser uma informação [ - tópica ], ele também tende a ser apresentado com um número maior de palavras, devido a sua baixa previsibilidade e consequente necessidade de proeminência no nível do discurso, tal como ocorre com o objeto de cláusulas transitivas prototípicas. Por outro lado, o sujeito de construções SV, por tender a ser [+Tópico], entidade dada no nível do discurso, e a apresentar menos conteúdo morfofonológico em sua codificação.

#### (ii) – Subprincípio da adjacência

O subprincípio da adjacência prevê que conteúdos cognitivamente mais próximos também estarão mais integrados no nível da codificação.

No que concerne à integração do SN sujeito ao verbo da cláusula VS, podemos dizer que este princípio parece se confirmar. Chafe (1976) mostra, por exemplo, que o papel semântico dos SN é estabelecido na unidade verbo-nome, a qual parece guardar relação “mais fundamental do que quaisquer outras, um papel que se vincula à especificação básica de um verbo como estado, processo, ação ou ação/processo”. Segundo o autor, estas relações semânticas estão relacionadas ao “universo conceptual





do humano”, dicotomizado inicialmente em duas grandes áreas: a do verbo, que engloba estados e eventos, e a do nome, que engloba coisas (físicas ou abstrações coisificadas), de forma que um nome possa, além de cobrir a categoria sintática de sujeito, também corresponder a um complemento (no caso dos objetos) ou um lugar (no caso dos circunstanciais).

Muitos estudos sobre a oração VS do PB defendem que os SN pós-verbais dessas construções, apesar de sujeitos da oração, por deterem características prototípicas de complemento do verbo transitivo, tendam a figurar mais na posição pósverbal.

Podemos dizer, *grosso modo*, que o sujeito prototípico apresenta o traço morfossintático de concordância, além de tender a ser tópico (informação dada no nível do discurso), agentivo (em termos semânticos) e animado (considerando-se o evento transitivo prototípico em que um ser controla a ação verbal e causa mudança de estado de outro). Podemos dizer, ainda, que o elemento sujeito tende a figurar, no PB, conforme o padrão canônico SVO, ou seja, à esquerda do verbo. Por outro lado, o ‘nome’ que figure com características sintáticas, semânticas e discursivas mais próximas do elemento complemento, tenderá a cumprir semelhante função do dito objeto direto, tendendo a representar informação nova no nível do discurso, além de estar numa posição mais típica desse elemento, à direita do verbo, uma posição de maior grau de adjacência a este elemento verbal.

Assumo aqui que o complemento e o verbo mantêm entre si uma relação de adjacência maior e anterior à existente entre o verbo e o sujeito<sup>141</sup>. Em alguma medida, tal fato explica a possibilidade de emergência da ordem VS: o fato de, na verdade, ser este sujeito um SN de características prototípicas de SN complementos, restando-nos, no entanto, identificar as explicações acerca das motivações pelas quais os falantes do PB optam pelo uso da ordem VS ou SV no nível do discurso<sup>142</sup>.

### (iii) – Subprincípio da ordenação linear

O subprincípio da ordenação linear mostra que a informação mais importante, a mais previsível e a que desempenha função discursiva de contraste (por ser menos previsível ou menos acessível) tende a ocupar o primeiro lugar da cadeia sintática. Em outras palavras, a ordem dos elementos no enunciado revela a sua ordem de importância para o falante (MARTELOTA, VOTRE e CEZARIO, 1996). De acordo com Givón, a informação mais importante, ao demandar mais atenção, tende a ser colocada em primeiro lugar na cadeia linguística, pois o elemento inicial do fluxo discursivo é o que controla maior atenção e é melhor percebido e memorizado pelos interlocutores.


No que diz respeito a esta pesquisa, trazendo à tona, novamente, a questão da ordenação vocabular, podemos dizer que o falante da língua portuguesa, ao usar a

---

<sup>141</sup> Trabalhos sobre estruturas argumentais mostram que a relação [V-Complemento] tende a ser primária em relação à estrutura [Sujeito – V] devido à possibilidade de aquela definir o papel temático do SN sujeito das orações transitivas.

<sup>142</sup> Tarefa também já desenvolvida em diferentes pesquisas, tal como a de Naro & Votre (1999).





ordem sujeito-verbo (SV) em seu discurso, pode apresentar um elemento [+tópico], informação mais importante ou previsível, no discurso. Este elemento será sintaticamente realizado como sujeito da sentença e, ao mesmo tempo, como depositário das informações do fluxo narrativo, mantendo a coesão referencial e a continuidade do discurso, ora com elementos plenos, ora pronominais, ora elípticos. Do mesmo modo, ao selecionar a ordem VS, ele produz uma estrutura marcada, menos frequente, com SN com maior quantidade de forma/massa fônica ([+extenso]) e que introduz alguma informação relevante para esta narrativa sem, obrigatoriamente, interferir no fluxo de informatividade.

Nesse sentido, o subprincípio da ordenação linear parece explicar a distribuição do uso das ordens SV e VS no PB, pois, podemos dizer que, pela ordem, o falante organiza discursivamente as informações de acordo com a importância, que é cognitiva e comunicativamente estabelecida por ele dentro da situação comunicativa global.


## **2.2. Princípios Funcionalistas - O Princípio da Marcação**

De acordo com Givón (1991), o princípio da marcação envolve a relação existente entre a noção de complexidade cognitiva e estrutural. Para Givón, se as categorias são cognitivamente complexas, elas também tendem a ser estruturalmente complexas, com características próprias, diferentes do que é mais facilmente recuperável e percebido pelos interlocutores no processo comunicativo.

A noção acerca do que é mais ou menos complexo dentro de um determinado universo comunicativo define, assim, o conceito de marcação, o que também significa dizer que tal noção seja dependente do contexto em que as estruturas linguísticas emergem, posto que uma estrutura marcada em dado ambiente pode não ser marcada em outro, devido a uma série de questões que podem garantir sua previsibilidade em dada situação comunicativa.

Podemos definir estruturas marcadas, ainda segundo Givón, pelos critérios de: a) complexidade estrutural, pois, por corresponderem a uma estrutura cognitiva complexa, elas tendem a ser maiores do que estruturas não marcadas; b) distribuição de frequência, já que a estrutura marcada tende a ser menos frequente que as correspondentes não marcadas e c) complexidade cognitiva, o que significa dizer que a estrutura marcada tende a ser cognitivamente mais complexa e, portanto, demandar mais atenção, esforço mental e consequente tempo de processamento por parte do interlocutor, fato refletido em fatores tais como um maior número de palavras na constituição das estruturas, por exemplo.

Quanto à ocorrência da ordem VS no PB, os principais estudos a seu respeito mostram que esta se trata de uma ordem marcada, por ser de baixa frequência, apresentando ainda uma estruturação sintática mais complexa, dado que o SN sujeito dessa construção tende a ser mais extenso do que o SN sujeito das orações SV correspondentes. A motivação cognitiva associada a este fenômeno está relacionada ao



fato de que, por tender a ser uma informação nova no nível do discurso e, portanto, sem possibilidades de referenciação e de difícil processamento, o usuário da língua utiliza um maior número de palavras para equilibrar as forças de atenção na interação (NARO & VOTRE, 1999).

### 2.3. Informatividade

A informatividade, ou estrutura informacional, tendo-se em conta seu fundamento cognitivo, é uma propriedade que diz respeito àquilo que interlocutores compartilham, ou supõem que compartilham, e ao que eles criam e recriam durante a interação discursiva (VOTRE, 1991), levando-se em consideração, principalmente, conhecimentos de mundo e do nível linguístico-textual. No processo de interação verbal, o usuário da língua informa sobre algo interno ou externo ao seu mundo, tentando exercer algum tipo de manipulação sobre o interlocutor. No mesmo caminho, seguem as estratégias de construção coesiva, via principalmente processos de referenciação das entidades do texto. Estas seriam consideradas, no âmbito da linguística aplicada, em nível de conhecimento linguístico-sistêmico, por exemplo, algumas propriedades que apontam para a negociação de significados e sentidos que fundamentalmente sintetizam a práxis da interação verbal.

Assim, numa abordagem funcionalista, a questão da informatividade é compreendida por motivações pragmáticas. Sua fundamentação data da questão já tão debatida na literatura sobre a distribuição tema/rema, informação nova/ informação dada, relação tópico-comentário, que retomam a Escola de Praga e a Perspectiva Funcional da Sentença (PFS) e desembocam nas mais recentes teorias acerca dos esquemas e *frames* cognitivos, diretamente relacionados à forma como os constituintes emergem no discurso dentro de uma situação comunicativa específica. Ao menos em nível cognitivo, tratamos aqui de algo comum às línguas humanas: a relação de ajuste comunicativo subentendida no artigo de Chafe (1976) e que aponta para a constante adaptação que o discurso de locutores e interlocutores reflete, já que “[a] mensagem só é realmente assimilada pelo ouvinte se o falante ajustar o que diz ao que ele assume que o ouvinte está pensando naquele momento” (PEZATTI, 2004,181).

As entidades, assumimos aqui, podem ser classificadas segundo a seguinte taxonomia da informação de referentes nominais, com base em Prince (1981) e em Naro & Votre (1999), como:

- a) **novas**, quando introduzidos pela primeira vez no discurso,
- b) **inferíveis/disponíveis**, quando, por algum motivo, são facilmente acessados pelo interlocutor e
- c) **evocadas/dadas (ou velhas)**, quando já mencionadas no texto.

Neste artigo, apresentamos resultados referentes à relação do *status* informacional dos SN sujeitos das construções (X)VS produzidas no discurso em EL2 e sua extensão (FREITAS, 2011). Por ser uma construção marcada no sistema da L1, o PB, o brasileiro

falante de inglês como L2 apresenta características morfossintáticas comuns do sujeito posposto em PB, [+ extenso], tal como proposto em Freitas (2006) e em outros estudos.

### 3. O Corpus

Os resultados aqui apresentados dizem respeito a uma pesquisa desenvolvida com a utilização de uma amostra de textos acadêmicos escritos por alunos do 5º período do curso de Letras – PortuguêsInglês da UFRJ. Tais textos foram apresentados como trabalho final do curso Inglês V – *English Phonology* – do curso de Português - Inglês da UFRJ. Neste trabalho, os alunos redigem uma análise de sua produção oral em inglês como L2, levando em consideração o nível fonético-fonológico. Os alunos tinham por objetivo apontar e explicar, a partir de seu discurso em L2, usos convergentes e divergentes dos padrões da LA. Apresentaremos alguns dados retirados da amostra e suas traduções, respeitando-se marcas diversas de registro, agramaticalidades, dentre outros fatores, ali emergentes.

### 4. Análise do fator Extensão do SN

Os resultados da pesquisa de Freitas (2011), tal como a de Freitas (2006), também mostram a tendência de que os sujeitos das cláusulas (X)VS sejam extensos. Em termos de números de palavras, considerando-se o limite de 3 palavras para a classificação de SN [ - extensos ], os SN de cláusulas (X)VS tenderam a ser maiores se comparados aos SN de cláusulas SV, como vemos na Tabela 1:

Tabela 1 – Ordem VS/SV X Extensão do SN

Ordem X Extensão SN	[ + extenso ]		[ - extenso ]		Total	
	N	%	N	%	N	%
SV	324	19%	1388	81%	1712	100%
VS	39	70%	17	30%	56	100%
Totais	363	20%	1405	80%	1768	100%

Os resultados referentes mostram que 70% dos 56 SN sujeitos das orações (X)VS analisadas foram considerados extensos, em oposição aos 19% dos SN das 1712 orações SV que apresentaram tal característica.

Novamente, tal fenômeno estaria relacionado a pressões discursivas ligadas à distribuição de informação nova/dada. Estudos sugerem que ao apresentar informação nova no discurso o usuário utiliza maior quantidade de forma. Esta seria também uma



estratégia discursiva de tornar mais proeminente, no nível do discurso, um elemento que não detém caráter tópico e, portanto, é de baixa recuperação referencial.

Claramente, observamos a atuação do princípio funcional da marcação e da iconicidade em seus desdobramentos acerca da quantidade das formas, relacionados ao equilíbrio informacional da ordenação vocabular, além do próprio princípio da marcação.

De certo, o observado estaria relacionado ao subprincípio da quantidade, tanto no que se refere à quantidade de informação quanto à relevância da informação naquele contexto. Na medida em que o SN de orações (X)VS tende a ser informação nova ou mesmo inferível, ele também tende a ser mais extenso, ao apresentar maior número de constituintes em sua composição. Por outro lado, os SN tópicos das orações SV tendem a apresentar menos massa fônica, podendo mesmo se tornar elípticos quando de sua clara referencialidade no conjunto discursivo. Acrescente-se o próprio caráter marcado da ordenação VS que espelha a possibilidade de maior quantidade de forma relacionada a sua menor frequência de uso.

Os dados mostram, ainda, certa tendência de que a presença de sujeitos extensos ocorra ainda mais em contextos de passividade do que em orações ativas, como podemos ver na Tabela 2, na sequência:

Tabela 2 – Voz X Extensão do SN

Voz X Extensão do SN	[ + extenso ]		[ + extenso ]		Total	
	N	%	N	%	N	%
Ativa	39	67%	19	33%	58	100%
Passiva	74	80%	19	20%	93	100%
Totais	113	75%	38	25%	152	100%

Como vemos, do total de 58 orações VS ativas, 67% dos dados apresentaram SN sujeitos extensos, ou seja, com mais de 3 palavras em sua composição. Consoante ao que já fora mostrado nas pesquisas de VS no PB, tal fenômeno é fortemente associado a esse tipo de cláusula e está relacionado, segundo a proposta de Naro & Votre (1999), à baixa carga informacional desse SN, o qual, por não se constituir em um elemento tópico, carece de maior número de palavras para auxiliar sua percepção, o que favorece a textualidade.

Da mesma forma, o uso do SN sujeito em posição pós-verbal na construção (X)VS passiva parece ser orientado por esse princípio. De 93 sentenças passivas, 80% dos SN



sujeitos foram considerados extensos, o que sugere, novamente, que a estratégia de uso do sujeito invertido esteja associada à questão da distribuição da carga informacional, em particular no que diz respeito à veiculação de informação [+focal].

Cabe apontar, ainda, que 65,5% dos SN extensos - 74 do total de 113 dados - ocorreram na construção VS passiva.

Atribuímos ao papel exercido pela voz passiva (X)VS nos textos acadêmicos em inglês uma explicação que associa sua maior frequência com SN sujeitos inferíveis e a função de construção de uma estrutura de suporte à argumentação e estruturação típica desse tipo de textos. Mais do que a função apresentativa a qual parece estar mais fortemente vinculado o uso da ordem (X)VS lexical, a motivação de uso para a voz passiva consistiria não apenas na veiculação de informações focais no discurso, via introdução de referentes novos, mas também pela recuperação de referentes já previamente existentes na situação comunicativa e que apresentam a necessidade de se tornarem, novamente, centrais.

Ora, a reintrodução de um elemento no discurso também requer estratégias de manutenção da textualidade e, portanto, explica-se a tendência de os SN sujeitos da passiva, novos ou inferíveis, serem [+extensos]. Ao reposicionar o SN paciente na posição pós-verbal, originalmente a mesma em que fora gerado na construção transitiva, o usuário apresenta uma estratégia de refocalização do SN, retirando sua topicidade, em função de uma argumentação, típica desse gênero no PB como L1, e que não necessariamente coloca sob um novo sujeito a centralidade, o que o torna provável depositário do fluxo informacional vigente.

Apesar da tentativa, legítima, atrevo-me a dizer, de compor a textualidade dos textos acadêmicos pelo uso de uma estrutura/estratégia da língua materna, o usuário produz uma sentença agramatical, podendo comprometer, é bem verdade, seus objetivos comunicativos.

Encontramos em ( 1 - 2 ) alguns exemplos de construções (X)VS com sujeitos extensos na voz ativa:

(1) *Talking about the consonant clusters, our work had a positive result, the students did not have trouble to produce initial clusters starting with [s], for example on "street". Many students, however, could face this problem because **it does not exist in Portuguese a similar sequence of consonants in the beginning of a word***<sup>143144</sup>

(2) *Some optional processes are presented in our report such as flapping of alveolar stops, weakening of unstressed vowels of function words, deletion of voiceless alveolar stops and the aspiration of final stops. [...] **In our data appears aspiration of final voiceless stops in some words such as work, Arabic and group** but all the rest are not*

<sup>143</sup> Consideramos os SAdvS como parte dos SNs aqui em consideração

<sup>144</sup> (1) Falando sobre os consonantais, nosso trabalho teve um resultado positivo, os alunos não tiveram dificuldade para produzir encontros iniciais começando com [s], por exemplo, "rua". Muitos alunos, porém, puderam enfrentar esse problema porque não existe em Português uma sequência semelhante de consoantes no início de uma palavra.

*marked since this process does not exist in Portuguese so it is very difficult to produce it in English.*<sup>145</sup>

Como vemos nos exemplos, a tendência de que o sujeito posposto seja mais extenso do que o sujeito anteposto é um dos atributos mais importantes do fenômeno da inversão do sujeito no PB. Estudos sugerem que o baixo grau de topicidade do SN e sua conseqüente baixa, ou mesmo nula, possibilidade de recuperação no discurso faz com que o interlocutor atribua mais ‘peso’ a esse SN para que o torne proeminente no contexto (cf.: NARO & VOTRE, 1999). Mais uma vez, a respeito do uso de VS com verbos inacusativos em inglês, essa tendência também se verifica.

Os sujeitos ‘*a similar sequence of consonants in the beginning of a word*’ e ‘*aspiration of final voiceless stops in some words such as work, Arabic and group*’ servem de exemplos na medida em que apresentam, respectivamente, 11 e 14 palavras cada um. Se comparados aos SN sujeitos plenos das orações SV correspondentes, percebemos essa diferenciação, já também atestada em Naro & Votre (1999), Spano (2002 e 2008) e Freitas (2006). Vale salientar o fato de serem SN com características de sujeitos focais, caracterizados, dentre outros fatores, por seus baixos graus de definitude.

Abaixo, em ( 3 - 4 ) apresentamos exemplos de orações (X)VS passivas que também refletem essa tendência:

*(3)This study will discuss the obligatory phonological processes and the Brazilian Portuguese influence on English pronunciation. To do that, it was made two transcriptions of students’ readings.*<sup>146</sup>

*(4) Concerning the obligatory processes, most of the times I apply them well as much as could notice but the pronunciation of the –s morpheme, which is still problematic sometimes for me. It was noticed any problem with the pronunciation of the regular past and the past participle in this text – all the assimilations and/or dissimilations important were applied in each case as in “recognized” [zd], “rated” [tid], “influenced” [ct] and in “affected” [id].*<sup>147</sup>

As orações passivas destacadas em (3 - 4) mostram que também nesse tipo de construção a ordem (X)VS em EL2 tende a ocorrer com um número mais elevado de palavras do que em construções com sujeitos antepostos. Os SN em questão possuem 5 e 16 palavras em sua constituição, o que é, novamente, evidência para a confirmação

<sup>145</sup> (2) Alguns processos opcionais são apresentados em nosso relatório como a vibração simples o bater de oclusivas alveolares, enfraquecimento das vogais átonas das palavras funcionais, supressão de oclusivas alveolares surdas e a aspiração de oclusivas finais. [...] Em nossos dados aparece aspiração de oclusivas finais surdas em algumas palavras, como ‘work’, ‘Arabic’ e ‘group’, mas todo o resto não são marcadas uma vez que este processo não existe em Português por isso é muito difícil produzi-lo em Inglês.

<sup>146</sup> (3) Este estudo discutirá os processos fonológicos obrigatórios e a influência do Português brasileiro na pronúncia do Inglês. Para fazer isso, foi feita duas transcrições das leituras dos alunos.

<sup>147</sup> (4) No caso dos processos obrigatórios, na maioria das vezes eu as apliquei, bem tanto quanto pude perceber, mas a pronúncia do morfema -s, que ainda é problemática, por vezes, para mim. Foi notado qualquer problema com a pronúncia do passado regular e do participio passado no presente texto - todas as assimilações e / ou dissimilações importantes foram aplicadas em cada caso, como em ‘recognized’ [zd], ‘rated’ [td], ‘influenced’ [st] e em ‘affected’ [kt].

desse princípio tão importante relacionado à cláusula (X)VS que é transferido para seu uso em EL2.

Ratificamos a tendência de menor aceitabilidade dessas estruturas na LA, em que o sujeito seja um SN pleno. Embora, seja possível encontrarmos orações passivas com SN sujeitos dessa natureza, pospostos, novos e extensos, estes seriam restritos a certos contextos, provavelmente diacronicamente herdados e, portanto, não presentes no conjunto de dados do *input* comum. Ou seja, a explicação mais econômica para sua emergência no processo de aquisição estaria relacionada à influência do discurso da L1.

Os dados da Tabela 3 mostram como os fatores extensão e *status* informacional estão fortemente associados também nesse ambiente:

Tabela 3 - *Status* Informacional X Extensão do SN das orações VS

Extensão SN X <i>Status</i>	[ + extenso]		[ - extenso]		Total	
	N	%	N	%	N	%
<b>Novo</b>	83	77%	25	23%	107	100%
<b>Inferível</b>	26	76,5%	8	23,5%	34	100%
<b>Dado</b>	5	50%	5	50%	10	100%
<b>Total</b>	114	75%	38	25%	152	100%

Os resultados do cruzamento entre os fatores extensão do SN e seu *status* informacional parecem ratificar os achados de pesquisas anteriores que apontam para a tendência de que a informação focal, veiculada pelo SN sujeito, se apresente na forma de um SN com maior número de palavras.

Os números mostram, por exemplo, que do total de 107 construções analisadas com SN novos e do total de 34 construções com SN disponíveis, 77% e 76,5% dessas, respectivamente, veiculavam informação contida em SN [ + extensos ].

Percebemos que, das 10 cláusulas (X)VS que veicularam SN dados, 50% apresentaram sujeitos [ + extensos ]. Esse resultado foi contra nossas expectativas, pois esperávamos mais sujeitos dados [-extensos]. Mas sabemos que os sujeitos dados, [ - extensos ], tendem a aparecer na ordem SV. De qualquer modo, na ordem VS, há tendência maior para os sujeitos serem novos ou inferíveis e serem [+extensos].

Confirma-se a hipótese geral de que o uso de estruturas (X)VS no contexto aquisitivo do EL2 por alunos brasileiros estaria, tal como fora sugerido em Freitas (2006), diretamente relacionado a sua motivação discursiva de uso no PB como L1. A emergência dessas construções nesse contexto, longe de representar apenas uma instância de transferência da sintaxe da L1, também revela uma estratégia de



referenciação e retomada da carga informacional, associada a adaptações linguístico-cognitivas específicas.

Percebemos a tendência de associação entre a extensão do sujeito posposto e seu *status* informacional [-velho], também, nos exemplos ( 5 – 6 ) abaixo:

(5) *In memorial, it might have occurred a change of the nature of the vowel, influenced by the previous and following consonants, as the [m] is bilabial, they produce a [i] so that the vowel can be in a frontier and higher position, something that is frequently done in Brazilian Portuguese.*<sup>148</sup>

(6) *According to Prator and Robinett's "Manual of American English Pronunciation", a consonant cluster in final position in the English language can present up to four different sounds. The most commonly used word to express this kind of cluster is the word "strengths" [strengths]. Such structure is not common in many other languages, Portuguese included. In our native language, is allowed only one consonant sound in final position as on "maldade", "legal", "batata", "girafa", "banana"*<sup>149</sup>

Mais uma vez, encontramos no SN 'a change of the nature of the vowel' um constituinte novo no nível de discurso, evidenciado pelo traço de indefinidade e pela própria extensão típica de elementos [-dados]. O mesmo parece ocorrer em 'only one consonant sound in final position', tanto em termos de grau de novidade como de extensão e de definitude.

## 5. Considerações Finais

Os estudos referentes à interlíngua revelam a alta incidência da transferência, de diferentes naturezas, na aquisição de uma L2. A formação da interlíngua ainda é complementada pela atuação de hipercorreções, generalizações e supergeneralizações, que podem colocar em cheque a questão da aquisição de L2 em favor da noção de aprendizado. Posto isso, seriam os 'erros', e não apenas os acertos dos aprendizes, que evidenciaríamos melhor os diferentes níveis de fluência/fases de aquisição.

O presente trabalho adotou por principal hipótese a ideia de que a ordem (X)VS do EL2 seria uma construção de natureza discursiva transferida da L1 e indício favorável ao conceito de interlíngua. A base teórica adotada para o desenvolvimento do trabalho parte de princípios da Linguística Funcional Centrada no Uso sobre a questão da distribuição da carga informacional, referenciação tópica e veiculação de informação focal na ordem VS. Com base em estudos anteriores, verificamos que no PB, ao apresentarmos informação [+foco], na posição à direita do verbo, o SN sujeito tende a

<sup>148</sup> (5) Em 'memorial', pode ter ocorrido uma mudança da natureza da vogal, influenciada pelas consoantes anteriores e seguintes, como o [m] é bilabial, eles produzem um [i], de modo que a vogal possa estar em uma posição mais anterior e mais elevada, algo que é feito com frequência no Português Brasileiro.

<sup>149</sup> (6) De acordo com o "Manual of American English Pronunciation" de Prator e Robinett, um encontro consonantal em posição final no idioma Inglês pode apresentar até quatro sons diferentes. A palavra mais comumente usada para expressar esse tipo de encontro é a palavra 'strengths'. Essa estrutura não é comum em muitas outras línguas, incluído-se o Português. Em nossa língua nativa, é permitido apenas um som consonantal em posição final como em "maldade", "legal", "batata", "Girafa", "banana"



ser composto por maior quantidade de forma, tornando-se mais proeminente, no nível do discurso. Assim também ocorre nos dados do EL2 aqui observados, apesar de esta, a ordem VS, não ser o padrão de ordem mais frequente neste sistema. Vimos, assim, a tendência de que o SN sujeito seja extenso, apresente maior número de palavras em sua composição, particularmente na voz passiva, seguindo os princípios da iconicidade e, principalmente, o da marcação.

## REFERÊNCIAS

CHAFE, W. Givenness, Contrastiveness, Definiteness, Subjects, Topics and Points of View. In: N. Li Charles (ed.), 1976, p. 25-37.

DUARTE, M. E. L. *A perda do princípio 'Evite pronome' no português brasileiro*. Tese de doutorado. Unicamp. São Paulo, 1995.

FREITAS, R. *Reflexos pragmático-discursivos da L1 na aquisição de inglês como L2: um estudo sobre o uso da cláusula VS*. Dissertação de Mestrado. UFRJ: Rio de Janeiro. 2006.

\_\_\_\_\_. *A constituição discursivo-gramatical da construção (X)VS em inglês como L2: indícios de formação da interlíngua*. Tese de Doutorado em Linguística. Faculdade de Letras, UFRJ, 2011.

GIVÓN, T. *On understanding grammar*. New York: Academic Press, 1979:81-112.

\_\_\_\_\_. *Isomorphism in the grammatical code: cognitive and biological considerations*. In: *Studies in language*, Philadelphia, Benjamins, 1991.

MARTELOTTA, M. E., VOTRE, S. & CEZARIO, M. M. (Orgs.) *Gramaticalização no português do Brasil*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

PEZATTI, E. O funcionalismo em linguística. In: *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004.

PRINCE, E. Towards a taxonomy of given-new information. In: COLE, P. (ed.) *Radical Pragmatics*. New York, Academic Press.1981.

SELINKER, L. *Interlanguage*. *International Review of Applied Linguistics*, v10, p 209-231, 1972.

SPANÓ, M. *A ordem V SN em construções monoargumentais, na fala culta do Português Brasileiro e Europeu*. Dissertação de Mestrado. UFRJ. Rio de Janeiro, 2002.

\_\_\_\_\_. *A ordem Verbo-Sujeito no Português Brasileiro e Europeu: Um estudo sincrônico da escrita padrão*. Tese de Doutorado. UFRJ. Rio de Janeiro, 2008.

VOTRE, S. Projeto de pesquisa características do uso da fala e da escrita. 1991.

\_\_\_\_\_. & NARO, A. *Mecanismos funcionais do uso da língua*: DELTA, vol 6, n 2: 169184, 1999.

## BREVE GENEALOGIA<sup>150</sup> DA ADULTERAÇÃO E APAGAMENTO DE UMA PEQUENA FRASE POLÊMICA NA MÍDIA BRASILEIRA<sup>151</sup>

Roberto Leiser Baronas  
Samuel Ponsoni

**RESUMO:** Neste texto, com base na proposta de uma análise discursiva da comunicação, concebida por Alice Krieg-Planque (2006; 2009 e 2011) e na teoria das *frases sem texto*, perscrutada por Dominique Maingueneau (2010; 2011; 2012 e 2014), buscamos compreender o funcionamento discursivo da comunicação política brasileira. Para tanto, frequentamos um pequeno conjunto de reportagens dadas a circular pelos sites da BBC, da UOL e do Contexto Livre, nos dias 07 e 08 de outubro de 2014, sobre uma crítica feita pelo ex-presidente Lula a internautas, que atacaram os nordestinos, cujos comentários os designavam como ignorantes e desinformados em razão de estes terem votado de maneira expressiva na candidata do Partido dos Trabalhadores – PT – Dilma Rousseff, no primeiro turno das eleições presidenciais brasileiras de 2014. A crítica em questão foi publicada em sua versão original pela BBC na noite de 07 de outubro e trazia no título ‘atacar’ e ‘criticar’ em posições alteradas. O título original dizia: “Lula critica internautas que atacaram nordestinos”. O título foi alterado e republicado pelo site da UOL no dia 08/10 como: “Lula ataca internautas que criticaram nordestinos”. Exploramos essa alteração discursiva com o objetivo de refletir, por um lado, acerca da tensão ideológica, que se estabelece entre textos outros que circulam no interdiscurso e as pequenas frases que foram postas a circular nos diversos ambientes midiáticos selecionados, e, por outro, refletir sobre os quadros de restrição e de fonte sócio-históricos que exercem sobre os enunciados de curta extensão selecionados uma pressão forte.

**PALAVRAS-CHAVE:** Comunicação política. Aforização e discurso.

### 1. As condições de emergência do acontecimento discursivo

O evento discursivo que trataremos brevemente nesta comunicação emergiu no início do segundo turno das eleições presidenciais brasileiras, em outubro de 2014. As eleições presidenciais brasileiras deste ano foram disputadas em dois turnos. Do primeiro turno participaram onze candidatos. Como prevê a legislação eleitoral brasileira, o segundo turno foi disputado pelos candidatos mais votados no primeiro turno. Esse pleito, o sétimo depois do processo de redemocratização do país, concluído em 1988, pode ser considerado extremamente atípico em relação aos seis anteriores. Atipicidade que se deu não só pela morte de um dos principais candidatos, Eduardo Campos, em um acidente aéreo na cidade de Santos, no litoral paulista, no início do

<sup>150</sup> O termo genealogia está sendo tomado neste artigo em seu sentido mais literal, isto é, “conjunto de antepassados segundo uma linha de filiação” e não no sentido foucaultiano: “investigação da história com o objetivo de identificar as relações de poder que deram origem a ideias, valores ou crenças”.

<sup>151</sup> Uma versão modificada deste texto foi publicada em dezembro de 2014 na Revista de Letras Norte@mentos da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – Campus de Sinop e pode ser acessada no endereço: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/norteamentos/index>

primeiro turno, mas principalmente, por conta das constantes reviravoltas em relação aos candidatos, que ocuparam os primeiros lugares nas pesquisas de intenção de votos, bem como por conta da extrema beligerância verbal entre os diferentes candidatos, ao longo dos dois turnos do pleito eleitoral. Essa beligerância verbal foi amplamente explorada pela grande mídia brasileira. Muitas dessas falas se tornaram objeto de acaloradas polêmicas.

Nessa conjuntura histórica beligerante, no dia 7 de outubro, o site da BBC - Brasil publicou uma reportagem com título “Lula critica internautas que atacaram os nordestinos”. Essa reportagem evoca um texto do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, postado na sua própria página do *Facebook*, no qual Lula lamentava o posicionamento preconceituoso espalhado pela internet acerca de sua região natal. O *post* de Lula criticava, por um lado, os comentários divulgados nas redes sociais como: “Médicos do Nordeste, causem um holocausto por aí. Temos de mudar essa realidade” e “A prova de que o nordestino é vagabundo é quando entraram em pânico com o boato de que o bolsa família ia acabar...” e, por outro, a entrevista concedida pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso ao site do UOL, no dia 6 de outubro, na qual afirmou que “O PT está fincado nos menos informados, que coincide de ser os mais pobres. Não é porque são pobres que apoiam o PT, é porque são menos informados” (...) “Essa caminhada do PT dos centros urbanos para os grotões é um sinal preocupante do ponto de vista do PT porque é um sinal de perda de seiva ele estar apoiado em setores da sociedade que são, sobretudo, menos informados”<sup>152</sup>. A seguir destacamos a imagem da reportagem da BBC – Brasil, cujo título é “Lula critica internautas que atacaram nordestinos”.



Imagem 01

A matéria da BBC, no entanto, ao ser divulgada no site do UOL, no dia 08 de outubro, sofre uma adulteração na sua versão primeira e passa a circular como “Lula

<sup>152</sup> Esta reportagem está disponível em áudio e vídeo em <<http://eleicoes.uol.com.br/2014/noticias/2014/10/06/fhc-pt-cresceu-nos-grotos-porque-tem-voto-dos-pobres-menos-informados.htm>. Acesso em 24/10/14.



ataca internautas que criticaram nordestinos”. Essa alteração pode ser constatada na imagem a seguir:



Imagem 02

No mesmo dia, o *site* Contexto Livre<sup>153</sup> denuncia a alteração engendrada pelo UOL, colocando as telas das notícias lado a lado e indicando didaticamente com um círculo em vermelho e uma flecha em cor preta os elementos verbais que foram trocados nas duas reportagens. Essa alteração pode ser visualizada na imagem a seguir.

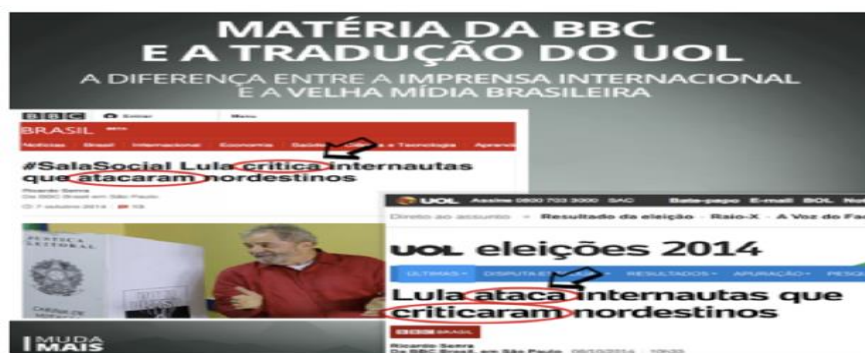


Imagem 03

Após a alteração ser denunciada não só pelo site Contexto Livre, mas por diversos outros suportes midiáticos, o próprio BBC- Brasil redige uma nota explicativa na qual faz menção ao ocorrido<sup>154</sup>, o que faz com que site do UOL publique outra

<sup>153</sup> O texto completo do qual a imagem faz parte foi publicado no site <http://www.contextolivre.com.br/2014/10/na-bbc-lula-critica-no-uol-lula-ataca.html> em 08 de outubro de 2014.

<sup>154</sup> “Nota da redação: A versão original desta reportagem, publicada na noite de terça-feira e distribuída para sites parceiros no Brasil, trazia no título ‘atacar’ e ‘criticar’ em posições trocadas. O título original dizia: “Lula critica internautas que atacam nordestinos”. O título foi revisto e republicado como: “Lula ataca internautas que criticaram nordestinos”. A mudança foi vista pela BBC Brasil como fundamental para refletir corretamente o tom da resposta de Lula, apenas de crítica e não de ataque”.



matéria com o mesmo título ao que foi atribuído à matéria da BBC-Brasil, ou seja, “Lula critica internautas que atacam nordestinos”. A imagem a seguir mostra a (re)publicação da UOL sobre a crítica de Lula<sup>155</sup>. Essa (re)publicação, todavia, não faz nenhuma menção à publicação primeira muito menos às críticas que foram postadas em outros sites por tal alteração.




Imagem 04

A alteração engendrada pelo site do UOL na divulgação da matéria da BBC – Brasil e o consequente apagamento dessa alteração com a publicação de outra matéria com o mesmo título da reportagem da BBC-Brasil, atribuindo às duas reportagens os mesmos créditos de autoria, local, dia e horário de publicação (“Ricardo Senra da BBC-Brasil, em São Paulo às 10 h:33”) traz à tona uma recorrente e importante questão sobre o papel da mídia na divulgação da comunicação política, especialmente em momentos de tomada de decisão política, como é caso das eleições presidenciais brasileiras de 2014. Com efeito, como esses suportes dão a circular a comunicação política em momentos cruciais da história do país? Até que ponto tais suportes atuam com base em interesses escusos?

## 2. Da abordagem comunicacional à abordagem discursiva da comunicação política<sup>156</sup>

<sup>155</sup> Ao acessar a página da UOL, o leitor encontrará somente a reportagem com o mesmo título do site da matéria da BBC-Brasil, a matéria alterada foi completamente apagada pelo UOL. Cumpre destacar que tanto a matéria alterada quanto a matéria republicada com a versão da BBC-Brasil possuem os mesmos créditos de autoria, local, dia e o mesmo horário de publicação: “Ricardo Senra da BBC-Brasil, em São Paulo às 10 h:33”. Disponível em <[http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2014/10/141006\\_salasocial\\_eleicoes2014\\_lula\\_rs](http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2014/10/141006_salasocial_eleicoes2014_lula_rs)>. Acesso em 24/10/2014.


<sup>156</sup> Pensar a comunicação política no âmbito dos estudos do discurso não é um empreendimento intelectual estranho à Análise de Discurso. Michel Pêcheux em *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, mais especificamente, no anexo 01 deste livro, cujo título é “Uma teoria científica da propaganda?”, publicado originalmente em 1975, discute com base no filósofo e lógico marxista Georg Klaus, 1971, em sua *Sprache der Politik*, a necessidade premente de se compreender o papel fundamental da *língua política* no aprisionamento *das massas na caverna capitalista* da sociedade atual.



Uma das possibilidades de resposta à questão anterior pode ser buscada no âmbito dos estudos da própria comunicação política. Esse modo compreender como a política circula nos meios de comunicação é entendido pelos profissionais desse campo como tipicamente argumentativo, uma vez que se apresenta enquanto um conjunto de trocas informativas de conteúdo e propósito político carregadas de intencionalidade, ou seja, esse tipo de comunicação visa levar os destinatários a votar nos candidatos ou na legenda de um determinado partido político. Sobre essa prática de linguagem Fernandes (2010, p. 123) nos diz o seguinte

Tradicionalmente, entende-se a comunicação política pelo sistema composto por três elementos: ao centro os media e, numa relação biunívoca com estes os cidadãos e as organizações políticas (McNair, 2003, p.6). Numa lógica de marketing informativo (Enríquez, 2001) todas as partes procuram emitir e receber mensagens informativas graças às quais se posicionam perante o elemento externo. Na arena política, essas trocas informativas estão carregadas de intencionalidade, o seu conteúdo e propósito são sobre política (Denton e Woodward, 1990 apud McNair, 2003, p. 4) e com o intuito de persuadir o interlocutor. Assim, o que caracteriza a comunicação é precisamente esta intencionalidade, incluindo a comunicação dos agentes políticos para os eleitores, e vice-versa, e toda a comunicação sobre estes dois, contida nos media. O centro nevrálgico deste modelo está situado nos media, como dissemos, e todas as actividades de comunicação desenvolvidas são orientadas para resultarem na geração de efeitos positivos aí. Este modelo caracteriza-se ainda por um desequilíbrio na medida em que sugere que a persuasão ocorre essencialmente a partir dos agentes políticos e para os restantes dois elementos, numa lógica de difusão informativa assimétrica. Este modelo considera ainda os media enquanto actor político já que “not only the media report politics; they are a crucial part of the environment in which politics is pursued (...) the media are active in defining political ‘reality’” (MCNAIR, 2003, p. 74).

Cremos, todavia, que, para além de seu pertinente carácter persuasivo, em que um locutor tenta convencer seus destinatários da relevância de sua proposição, levando-os a aderir aos seus postulados, essa prática de linguagem deveria ser pensada, sobretudo, à luz de suas especificidades discursivas como “um conjunto de saberes e habilidades relativos à antecipação de práticas de retomada, de transformação e de reformulação de enunciados e de seus conteúdos” - Krieg-Planque (2006; 2009 e 2011), que ao entrarem em circulação no espaço público, pautam os mais diferentes tipos de debate político.



Para dar conta dessa visada discursiva da comunicação política, além de buscar respaldo em Krieg-Planque (2006; 2009 e 2011), cremos também ser necessário buscar subsídios teórico-metodológicos em Dominique Maingueneau (2010; 2011; 2012 e 2014), principalmente em suas teorizações sobre enunciação aforizante.

Segundo este autor existe uma prática corriqueira na comunicação midiática contemporânea – a prática de destacar enunciados e fazê-los circular (transformados ou não) em novas arenas discursivas. O estudioso francês afirma que os textos, atualmente, são a base de referência para diversas pessoas e distintos meios compreenderem os fenômenos de linguagem, sejam eles quais forem. Ainda de acordo com Maingueneau (2010, p.9) “poucas pessoas hoje contestariam a ideia de que o texto constitui a única realidade empírica com a qual o linguista lida: unidades como a frase ou a palavra são necessariamente retiradas de textos”. E os textos, por sua vez, remetem-se a gêneros de discurso, que funcionam como quadros de referência para toda a comunicação pensável numa dada formação sócio-histórica. Maingueneau mobiliza o termo “gênero do discurso” para atividades como a participação de nascimento, o debate televisivo, a conversação, entre outros.

Todavia, a assunção de que o texto é a unidade básica de estudo não é imune a questionamentos quando o que se investiga são as práticas discursivas da mídia, esfera de comunicação em que abundam enunciados curtos, geralmente constituídos de uma única frase e que circulam fora do texto. Maingueneau (2010) chama essas pequenas frases de “enunciados destacados”, incluindo *slogans*, máximas, provérbios, títulos de artigos da imprensa, intertítulos, citações célebres etc. O autor distingue duas classes de enunciados, segundo a natureza de seu “destacamento”: a) *o constitutivo*: trata-se do enunciado naturalmente independente de um contexto e cotexto (fórmulas sentenciosas, provérbios, *slogans*, divisas etc.) e b) *o destacado* por extração de um fragmento de texto, segundo a lógica de citação.

Essa extração não se exerce de maneira indiferenciada sobre todos os constituintes de um texto, pois, frequentemente, o enunciador *sobreassevera* alguns de seus fragmentos e os apresenta como *destacáveis*. A sobreasseveração é uma modulação enunciativa que habilita formalmente um fragmento como candidato a uma *destextualização*, ou seja, é

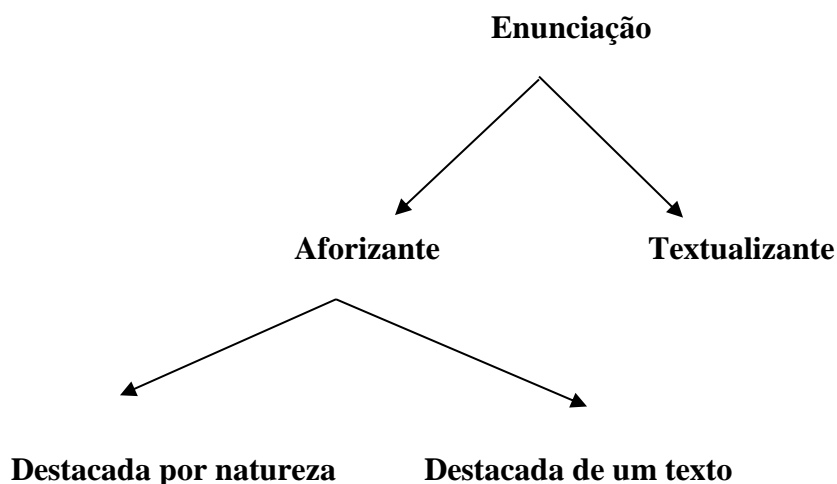
[...] uma operação de destaque do trecho que é operada em relação ao restante dos enunciados, por meio de marcadores diversos: de ordem aspectual (genericidade), tipográfica



(posição de destaque dentro uma unidade textual), prosódica (insistência), sintática (construção de uma forma pregnante), semântica (recurso aos tropos), lexical (utilização de conectores de reformulação)... (MAINGUENEAU, 2010, p. 11)

Num trabalho diligente de afinação dos conceitos, Maingueneau (2008, p. 92) distingue a sobreasseveração da aforização, uma vez que cada uma delas funciona segundo uma lógica enunciativa própria. Enquanto a sobreasseveração se dá no texto, pela acentuação de uma sequência contra um fundo textual, a aforização extrai os enunciados do texto e põe-nos a circular fora dele, em outras cenas de enunciação. Assim, a aforização ressignifica a citação, uma vez que não se trata mais de representar a voz do Outro, mas sim de apresentar **a Verdade** ou **a Lei**, produzida alhures a partir do contato com uma Fonte Transcendente, como se elas mesmas se apresentassem.


Segundo Maingueneau, o enunciado fonte e o enunciado destacado divergem quanto a seu estatuto pragmático. Os enunciados destacados estão sujeitos a um regime de enunciação denominado “enunciação aforizante”. Entre uma “aforização” e um texto, as diferenças não são apenas de tamanho, de forma, de sistematicidade linguística, mas sim de ordem enunciativa. O esquema a seguir representa as duas ordens enunciativas propostas pelo autor.



**Figura 1:** Esquema vetorial das ordens enunciativas (MAINGUENEAU, 2010, p.13).

Como podemos visualizar no esquema precedente, Maingueneau propõe duas ordens de enunciação: a enunciação textualizante e a enunciação aforizante. A enunciação aforizante, por sua vez, se organiza em enunciação aforizante destacada por natureza e enunciação aforizante destacada de um texto. Elas se diferenciam da enunciação textualizante em vários aspectos. Enquanto a enunciação textualizante define posições correlativas de produção, recepção e papéis específicos para o





enunciador e o enunciatório, negociados em conformidade com a cena genérica, a enunciação aforizante prescinde de posições correlativas, definindo uma cena onde o locutor, um Sujeito jurídico e moral, fala a uma espécie de auditório universal. Enquanto a enunciação textualizante envolve jogos de linguagem de diversas ordens como argumentar, narrar, perguntar, responder etc., a aforizante pretende apresentar o pensamento do locutor como a verdade soberana, para além dos jogos da linguagem. Enquanto a enunciação textualizante estratifica os planos enunciativos, a aforizante tende à homogeneização. Se, por um lado, a enunciação textualizante varia segundo os gêneros, suportes e modos de circulação, a aforizante, por outro, não é afetada por tais condicionantes. Enquanto a enunciação textualizante ultrapassa a dimensão propriamente verbal, a aforizante pretende ser pura fala. Se a enunciação textualizante desfavorece a memorização, a aforizante “implica a utopia de uma fala viva sempre disponível” e repetível. Por meio da aforização, o locutor busca se colocar além dos limites, condicionantes e restrições específicas de um determinado gênero do discurso. Nesse sentido,

[O] « aforizador » assume o *ethos* do locutor que fala do alto, de um indivíduo em contato com uma Fonte transcendente. (...) Trata-se, fundamentalmente de fazer coincidir *sujeito da enunciação* e *Sujeito* no sentido *jurídico e moral*: alguém se coloca como responsável, afirma valores e princípios perante o mundo, dirige-se a uma comunidade que está além dos alocutários empíricos que são seus destinatários. (MAINGUENEAU, 2010, p.14-15).


Desse modo, quando se extrai um fragmento de texto para fazer uma aforização, um título de uma matéria na imprensa, por exemplo, converte-se *ipso facto* seu locutor original em aforizador. E o aforizador, como Sujeito, “diz o que é, não no instante, mas na duração atemporal do valor” (MAINGUENEAU, 2010, p.14-15).

Para o teórico francês, a ideia central da problemática da aforização é a de que as “frases sem texto” prescindem de textos e gêneros para circular o que significa que as primeiras sejam completamente independentes dos segundos. No entendimento de Maingueneau, o essencial é que a enunciação aforizante tem um modo de funcionamento enunciativo próprio, que difere da ordem textualizante na qual estão inscritos os textos e os gêneros e que essas diferentes ordens estão em constante tensão, que pode ser mais ou menos forte. O essencial é, então, a tensão mais ou menos forte que se estabelece entre a aforização e o todo textual que a acolhe.

## Algumas propostas de análises discursivas da comunicação política

Ao tomarmos como objeto de análise a primeira reportagem, cujo título é “Lula critica internautas que atacam nordestinos”, podemos constatar que este enunciado é produzido pelo próprio autor da matéria, a partir de declarações do ex-presidente Lula, presentes ao longo de toda a reportagem, tais como “É um absurdo que o nordeste e os nordestinos sejam caracterizados como ignorantes ou desinformados por seus votos” ou “Quem faz afirmações deste tipo, imagina o nordeste da década de 90 ou de antes, onde reinavam a fome, o desemprego e a falta de oportunidade. Por isso, muitos, como eu, tiveram que abandonar sua terra natal e migrar para outras regiões em busca de melhores condições de vida”. Essas declarações passaram por um enquadramento interpretativo do jornalista e foram sintetizadas no título da matéria como “Lula critica internautas que atacam nordestinos”. Tal sintetização transforma Lula em um aforizador, que assume o *ethos* do locutor que fala do alto, de um indivíduo em contato com uma Fonte transcendente. Trata-se, dessa forma, de um processo discursivo que fundamentalmente faz coincidir *sujeito da enunciação* e *Sujeito* no sentido *jurídico e moral*. Isto é, alguém se coloca como responsável, afirmando valores e princípios perante o mundo, dirigindo-se a uma comunidade que está além dos alocutários empíricos que são seus destinatários. Uma asserção que visa a um amplo auditório, aparentemente sem distinção de rosto e/ou corpo e com múltiplas matizes ideológicas, mas que, ao contrário, em um aparente oxímoro, carrega em si uma orientação ideológica que responde a certos já-ditos em outro espaço-tempo e se sustenta, na articulação morfossintática, ao mobilizar elementos de uma memória já construída e circulantes interdiscursivamente, uma trilha de sentidos.

Nesse sentido, então, no momento em que o *site* da BBC-Brasil elege como título da reportagem “Lula critica internautas que atacam nordestinos”, o leitor é interpelado ideologicamente a atribuir a esse enunciado formulaico um sentido que extrapola o seu sentido primeiro. A interpretação assume a equação: “Dizendo X, o locutor implica Y”, onde Y se constitui num enunciado genérico de valor deôntico: “Os ataques dos internautas aos nordestinos na visão de Lula não passam de uma atitude passional, estereotipada dos primeiros em relação aos segundos”; “No entendimento de Lula, os internautas não deveriam agir passionalmente, atacando os nordestinos, visto que os primeiros desconhecem a real situação dos segundos”, “Lula, por ser um sujeito




afeito a debates, critica os internautas que tiveram uma atitude beligerante em relação aos nordestinos”; ou, ainda, "Lula remonta saberes que circulam circunscritos no corpo social os quais residem em elementos já-circulados acerca do preconceito contra os nordestinos, preconceitos dos quais ele já foi alvo também" – tal como podemos notar com a oração conclusiva "Por isso, muitos, como eu, tiveram (...) – e outros tantos enunciados que poderiam derivar. As possíveis interpretações produzidas pelos leitores da matéria da BBC-Brasil não são da mesma ordem e profundidade das que acompanham os textos literários, filosóficos, ou religiosos, por exemplo. No entanto, trata-se de uma verdadeira “atitude hermenêutica” que faz com os leitores mobilizem um conjunto de estratégias interpretativas. Ou seja, os leitores são mobilizados a interpretar o enunciado aforizado, procurando (re)construir o percurso interpretativo desenhado pela enunciação aforizante. Desse modo, no entendimento de Maingueneau (2010a, p. 15),

[...] partindo do postulado de que a aforização resulta de uma operação de destacamento [ou de síntese da fala de um locutor com destaque para o rosto] que é pertinente, o leitor deve construir interpretações que permitam justificar esta pertinência. Pouco importa qual seja a interpretação que ele construa, o essencial é que ele postule um além do sentido imediato e aja de acordo. Fazendo isso, o destinatário é chamado a justificar, pela busca hermenêutica, a própria operação de destacamento: o fato de esse enunciado ["Lula critica internautas que atacaram os nordestinos"] ser apresentado em um regime aforizante leva o destinatário a legitimar a totalidade do quadro situacional.

No fragmento em análise, é possível observar junto à enunciação aforizante a presença de uma fotografia de meio corpo de Lula próximo de uma cabina de votação. Sobre a relação entre fotografia e aforização, Maingueneau (2010a, p.16) nos diz o seguinte:

A presença muito frequente de fotos do rosto [e/ou de meio corpo] dos locutores ao lado das aforizações pessoais aparece como a manifestação de algo constitutivo. O rosto tem duas propriedades notáveis: 1) é a única parte do corpo considerada capaz de identificar o indivíduo como distinto de qualquer outro; 2) é, no imaginário profundo, a sede do pensamento e dos valores transcendentais. A foto autentica a aforização do locutor como






sendo *sua* fala, aquela que faz dele um Sujeito plenamente responsável. Ela acompanha naturalmente, portanto, a aforização.

A fotografia de Lula sorridente junto a uma cabina de votação, olhando provavelmente para os mesários da seção eleitoral em que votou no dia 5 de outubro de 2014, autentica a aforização do locutor como sendo a sua fala, portadora de valores, aquela que vem verdadeiramente de sua boca. Assim, como a aforização, a foto do rosto é o produto de um destacamento que elimina estes ou aqueles elementos do contexto (vestimenta, local, momento etc.) que mostrariam a foto de uma pessoa toda. Tais destacamentos – o da aforização, do rosto – se reforçam mutuamente: o rosto é o do sujeito que se mantém estável por meio da variação, enquanto a aforização, pelo fato de exprimir esse sujeito, diz o que é válido para além desta ou daquela circunstância. Como dissemos, a foto de Lula não se reduz ao seu rosto; vê-se também metade de seu corpo e seus braços e mãos parecem estar em posição de bater palmas como forma de agradecimento por algo que supostamente mesários e outras pessoas presentes a seção disseram. Na matéria em questão, esse alargamento para além do rosto sofre uma restrição contextual, produzindo uma interação imediata com os destinatários. Tal restrição produz como um de seus efeitos, por um lado, uma relação do aforizador com um interlocutor imediato e, por outro, reforça que este aforizador é o sujeito que está exprimindo intensamente o que seria o seu verdadeiro pensamento. De uma forma ou de outra, é preciso ressaltar que a foto é, por sua composição e utilização, parte do trabalho de aforização, isto é, a fotografia compõe e corrobora *ipso facto* a narrativa da aforização.


Já o site da UOL, ao adulterar o título da matéria da BBC-Brasil, publicando a reportagem como “Lula ataca internautas que criticaram nordestinos”, muda completamente o sentido da primeira reportagem. Se, de um lado, no primeiro caso, tínhamos um aforizador afeito a debates, que critica os internautas beligerantes, e com isso "prepara" o interlocutor do jornal a compreender o debate por meio da crítica, palavra esta que, lexicalmente, primeiro se liga a conteúdos significativos de argumentação, avaliação, debates analíticos de fatos etc., no segundo caso, de outro lado, temos um aforizador beligerante que ataca esses internautas afeitos a debates, em que atacar capta um interlocutor que se prepara para aderir a um discurso agressivo, gritado, violento e sem ponderação e argumentações propositivas. Com efeito, o ato de atacar, que no primeiro caso era atribuído aos internautas, passa a ser atribuído ao





aforizador Lula. Desse modo, o leitor é interpelado a atribuir a esse enunciado formulaico um sentido que extrapola o seu sentido primeiro. A interpretação assume a equação: “Dizendo X, o locutor implica Y”, onde Y se constitui num enunciado genérico de valor deôntico: “Lula numa atitude passional, pouco afeito a debates, atacou os internautas que criticaram os nordestinos”; “Lula parte o ataque, pois não consegue conviver com as críticas que são feitas aos nordestinos”; “Lula com sua atitude beligerante em relação aos internautas que, afeitos ao debate, criticaram os nordestinos, mostra despreparo intelectual”, ou, além disso, “Lula, pela tática do ataque, comum aos militantes petistas, quer desconstruir a imagem seus adversários atacando-os, etc. Ademais, o site do UOL, muda também a fotografia que acompanha a aforização. Se no site da BBC-Brasil, junto ao enunciado “Lula critica internautas que atacaram nordestinos”, havia a fotografia de meio corpo, com destaque para o rosto de Lula junto a uma cabina de votação, no site do UOL, há uma fotografia totalmente diferente acompanhando a aforização “Lula ataca internautas que criticaram os nordestinos”. Neste site, Lula aparece em fotografia de meio corpo com microfone na mão direita, supostamente, falando a trabalhadores de uma empresa. Tanto o enunciado quanto a fotografia publicada no UOL não condizem com o enunciado e a fotografia publicada no site da BBC-Brasil. Essas adulterações engendradas pelo site da UOL criam uma cena enunciativa totalmente distinta daquela materializada no site da BBC-Brasil.

A matéria veiculada no blog Contexto Livre, diferentemente das anteriormente analisadas, se apresenta como uma denúncia da adulteração feita pelo site do UOL na matéria da BBC-Brasil. O blog por meio de círculos em vermelho e de flechas em cor preta, numa prática, que poderia ser teorizada como uma espécie de heterogeneidade detalhadamente mostrada, em que um locutor evidencia exatamente em que lugar outro locutor efetuou alterações no discurso de outrem, localiza didaticamente na materialidade linguística como o UOL adultera o enunciado da BBC-Brasil. Esse trabalho, que à luz de Maingueneau, pode ser compreendido como uma espécie de sobreasseveração forte, na qual o locutor destaca exatamente as partes em que o texto da UOL adulterou o da BBC-Brasil, serve de argumento para a retomada interdiscursiva do discurso no qual a grande mídia, muito longe de sua propalada isenção na veiculação de notícias, está a serviço de interesses espúrios. Se nas matérias anteriores a aforização gira em torno das pequenas frases “Lula critica internautas que atacaram os nordestinos” e “Lula ataca internautas que criticaram nordestinos”, nesta reportagem, publicada pelo




blog Contexto Livre, constrói-se outra aforização: “Matéria da BBC e a tradução do UOL: a diferença entre a imprensa internacional e a velha mídia brasileira”. Os enunciados da BBC-Brasil e o adulterado da UOL servem como evidências para a sustentação do conteúdo veiculado na aforização do blog Contexto Livre. São esses enunciados em sua versão primeira e em sua retomada adulterada que dão sustentação à afirmação de que a mídia tradicional está a serviço de interesses espúrios. O blog em questão não faz menção ao fato de que para além da adulteração do enunciado, o site da UOL adulterou também a fotografia que estava presente na reportagem primeira da BBC-Brasil. É preciso considerar, no entanto, que a discussão empreendida por Maingueneau acerca da sobreasseveração (quer seja forte ou fraca) não prevê situações como a anteriormente descrita.

A quarta matéria, por sua vez, acompanhada de uma fotografia de Lula, diferente da publicada no site da BBC-Brasil, falando em um contexto totalmente distinto do que a matéria induz a interpretar, retoma integralmente, a pequena frase veiculada na matéria da BBC-Brasil: “Lula critica internautas que atacaram os nordestinos”. Essa retomada, no entanto, não faz nenhuma menção ao fato de que a UOL adulterou em matéria anterior a reportagem da BBC-Brasil. Constatamos nesse caso um completo silenciamento da atitude da UOL frente à reportagem da BBC-Brasil. Esse silenciamento é levado ao paroxismo nas duas matérias, com a repetição das marcas da autoria, da data e do horário. Em ambas as reportagens (a adulterada e a que reproduz a da BBC-Brasil), a referência ao horário, à autoria e à data da publicação são exatamente idênticas. A repetição de tais marcas busca apagar sorrateiramente o fato de o UOL ter adulterado completamente a notícia da BBC-Brasil.

### **3. Considerações semifinais**

A genealogia da adulteração e apagamento da pequena frase polêmica: “Lula critica internautas que atacaram nordestinos”, que circulou na mídia brasileira, durante o segundo turno das eleições presidenciais brasileiras de 2014, rapidamente descrita neste ensaio, à luz de Krieg-Planque e de Dominique Maingueneau, deixa claro, por um lado, que a mídia, muito longe de sua propalada isenção na veiculação de informações, tem papel decisivo no direcionamento da tomada de posições políticas e, por outro, que a retomada, a transformação e a circulação das aforizações deve ser pensada também com base no posicionamento institucional dos veículos que dão a circular tais enunciados. São esses posicionamentos institucionais que vão determinar a maneira mesmo como



uma pequena frase irá circular: se idêntica, transformada, adulterada, apagada ou se adulterada e apagada será objeto de polêmica em outras arenas discursivas. Esse aspecto demonstra, por um lado, a pertinência da comunicação política para os estudos discursivos, uma vez que esse tipo de comunicação se configura numa língua política, isto é, um objeto de acirrado embate entre diferentes grupos sociais e, por outro, a necessidade de um investimento teórico-analítico ainda maior tanto nas postulações teóricas de Krieg-Planque (2006; 2009 e 2011) acerca da comunicação política, quanto na teoria das *frases sem texto*, postulada por Dominique Maingueneau (2010; 2011; 2012 e 2014).

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Esthétique de la création verbale**. Paris: Gallimard, 1984.

BONHOMME, Marc, « *La syntaxe publicitaire : entre sciences du langage et sciences de la communication* », dans Marcel BURGER (dir.), **L'analyse linguistique des discours médiatiques : entre sciences du langage et sciences de la communication**, Québec, Université de Laval, Editions Nota Bene, 2008.

BARATS, **Manuel d'analyse du web en sciences humaines et sociales**. Paris, França, Armand Colin, 2013.

FERNANDES, J. L. Marketig político e comunicação (política). IN: CORREIA, J. C.; FERREIRA, G. B. e ESPIRITO SANTO, P. Conceitos de comunicação política. Lisboa, Portugal: LabCom, 2010.

HUBE, Nicolas, Décrocher la « Une ». *Le choix des titres de première page de la presse quotidienne en France et en Allemagne (1945-2005)*, Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg, coll. Sociologie politique européenne. Actes du colloque « **Le français parlé dans les médias : les médias et le politique** » (Lausanne / 2009) Marcel Burger, Jérôme Jacquin, Raphaël Micheli, 2008.

KRIEG, A. **A noção de “fórmula” em análise do discurso** – quadro teórico e metodológico. Tradução de Luciana Salgado e Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2010a.

\_\_\_\_\_. *Por uma análise discursiva da comunicação: a comunicação como antecipação de práticas de retomada e de transformação dos enunciados*. Tradução de Luciana Salazar Salgado. In: **Revista de Popularização Científica em Ciências da Linguagem – Linguasagem nº 16**, São Carlos, SP: [www.lettras.ufscar.br/linguasagem](http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem) 2011a.

\_\_\_\_\_. *Trabalhar os discursos na pluridisciplinaridade: exemplos de uma « maneira de fazer » em análise do discurso*. Tradução brasileira. BARONAS, R. L. & MIOTELLO, V. **Análise de Discurso: teorizações e métodos**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2011b.



\_\_\_\_\_. *La formule “développement durable”: un opérateur de neutralisation de la conflictualité* », *Langage & Société*, Paris, Editions de la Maison des Sciences de l’Homme. Actes du colloque « Le français parlé dans les médias : les médias et le politique » (Lausanne / 2009) Marcel Burger, Jérôme Jacquin, Raphaël Micheli (éds). Tradução brasileira Roberto Leiser Baronas. “A fórmula desenvolvimento sustentável: um operador de neutralização de conflitos”. In: **Revista de Popularização Científica em Ciências da Linguagem – Linguasagem nº 19**, São Carlos, SP: www.letas.ufscar.br/linguasagem 2013.

\_\_\_\_\_. Les “petites phrases”: un objet pour l’analyse des discours politiques e mediaticques. IN: *Communication & Langages: signes, objets et pratiques*, número 168, juin de 2011.

\_\_\_\_\_. **Analyser les discours institutionnels**. Paris, FR, Armand Colin. 2012.  
MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Trad. de Sírio Possenti. Curitiba, PR : Criar Edições, 2005.

\_\_\_\_\_. *Citação e destacabilidade*. In: \_\_\_\_\_. **Cenas da enunciação**. Org. Sírio Possenti e Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva. Curitiba, PR: Criar Edições, 2007.

\_\_\_\_\_. *Aforização: enunciados sem texto?* In: \_\_\_\_\_. **Doze conceitos em análise do discurso**. Org. Sírio Possenti e Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2010a.

\_\_\_\_\_. *Aphorisations politiques, médias et circulation des énoncés*. 2010b. (no prelo para publicação).

\_\_\_\_\_. Argumentação e cenografia. IN: BRUNELLI, A. F; MUSSALIM, F. e FONSECA-SILVA, M. C. **Língua, texto, sujeito e (inter)discurso: homenagem a Sírio Possenti**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Análise de textos da comunicação**. 6 ed ampliada. São Paulo, SP: Cortez, 20013b.

\_\_\_\_\_. **Discours et analyse du discours**. Paris, FR : Armand Colin, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Frases sem texto**. Trad. Sírio Possenti et alli. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014b.

MOTTA, A. R. & SALGADO, L. S. **Fórmulas discursivas**. São Paulo: Contexto, 2011.

PÊCHEUX, M. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Orlandi et al. 5 ed. Campinas, SP : Editora da Unicamp, 2014.

SERFATY V. éd., 2002, *L’Internet en politique, des États-Unis à l’Europe*, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, 423 p.

VAN LEEUWEN, T. **Introducing social semiotics**. Londres: Nova York: Routledge, 2005.



## AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA E INTERLÍNGUA NA SURDEZ

Sonia Maria Dechandt Brochado <sup>157</sup>

**RESUMO:** A presente pesquisa objetiva desenvolver um estudo comparativo sobre a apropriação do Português como segunda língua (L2), focalizando o processo de interlínguas (IL) desenvolvido por alunos surdos portugueses que utilizam usualmente a Língua Gestual Portuguesa, comparando-o aos dados de uma pesquisa com surdos brasileiros usuários da Língua de Sinais Brasileira, no contexto de apropriação da escrita do Português, considerando-se a importância das línguas de sinais como primeira língua para o desenvolvimento linguístico dessa população. Identificam-se as interlínguas a partir da recolha de produções escritas desses aprendizes e analisam-se desvios, com base na gramática em uso do Português. Verificam-se os fatores que os determinam, destacando-se a interferência da L1. Sabe-se também que se apresenta um panorama mais amplo de possibilidades, além de considerar apenas a L1 como ponto de partida. Apontam-se outras probabilidades dentro do arcabouço teórico que abrange o processo de aquisição da linguagem nas línguas orais e de sinais, além da apropriação de segunda língua, na modalidade escrita, e interlíngua. Assim, ao realizar esta comparação há algumas questões que se pretende refletir. As dificuldades detectadas nas interlínguas em LGP serão semelhantes às encontradas na escrita de aprendizes surdos usuários de LIBRAS? Avalia-se que ao estudar este processo podem ser identificadas condições que contribuem para facilitá-lo.


**PALAVRAS-CHAVES:** Aprendizes surdos. Aquisição de português como L2. Línguas de sinais. Interlíngua.

### 1.INTRODUÇÃO

Focalizamos a apropriação do Português como segunda língua (L2), objetivando discutir, neste artigo, a noção de interlíngua e analisar alguns fenômenos linguísticos presentes na escrita de aprendizes surdos, considerados desvios do ponto de vista da língua portuguesa padrão, a fim de compreender como crianças surdas desenvolvem este processo. Verificamos que parte dessas dificuldades são atribuídas à natureza, modalidade e estrutura gramatical distintas em ambas as línguas, considerando-se que a comunidade surda apresenta a língua de sinais, de natureza espaço-visual, reconhecida legalmente e inclusa no currículo dos alunos que optem pelo ensino bilíngue em escolas de referência no Brasil, referendadas pela Lei Fed.10.436/2002 e pelo Decreto-Lei 5.626/2005, e em Portugal pelo Decreto-Lei 03/2008; e a Língua Portuguesa, de natureza oral-auditiva. Propomos analisar aspectos da interlíngua (IL) de alunos surdos portugueses severos/profundos, usuários da Língua Gestual Portuguesa, que estão

---

<sup>157</sup>Universidade Estadual do Norte do Paraná  
smdechandt@yahoo.com.br



aprendendo o Português Europeu, na modalidade escrita, comparando-os aos dados de uma pesquisa com usuários da Língua Brasileira de Sinais, em processo de apropriação da escrita do Português do Brasil. Consideramos as línguas de sinais como língua primeira e garantia da identidade cultural das comunidades surdas. Pretendemos, assim, contribuir à compreensão de como crianças surdas estão construindo suas produções escritas e com a identificação da interlíngua no processo de aprendizagem de segunda língua.


Propomos um estudo do tipo qualitativo-interpretativista para identificar a interlíngua e analisar alguns fenômenos linguísticos observados, adotando procedimento comparativo e a técnica da análise de documentos provenientes da recolha de dados, ou seja, a produção escrita de alunos surdos.

O *corpus* utilizado neste trabalho é constituído por um *corpus* com dados de alunos surdos brasileiros, usuários de LSB; o outro, com dados de alunos surdos portugueses, usuários de LGP. Os informantes foram selecionados encaixam-se no seguinte perfil: surdez severa ou profunda; alunos do Ciclo de Educação Básica; usuários competentes nas respectivas língua de sinais; filhos de pais ouvintes.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Dentro do arcabouço teórico que abrange o processo de aquisição da linguagem, Madeira (2008) ressalta que “uma das questões de maior relevo na Aquisição de Segunda Língua refere-se à natureza dos processos responsáveis pela construção do conhecimento linguístico” (2008:189). Algumas teorias apontam como um processo de aprendizagem explícita e consciente das regras gramaticais, outras afirmam como um processo de aquisição, no qual o aprendiz constrói um sistema de conhecimentos gramaticais implícitos, a partir da linguagem a que tem acesso. A autora citada, admitindo que os dois processos possam desempenhar um papel no desenvolvimento linguístico, examina os modos como essas questões foram abordadas em diferentes paradigmas teóricos de Aquisição de Segunda Língua. Ressalta que há diferentes perspectivas quanto ao que constitui o estágio inicial em aquisição de L2 e diferentes posições quanto à natureza do desenvolvimento subsequente, desencadeados pela exposição ao input da L2, à medida que os aprendizes percebem que as propriedades do input não correspondem às propriedades da sua gramática de interlíngua.

Muitos pesquisadores e professores têm procurado entender as propriedades da produção linguística dos alunos surdos na tentativa de descobrir como a L2 é aprendida para oportunizar metodologias de ensino de língua segunda adequadas e aprendizagem mais eficiente. Os métodos de ensino tradicionais em L2 enfatizavam a eliminação de erros, no entanto, mais recentemente, sob orientação de linguistas e psicolinguistas, os professores têm tratado dos erros a partir de uma perspectiva diferente. Passaram a considerar os desvios como características do sistema de uma interlíngua (IL), isto é, parte da gramática transitória do aprendiz, a partir das suas hipóteses e do contexto de aprendizagem. Portanto, pode-se conceituar interlíngua como a língua de transição do



aluno entre a língua nativa (LN) e a língua alvo (LAL) em determinada altura de aprendizagem.

Gargallo (1999), ao analisar o processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua, afirma que é um *processo*, constituído por etapas que se sucedem no tempo, cujo ponto de partida é a língua materna (L1) e o ponto de chegada é a língua meta (L2). Cada uma dessas etapas ou *estágios de aprendizagem* constituem o que se denomina *interlíngua* (IL), termo criado por Selinker (1972) para se referir ao sistema linguístico empregado por um falante não nativo. É um sistema que apresenta traços da língua materna, traços da língua meta e outros propriamente idiossincráticos, cuja complexidade é progressiva em um processo criativo que atravessa sucessivas etapas marcadas por novos elementos que o aprendiz interioriza.


Selinker (1994) sugere que cinco principais processos operam na interlíngua: (1) transferência de linguagem, ligada à interferência de L1; (2) hipergeneralização das regras da língua alvo; (3) transferência de treinamento; (4) estratégias de aprendizagem de L2; e (5) estratégias de comunicação em L2. A interferência da primeira língua (L1) é vista como um dos processos responsáveis por interlíngua. Os cinco processos juntos constituem as formas pelas quais o aprendiz tenta internalizar o sistema de L2. Ellis (1997) conclui que o trabalho de Selinker, em 1972, foi produtivo, pois proporcionou a estrutura teórica para interpretar aquisição de segunda língua -AL2 como um processo mentalístico e para a investigação empírica da linguagem do aprendiz de línguas.

Ellis (1997), ao discorrer sobre a *interlíngua* e o desenvolvimento da língua alvo, apresenta como principal objetivo examinar a hipótese de que aprendizes de segunda língua adquirem um conhecimento de uma L2, como o resultado de uma predisposição para processar os dados linguísticos de um modo altamente específico. De acordo com esse autor, o conceito de interlíngua envolve as seguintes premissas sobre a aquisição de segunda língua:

- 1) A construção de um sistema de regras linguísticas abstratas que constituem a base da compreensão e da produção da L2.
- 2) A capacidade de a gramática do aprendiz receber influência tanto externa (através de *input*) quanto interna (pela atuação de fenômenos como a omissão, a hipergeneralização e a transferência).
- 3) A transitoriedade da gramática dos aprendizes, que se vai alterando através da adição de regras, supressão de regras ou da reestruturação de todo sistema gramatical pelos aprendizes.
- 4) A variabilidade dos sistemas de interlínguas construídos pelos aprendizes.
- 5) A aplicação de várias estratégias de aprendizagem para desenvolver a interlíngua. Os erros que os aprendizes produzem refletem as diferentes estratégias de aprendizagem que utilizam.
- 6) A probabilidade de a gramática do aprendiz estagnar, algo que não sucede na aquisição da L1. (ELLIS, 1997).

Entretanto, apesar de os fatores internos do aprendiz serem determinantes poderosos de AL2, sugere-se que eles não são responsáveis pelo processo como um todo, o que tem sido sustentado por outros estudos.





Com essas considerações teóricas, passamos à análise de produções escritas dos aprendizes surdos brasileiros e portugueses na modalidade escrita da Língua Portuguesa, a fim de identificar características da interlíngua dos participantes no desenvolvimento do processo de aprendizagem da língua alvo.

### 3. ANÁLISE E DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

Vamos demonstrar que no contato entre a língua gestual e a língua oral dos aprendizes, de diferentes modalidades – espacial-visual e oral-auditiva – ocorrem fenômenos típicos das situações de interlínguas, os quais passamos a analisar e descrever os resultados. Ressaltamos que os desvios são entendidos como hipóteses dos aprendizes de uma segunda língua, que poderão avançar ou estagnar (fossilizar), conforme a influência de fatores internos ou externos (contexto de interação linguística, professor, metodologia, intervenções de ensino adequadas...). Tomamos como base as estratégias apontadas por Selinker (1994) e pressupostos de Ellis (1997).

Interlíngua nas narrativas de alunos surdos brasileiros:

Chapeuzinho Vermelho (inf.11)

Chapeuzinho é vovó fez leite bolo doce.  
cesta vai chapeuzinho vê que árvore.  
muita bonita a flor colorido pegar.  
flor deu depois vovó árvore escuro.  
lobo mal foi lobo oi Chapeuzinho.  
oi tudo bem lobo porque cesta  
eu tenho Chapeuzinho falou leite.  
doce bolo e lobo lá de vovó casa.  
tudo obrigado fingiu lobo foi.  
rápido ganhou casa vovó bateu.  
porta abriu lobo quieto susto vovó.  
gritou lobo comeu vovó barriga  
lobo vovó fingiu cega chapeuzinho.  
porta bateu abriu chapeuzinho.  
mesa a cesta lobo atichim fingiu.  
Chapeuzinho não abraçou doença.  
mentroso ela falou óculos maior  
lobo boca mentroso bolsa lobo.  
comeu chapeuzinho duas barriga.  
dormido lobo cama homem.  
pegou policia porta abriu queito.  
cadê vovó eu viu vovó lobo.  
pegou tesoura queito abriu ganhou.  
vovó e chapeuzinho abaço depois.  
amigo tudo. Chá, leite, bolo, pão.  
vovó pois vai chapeuzinho for



passa não tem lobo acabou  
ganhou fim

Quanto à textualidade, apresenta truncamento no sentido dos enunciados e ordem sintática não definida; ressaltamos desvios sintáticos, divergindo da ordem básica da frase SVO do português; predomínio de outras ordens na frase (OSV, VS, SOV): *cesta vai chapeuzinho; muita bonita a flor colorido pegar; flor deu depois vovó; porta bateu ; abriu chapeuzinho. lobo atichim fingiu;* emprega muitos elementos gramaticais do português (artigo definido, pronome pessoal, preposição, conjunção); pontua aleatoriamente; escrita num fluxo contínuo que dificulta a compreensão do texto; parece haver uma mescla entre a gramática da L1 da L2; predomínio de uma estrutura sintática em outra ordem, provável interferência da língua de sinais (gestual); aparecem construções de tópico-comentário -TC, ex: *flor deu depois vovó;* emprega apenas artigos definidos em *a flor* e *a cesta*; emprega aleatoriamente a preposição *de*, as conjunções *que, pois, porque, e* e o verbo *ser(é)* como vemos em: *doce bolo e lobo lá de vovó casa; Chapeuzinho é vovó fez leite bolo doce cesta vai chapeuzinho; vê que árvore; tudo bem lobo porque cesta eu tenho;vovó pois vai chapeuzinho;* apresenta alguns erros ortográficos *abraçoeu, mentroso, queito, Chapeuzinho, bursa(?), abaçoe.*

#### Chapeuzinho Vermelho (inf. 12)

1-A menina foi pra casa da mamãe  
Depois a mamãe falou para Ele. Ele precisa  
cuida no mato. A menina falou esta bom.

Depois

2- A Chapeuzinho Vermelho foi passear e  
pula pula e feliz. A Chapeuzinho vermelho  
viu a primavera muito bonito. A menina  
pegou 10 flors.

Depois

3- A menina foi pula pula encontrou  
o lobo. A menina falou Porque você  
encontrou . Porque o lobo foi passiar  
no mato. O lobo falou que tem na cesta. A  
menina falou tem bolo 10 flores o lobo  
falou esta bom. O lobo falou a menina vai  
casa da vovó.


Depois

O lobo e Chapeuzinho vermelho bater a  
porta, ele entra na casa da vovó.

Depois ele, comeu a vovó ficou o gordo.

A Chapeuzinho vermelho bater a porta

O lobo sou [usou] roupa da vovó Depois  
a vovó comeu a menina. O lobo ficou o



gordo Depois O homem viu o que tem na casa.

Depois

O homem entra casa da vovó

O homem falou:

cade Chapeuzinho vermelho vovó

O homem viu o lobo comeu.

O homem cortou a faca na barriga do lobo já puxou a Chapeuzinho vermelho vovó.

Depois. O homem pegou a pedra e colocar na barriga Depois. O lobo acordou e o dia. E pessado na barriga doi doi muito e fugiu.

a vovó abraçar [abraçar] Chapeuzinho e homem a Chapeuzinho vermelho falou eu emborar para a casa.

Apresenta estrutura completa da narrativa, clareza e progressão textual; predomínio de frases na ordem direta SVO, como exemplo: *a menina foi pra casa da mamãe; a Chapeuzinho Vermelho foi passear; o lobo e Chapeuzinho vermelho bater a porta, ele entra na casa da vovó; o homem pegou a pedra e colocar na barriga;* organiza este texto como um *script* teatral, em cenas, na sequência temporal dos episódios da história; para identificar os fatos da narrativa numera inicialmente os tópicos de 1 a 3, a seguir faz uso do marcador conversacional *depois* para indicar as sequências temporais; a estruturação demonstra espontaneidade e criatividade; estabelece o processo coesivo a coesão textual, empregando a referência pessoal, temporal e espacial, refletindo-se na coerência textual; narrativa utilizando o diálogo indireto, passando a empregar o diálogo direto no último episódio, introduzido pelo verbo *dicendi falar* e dois pontos. Depois retoma o diálogo direto; prevalece no texto a ordem canônica dos constituintes SVO; apresenta muitas características da escrita do Português: apresenta muitas características da escrita do Português: emprega adequadamente o verbo de ligação *ficar* em *O lobo o ficou gordo*; flexão verbal na 3ª pessoa do singular do presente e do pretérito perfeito do indicativo dos verbos *precisa, está, pula, tem vai, entra, dói, falou, viu, pegou, encontrou, comeu, ficou, cortou, puxou, acordou*; emprega os artigos definidos; emprega adequadamente as conjunções *porque, e, que*; emprega as preposições *para*, com marcas da oralidade (*pra*) e as contrações *da, na*; é interessante notar o aparecimento do termo *emborar*, que sugere a criação de um neologismo verbal, pelo acréscimo de uma desinência verbal –ar à palavra *embora*, revelando uma estratégia de hipergeneralização pelo aprendiz.

Interlúngua nas narrativas de alunos surdos portugueses:

Narrativa à vista de uma banda (Inf. C)

Os meninos estão Surdos, andavam a conversar de Língua Gestual Portuguesa. Ali vemha no autocarro. que corre entre porta. os pessoas são sentávamos que os surdos pararam comunicar de aparecer arranque, gentes estão baralhas a cair o Surdo disse-ze que o homem é um bruto.

No aspecto textual não apresenta estrutura completa da narrativa; não desenvolve totalmente e não conclui a narrativa; apresenta dificuldade no estabelecimento da coesão textual, pela omissão de alguns elementos de ligação ou uso inadequado de conectores, prejudicando o sentido do texto, com se vê em *que os surdos pararam de comunicar de aparecer arranque* (os surdos pararam de comunicar porque houve um arranque repentino do autocarro ); quanto à morfossintaxe, observamos a omissão e inadequação no uso de elementos funcionais (artigos, preposições, conjunções), como se observa em *a conversar de LGP* (a conversar em LGP); *ali vemha no autocarro* (ali vem o autocarro); *que os surdos pararam comunicar* (os surdos pararam de se comunicar); *que corre entre porta* (correram e entraram na porta); *de aparecer arranque* (houve um arranque); *os pessoas são sentávamos* (as pessoas estão sentadas); observamos também trocas de verbos de cópula, como: ser > estar, em *Os meninos estão surdos* ; estar > andar, em *andavam a conversar*; estar > ser, em *as pessoas são sentávamos*; desvios na flexão ou ortografia dos verbos: ali *vemha* o autocarro ; *entre* > entra; *sentávamos* > estão sentadas; *comunicar* > comunicar; uso inadequado e aleatório de pontuação.

#### Narrativa à vista de uma banda (Inf. D)

Os muídos são Surdos!

Quando acabaram as aulas.

Eles estão paragem, estão espera ao vem autocarro. O autocarro já chegou no paragem.As gentes entrem no autocarro.

Os muídos estão a conversar, piada e rir.

De repente o autocarro foi Pará, os todos das gentes cair no chão. A vez outra foi Pará.

O Daneil disse ao Léo:

\_ Que fogo! Parece que ele não sabe nada mexer o volante. Acho que autocarro do rapaz precisa aprender o condução. Disse o Léo:

\_ Haha! Concordo contigo... Ah. Tenho uma ideia. Tenho um os suspensórios, aproveitamos fazer apertem os suspensórios Porque ninguém cair nada no chão... Disse o daneil :

\_Boa ideia!

O Léo respondeu ao daneil :

\_ Estou gozar com as pessoas porque ainda estão cair. Disse o daneil:

\_ Eu também estou gozar.

Fim.

Quanto à textualidade, apresenta um truncamento no enunciado inicial do texto *Quando acabaram as aula...*; a seguir, a narrativa apresenta-se bem estruturada e constrói enunciados com sentido; quanto à sintaxe, apresenta inversão na ordem de



expressões: *A vez outra foi Pará* > outra vez...; *acho que autocarro do rapaz precisa aprender o condução* > acho que o rapaz do autocarro...; *vontade a conversar há muito durante de tempo* >...durante muito tempo; omissão de conectores (preposição e conjunção): *Eles estão paragem, estão espera* > Eles estão na paragem, estão a esperar; *precisa aprender o condução* > precisa aprender a conduzir'; falta de concordância do determinante com o nome, embora apresente mas uso consistente na maioria dos casos: *no paragem* > na paragem, *os todos das gentes...*; quanto à morfossintaxe, inadequação ou omissão de flexão verbal: *espera ao vem autocarro* > espera que venha/a vinda; *gentes cair no chão* > pessoas caíram; *De repente o autocarro foi Pará* > parou; quanto aos desvios ortográficos, de origem visual, não fonética: *miúdos* > miúdos *Daneil* > Daniel (erros visuais), *leo* > Léo.

Comparando-se os resultados das análises das interlínguas empregadas pelos informantes surdos brasileiros e portugueses, constatamos desvios semelhantes na gramática desses aprendizes da Língua Portuguesa. A partir das estratégias apontadas por Selinker (1997), agrupamos alguns desvios encontrados nas interlínguas e procuramos identificar a origem do processo, a saber (1) transferência de linguagem, ligada à interferência de L1; (2) hipergeneralização das regras da língua alvo; (3) transferência de treinamento; (4) estratégias de aprendizagem de L2; e (5) estratégias de comunicação em L2.

Ressaltamos que dentre as estratégias citadas, destaca-se a de transferência da linguagem, ligada às interferências da língua gestual na escrita dos surdos aprendizes de Português. Por essa razão passamos a discorrer a sobre alguns aspectos da gramática das línguas gestuais que se refletem na escrita do português como língua segunda.

As línguas gestuais por serem essencialmente visuais, organizam-se com sintaxe espacial, apresentando possibilidades de estabelecimento de relações gramaticais no espaço de diferentes formas. Os sinais manuais são frequentemente acompanhados por expressões faciais e corporais que podem ser consideradas gramaticais. Tais expressões são chamadas de marcações não-manuais que caracterizam-se pelo uso de expressão facial (direção do olhar, efeitos no olhar, sobrancelha, boca bochecha...), expressão corporal e o uso de *locus e do movimento direcional*, compreendendo a localização, direção e amplitude do movimento para estabelecer flexão, concordância ou processo referencial discursivo. Nas línguas gestuais os sinalizadores estabelecem os referentes (nomes, pronomes, *déixis*) associados à localização no espaço de sinalização (espaço definido na frente do corpo do sinalizador). Conforme esclarecem Quadros e Karnopp (2004), esse local pode ser referido através de vários mecanismos espaciais, como: fazer o sinal em um lugar particular; direcionar a cabeça e os olhos em uma direção simultaneamente com o sinal (gesto) ou com a apontação; usar a apontação antes do sinal; usar um pronome numa localização particular; usar um classificador (que representa aquele referente) em uma localização particular; usar um verbo direcional (com concordância) incorporando previamente os referentes introduzidos no espaço. Ferreira-Brito (1994:41) já havia ressaltado a importância dos componentes não-manuais, ao lado dos parâmetros primários e secundários. Não há marcação de gênero nos nomes, nem marcação pelo uso de artigos masculinos e femininos, sendo atribuído



ao contexto definir o gênero; às vezes apresentam o gesto de feminino acompanhando os nomes quando o contexto não esclarece; os erros ortográficos dos surdos são de natureza visual, e não fonológica, apreendendo a palavra como um todo; as marcas de pluralidade em línguas gestuais muitas vezes são realizadas pela repetição do mesmo termo. Segundo estudiosos da LGP (Amaral, Coutinho e Martins, 1994) e da LSB (Ferreira-Brito, 1995; Quadros e Karnopp, 2004), essas línguas gestuais não apresentam o uso de verbos de ligação; apresentam flexibilidade na ordem da frase, além da ordem SVO; apresentam flexibilidade na ordem das frases, muitas vezes ordens divergentes da SVO, apresentando outras ordenações como OSV e topicalizações; Amaral, Coutinho e Martins (1994:124) mencionam que assim como nas línguas orais, o fenômeno de topicalização ocorre na LGP e que o mesmo ocorre deslocando um elemento que se destaca para o início da frase e acrescenta-se um elemento prosódico específico. Acrescentam que “na língua gestual a ordem é arbitrária” e que em determinadas construções sintáticas “a ordem que parece mais frequente é O-S-V”. Quadros e Karnopp (2004:142-152) ressaltam que na Língua de Sinais Brasileira “as ordens OSV e SOV ocorrem somente quando há alguma coisa a mais na sentença, como a concordância e as marcas não-manuais”, e que portanto, há alguma coisa associada a estas marcas que permite a movimentação dos constituintes; também através da topicalização muda-se a ordem da frase, associada a uma marcação não-manual.

(1) transferência de linguagem, ligada à interferência de L1

Notam-se as seguintes interferências na escrita do português de marcas da estrutura linguística da L1 (LGP e LSB):

omissão ou troca de verbos de cópula: ser > estar; estar > andar; estar > ser;

outras ordens na frase diferentes de SVO e outras ordens em expressões (OSV, VS, SOV): *cesta vai chapeuzinho; muita bonita a flor colorido pegar; flor deu depois vovó; porta bateu; abriu chapeuzinho. lobo atichim fingiu;*

construções de tópico-comentário: *flor deu depois vovó;*

*A vez outra* foi Pará> outra vez...; acho que *autocarro do rapaz* precisa aprender o condução > acho que o rapaz do autocarro...; vontade a conversar *há muito durante de tempo* > ...durante muito tempo;

Verificamos nos dados dos textos analisados:

omissão de elementos conectores ou uso inadequado (preposições, conjunções);

inadequação de concordância do determinante e o nome;

repetição de termos para indicar pluralidade;

omissão de artigos para identificação do gênero.

(2) Hipergeneralização das regras da língua-alvo:

(Inf. D): *As gentes entr-em...* (generalização da desinência verbal da 3ª. pessoa do plural do pres.do indicativo do verbo vir (v –em);

O Léo *respond-ou* (generalização da desinência verbal da 3ª. pessoa do sing. do pret. perf. do indicativo de verbo da 1ª.conj. –ou, em vez de respond-eu);

(Inf. C): ...que *corr-e entr-e* porta. ( generalização da desinência verbal da 3ª.pessoa do sing.do pres. do indic. -e, do verbo corr-er);

(Inf. 12): eu *emborar* para a casa (generalização da desinência verbal de infinitivo da 1ª. conj. -ar).

(3) Transferência de treinamento (por exemplo, uma regra entra no sistema do aprendiz como o resultado da instrução)

(Inf. 11, inf. C) Pontuação aleatória em todo final de linha, por orientação da professora de que toda frase deveria terminar com ponto. A regra foi assimilada pelo aprendiz como o resultado da instrução.

(4) Estratégias de aprendizagem de L2:

(Surdos usam estratégias visuais na sua aprendizagem)

(inf.D e inf.11) Erros ortográficos visuais e não fonéticos: *muídos* > miúdos; *Daneil* > Daniel; *vemha* > vem; *queito* > quieto;

(5) Estratégias de comunicação em L2:

emprego do diálogo direto;

emprego do diálogo indireto;

expressões com intenção fática, isto é testar se mantém o canal de comunicação (p.ex.: *entendeu* inf.11); (inf. 11,12 e C) sobreposição do diálogo direto e indireto.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados das análises das interlínguas desses informantes surdos, brasileiros e portugueses, demonstraram que se encontram em diferentes estágios de apropriação da escrita da Língua Portuguesa (L2). observamos marcas no processo de apropriação da língua segunda desses informantes que denunciam a influência da língua gestual utilizada pelos surdos, refletidas nas estratégias de transferência da primeira língua. Interferências estas manifestadas no nível morfológico, sintático e textual, além de outras estratégias empregadas nesse processo, como hipergeneralização ou simplificação, transferência de ensino e outras citadas na literatura.

Na amostra pesquisada neste contexto, a partir dos critérios estabelecidos, constatamos diferentes estágios de apropriação da escrita do português, como apresenta o quadro abaixo:

Diferentes estágios de apropriação da escrita da Língua Portuguesa INTERLÍNGUAS
- Interlíngua 1 (IL1): Predominância de estratégias de transferência da L1(Língua de Sinais).
- Interlíngua 2 (IL2): Mescla da L1 e L2. Tentativa de apropriação da língua alvo (L2), sem gramática definida.

- Interlíngua 3 (IL3): Predominância do emprego da gramática da L2 (Língua Portuguesa), em todos os níveis, principalmente no sintático (ordem SVO e estruturas complexas).

Fonte: adaptado de BROCHADO, 2006

Pudemos observar que nos textos analisados apresentam-se diferenças no desempenho da escrita da língua portuguesa entre os diversos informantes, revelando diferentes estágios dessa apropriação, apesar de estarem sujeitos aos mesmos fatores externos contextuais e às mesmas condições de produção, controladas na amostra brasileira e portuguesa.

Constatamos que o que compromete mais a qualidade do texto é o uso indiscriminado de elementos do Português, sejam palavras de conteúdo ou palavras funcionais, sem uma sintaxe definida (ver narrativas de Inf.bras.11 e inf. port.C).

As diferenças maiores se dão quanto aos traços sintáticos, o que mais uma vez confirma o peso desses traços na produção textual dos sujeitos investigados. A simples aquisição do léxico da língua alvo não garante a produção escrita, se não for articulada dentro de uma estrutura sintática consistente.

Assim, sugerimos que as ações pedagógicas enfatizem as interações em sala de aula, na tentativa de aproximar esse ambiente de aprendizagem às situações naturais, tendo como requisito fundamental o domínio da língua gestual entre profissionais e alunos. Apontamos a necessidade de novos estudos, a fim de ampliar a investigação sobre este processo evolutivo de apropriação da escrita.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, M. A.; COUTINHO, A. & MARTINS, M. *Para uma gramática da língua gestual portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, 1994.


BROCHADO, Sonia Maria Dechandt Brochado. A apropriação da escrita por crianças surdas. In: *Estudos Surdos I*. Petrópolis-RJ: Arara Azul, 2006.

ELLIS, R. *Second language acquisition and language pedagogy*. Philadelphia. Adelaide: Multilingual Matters Ltd. Clevedon, 1997.

ELLIS, R. Interlanguage and the natural route of development. Theories of second language acquisition. In: *Understanding Second Language Acquisition* 6<sup>th</sup> ed. Oxford: Oxford University Press, 1990 (Capítulo 3 e 10).

FERREIRA-BRITO, L. *Por uma gramática de línguas de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

GARGALLO, I. S. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, S. L., 1999.



MADEIRA, A. Aquisição de L2. In: *Português segunda língua e língua estrangeira: da(s) teoria(s) à(s) prática(s)*. Paulo Osório & Rosa Marina Meyer (orgs.). LIDEL. Edições Técnicas Ltda, 2008.

QUADROS e KARNOPP QUADROS, R. M. de (org.) *Língua de Sinais Brasileira – estudos lingüísticos*. Ronice Muller de Quadros e Lodenir Becker Karnopp. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SELINKER, L. *Rediscovering interlanguage*. (Applied linguistics and language study). Longman, 1994.



# UMA ANÁLISE ENUNCIATIVA DA LINGUAGEM DO AUTISTA

Suenia Roberta Vasconcelos da Silva

Isabela Barbosa do Rêgo Barros


**RESUMO:** O autismo é reconhecido como um transtorno do desenvolvimento que faz parte do grupo dos Transtornos do Espectro do Autismo (TEA), de acordo com o DSM V, compêndio médico publicado em 2013 pela Associação Americana de Psiquiatria, usado como referência para pesquisas, diagnóstico e classificação dos transtornos mentais. As primeiras descrições sobre o autismo datam de 1943, com a publicação do artigo *Autistic Disturbances of Affective Contact*, do psiquiatra infantil Leo Kanner, que identificou como sintomas principais alterações na linguagem e dificuldade na interação social. (KANNER, 1943; 1966) Entre as dificuldades observadas na linguagem há o mutismo, as vocalizações, o neologismo e a ecolalia. Essas últimas são definidas como uma repetição de palavras ou frases ouvidas anteriormente no discurso de outras pessoas (RUIZ TORRES, 1987; REY, 2003) e podem ocorrer de forma imediata, tardia ou com alguma pequena alteração (FERNANDES, 1996; NICOLOSI et al, 1996). Esse fator de repetição da ecolalia associado ao mutismo, vocalizações e neologismo possibilitou que desde sua origem o autista fosse percebido como desprovido de linguagem, em virtude da dificuldade de comunicação. Neste trabalho pretendemos discutir o sentido encontrado na linguagem de duas crianças autistas participantes do Grupo de Convivência e Acolhimento Autismos, da Universidade Católica de Pernambuco, decorrente do ato enunciativo. Esclarecemos que a análise enunciativa pode ou não se restringir apenas a um nível linguístico (lexical, sintático, morfológico, fonológico), pois quando o locutor enuncia o faz com toda língua. (FLORES apud FERRAREZI Jr & BASSO, 2013) Logo, apresentaremos os níveis linguísticos em inter-relação nos fragmentos da linguagem selecionados do banco de dados do laboratório de linguagem do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem daquela mesma universidade e analisados através do programa ELAN, os quais constituem o corpus da pesquisa. Nossa fundamentação teórica vincula-se à Teoria da Enunciação de Émile Benveniste (1989;2005). Constatamos a presença de marcas enunciativas do sujeito na linguagem peculiar das crianças e a singularidade de sentidos atribuídos a contextos específicos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Autismo. Linguagem. Enunciação. Sentido.

## 1. INTRODUÇÃO

O prefixo “autos” é de origem grega e significa "voltar-se para si mesmo". A palavra "autismo" foi utilizada pela primeira vez pelo psiquiatra Eugen Bleuler em 1908, referindo-se ao diagnóstico da esquizofrenia.

As primeiras descrições sobre o autismo enquanto transtorno correspondem à publicação, em 1943, do artigo *Autistic Disturbances of Affective Contact*, do autor Leo



Kanner, pesquisador e psiquiatra infantil que, na época, identificou um grupo de onze crianças em que as alterações na linguagem e a dificuldade na interação social formavam uma constante.


Essas representam o quadro clássico sintomatológico caracterizado pelo uso inadequado da linguagem, olhar vago, resistência ao toque, uso das pessoas como objetos e de brinquedos de forma não convencional, resistência a mudanças na rotina e no ambiente, fixação pelo movimento rotatório, movimentos rítmicos e estereotipados do corpo. (KANNER, 1943; 1966) Destacamos, entretanto, que nem sempre todos esses sintomas estão presentes entre os sujeitos.

Atualmente, o autismo é reconhecido como um transtorno do desenvolvimento que faz parte do grupo dos Transtornos do Espectro do Autismo (TEA), de acordo com o DSM V, compêndio médico publicado pela Associação Americana de Psiquiatria, usado como referência para pesquisas, diagnóstico e classificação dos transtornos mentais. Para o sujeito ser diagnosticado com autismo, os sintomas devem comprometer a vida cotidiana e a capacidade social, além de ter iniciado na mais tenra infância.

Entre as dificuldades observadas no autismo, há um destaque para as alterações encontradas na linguagem, caracterizadas por mutismo, vocalizações, neologismo e ecolalia. Essas últimas são definidas nos dicionários médicos como uma repetição de palavras ou frases ouvidas anteriormente no discurso de outras pessoas (RUIZ TORRES, 1987; REY, 2003). Fernandes (1996) e Nicolosi et al (1996) esclarecem que a ecolalia pode ocorrer imediatamente (ecolalia imediata) ou tardiamente de maneira automática (ecolalia mediata ou atrasada) ou, ainda, de forma alterada, voluntária ou não (ecolalia mitigada), podendo as reproduções serem pronunciadas com a mesma entoação e estarem relativamente relacionadas a contextos específicos. Esse fator de repetição da ecolalia associado ao mutismo, vocalizações e neologismo possibilitou que desde sua origem o autista fosse percebido como desprovido de linguagem, em virtude da dificuldade de comunicação.

## **2. LINGUAGEM E ENUNCIÇÃO**

Embasados nos estudos da Linguística da Enunciação representado pelas atividades de Émile Benveniste (1989;2005), que afirma ser o homem um sujeito de linguagem, pois é pela e na linguagem que o homem se constitui como sujeito na



relação entre o “eu” e o “tu”, que compreendemos que ao significar a linguagem do autista oportunizamos o seu desenvolvimento, a instituição do sujeito e a consequente inclusão do autista na linguagem e no contexto.

Para Benveniste (1989), a linguagem busca significar, ela é uma ação significante por excelência. Ademais, ela possibilita a definição do indivíduo, uma vez que, se deparamos com o sujeito falando no mundo é o sujeito significando que achamos, isto é, a linguagem constitui a condição do sujeito. Esta ideia não é distinta da encontrada no texto “A forma e sentido na linguagem” no qual Benveniste (1989) apresenta que "bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para viver". E sem a "linguagem não haveria nem possibilidade de sociedade, nem possibilidade de humanidade". (BENVENISTE, 1989, p. 222).

A enunciação, por sua vez, é colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização. (BENVENISTE, 2005) Pois, "é na instância do discurso na qual “eu” designa o locutor que este se enuncia como 'sujeito'. É portanto verdade ao pé da letra que o funcionamento da subjetividade está no exercício da língua". (BENVENISTE, 2005, p. 288).


Dessa forma, a enunciação é o uso que o locutor faz da língua, uma interação do sujeito com a língua convertida em discurso. Assim,

O ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação. Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno. (BENVENISTE, 1989, p. 83-84).

Dessa maneira, o ato de apropriação da língua "introduz aquele que fala em sua fala" (idem). "Cada enunciação é um ato que serve o propósito direto de unir o ouvinte ao locutor por algum laço de sentimento, social ou de outro tipo. Uma vez mais, a linguagem, nesta função, manifesta-se-nos, não como instrumento de reflexão mas como um modo de ação". (BENVENISTE, 1989, p. 90).

A teoria da enunciação concebe o sujeito como centro de reflexão da linguagem, diferenciando o enunciado da enunciação. O processo é muito importante, pois são os traços do sujeito naquilo que ele profere. As formas da língua se estabelecem com base no seu uso pelo sujeito. Isto promoveu o estudo da subjetividade na linguagem, pois o





locutor se apropria dessas formas, constituindo-se como "eu" e determinando seu interlocutor como "tu". Em trilha diferente, surge a enunciação como fenômeno social, em uma relação entre sujeito e sociedade, de uma maneira dialógica que é instituída tanto por quem a expressa quanto para quem é exposta.

Émile Benveniste faz uma diferenciação entre o funcionamento e a forma da língua. Segundo Benveniste (1989), o funcionamento tem sido estudado conforme a perspectiva da nomenclatura gramatical e morfológica, mas isso não é suficiente. Deve ser levando em consideração que as esferas de uso das formas não são iguais ao uso da língua, mas para realizar a descrição linguística precisa da utilização de formas. O uso da língua em ocasiões especiais nos expõe a um indivíduo que se apropria da língua por um ato individual de uso e a põe em funcionamento, isto é, concebe a enunciação.

O autor faz uma integração entre a língua e o discurso, uma vez que, ao colocar o sujeito como núcleo de referência, procura esclarecer o efeito da subjetividade na estrutura da língua através do aparelho formal da enunciação.

O conceito de enunciação para Benveniste, assim, está situado no sujeito, que se adequa a língua, enuncia a sua atitude de sujeito, aponta-se como eu, instituindo o tu e o ele (não pessoa) em seu discurso. Não há superioridade entre o eu e o tu, porque eles se intercalam, ou seja, essa é uma relação dialética. Portanto, a enunciação é tida como um processo, no qual o locutor impulsiona a língua por conta própria estabelecendo como fruto o enunciado.

Assim sendo, o conceito de aparelho formal de enunciação abrange a língua e a fala e não se extenua nelas, já que o aparelho seria respectivamente das duas. A enunciação do discurso supõe um locutor e um interlocutor, e compreende a diversidade oral e escrita, ou seja, qualquer manifestação em que o locutor diz algo utilizando a categoria de pessoa e se dirige a alguém.

A enunciação é um enorme processo que nos faz compreender como “o sentido” se constitui em “palavras” e como diferenciar essas percepções e relatar o seu diálogo. Em concordância com Benveniste, a semantização da língua é o ponto central desse desenvolvimento que nos leva à teoria do signo e à análise da significância.

#### **4. ANÁLISE DOS DADOS**





Esclarecemos que a análise enunciativa pode ou não se restringir apenas a um nível linguístico (lexical, sintático, morfológico, fonológico), pois quando o locutor enuncia o faz com toda língua. (FLORES apud FERRAREZI Jr & BASSO, 2013). Para Benveniste (1989), a enunciação está na língua inteira, pois toda ela é passível de ser enunciada.

A dêixis, definida como “o mecanismo que relaciona a indicação de um objeto através de uma palavra à instância de discurso que a contém”, (FLORES et al, 2009, p.77) é a forma que representa a enunciação e mostra as subjetividades abrangidas nos gestos e mímicas. (BENVENISTE, 1989)

Tendo em vista o exposto, a linguagem da criança analisada se caracteriza por vocalizações “êêêÊÊÊ”, palavras soltas “êêê echolate” e “Batman” e ecolalia "tirar foto", que separadamente, seriam consideradas estereótipos singulares da linguagem do sujeito com autismo. Segundo o exemplo a seguir:

Criança autista		Estudante do Mestrado	Cena
1)	êêêÊÊÊ		Criança aponta para a bolsa que tem chocolate.
2)		Depois você pega. Agora não.	
3)	êêêÊÊÊ		A criança continua apontando para a bolsa que tem chocolate.

As vocalizações "êêêÊÊÊ" (linha 1 e linha 3) põe em ação o sujeito na linguagem, pois existe um "eu" que se comunica com um "tu" por meio de um instrumento que está perto da criança autista e do interlocutor.

Dessa forma, "a linguagem é, pois, a possibilidade da subjetividade, pelo fato de conter as formas linguísticas apropriadas a expressão; e o discurso provoca a emergência da subjetividade, pelo fato de consistir de instâncias discretas". (BENVENISTE, 2005, p. 289).



A criança se apropria de signos linguísticos e os coloca em funcionamento em forma de vocalização, enunciando-se na fala. É nesse aspecto que o locutor, ora autista, se subjetiva na linguagem. A estudante compreende o lugar do sujeito e sua enunciação colocando-se no lugar do “tu”. Esse fato está marcado em seu discurso: ‘êêêÊÊÊ’ (linhas 1 e 3) = eu. (“eu”, marcador dêitico de pessoa). ‘Depois você pega. Agora não.’ (linha 2) = depois, você, agora (marcadores dêiticos de pessoa e tempo usados na enunciação da estudante que estão relacionados ao marcadores implícitos ‘eu’, ‘agora’ no discurso da criança autista).

Criança autista		Fonoaudióloga	Cena
1)			A criança vai contar a história dos Três Porquinhos.
2)		Como é que começa?	
3)	êêê echolate		A criança vai para perto da fonoaudióloga pedir o chocolate que está dentro da bolsa dele.
4)		Chocolate?	
5)			A criança olha para a bolsa que tem o chocolate. Em seguida vai em direção à bolsa.

6)		O que foi que você viu?	
7)	Batman.		A criança abraça a fonoaudióloga.

As palavras soltas "êêê echolate" (linha 3) e "Batman" (linha 7) obtêm sentido na utilização individual da língua pela criança autista que se enuncia na linguagem, tendo em vista que contém sentidos singulares: 'eu quero o chocolate que está na bolsa do Batman'.

Esse fato é possível porque os interlocutores compartilham a mesma cena enunciativa. A fonoaudióloga, assim como a estudante do exemplo anterior, se põe no lugar do "tu" admitindo o "eu" subjetivado na linguagem da criança autista.

Assim, a subjetividade é a habilidade que há no locutor para se alvitrar como sujeito. De acordo com Émile Benveniste (2005), é na linguagem que o locutor se constitui como sujeito, remetendo a ele mesmo como eu no seu discurso.

Criança autista	Estudante do Mestrado	Cena
1)	Como é a música? Ensina para Isabela a música	A criança está com a câmera filmando a sua mão. A

		.	estudante do mestrado pede para a criança cantar a música "Os Dedinhos" e ensiná-la para a fonoaudióloga.
2)	Tirar foto. Tirar foto. Tirar foto.	Tirar foto? Você quer me ajudar a filmar, é?	
3)	Tirar foto. Tirar foto. Tirar foto.		A criança para de filmar e agora quer ouvir música.


Neste quadro a criança autista estabelece relação particular com a língua de modo ecológico caracterizado pela repetição da frase "tirar foto" (linha 2 e linha 3), que propõe a enunciação do sujeito na linguagem, por meio dos dêiticos de pessoa (eu/tu), de lugar e tempo que não precisam estar marcados de modo transparente no enunciado para se fazerem presentes: **‘eu quero tirar foto aqui e agora.’**

(...) Não consideramos as formas específicas dessa categoria nas línguas dadas, e pouco importa que essas formas devam figurar explicitamente no discurso ou possam aí permanecer implícitas. Essa referência constante e necessária à instância de discurso constitui o traço que une a *eu/tu* uma série de “indicadores” que pertencem, pela sua forma e pelas aptidões combinatórias, a classes diferentes – uns pronomes, outros advérbios, outros ainda locuções adverbiais. (BENVENISTE, 2005, p. 279)

Flores et. al (2009) esclarece que a dêixis está relacionada ao termo “indicadores de subjetividade”, uma vez que são concebidos com base na discussão da noção de dêixis e remetem à enunciação. “Sua condição de autorreferenciação deve-se ao fato de sua existência estar ligada à tomada da palavra, cuja realidade é a realidade do discurso.” (idem, p. 140)

Este discurso caracteriza a enunciação discutida por Benveniste e está ligado ao discurso de outrem. Portanto, "cada enunciação é um ato que serve ao propósito direto de unir o ouvinte ao locutor por algum laço de sentimento, social ou de outro tipo. Uma vez mais, a linguagem, nesta função, manifesta-se-nos, não como um instrumento de reflexão mas como um modo de ação". (BENVENISTE, 1989, p. 90).





Isto posto, a linguagem não é instrumento porque ela é inerente ao ser humano, e o sujeito pode se apropriar de qualquer signo linguístico para se enunciar.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se apropriar da língua, o locutor promove um contato com o mundo através do discurso, pois a cada momento enunciativo ele apresenta a postura subjetiva que adota em relação a determinada instância. Deste modo, a língua serve para estabelecer uma relação com o mundo.

O sujeito autista de modo singular se apropria dos signos linguísticos e os coloca em funcionamento, enunciando-se no discurso. As ecolalias, vocalizações e neologismos são formas que o locutor encontra para se enunciar, entretanto é necessário que um interlocutor no lugar do “tu” certifique e ateste a enunciação do sujeito autista.

Desse modo, fundamentados pela Teoria da Enunciação de Émile Benveniste, não concebemos mencionar que o autista não tem linguagem. Há uma maneira particular de se relacionar com os mecanismos da língua e se instituir como sujeito na e pela linguagem.

Por isto, contemplamos os momentos em que o ato enunciativo aconteceu, tendo em vista que toda enunciação estabelece um elo com o mundo, sendo um vínculo com o aqui e o agora do locutor. Sabendo que não há superioridade entre o "eu" e o "tu", porque eles se intercalam, ou seja, estabelecem uma relação dialética.


## REFERÊNCIAS:

AUTISMO E REALIDADE. *Diagnóstico do autismo*. Disponível em:  
<<http://autismoerealidade.org/informe-se/sobre-o-autismo/diagnosticos-do-autismo/>>  
Acesso em: 15 de dezembro de 2014.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral I*. 5ª ed. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Campinas, SP: Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_. *Problemas de linguística geral II*. 2ª ed. Trad. Eduardo Guimarães et al. Campinas, SP: Pontes, 1989.

FERNANDES, F.D.M. *Autismo infantil: repensando o enfoque fonoaudiológico – aspectos funcionais da comunicação*. São Paulo: Lovise, 1996.



FERRAREZI Jr, C.; BASSO, R. *Semântica, semânticas: uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2013.

FLORES, V. N.. et. al. *Dicionário de linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.

KANNER, L. *Autistic Disturbances of Affective Contact*. p.217-250, 1943. Disponível em: <[http://neurodiversity.com/library\\_kanner\\_1943.pdf](http://neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf)> Acesso em: 05 de maio de 2007.

KANNER, L. *Psiquiatria infantil*. Buenos Aires: Paidós e Psique, 1966.

NICOLOSI, L.; HARRYMAN, E.; KRESHECK, J. *Vocabulário dos distúrbios da comunicação: fala, linguagem e audição*. Trad. Sandra Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

REY, L. *Dicionário de termos técnicos de medicina e saúde*. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

RUIZ TORRES, F. *Dicionário de termos médicos inglês-português*. Trad. Cássio Galvão Monteiro. São Paulo: Roca, 1987.

---



## COMPORTAMENTOS SOCIOLINGÜÍSTICOS ASSOCIADOS A GÊNERO COMO CONSTITUINTES DE REPERTÓRIOS VERBAIS AMPLOS


Taís Bopp da Silva

**RESUMO:** O presente trabalho busca problematizar os fatores sociais presentes nas análises sociolinguísticas. Pensamos que tais fatores não são apenas promotores da variação linguística, mas se constituem como categorias variáveis em si mesmas. Nesta primeira etapa do estudo, investigamos o fator gênero, revendo pressupostos fixos a ele associados, como o de que mulheres são mais cooperativas e homens mais competitivos. Concebendo a linguagem como um comportamento operante e tendo em vista que os falantes operam linguisticamente de acordo com as contingências, percebemos a necessidade de problematizar noções cristalizadas, tradicionalmente associadas aos comportamentos femininos e masculinos. Acreditamos que homens e mulheres não desempenham papéis restritos ao seu gênero, mas dispõem de variados repertórios linguísticos dos quais fazem uso conforme as suas necessidades. Partimos do referencial de Tannen (1990), que supõe a existência de culturas de comunicação específicas para homens e mulheres. Cameron (1998), contrariamente a essa ideia, alerta que falantes desempenham papéis de gênero dos modos mais diversos, podendo utilizar sistemas de comunicação geralmente associadas ao gênero oposto ao seu. Supondo que as pessoas detêm um repertório de possibilidades além daquele associado ao seu gênero, e também considerando a necessidade de descrição de sistemas de comunicação, elaboramos dois instrumentos para verificar (a) até que ponto homens e mulheres ratificam os modos competitivo e colaborativo e (b) em que medida transitam entre um e outro sistema. Um dos instrumentos consistiu de um questionário para autodescrição de comportamento linguístico; o outro serviu para observação direta de homens e mulheres falando em público. Aplicado o instrumento piloto, observamos que homens tendem a se prolongar mais na fala pública e percebem seu estilo como menos monitorado, se comparados às mulheres. Já as mulheres são mais objetivas em suas falas públicas e percebem se monitorar e restringir assuntos de acordo com os interlocutores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Comportamentos sociolinguísticos. Fatores sociais. Linguagem e gênero

### 1 Introdução

O presente estudo é parte de uma pesquisa maior cujo objetivo geral é revisitar as disputas teóricas entre as teorias linguísticas mentalistas e sócio-ambientalistas a fim de discutir a suposta incompatibilidade dessas visões. Skinner, em 1957, dentro do quadro teórico da análise do comportamento, lança a obra “Comportamento Verbal”, que é criticada por Chomsky em uma resenha publicada em 1959. Para Skinner, todo comportamento deve ser descrito e explicado via observação direta, sem recorrer às noções de mente e cognição. A linguagem, por ser um comportamento humano, deve



ser descrita, nesse quadro teórico, apenas por observação direta, ao contrário do que concebe Chomsky, para quem a linguagem está radicada na mente humana.


Após o lançamento da resenha em que Chomsky rebate as concepções de Skinner, qualquer tentativa de análise da linguagem pelo viés comportamental é desestimulada. Skinner é colocado em descrédito e muitas afirmações errôneas sobre suas ideias são difundidas. Uma dessas ideias é a de que a linguagem seria um comportamento da classe dos respondentes; isto é, um comportamento condicionado pelo ambiente. Nesse sentido, qualquer ato verbal seria uma resposta a estímulos previamente apresentados, e o falante não seria um falante autônomo, mas autômato. Skinner, diferentemente disso, concebe a linguagem como um comportamento da classe dos operantes, isto é, um comportamento que depende de suas consequências e, por isso, é selecionado pelo falante. Operar verbalmente significa selecionar dentre um repertório de comportamentos verbais aquele mais adequado ao contexto comunicacional.

Com isso, vemos que Skinner não supõe o falante como um autômato, mas como sujeito de seu comportamento. Se a escolha de seu ato verbal é dada levando em conta o ambiente e as consequências sobre o interlocutor, vemos nas ideias de Skinner muitos dos pressupostos das teorias linguísticas que levam em conta a linguagem no contexto social. Assim, é possível afirmar que as concepções skinnerianas não estão muito afastadas das teorias linguísticas atuais que buscam relacionar linguagem e contexto.

Partindo, então, do princípio de que todo falante detém um repertório verbal, e dele seleciona as partes que lhe convém para interagir verbalmente de acordo com a ocasião e o interlocutor, é possível questionarmos a utilização das categorias sociolinguísticas (gênero, idade, etnia, classe social, entre outras) como determinantes de comportamentos linguísticos fixos. Por exemplo, nas análises sociolinguísticas, atribui-se ao gênero feminino a tendência de utilizar as formas linguísticas prestigiadas e de interagir de forma cooperativa. Do mesmo modo, quanto à categoria escolaridade, concebe-se o falante com menos anos de estudo como sendo aquele cujo repertório é limitado às formas estigmatizadas. Ora, se concebemos que a linguagem varia de acordo com o contexto social e, portanto, com a situação e o interlocutor, temos de admitir que o falante (seja homem, mulher, com pouca escolarização, ou de determinada procedência étnica, por exemplo) não possui um repertório fixo, mas constituído de diversas formas linguísticas de que lança mão conforme as consequências que deseja obter.

A partir desses pressupostos, buscamos examinar as categorias sociolinguísticas gênero, faixa etária, etnia, escolaridade e classe social, para além de seus efeitos clássicos e de suas interpretações fixas consagradas pela literatura sociolinguística. Pensamos que a Análise do Comportamento faz uma interessante interface com a sociolinguística e, portanto, podemos nos valer de seus conceitos para ampliar a compreensão sobre a relação entre o falante e seu contexto de interação.





O estudo que aqui apresentamos constitui a primeira parte deste empreendimento, e busca analisar a categoria gênero. Para tanto, partiremos das ideias de Tannen (1990) e Cameron (1998) para analisar a divisão entre tipos de interação cooperativo e competitivo e seus desdobramentos na comunicação, investigando até que ponto estes podem ser fixamente associados a mulheres e homens.

Antes de tudo, porém, dedicaremos um espaço para apresentar nossos pressupostos teóricos: o ramo da psicologia chamado Análise do Comportamento (correlato do ramo da filosofia chamado de Behaviorismo) e os estudos acima mencionados sobre linguagem e gênero (Tannen, 1990 e Cameron, 1998).


## **2 Pressupostos teóricos**

A presente seção se organiza de modo a apresentar as teorias que servem de base ao nosso estudo. Iniciaremos apresentando noções básicas da Análise do Comportamento, sobretudo o que diz respeito ao conceito de “comportamento verbal”. Em seguida, adentraremos a discussão sobre linguagem e gênero. Traremos, primeiramente, as ideias de Tannen (1990), que concebe sistemas de comunicação diferentes para homens e mulheres, e, em seguida, exploraremos a visão de Cameron (1998), para quem os gêneros não estão associados a sistemas fixos de comunicação. Para a autora, homens e mulheres se utilizam de sistemas de comunicação disponíveis em um repertório variável.

### **2.1 O comportamento verbal**

A psicologia, no início do século XX, buscava conquistar estatuto de ciência e, para tanto, buscou eliminar os métodos introspectivos, apostando em um objeto de estudo que fosse passível de observação direta: o comportamento.

Uma disciplina, nesse contexto histórico, somente desfrutava de estatuto científico se dispusesse de métodos próximos aos das ciências naturais e, nesse sentido, o comportamento humano como objeto de estudo era capaz de colocar a psicologia entre as disciplinas chamadas científicas, na medida em que era considerado fenômeno passível de ser observado e mensurado, ou seja, era passível de experimentação. Para efeitos de análise, o comportamento é visto como função das variáveis do meio; estas também observáveis. De acordo com Bock, Furtado e Teixeira (2007, p. 59), “Hoje não se entende comportamento como uma ação isolada de um sujeito, mas como uma interação entre aquilo que o sujeito faz e o ambiente onde o seu ‘fazer’ está inserido. Portanto, o behaviorismo dedica-se aos estudos das interações entre o indivíduo e o ambiente, entre as ações do indivíduo (respostas) e o ambiente (estimulações)”. Nesse aspecto, não podemos nos furtar a reconhecer que existe, sim, concordância entre os




pressupostos de Skinner e os dos estudos linguísticos que tratam dos fenômenos de variação e uso.

É importante ressaltar, contudo, que, por vezes, há certa incompreensão das ideias comportamentalistas (também chamadas de behavioristas). Tal incompreensão talvez se deva à confusão que se faz entre as ideias de Watson e as de Skinner. Enquanto Watson trabalhava com a noção de comportamento respondente, aquele aprendido a partir de reflexos incondicionados, Skinner introduz a noção de comportamento operante, aquele através do qual o indivíduo opera no mundo e se faz sujeito. O comportamento operante não é mero reflexo, é comportamento que opera sobre o mundo. “A maior parte dos nossos comportamentos produz consequências no ambiente. Essas consequências são mudanças no ambiente” (Moreira e Medeiros, 2007, p. 48). Assim, sob a perspectiva skinneriana, quando interagimos verbalmente modificamos o comportamento de outras pessoas.

Uma classe de comportamento é o comportamento verbal, que foi descrito por Skinner (1957) em sua obra “Verbal behaviour”. O comportamento verbal ocorre quando um organismo gera estímulos através da comunicação, os quais afetam o comportamento de outro organismo. Essa explicação, bastante simples, nos diz muito pouco. A partir dela, seria fácil concluir que animais, como pássaros que cantam, ou abelhas que executam movimentos que transmitem informações umas para as outras, se comportam verbalmente. Baum (2007) nos explica que há diferenças que classificam a fala como comportamento verbal, de um lado, e a linguagem dos pássaros ou das abelhas, de outro, como simples chamado de alarme. Para o autor, “Há uma diferença crucial entre o chamado de alarme e a fala. O chamado de alarme do pássaro é um padrão fixo de ação, enquanto o falar é comportamento operante. Quando um padrão fixo de ação gera estímulos auditivos e visuais que afetam o comportamento dos outros (como na defesa, na agressão ou na corte), esse processo pode ser chamado de comunicação. Entretanto, não é comportamento verbal” (Baum, 2007, p. 136). Ainda de acordo com o autor, “Padrões fixos de ação dependem apenas de antecedentes (estímulos-sinal), ao passo que o comportamento verbal, por ser um tipo de comportamento operante, depende de suas consequências” (Baum, op.cit.). Com isso, queremos destacar a importância das ideias comportamentalistas para os estudos de linguagem no contexto social, uma vez que concebemos a interação sociolinguística como algo em que está em jogo não apenas respostas e reações do falante ao ouvinte, mas a construção do sujeito através das consequências de suas escolhas linguísticas. Isso posto, passemos agora às abordagens que escolhemos para investigar a relação entre gênero e linguagem.

## **2.2 Cooperação versus competição: Tannen (1990)**

Tannen (1990), em sua conhecida obra “Você simplesmente não me entende”, afirma que a fonte de desentendimento na comunicação entre os gêneros é a existência



de dois sistemas de comunicativos sob os quais homens, de um lado, e mulheres, de outro, operam. A autora traz que a dinâmica das interações humanas baseia-se na busca de intimidade, por parte das mulheres, e no estabelecimento de independência e hierarquia, por parte dos homens. Essa dinâmica, por sua vez, é fruto de culturas específicas de gênero que surgem já na infância, e que podem ser observadas no modo como meninos e meninas organizam suas brincadeiras. Como consequência dessas supostas culturas de gênero, a comunicação entre homens e mulheres se segmenta em dois diferentes sistemas, um dos quais busca estabelecer conexão e intimidade, e é do domínio das mulheres, e outro que visa afirmação de hierarquia e independência, predominante entre os homens.


Um conceito chave para a compreensão do funcionamento desses sistemas de comunicação é o conceito de *assimetria*. Nos sistemas que gravitam em torno da intimidade, busca-se minimizar as diferenças entre os participantes das interações, ao passo que nos sistemas baseados na hierarquia, as diferenças são maximizadas, estabelecendo-se comunicações assimétricas, em que os falantes buscam ranquear seu *status*. De acordo com Tannen (1990), portanto, na comunicação entre as mulheres predomina a simetria e, no modo masculino de interagir, impera a assimetria. Para a autora, é a incongruência entre esses dois sistemas o causador de ruídos nas interações entre homens e mulheres.

A assimetria, de acordo com a abordagem de Tannen, tem importantes consequências, pois nos permite compreender o papel da metagemagem e a estruturação da conversação. A metagemagem seria o dado comunicado indiretamente, paralelamente à mensagem em si. Assim, por exemplo, numa interação, o falante que oferece ajuda estaria declarando superioridade em relação ao interlocutor e a relação entre ambos se configuraria assimetricamente. Enquanto a mensagem é oferta de ajuda, a metagemagem, segundo Tannen, é a declaração de superioridade da parte de quem oferece favores. Oferecer as melhores soluções para um problema, tecer teorias sobre todo e qualquer assunto também trazem metagemagens que colocam os homens em suposta posição de destaque. A metagemagem, além de situar a posição dos interlocutores, também dá pistas sobre a estrutura dos enunciados. Nesse aspecto, pistas paralinguísticas que ranqueiam os interlocutores (tom de voz confortador ou de escárnio, por exemplo) permitem classificar um dado enunciado como conversa/aconselhamento ou como argumentação/lição, por exemplo.

Tannen (1990) nos diz que a tentativa das mulheres de estabelecer conexão e oferecer ajuda aos homens podem ser interpretadas por estes como imposição de *status* por parte delas. Paralelamente, quando pedem conselho visando apenas estabelecer conexão e cumplicidade com os homens e estes lhes oferecem as soluções que supõem mais eficazes, sem mais delongas, as mulheres se sentem menosprezadas.

### 2.3 Cameron (1998)






Cameron (1998), diferentemente de Tannen, não estabelece uma relação unívoca entre formas linguísticas e categorias sociais. Nesse sentido, a autora não compartilha da ideia de que para os diferentes gêneros existam sistemas de comunicação correspondentes e exclusivos. Contrariamente, seguindo o pensamento de Judith Butler, Cameron postula que os papéis de gênero são performativos, ou seja, se constroem simultaneamente às ações do sujeito no mundo; não são características naturais vinculadas aos sexos feminino e masculino, determinantes dos modos de agir de homens e mulheres no mundo.

A partir dessa ideia, é possível pensar que as formas linguísticas relativas a papéis de gênero, como as relativas a qualquer papel social, estão à disposição dos falantes, que escolhem utilizá-las ou não, quando e onde quiserem. Segundo Cameron (1998, p. 132), “Enquanto a sociolinguística tradicionalmente pressupõe que as pessoas falam como falam pelo fato de (já) serem quem já são, a abordagem pós-moderna sugere que as pessoas são quem elas são pela (entre outras coisas) forma como falam. Essa perspectiva muda o foco de uma simples catalogação de diferença entre homens e mulheres para uma pergunta mais sutil sobre como as pessoas usam recursos linguísticos para produzir diferenças de gênero. Isso também nos obriga a observar a estrutura rígida dentro da qual as pessoas são forçadas a fazer suas escolhas – as normas que definem que tipos de linguagem constituem-se em recursos possíveis, inteligíveis e adequados para o desempenho da masculinidade e da feminilidade”.

Na medida, pois, em que falamos em escolhas dentro da sociolinguística, não podemos mais conceber o falante como um autômato que produz formas linguísticas determinadas por sua condição social, cultural e de gênero. Admitimos, sim, que possam existir sistemas de comunicação internamente coerentes, mais ou menos associados a um ou outro gênero, mas pensamos que estes estão disponíveis a homens e mulheres de acordo com os objetivos de suas interações. Isso é o que nos mostra Cameron (1998), ao descrever uma interação entre homens, que utilizam um estilo conversacional tradicionalmente associado às mulheres: a fofoca. A fofoca é definida pela autora (p. 134) como “a discussão sobre pessoas ausentes, conhecidas de todos os participantes, com ênfase na avaliação crítica da aparência desses indivíduos, do modo de vestir, do comportamento social e sexual”. Em seu estudo, Cameron relata a interação entre três rapazes, os quais conversam sobre a masculinidade supostamente duvidosa de outros que não fazem parte do grupo. A autora consegue demonstrar que essa conversa, ainda que possa apresentar interações competitivas, converge para a cooperação, no sentido de conectar os membros do grupo através da negação dos membros extragrupo (os caras “muito gays”, que são assim definidos não por suas orientações sexuais, mas por suas formas de vestir e falar que, segundo o grupo, denota masculinidade insuficiente).

O que Cameron demonstra, portanto, é que não há vínculo necessário entre gênero e formas linguísticas. O que existe são diversificadas formas de interação que formam repertórios verbais e que estão à disposição do falante. O que determina o uso de uma ou outra forma é a presença de um dado interlocutor e os efeitos que o falante





deseja obter frente a este interlocutor. Essa abordagem converge com os postulados de Skinner, segundo o qual o sujeito falante opera sobre o mundo, fazendo suas escolhas verbais a partir de um repertório verbal amplo via seleção por consequências, e não deterministicamente.

### 3 Objetivos e hipóteses


Nosso estudo tem por objetivo verificar, em um pequeno grupo de sujeitos, até que ponto homens e mulheres fazem uso de modos de interação considerados típicos de seu gênero e de que modo se utilizam de outros, considerados tradicionalmente “desviantes”. Nesse sentido, partimos dos pressupostos de Tannen e procuramos investigar como os gêneros masculino e feminino se filiam dentro de sistemas competitivos e sistemas cooperativos de comunicação. Para isso, analisaremos suas interações públicas, bem como as descrições de suas comunicações privadas.

Pensamos que vinte e cinco anos se passaram após o estudo de Tannen e que a sociedade se modificou em vários aspectos, notavelmente, nos papéis desempenhados pelos gêneros. Esta justificativa é, contudo, apenas uma das que motivam o estudo: uma justificativa histórica, que demanda o reexame de pressupostos teóricos frente à passagem do tempo e consequente modificação da sociedade. Vimos crescer os espaços ocupados pela mulher na sociedade, no mercado de trabalho e na política; ao mesmo tempo, estamos assistindo a uma ampliação dos papéis masculinos, pois hoje o homem está mais presente nas tarefas domésticas, é consumidor de moda e cosméticos e assume com mais tranquilidade uma orientação homoafetiva.

Acreditamos que independentemente da mobilidade social e ampliação de papéis conquistadas por ambos os sexos na sociedade, homens e mulheres sempre tiveram a seu dispor um repertório comportamental e linguístico amplo, maior que aquele designado e esperado pela sociedade. Uma segunda justificativa de nosso estudo é, então, mostrarmos a dimensão desses papéis no campo linguístico, esperando contribuir para reverter estereótipos associados aos comportamentos masculinos e femininos.

### 4. Metodologia

Com a finalidade de verificarmos como se dá a utilização dos estilos cooperativo e competitivo entre homens e mulheres, elaboramos dois instrumentos de pesquisa: uma ficha para observação de indivíduos falando em público, em uma situação real de interação, e um questionário de autodescrição. O primeiro instrumento visa a observar a fala pública, onde supostamente impera a busca de *status* e onde os homens seriam dominantes. O segundo instrumento, por sua vez, foi elaborado para sondar como se dá a fala privada, onde ocorreriam as situações de maior intimidade e busca de conexão – mais associadas às interações femininas, conforme Tannen.



Na situação de fala pública, os falantes foram observados interagindo como audiência nos debates do Projeto “Buteco da Filosofia”. O “Buteco”, como é chamado, é um projeto de extensão do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Pelotas, que reúne a comunidade em um dos bares do principal bairro universitário da cidade, o Bairro Porto. De modo geral, debatem-se temas de cunho político, filosófico e social e, a cada encontro, debatedores (em geral de dois a quatro convidados) expõem sua visão acerca do tema e, em seguida, a audiência é convidada a interagir, fazendo perguntas e colocando seu ponto de vista. Os encontros acontecem uma vez por mês, à noite, e o clima é descontraído, uma vez que ocorre fora da universidade. O público é formado, em sua maioria, por estudantes de ciências humanas da Universidade Federal e também da Universidade Católica de Pelotas. Freqüentadores do bar não vinculados às universidades também figuram entre os participantes. É bastante notável a adesão do público, que frequenta assiduamente os encontros e que disputa o espaço de fala para colocar seu ponto de vista e interpelar os debatedores.

Dada a configuração desse espaço de troca de ideias, pensamos que ele seria bastante adequado para coletar dados de fala pública. Para tanto, elaboramos uma ficha de observação com espaço para a caracterização dos sujeitos (homem, mulher, debatedor ou membro da audiência), tempo de fala em minutos e segundos e tipo de interação (se pergunta direta, pergunta com observação ou consideração prévia ou observação/consideração sem pergunta). Também reservamos um espaço para observação (por exemplo, se um debatedor apresentava seu ponto de vista portando anotações, se alguém declarava sua militância ou ideologia, e assim por diante). Pode-se dizer que essa etapa da pesquisa, desde a concepção do instrumento até a coleta de dados, aconteceu de modo bastante tranquilo.

Se a coleta de dados de sujeitos falando em público ocorreu sem maiores embaraços, a observação da fala privada foi um pouco mais difícil de planejar e executar. Pensamos que o modo mais adequado de acesso a esses dados pudesse ser através de um questionário de autodescrição, respondido anonimamente, em que os sujeitos, por meio de perguntas com alternativas de respostas pudessem descrever suas atitudes, crenças e pensamentos frente a determinadas situações. Assim, elaboramos um roteiro de perguntas que incluía questões sobre monitoramento linguístico na presença de estranhos, disposição para falar em grupos, restrição de tópicos conversacionais, pedido de ajuda e opiniões sobre comportamento feminino e masculino no uso da linguagem.

Obviamente, um questionário de autodescrição não é o método ideal para medir o comportamento linguístico do falante. As chamadas “técnicas de papel e lápis” (Lima, 2010), por contraste às técnicas de observação direta, apresentam limitações, pois não há como nos certificarmos “se a resposta do sujeito corresponde à sua atitude real ou se ele tentou, através das respostas, dar uma boa imagem de si, agradar ao investigador” (Lima, 2010, p. 197). Mesmo assim, tendo em vista a dificuldade de coletar dados relativos a interações privadas, atitudes e crenças, optamos por utilizar o questionário.

## 5. A obtenção dos dados

A coleta dos dados ocorreu em três momentos. Para o levantamento de dados de fala pública, nos valem de dois debates do Buteco da Filosofia e, para a coleta sobre fala privada, procedemos à aplicação do questionário.

As observações sobre fala pública ocorreram durante os debates intitulados “Haverá mudanças após as eleições?” e “Justiça e religião?”, ocorridos nos dias 29 de setembro e 31 de outubro de 2014, entre o espaço de um mês, portanto. Nestes dois eventos, coletamos dados de um total de 22 sujeitos, sendo onze no primeiro debate e onze no segundo.

O questionário sobre a fala privada, por sua vez, foi aplicado a 20 alunos do curso de Filosofia da Universidade Federal de Pelotas, que estavam reunidos em aula. Antes da aplicação definitiva do questionário sobre fala privada, no entanto, efetuamos um teste piloto do instrumento, a fim de detectar possíveis problemas e necessidade de direcionamentos. Esse teste foi aplicado entre os alunos do segundo semestre do curso de Letras, os quais estavam cursando a disciplina de Linguística, mas ainda não haviam tido contato com Sociolinguística. O teste piloto nos apontou a necessidade de reelaboração de algumas perguntas e acréscimo de outras. Ademais, essa etapa também nos fez perceber a necessidade de ampliarmos a ficha social dos sujeitos. Acrescentamos, então, espaço para que informassem, além do sexo, da idade e do status de relacionamento, a sua colocação no mercado de trabalho e, além disso, inserimos uma questão para que definissem, na medida do possível, o grau de correspondência entre seu sexo biológico suas atitudes de gênero.

Das três coletas, obtivemos dados de um total de 42 sujeitos. Não temos, de fato, um alto número de falantes que nos permita apontar para índices precisos sobre os comportamentos linguísticos e atitudes de homens e mulheres. Acreditamos, na verdade, que comportamentos e atitudes não são medidos por escalas numéricas precisas. Nesse sentido, estamos muito mais interessados em uma análise qualitativa dos dados para alimentar a discussão, e menos em números para lançar pretensas verdades.


## 6. Resultados e análise

Iniciamos a apresentação dos resultados trazendo os achados sobre a fala pública, obtidos na observação direta dos falantes interagindo nos dois encontros do Buteco da Filosofia.

No primeiro debate, cujo tema era “Haverá mudanças após as eleições?”, contamos com onze sujeitos, distribuídos da seguinte maneira: dois homens debatedores, duas mulheres debatedoras; na audiência, duas mulheres e cinco homens.

No segundo debate, “Justiça e religião?”, em que se debateu a interferência da religião nas questões políticas, também observamos onze sujeitos. Desses, três eram os






convidados debatedores, todos homens, e oito eram parte da audiência, que se manifestaram para perguntar e trazer comentários. Dos oito participantes que se manifestaram, a maior parte era homem: um total de cinco, frente a três mulheres. Ainda que a quantidade de homens não seja muito maior que a de mulheres, eles a superam em número, o que confirma a ideia de Tannen (1990) de que os homens são mais dispostos a falar em público em comparação às mulheres.

Quanto aos debatedores, é interessante trazer alguns registros. No primeiro debate, as duas mulheres, no decorrer de suas falas, perguntaram sobre o tempo de que ainda dispunham, denotando preocupação e respeito pelo espaço dos outros convidados. As duas mulheres vieram munidas de anotações: uma delas (sujeito 01) não as consultou em momento algum; a outra (sujeito 02) utilizou-as apenas para recuperar um dado. Os homens também levaram apontamentos, e um deles também consultou os papéis (sujeito 04). Este último utilizou seu tempo para fazer agradecimentos aos organizadores do debate e ao dono do bar que acolhia o evento. Fez referência à fala dos debatedores anteriores, demonstrando preocupação em amarrar sua fala à dos companheiros. Seu comportamento durante o momento em que os outros falavam era bastante diferente do que se espera de um participante de um debate: bebia cerveja, comia batatas fritas, pinçadas do balcão do bar, e, uma vez, levantou para ir ao banheiro. Parecia estar bastante a vontade na situação. Este foi o sujeito que fez uso de mais tempo. Uma das mulheres convidadas, sujeito 01, na abertura de sua fala, ressaltou que havia sido indicada por este debatedor para a participação na conversa e ressaltou que pediu para falar antes dele, sob o risco de ficar sem assunto se ele fizesse sua exposição antes dela. Esse primeiro evento pareceu confirmar as ideias de Tannen (1990), segundo a qual, homens são mais dispostos para falar que as mulheres e que falam mais. O tempo médio dos homens debatedores foi de 16min08seg; já as mulheres debatedoras tiveram média de tempo um pouco menor, de 14min10seg.

Entre as pessoas da audiência que se manifestaram nesse primeiro debate, a maior parte foi do sexo masculino. No entanto, eles tiveram tempo médio de fala um pouco menor que as mulheres (1min43seg, contra 1min52seg). O mesmo se repetiu no segundo debate: os homens tiveram um tempo de fala menor, mas se manifestaram mais. Quanto ao tipo de interação, tanto mulheres como homens, em geral, se manifestavam para fazer perguntas. Contudo, os homens nunca faziam perguntas diretas, mas sim precedidas de observação. Quanto aos sujeitos que faziam observações sem perguntas, foi registrado o mesmo número de homens e mulheres: duas mulheres no primeiro debate, e dois homens, sendo um no primeiro e outro no segundo debate. Cabe ressaltar, contudo, que uma das mulheres que fez observação sem pergunta (sujeito 21) estava aparentemente alcoolizada e apresentou um discurso sem nexos durante 04min01seg. Por um momento, pensamos em eliminar os dados desse sujeito, pelo risco de um desequilíbrio na média geral de tempo de fala das mulheres. No entanto, optamos por manter os dados, visto que corremos o risco, a todo tempo, de encontrar informantes alcoolizados e com um discurso apaixonado em debates políticos em que se consume bebida alcoólica. Além disso, essa mulher é um perfeito exemplar






que evidencia a mobilidade de papéis de homens e mulheres na sociedade, pois contraria o estereótipo da mulher calada quando o assunto é política, filosofia e outros temas considerados “sérios”.

Passamos, agora, para a apresentação dos resultados obtidos sobre a fala privada.

Para a primeira pergunta do questionário, acerca da autopercepção de monitoramento do estilo conversacional e da quantidade de interações na presença de estranhos, tanto os homens quanto as mulheres afirmaram que percebem cuidar a fala nessas situações, buscando se aproximar da norma culta da língua. Adicionalmente, os homens afirmaram não perceber mudança na quantidade de interações e as mulheres apontaram que interagem menos na presença de desconhecidos. Tal resultado parece contradizer a clássica ideia em sociolinguística de que as mulheres procuram, mais que os homens, se aproximar da modalidade culta da língua. Por outro lado, o fato de os homens alegarem não perceber mudança na quantidade de interação diante de estranhos parece confirmar o pensamento de Tannen, segundo a qual homens não se intimidam frente a desconhecidos e talvez utilizem a conversa para adquirirem *status*.

Na sequência, a segunda pergunta ainda busca verificar o comportamento do falante frente a estranhos. Contudo, a questão não trata de monitoramento, mas da restrição de temas conversacionais entre amigos quando da inclusão de um terceiro membro, conhecido apenas de um no grupo. Os sujeitos deviam optar por uma de três alternativas de respostas, afirmando se, uma vez incluído um novo membro no grupo, eles (a) sentiriam que precisariam limitar os conteúdos das conversas; (b) se sentiriam privilegiados por iniciar uma nova amizade, sem necessidade de limitar certos tópicos, ou (c) se sentiriam indiferentes, pois com ou sem estranhos, os tópicos conversacionais seriam os mesmos. As mulheres, em sua maioria, optaram por essa última alternativa, enquanto os homens assinalaram a necessidade de limitar o conteúdo das conversas frente ao novo amigo, opção (a). Aparentemente, isso contradiz o resultado da questão anterior, que indica que os homens não limitam a quantidade de interações frente a estranhos. Acontece, porém, que enquanto a primeira questão trata da quantidade de interações, esta última trata dos conteúdos das conversas. De acordo com Tannen, os homens evitam partilhar segredos e fragilidades frente a estranhos, uma vez que competem para estabelecer *status* nas rodas de conversa. Isso vai ao encontro dos resultados encontrados para os homens em nossos questionários, que indicam que certos assuntos podem ser restringidos por indivíduos do sexo masculino. Ao mesmo tempo, o resultado para as mulheres quebram as expectativas pautadas nos pressupostos de Tannen, quais sejam de que as mulheres estão sempre abertas a estabelecer conexões e, para isso, partilham todo e qualquer assunto, inclusive segredos e fragilidades. Nossos resultados apontam que as mulheres sentem-se indiferentes quanto aos assuntos abordados frente a novos amigos. Se, por um lado, esse resultado pode ser interpretado como falta de critérios por parte das mulheres na escolha de tópicos, por outro, fica claro que ela não busca estabelecer conexão a qualquer custo, falando compulsivamente e sem filtragem de tópicos, tal como se desenha no senso comum.




Tannen (1990), para reforçar sua tese sobre a necessidade de estabelecer intimidade por parte das mulheres e a busca de independência pelos homens, elenca algumas situações de interação conflituosas. Uma delas é a clássica cena do café da manhã em que a mulher tenta entabular uma conversa com o parceiro, que responde monossilabicamente por estar absorvido pela leitura do jornal. De acordo com a autora, o conflito se estabelece porque a mulher quer aproveitar a ocasião para interagir com o parceiro e assim reforçar a intimidade, enquanto este quer desfrutar de um momento de reclusão só seu, quer exercitar a independência. Com o intuito de testar essa hipótese, perguntamos aos sujeitos como eles se sentiriam caso estivessem em situação similar. Todavia, adaptamos o cenário à realidade atual e perguntamos como se sentiriam caso o parceiro, numa situação a dois, em uma mesa de bar ou restaurante, ficasse por alguns minutos compenetrado no celular checando redes sociais ou mensagens on-line. Tanto homens quanto mulheres declararam sentir certo desconforto com a situação, sem causar grandes atritos com o parceiro. Os homens mais que as mulheres, no entanto, afirmaram sentir certa insegurança com a situação, assinalando que isso poderia ser indicativo de que seu par pudesse estar perdendo o interesse por eles. Em todo caso, as tendências nas respostas mostraram que a velha hipótese de Tannen não se aplica aos nossos sujeitos. Por quê?

Possivelmente porque se trata de uma competição pela atenção do parceiro com um dispositivo de mídia que é popular tanto entre homens quanto mulheres: o telefone celular. Nesse sentido, a competição não causa ressentimento por parte das mulheres porque elas também têm seus celulares e podem utilizá-los na mesma medida em que os homens. Como, porém, explicar a tendência de os homens se sentirem mais inseguros que as mulheres na competição com o celular?

A fim de explorarmos essa questão, introduzimos, na versão final do instrumento, uma pergunta em que os sujeitos deveriam assinalar como se sentiriam se, numa tentativa de troca de ideias, seu parceiro estivesse absorvido por uma leitura de livro, revista, um jogo na TV ou uma novela. Surpreendentemente, os homens subitamente lideraram a opção “indiferente”. Ou seja, a reação dos sujeitos do sexo masculino se altera frente a diferentes “competidores” de atenção. Frente a mídias eletrônicas de uso pessoal (celulares, tablets, smartphones), os homens se sentem inseguros, talvez porque isso signifique contato pessoal de seus parceiros com outras pessoas, contatos aos quais eles não têm acesso. Diferentemente, um livro, uma revista, um programa de TV, ainda que competidor de atenção, são mídias de livre acesso, não representam a troca de intimidade de seus parceiros com outras pessoas.

Em seguida, com o intuito de sondar os sujeitos sobre suas disposições para falar em público, pedimos que assinalassem afirmativas que se aplicassem ao seu comportamento social em situações de fala pública. Entre os homens, a alternativa mais assinalada foi “Quando estou em uma roda de amigos e/ou conhecidos, sinto-me motivado a contar causos e piadas”. Em outra alternativa, “Não gosto de fazer perguntas em aula ou conferências porque me sinto no ‘palco’ das atenções, o que me incomoda um pouco”, homens e mulheres obtiveram igual frequência.



Pedidos de ajuda, segundo Tannen (1990) também trazem pistas sobre o comportamento linguístico de homens e mulheres. A autora assevera que oferecer e aceitar ajuda são atos que estabelecem assimetria entre os interlocutores, sendo que o falante que oferece ajuda se alinha num nível superior àquele que a requisita ou recebe. Nesse aspecto, se para os homens a conversação é um meio de estabelecer hierarquia, a oferta de ajuda é um meio de se afirmar, ao passo que receber ajuda seria, para eles, sinal de baixo alinhamento na hierarquia da conversação. Visando verificar esse pressuposto, formulamos, em nosso questionário, uma pergunta sobre pedido de ajuda. Solicitamos aos sujeitos que assinalassem o que fariam caso estivessem perdidos, guiando um carro, em uma cidade estranha. As respostas obtidas confirmam a ideia segundo a qual homens têm mais resistência a pedir ajuda. Nesse sentido, à pergunta sobre como agir em tal situação, a maioria deles assinalou a alternativa “Seguir dirigindo com calma, olhando as placas indicadoras das ruas e conferindo no mapa”, enquanto as mulheres, na maior parte, indicaram a opção “Parar o carro e pedir informação a um transeunte”.


O questionário foi encerrado com uma pergunta sobre crença sobre comportamento linguístico de homens e mulheres. Pedimos aos sujeitos que assinalassem o que pensam sobre “quem fala mais: homens ou mulheres?”. Nesse tópico, tanto homens quanto mulheres afirmaram que não há diferenças entre os dois sexos, e a segunda resposta mais escolhida foi “mulheres falam mais que os homens”. Parece-nos que esta pergunta, com suas alternativas mais assinaladas, foi bastante reveladora. De um lado, o grupo maior forneceu uma resposta pretensamente livre de preconceitos, apontando a neutralidade do efeito sexo na quantidade de produção linguística dos falantes. De outro lado, o segundo maior grupo de falantes mostrou acreditar naquilo que Tannen classifica como um mito: mulheres serem mais falantes que homens.

## **7. Conclusão e perspectivas futuras**

Fechamos este artigo sem conclusões definitivas sobre como se comportam linguisticamente homens e mulheres. Em verdade, a motivação deste trabalho foi mostrar que a sociolinguística precisa desprender-se de interpretações cristalizadas sobre o comportamento linguísticos dos dois sexos porque os comportamentos se modificam na medida em que mudam as contingências em que a linguagem é utilizada.

Inicialmente, partimos das ideias de Tannen (1990) que estipula diferentes sistemas de comunicação para homens e mulheres, sistemas esses baseados nos objetivos de comunicação de ambos os sexos. A autora traz esse achado que, sob nossa ótica, é muito relevante, na medida em que nos auxilia a compreender a dinâmica da comunicação entre homem e mulher, entre pessoas do mesmo sexo e entre grupos mistos. Seu trabalho, contudo, deixa de antever que os sistemas de comunicação





cooperativo e competitivo não estão relacionados de maneira fixa a mulheres e homens, respectivamente.

Cameron (1998) é capaz de nos fornecer um insight mais amplo, na medida em que seus achados apontam para sistemas de comunicação à disposição dos gêneros. O uso de um ou outro sistema para interagir, dependeria do contexto comunicativo, um todo em que se destacam o interlocutor e os objetivos da interação. Nesse sentido, a abordagem de Cameron vai ao encontro das ideias de Skinner, com as quais buscamos dialogar. Skinner vê o comportamento linguístico como um comportamento operante, ou seja, como um comportamento que depende mais de suas consequências futuras do que de estímulos passados. Com isso, podemos dizer que Skinner se aproxima das teorias linguísticas que explicam os atos comunicativos nas intenções do falante.

Nosso estudo, apesar de não muito abrangente, indica que não há correlatos fixos entre gênero e comportamentos linguísticos. Algumas das hipóteses de Tannen (1990) foram confirmadas em nossos dados, como o fato de os homens terem mais disposição para falar em grupos, e terem dificuldade de pedir ajuda. Por outro lado, pressupostos clássicos da sociolinguística não se sustentaram em nossos resultados, como a ideia de que os homens monitoram a linguagem menos que as mulheres.


Frisamos que nossos resultados, que sugerem quebra de estereótipos comportamentais, podem ser decorrentes do público analisado. Em geral, estudantes de ciências humanas são mais críticos em relação à força dos papéis pré-estabelecidos na sociedade. Adicionalmente, não obtivemos um grande número de sujeitos e pensamos que seriam necessárias mais observações de debates públicos para chegarmos a resultados mais conclusivos. Por esses motivos, pensamos não só em ampliar nossa amostra no universo deste público, como também buscar sujeitos inseridos em outros contextos. Uma possibilidade é verificar os comportamentos, crenças e atitudes entre estudantes de cursos que concentram homens, de um lado, como engenharias, e mulheres, de outro, como nutrição e enfermagem. Sendo estes cursos “tradicionalmente” masculinos e femininos, é interessante verificar como seu público se comporta linguisticamente.

Fechamos este trabalho apontando para a importância de testamos comportamentos, crenças e atitudes linguísticas. Acreditamos que essa tríade constitui o motor da variação linguística individual. É por meio da investigação da variação no nível do indivíduo, do estudo da dimensão de seu repertório linguístico que contribuiremos para romper os estereótipos linguísticos e sociais.

## REFERÊNCIAS

BAUM, William M. *Compreender o behaviorismo*. Comportamento, cultura e evolução. Porto Alegre: Artmed, 2007.





BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. *Psicologias*. Uma introdução ao estudo da Psicologia. São Paulo: Saraiva, 2008.

CAMERON, Deborah. Desempenhando identidade de gênero: conversa entre rapazes e construção da masculinidade heterossexual. In: OSTERMANN, Cristina; FONTANA, Beatriz (orgs.) *Linguagem. Gênero. Sexualidade: clássicos traduzidos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

CHOMSKY, N. A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, v. 35, n. 1, p. 26-58, 1959.

LIMA, L. P. Atitudes: estrutura e mudança. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (orgs.) *Psicologia social*. Fundação Calouste Gulbenkian. 8ª Ed., 2010.

MOREIRA, M. B.; MEDEIROS, C. A. *Princípios básicos de análise do comportamento*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SKINNER, B. F. *O comportamento verbal*. São Paulo: Cultrix, 1978 [1957].

TANNEN, D. *Você simplesmente não me entende*. Tradução de Maria Terezinha M. Cavallari. São Paulo: Editora Best Seller, 1990.

---

# TRADIÇÕES DISCURSIVAS EM GÊNEROS JURÍDICOS DOS SÉCULOS XX E XXI: UM ESTUDO SOBRE O GÊNERO DENÚNCIA NO PROCESSO-CRIME


Ticiane Rodrigues  
Aurea Zavam

**RESUMO:** A língua corresponde a uma prática de interação social e se realiza por meio de textos diversos entre os indivíduos de uma comunidade. Caracteriza-se por sua heterogeneidade e variabilidade, portanto está vulnerável a constantes mudanças ao longo do tempo. Essa característica possibilita que fatos ocorridos no passado guardados para a posteridade por meio de documentos antigos tornem-se objetos de pesquisa ao longo dos anos. Desse modo, tais documentos contribuem de forma valiosa para o trabalho de diversos pesquisadores em diferentes áreas. A relevância desses documentos se dá pela destacada contribuição aos estudos históricos da língua e dos textos. A análise voltada para este aspecto propicia, assim, o conhecimento acerca da constituição e do funcionamento, tanto da língua quanto dos textos, em tempos passados na sociedade de que outrora fizeram parte. Nesta perspectiva, o presente trabalho, voltado para gêneros da esfera jurídica, se propõe descrever e analisar, em função dos propósitos comunicativos e do contexto sócio-histórico, as categorias linguístico-discursivos do tipo “expressões formulaicas” que apontam traços de permanência e/ou mudança na peça introdutória dos processos-crimes praticados na esfera jurídica cearense dos séculos XX e XXI. O *corpus* é constituído pela parte introdutória dos processos-crimes registrados no Estado do Ceará, os quais se encontram abrigados no Arquivo Público do Ceará (APEC). Para desenvolver a análise, utilizamos o arcabouço teórico das Tradições Discursivas e, assim, observamos a composição das tradições discursivas no gênero selecionado, a fim de descrever traços significativos de mudança e/ou permanência. Nesse sentido, serviram de base teórica os estudos de Kabatek (2001, 2006), Koch (1997) e Koch; Oesterreicher (1985, 1994, 2001). À luz da proposta teórico-metodológica de Zavam (2009), esta investigação focou, então, a análise em duas dimensões: a do contexto e a do texto, uma vez que buscou compreender como a sociedade do início do século XX interagiu por meio dos textos que circulavam na esfera jurídica. Os resultados alcançados nos ajudam a dar continuidade às pesquisas que se dedicam a investigar a história dos textos, atrelada à história da língua, de modo a evidenciar aspectos que caracterizam os gêneros do discurso em suas mais distintas realizações.

Palavras-chave: Tradições discursivas. Gêneros jurídicos. Processos-crimes.

## 1. Introdução

Fatos ocorridos no passado ficam guardados para a posteridade por meio de documentos antigos e assim tornam-se repositórios da história das mais diversas civilizações ao longo dos anos. Tais documentos contribuem de forma valiosa para o trabalho de diversos pesquisadores em diferentes áreas.



A relevância desses documentos se dá pela destacada contribuição aos estudos históricos da língua e dos textos. A análise voltada para este aspecto propicia o conhecimento acerca da constituição e do funcionamento, tanto da língua quanto dos textos, em tempos passados na sociedade de que outrora fizera parte.

Nesta perspectiva, o presente trabalho, voltado para gêneros da esfera jurídica, se propôs a desenvolver um estudo descritivo-analítico acerca das tradições discursivas em processos-crimes, buscando identificar e analisar aspectos linguístico-discursivos, com o intuito de reconhecer a organização retórica (estrutura composicional) que compõe o inquérito policial, concebido como a parte introdutória do processo criminal.

O processo-crime reúne os feitos ou fatos necessários para que um crime possa ser investigado. É composto, quase sempre, de denúncia ou queixa apresentada ao Juiz de Direito, auto de qualificação e termo de declarações do réu, exame do corpo de delito das vítimas e declarações das testemunhas arroladas.

Essas partes que compõem um processo criminal revelam uma expressiva riqueza de elementos, tanto quantitativos, quanto qualitativos, capazes de subsidiar pesquisas quer de cunho histórico, quer de cunho linguístico. Como gênero, o processo-crime, a exemplo de qualquer outro, estabelece relação com outras formas textuais, presentes na memória cultural da sociedade em que circulam, e, como tradição discursiva, que possivelmente tenha recebido influência de outras línguas, manifesta essa interferência através da adoção de elementos no nível da língua, da forma, do conteúdo e do discurso.

O presente trabalho tem por objetivos reconhecer a organização retórica, isto é, a estrutura composicional da parte introdutória do processo-crime; também identificar estruturas linguísticas e discursivas constitutivas da parte introdutória do processo criminal; além de reconhecer modelos textuais, tomados como tradições discursivas na peça inicial do processo-crime.


A concepção de tradição discursiva que norteia esta pesquisa se desenvolveu a partir do conceito proposto por Koch (1997) e adotado por Kabatek (2004, 2005, 2008), Koch; Oesterreicher (1985, 1994, 2001), entre outros romanistas alemães.

## **2. Embasamento teórico: Tradição discursiva**

O conceito de Tradição Discursiva surgiu no âmbito dos estudos da Filologia Pragmática alemã, na última década de 80. Mais pontualmente, esse conceito parte da concepção de língua desenvolvida por Eugenio Coseriu, para quem a língua é vista como um sistema em movimento, em permanente sistematização.

Partindo do pressuposto de que a linguagem é atividade criadora, orientada por tradições linguísticas e realizada em textos concretos, Coseriu, em obra de 1980, propôs três níveis de linguagem: (i) o nível universal, que diz respeito à língua, independentemente do idioma que se empregue, como dispositivo geral que possibilita ao homem se comunicar – a atividade do falar; (ii) o nível histórico, que diz respeito à língua como sistema de significação historicamente dado – a língua histórica particular; e (iii) o nível individual, que corresponde à língua como realização em textos ou





discursos concretos – o discurso. Esses três níveis respondem pela atividade comunicativa realizada por indivíduos nas mais distintas situações de interação verbal e se fazem presentes, portanto, sempre que alguém fala, isto é, sempre que um interlocutor se dirige a outro, com intenção comunicativa determinada. Assim, por exemplo, quando uma pessoa fala com outra, podemos perceber nessa ação o nível universal, pois os sujeitos envolvidos no ato comunicativo estão fazendo uso de uma atividade comum a todos os homens – falar; o nível histórico, pois, se falam, o fazem valendo-se de um idioma, de uma língua atualizada historicamente; e o nível individual, já que o indivíduo que fala o faz diante de uma situação concreta e particular, configurada por um entorno sócio-histórico.


Muitas têm sido as tentativas de definir o conceito de Tradição Discursiva. Kabatek (2006) propõe em seus textos que se entenda o conceito de tradições discursivas como um modelo de análise linguística que transcende o próprio domínio proposto por Coseriu, pois crê que esse nível estabelece um elo de ligação entre os demais domínios. Essas premissas servem de pano de fundo para a definição do conceito de TD:

“Entendemos por Tradição Discursiva (TD) a repetição de um texto ou de uma forma textual ou de uma maneira particular de escrever ou falar que adquire valor de signo próprio (portanto é significável). Pode-se formar em relação a qualquer finalidade de expressão ou qualquer elemento de conteúdo, cuja repetição estabelece uma relação de união entre atualização e tradição; qualquer relação que se pode estabelecer semioticamente entre dois elementos de tradição (atos de enunciação ou elementos referenciais) que evocam uma determinada forma textual ou determinados elementos linguísticos empregados” (Kabatek, 2006:512, grifos nossos).

A definição proposta por Kabatek responde em parte a crítica que se tem feito a respeito do que seriam verdadeiramente as TD. Comumente se tem dito que falar de uma TD é a mesma coisa que se referir a um gênero textual. No entanto, a preocupação quando se fala em conceitos como repetição, evocação, atualização e tradição é a de, por um lado, 1) não só analisar a composicionalidade dos textos, a exemplo do que se tem feito comumente nas várias correntes da Linguística Textual, sejam eles processos de construção do texto, ou seja, suas propriedades formais e funcionais, mas também, (2) observar em que medida a norma de uma língua particular é afetada em decorrência das transposições, atualizações ou permanências de tradições discursivas, promovendo assim a mudança linguística *strictu sensu*.

### 3. Metodologia





Foram selecionados no Arquivo Público do Ceará (APEC), 10 (dez) processos-crimes<sup>158</sup>, todos da 1ª metade do século XX, assim distribuídos: 01, do ano de 1917; 01, do ano de 1920; 01, de 1930; 03, de 1931; 02, de 1937; 01, de 1943; e 01, do ano de 1945. A quantidade por ano se deu em função do número de processos disponíveis no APEC.

Os processos selecionados partem tanto de uma queixa-crime, isto é, aquela que é apresentada por qualquer cidadão, ou por seu representante legal, e se caracteriza por seu caráter privado, quanto de uma denúncia, cuja iniciativa cabe tão somente ao representante do Ministério Público e por esse motivo assume caráter público.

Os documentos foram primeiramente fotografados em câmera digital e posteriormente transcritos, preservando-lhes a grafia original, bem como o sistema de pontuação e as notações encontradas no texto original. A transcrição é semidiplomática, aquela que se caracteriza pelo baixo grau de intervenção do editor, sendo, por isso, destinada a um público mais restrito e especializado, entre os quais linguistas, historiadores, antropólogos (CAMBRAIA, 2005, p.95), e seguiu os sinais e as convenções empregados pela equipe nacional do PHPB.

#### 4. Análise e discussão dos resultados

Procedemos à análise em duas instâncias: contexto e texto, conforme (Zavam, 2009). Ainda que reconheçamos que contexto e texto são elementos constitutivos e, portanto, inexoráveis e indissociáveis de todo projeto de dizer, fazemos essa separação apenas por motivos didáticos, operacionais para a análise. No entanto, dependendo do foco que estivermos dando à análise, esses elementos poderão figurar simultaneamente.

Quanto à primeira instância – contexto, no que diz respeito ao propósito comunicativo, podemos dizer que a peça inaugural do processo criminal cumpre a função precípua de apresentar o delito e seu suposto agente causador a fim de que seja dado início à ação penal. Este propósito é identificado logo no início do texto, parte em que o autor faz uma introdução ao fato que em seguida será narrado (ato delituoso), e reafirmado ao longo do texto, como podemos constatar com os exemplos a seguir.

Exemplo 1:

Pelo facto delictuoso que em seguida se expõe, o | 2º Promotor de Justiça nesta Comarca vem |perante *Vossa.Senhoria*. denunciar a JOSÉ BRAGA DA SILVA, cearense, | maior, casado, cambista de bicho, alfabetizado, | residente em Porangaba, preso em flagrante, mas afiançado.(Processo de 1931.I)

Verificamos, ainda, em outros processos coletados, outro modo em que a referida apresentação do delito aparece:

Exemplo 2:

---

<sup>158</sup> Colocaremos nos anexos do trabalho duas introduções de processos-crimes que compuseram o *corpus* da pesquisa.

O promotor de Justiça da terceira vara da comarca desta capital, abaixo | assignado, usando das atribuições | que lhe são conferidas por lei, vem | perante Vossa Senhoria denunciar de Raimundo Alves da Silva, cearense, de 23 anos | de idade, casado, marítimo, sabendo lêr | e escrever, residente á rua Barão do Aracaty nº 58; e João Rodrigues da | Silva, cearense, de 19 anos de idade, | solteiro, sapateiro, sabendo lêr e es-|crever, residente á rua Major Rangel | nº 66 e com oficina á rua da Assump-|ção nº 1008, pelo facto criminoso que, em sinthese, passa a narrar. (Processo 1937.2)

Pelos trechos destacados, também podemos identificar os interlocutores, seu lugar e papel social. Nesse tipo de processo-crime, a denúncia é apresentada por um representante da lei (2º Promotor de Justiça) e dirigida a uma autoridade do poder judiciário (Juiz de Direito), referenciado no texto por Vossa Senhoria. Trata-se de um (sub)gênero que circula na esfera jurídica.

Chama-nos atenção o fato de o pronome de tratamento empregado ser V.Sa., e não V.Exa. (Vossa Excelência), como vemos empregado em textos dessa natureza mais atuais. O pronome de tratamento V.Sa., empregado para autoridades de um modo geral, nesses textos também é empregado para uma autoridade em particular: Juiz de Direito. Esse dado, também atestado nos outros exemplares do *corpus*, sinaliza para uma variação no uso do pronome V.Exa., ou uma possível mudança que tenha se operado na forma de dirigir-se aos magistrados.

Voltando-nos para a segunda instância – texto, ao considerarmos a estrutura composicional (organização retórica), pelo que pudemos comprovar, uma peça inaugural apresenta os seguintes movimentos:

i) qualificar o acusado (e a vítima, em caso de queixa-crime), isto é, fazer referência a qualidades pelas quais o denunciado (ou querelado) possa ser identificado, como nome, sobrenome, idade, filiação etc, ou, diante da impossibilidade da indicação desses dados, o fornecimento de traços físicos:

Exemplo 3:

[...]cearense, maior, | comerciante, casado, alfabetizado, residente nesta | Capital(Processo de 1931.II);

ii) relatar os fatos que, em tese, configuram o ato ilícito:

Exemplo 4:

[...] No dia 30 de Maio ultimo, cerca de 17 horas, Francisco | Raimundo encontrava-se nesta cidade, na rua Floriano Peixoto, | em frente ao prédio em que funciona a “Farmacia Magalhães”, á | espera de um bonde, quando Dona Maria do Carmo passou por | ele, acompanhada de Geraldo Majela. Francisco Raimundo, | então, sacou de uma faca e investiu contra o seu rival, o | qual, apesar de estar armado, evitou a luta, correndo em demanda | da rua Liberato Barroso. O indiciado continuou a persegui-lo, | dobrando a esquina da farmácia, e, logo depois o encontrando, | desferiu contra ele duas facadas. (Processo de 1945.1);

iii) indicar as provas em que se fundamenta a pretensão punitiva:

Exemplo 5:

[...] Presos ambos em flagrante, apprehenderam-se em poder do | primeiro duas cadernetas do mencionado jogo, alem da quantia | de 42\$200, conforme se vê do auto de *folhas*. 7. Ambos commeteram assim a contravenção de jogo prohibido, | o primeiro -- por explorar loteria não autorizada em Lei, e o | segundo -- por intervir nella; e incidiram na sancção do *artigo*.|31, § 4: o primeiro no nº I, letra a, e o segundo -- no nº II, letra a, da Lei 2.321, de 30 de dezembro de 1910|| (Processo de 1931.III);

iv) apontar os motivos pelos quais se espera que a lei penal seja aplicada ao presumido autor do delito:

Exemplo 6:

[...] E contra os réus, que deste modo incorreram no *artigo*. | 31, § 4, da Lei referida, ora se promove a necessa-|ria acção punitiva, para que se confirme em juizo | a existência dos delictos e a culpa dos indiciados, | e para que -- de accordo com a Lei 2707, de 16 de | setembro de 1929, *artigo*. 6, nº III, e *artigo*. 7, nº II -- sejam eles condemnados pelo juiz de direito dessa | Vara ao grau de pena em que foram achados segundo | circunstancias que se apurarem na formação da | [1.1 verso] culpa, preparado o processo por esse juizo | municipal. (Processo de 1931.III);

v) exigir a aplicação da lei com base nos citados nos dispositivos legais:

Exemplo 7:

|| Pedese, portanto, que -- citados os réus -- contra os mesmos de (sic) instaure o devido processo summario e publico, de | accordo com a Lei 2771, de 20 de novembro de 1929, *artigo*. 1, le-|tra a, *artigos*. 2 e 3, §§ 1 a 14, e *artigos*. 7 e 19, § unico, (Processo de 1931.III);


[...] E, como assim procedendo, haja o denunciado incorrido | nas sanções do *artigo* 121 doCodigo Penal, contra ele é oferecida, | esta, para o efeito de, julgada provada, determinar a sua condenação | no referido preceito de lei, feitas a citações e intimações | necessario observado oCodigo de Processo Penal. (Processo de 1945.1);

vi) indicar testemunhas:

Exemplo 8:

[...] e | que se ouçam a respeito do facto as testemunhas seguintes, cu-| jas residencias constam do inquerito junto. || TESTEMUNHAS: || 1) Amazonino Rocha;|| 2) Francisco Vieira; || 3) Francisco das Chagas Moreira.(Processo 1931.II).





Além desses movimentos, é feito ainda, na abertura do texto, um breve resumo, com margem recuada, em que se adianta o teor da denúncia:

Exemplo 9:

Pelo facto delictuoso que em seguida se expõe, o 2º | Promotor de Justiça nesta Comarca vem perante *Vossa. Senhoria.* | denunciar a ENÉAS DA SILVA MEDEIROS, alagoano, auxi-|liar do commercio e a MANUEL FELIPPE, cearense, gar-|çon, ambos maiores, solteiros, alfabetizados, resi-|dentes nesta Capital, presos em flagrante, mas afi-|ançado o primeiro e solto sem fiança o segundo. (Processo 1931. III).

Em relação à primeira categoria de análise – conteúdo, constatamos que o tópico discursivo desse (sub)gênero gira em torno de fatos que transgridem a lei, a ordem e a moral da sociedade, como vemos nos exemplos seguintes.

Exemplo 10:

[...] No dia 3 de dezembro ultimo, cerca das 14 horas, á Rua Ba- | rão do Rio Branco 157, os indiciados Mario Pereira Magalhães | e Edson Carvalho foram surprehendidos quando *encerravam* naquelle | dia o seu jogo do bicho. Presos ambos em flagrante, em poder de | Edson foram apprehendidas três poules do mencionado jogo, con- | forme se vê do auto de folhas. 8. || Commetteram elles assim a contravenção de jogo prohibido, | por agenciar a exploração de loteria não autorizada em lei, e | incidiram ambos no *artigo*. 31. § 4, nº I, letras a, da Lei 2.321, | de 30 de dezembro de 1910. (Processo 1930)

Exemplo 11:

[...] O malgrado tenente foi atingido por uma bala na cavidade cra | n[ia]na, tendo morte quasi instantânea. (Processo 1920)

Exemplo 12:

[...] O inquerito policial, que instrue esta de-|nuncia, deixa patentes as três tentativas de estupro, mani-|festadas por actos exteriôres que constituíram começo de | execução do crime, o qual não se realizou por circumstan-|cias independentes da vontade do delinquente. (Processo 1937.3)

No que diz respeito à segunda categoria da dimensão do texto – norma, analisamos algumas expressões formulaicas, tão recorrentes no discurso jurídico. Essas expressões, interpretadas à luz do paradigma das tradições discursivas, revelam-se como formas textuais que fazem parte do acervo da memória cultural de uma comunidade, isto é, modos tradicionais de dizer ou escrever. São justamente essas expressões, essas tradições discursivas, que nos permitem reconhecer um gênero, um subgênero ou mesmo uma unidade retórica de um texto/gênero. Em relação à abertura da peça inaugural do processo-crime, identificamos a seguinte estrutura formulaica, presente em todos os 10 textos analisados:



Exemplo13:

Pelo facto delictuoso que em seguida se expõe, o | [cargo de representante do judiciário que faz a denúncia] vem |perante *Vossa. Senhoria.* denunciar a [nome do denunciado/querelado] (Processo 1917).

Essa estrutura linguístico-discursiva prototípica compõe a abertura das 10 peças acusatórias que analisamos. É justamente por ser evocada e repetida a cada ação que requeira a constituição de uma peça acusatória que a tomamos como tradição discursiva.

Já na unidade retórica de encerramento da peça, o modo tradicional de enunciar é o que se vê a seguir.

Exemplo14:

[...] e que se ouçam a respeito do facto as tes-|emunhas seguintes, cujas residencias constam do inquerito | junto. (Processo 1917).

Da mesma forma que a estrutura de abertura, esta também está presente em todas as peças iniciais que analisamos e, pelos mesmos motivos, também a tomamos como tradição discursiva.

Ainda em relação à norma, devemos mencionar o emprego da norma culta da língua escrita, já esperada para esse tipo de prática discursiva. A esfera a que pertence e o papel que desempenha o autor da denúncia, no caso um promotor de justiça, condicionam a variedade linguística empregada. Essa obediência à norma pode ser constatada, por exemplo, no emprego da concordância verbal e nominal.


Exemplo15:

[...] E contra os réus, que deste modo incorreram no | *artigo. 31, § 4, da referida Lei, ora se promove a | necessaria acção punitiva, para que se confirme em | juizo a existencia dos delictos e a culpa dos indi- | ciados, e para que -- de accordo com a Lei 2707, de | 16 de setembro de 1929, artigo. 6, nº III, e artigo. 7, | nº II – sejam elles condemnados pelo juiz de di- | reito dessa Vara ao grau de pena em que forem acha- | dos segundo as circunstancias que se apurarem na | formação da culpa, preparado o processo por esse | juizo Municipal.* (Processo 1930).

Por se tratar de um (sub) gênero que recorre ao relato de um fato ocorrido, é esperada maior ocorrência de tempos verbais que atendam a esse propósito, notadamente os tempos do pretérito.

Voltando, então, nosso olhar investigativo para a distribuição dos tempos verbais nos textos analisados, constatamos um padrão:

i) na segunda unidade retórica – relatar os fatos – é empregada, de modo mais recorrente, a voz passiva analítica (por exemplo, “foi encontrado vendendo o jogo do bicho”) e o pretérito imperfeito (“vendia o jogo do bicho”, por exemplo); já na terceira unidade retórica – indicar as provas – é empregada a voz passiva sintética (por exemplo, “apprehenderam-se”). Assim, um recurso da língua (voz passiva analítica vs. voz



passiva sintética) estaria relacionado a determinado movimento retórico, sinalizando para uma tradição discursiva.

ii) nas quarta e quinta unidades retóricas – respectivamente, apontar os motivos para aplicação da lei e exigir a aplicação da lei – constatamos o emprego da forma perfectiva (commetteu/incidiu; incorreu), que destacam as informações principais e apontam para o primeiro plano – figura – enquanto as formas imperfectivas indicam as informações secundárias e revelam o segundo plano – fundo. Essa alternância nos tempos verbais contribui, como já sabemos, para a progressão do texto.

Essas constatações nos remetem a Koch (1997), que defende que os enunciados, além das regras da língua histórica, também seguem regras de modelos textuais (tradições discursivas).

Em relação à terceira categoria da dimensão do texto – forma, voltamos nossa atenção para o suporte material do gênero, para a sua configuração grafo-espacial, pois, como lembra Debray (1995, p. 101), “a escolha de um caractere, o formato, a paginação, o espaçamento entre as palavras, a qualidade do papel utilizado têm também efeitos de sentido, visual e tátil, e essas formas gráficas antecipam o estatuto social do que é apresentado para ser lido”. Esses “arranjos formais” são, pois, “constitutivos da própria mensagem” (grifos do autor). Focalizamos, então, os recursos gráficos que entram na constituição do gênero peça inaugural e como estes se apresentam sobre o suporte.

O primeiro aspecto grafo-espacial que se destaca é a disposição do vocativo. O destinatário do texto (“Illmo. Sr. Dr. Juiz Municipal da 2a Vara”, por exemplo) é apresentado, invariavelmente, centralizado e na parte superior da folha (como se fosse um título). Abaixo do vocativo, vem disposto o que chamamos de síntese da ação acusatória (uma espécie de lide de uma notícia). Esse texto-síntese apresenta-se com recuo de margem. Esse recuo parece-nos cumprir a função de orientar a atenção do leitor para o teor da acusação a ser apresentada.

Há ainda outra parte do texto que se apresenta com recuo: a quarta unidade retórica – apontar os motivos pelos quais se espera que a lei penal seja aplicada ao presumido autor do delito. Este recuo, diferentemente do primeiro, funciona como um direcionamento argumentativo. O recurso gráfico sinaliza para o destinatário os dispositivos legais que foram transgredidos. O recuo anterior somado a este dá a tônica da peça acusatória e exerce função discursiva, uma vez que servem para balizar o comportamento que é esperado daquele que julgará a ação delituosa.

Outro recurso gráfico, também invariável em todas as peças analisadas, incide sobre a indicação das testemunhas. O termo “testemunhas” aparece sempre grafado com letras maiúsculas e o nome de cada uma aparece em posição de destaque, isto é, com recuo de margem. Em outras peças foi encontrado o termo “informante” logo abaixo dos nomes das testemunhas.

Em relação ao tamanho de cada peça, a extensão do texto é praticamente a mesma em todas as peças analisadas, em média 2 (duas) laudas. Dependendo do crime, podem aparecer peças de até 5 laudas, como é o caso dos crimes sexuais e de homicídios que trazem maior detalhamento do fato narrado.

## 5. Considerações finais

O presente trabalho prefigura apenas como recorte de uma pesquisa mais ampla de mestrado, portanto, está sujeito a alterações conforme o andamento do curso e da pesquisa, por essa razão, o número de amostras foi pequeno e a análise encontra-se ainda em construção.

Por meio da análise dos movimentos apresentados acima que compõem a estrutura composicional da peça inaugural do processo-crime, pudemos observar nos dados que as expressões formulaicas integram um trabalho que o sujeito faz com a língua e com seu exterior, pois é justamente por ser evocada e repetida a cada ação que requiera a constituição de uma peça acusatória que a tomamos como tradição discursiva.

Tais expressões formulaicas estão expressas tanto na abertura (Pelo facto delictuoso que em seguida se expõe [...]) quanto no fechamento das peças analisadas ([...] e que se ouçam a respeito do facto as tes-|emunhas seguintes, cujas residencias constam do inquerito | junto.). No entanto, a análise nos permitiu perceber que a cada movimento que constitui a peça introdutória do processo-crime, encontramos expressões que nos fazem caracterizar o (sub) gênero analisado, pois a elas os sujeitos recorrem para compor seu texto, como uma fórmula para compor os textos.

Nesse sentido, acreditamos ser válida a análise de gêneros numa perspectiva diacrônica, pois o gênero como se apresenta hoje é resultado de realizações desse mesmo gênero ao longo de seu percurso histórico. Por essa razão realizamos um trabalho com peças da introdução do processo-crime da primeira metade do século XX, pretendemos dar continuidade ao estudo ampliando o percurso temporal.

Constatamos brevemente, nesse (sub) gênero, que a seleção de recursos de diagramação, ou melhor, o conjunto de elementos paratextuais, no dizer de Maingueneau (2001), acionados na materialização do gênero no suporte, funciona também, como vimos, como estratégia para a construção de sentidos, agindo como fio condutor da argumentação pretendida e servindo a configuração das tradições discursivas.

## REFERÊNCIAS

CAMBRAIA, César Nadelli. **Introdução à crítica textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

COSERIU, Eugenio. **Lições de linguística geral** (edição revista e corrigida pelo autor). Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

DEBRAY, Regis. **Manifestos midiológicos**. São Paulo: Vozes, 1995.

KABATEK, Johannes. **Tradiciones discursivas jurídicas y elaboración lingüística en la España medieval**. Cahiers de Linguistique Hispanique Médiévale 27 (2004) [2005], S. 249-261.



\_\_\_\_\_. Sobre a historicidade de textos. **Linha d'água**, n.17, p. 159–17, abr.2005.

\_\_\_\_\_. Tradições discursivas e mudança linguística, in: Tânia Lobo / Ilza Ribeiro / Zenaide Carneiro / Norma Almeida (Org.): **Para a História do Português Brasileiro**, Vol. VI: Novos dados, novas análises, Tomo II, Salvador, Bahia: EDUFBA 2006, 505–527.

KOCH, Peter. Diskurstraditionen: zu ihrem sprachtheoretischen Status und ihrer Dynamik. In: FRANK, B., HAYE, T., TOPHINKE, D. (Hrsg.). **Gattungen mittelalterlicher Schriftlichkeit**. Tübingen: Narr, 1997. p.43-79. Tradições discursivas: de seu *status* linguístico teórico e de sua dinâmica. Tradução: Profa. Dra. Alessandra Castilho da Costa.

MAINGUENEAU, Dominique. **Analyser les textes de la communication** (Paris, Dunod, 1998) Trad. brasileira por C. de Souza e D. Rochas: Análise de textos de comunicação. São Paulo, Cortez, 2.ed. 2001.

ZAVAM, Aurea S. **Por uma abordagem diacrônica dos gêneros do discurso à luz da concepção de tradição discursiva**: um estudo com editoriais de jornais. Tese (Doutorado em Linguística) Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

## ANEXOS

FUNDO: TRIBUNAL DE JUSTIÇA  
SÉRIE: AÇÕES CRIMINAIS  
SUB-SÉRIE: CONTRAVENÇÕES  
ANO: 1931  
PCT: 5  
RÉU: JOSÉ BRAGA DA SILVA  
Fonte: APEC

[fl.1frente] *Ilustríssimo. Senhor. Doutor. Juiz Municipal da 2a. Vara* | [reco de margem] *Pelo facto delictuoso que em seguida se expõe, o | 2º Promotor de Justiça nesta Comarca vem | perante Vossa.Senhoria. denunciar a JOSÉ BRAGA DA SILVA, cearense, | maior, casado, cambista de bicho, alfabetizado, | residente em Porangaba, preso em flagrante, mas afiançado. [fim do reco] || No dia 28 de novembro ultimo, cerca das 13 e ½ horas, | no “Café Nestlé”, á Praça do Ferreira, o indiciado José Bra-|ga da Silva foi encontrado vendendo o jogo do bicho. Preso | em flagrante, apprehenderam-se-lhe três cadernetas e um mappa| do mencionado jogo, alem da quantia de 50\$600. || Commetteu elle assim a contravenção de jogo prohibido, por | agenciar a exploração de uma loteria não autorizada em lei, e | incidiu no artigo. 31, § 4, nº I, letra a, da Lei 2.321, de 30 de | dezembro de 1910. || [reco de margem] E contra o réu, que deste*



modo incorreu no artigo. | 31, § 4, da referida Lei, ora de promove a neces| saria acção punitiva, para que se confirme em Jui|zo a existência do delicto e a culpa do indiciado, | e parta que – de accordo com a Lei 2707, de 16 de | setembro de 1929, artigo. 6, nº III, e artigo. 7, nº | II –seja elle condemnado pelo juiz de direito| dessa vara ao grau de pena em que for achado se-|gundo as circumstancias que se apurarem na forma- | ção da culpa, preparado o processo por esse juizo | municipal. [fim do recuo]|| Pede-se, portanto, eu -- citado o réu -- contra o mesmo| [fl.1 verso]se instaure o devido processo summario e publico, de ac-|cordo com a Lei 2771, de 20 de novembro de 1929, artigo. 1, le-| tra a, artigos. 2 e 3, §§ 1 a14, e artigos. 7 e 19, § unico, e que | se ouçam a respeito do facto as testemunhas seguintes, cujas | residencias constam do inquerito junto. || TESTEMUNHAS: || 1) Fausto Epiphanio da Costa; || 2) Isaias Luciano Pereira; || 3) Augusto Octavio de Sousa. || Fortaleza, 3 de novembro de 1931. || [ilegível] | 2º Promotor de Justiça.

FUNDO: TRIBUNAL DE JUSTIÇA

SÉRIE: AÇÕES CRIMINAIS

SUB-SÉRIE: CRIMES SEXUAIS

ANO: 1937

CAIXA: 03/ PCT: 3

RÉUS: JORGE RODRIGUES LIMA e MARIA RAYMUNDA DO CARMO

FONTE: APEC

[fl 1 frente] *Illustríssimo Senhor Doutor* Juiz Municipal da Terceira Vara Criminal. ||[manuscrito ilegível] || [recuo de margem] O promotôr de Justiça da Terceira Vara | Criminal da Comarca desta Capital, abaixo | assignado, usando das attribuições que lhe | são conferidas por lei, vem perante *Vossa Senhoria* | denunciar de Jorge Rodrigues Lima, cearen-|se de 33 annos de idade, padeiro, casado no | catholico, alphabetisado, residente em Jaca-|recanga, defronte da “Brasil Oitica”; e | Maria Raymunda do Carmo, cearense, de 36 [anos] de | idade, negociante de fructas, casada ecle-|siasticamente, analfabeta, residente á rua | Conselheiro Liberato Barrôso nº 1322, pelo | facto que, em sinthese, passa a relatar: [fim do recuo de margem] || Desde o anno de 1934 que os denunciado Jorge Rodrigues | Lima e Maria Raymunda do Carmo vivem em mancebia, sendo que | esta já possuía uma filha, de nome Francisca Galdino de Sou-|las, conhecida por Francisquinha, hoje de nove annos de idade, | visto que nasceu no dia 5 de Janeiro de 1929. || Três annos depois desse concubinato, Jorge, | passou a agradar a referida menor, que é bem desenvolvida, | como attesta o auto de côrpo de delicto, tentando por três | vezes praticar com ella actos sexuaes. || A primeira, no dia 12 de julho do anno pas-|sado, cerca das dezessete horas, na então residência dos ama-| [fl1 verso] sios á rua da Aratanha nº 38, quando a menor foi acordar | Jorge, a pedido deste, para ir ai emprêgo na “Padaria Trium-|pho”, á rua Senador Pompeu esquina de trincheiras. || Aconteceu nessa occasião que o accusado, apro-|veitando a ausência de sua amasia, que se achava dirigindo | uma banca de vênder fructas na segunda secção do Alagadiço, | fechou a porta do quarto e começou a abraçar, beijar e apal-|par as partes genitae da menor, convidando-a insistente - |mente para praticarem o coito. || A segunda vez, no dia 17 do referido mez de | julho, á noite, ainda na mesma residência, quando a menor | acordou sentindo Jorge deitado sobre si, inteiramente nú, | passando a mão entre as suas pernas, com propostas indecen-| tes. || A terceira e ultima, ainda no dia 23 daquelle citado mez, cerca das dezoito horas, no momento em que a me-|nor

apanhava uma garranchos de lenha, em um mato proximo, | onde Jorge se achava escondido. || Nessa ocasião, Jorge tendo tirado as calças, | quiz segurar a menor, mas esta correu, como das outras vezes, | conseguindo escapar á sanha libidinosa de seu algôz. || Todos estes factos eram levados ao conheci-|mento de Maria Raymunda do Carmo, pela propria filha, que | promettia sempre uma providencia e nunca deu, talvez pelo | receio de perder os amôres do amante caprino, tornando-se, | por isso mesmo, cúmplice das tentativas de estupro, dada a | sua condemnavel inacção, na defesa da honra da menor. || O inquerito policial, que instrue esta de-|nuncia, deixa patentes as três tentativas de estupro, mani-|festadas por actos exteriorês que constituíram começo de | execução do crime, o qual não se realizou por circumstan-|cias independentes da vontade do delinquente. | E porque, assim procedendo, haja Jorge Rodri-|gues Lima praticado o crime capitulado no artigo 268 combina-| [fl. 2 frente] do aos artigos 13 e 272, e Maria Raymunda do Carmo o dos refe-|ridos artigos combinados ainda ao artigo 21 § 1º, todos da con-|solidação das Leis Penaes, vem esta Promotoria de Justiça | offerecer a presente denuncia, para o fim de, recebida e jul-|gada provada, serem os mesmos punidos de conformidade com | a prova que resultar da instrucção do processo, que deverá | obedecer a marcha traçada pela Lei nº 2771, de 20 de novem-|bro de 1929. || Requer que sejam os accusados citados para | contestar a denuncia e assistiram a todos os termos e inci-|dentes do processo, até decisão final, citadas as tes-|temunhas do ról abaixo, para na dilação de provas virem a | juizo prestar os seus depoimentos, em dia e hora préviamen-|te designados, em presença das partes interessadas. || TESTEMUNHAS NUMERARIAS: || 1) - Maria Araújo Silva, residente | á rua da Aratanha nº 36, sendo encontrada em uma banca de | vender fructas na segunda secção da linha do Alagadiço. || 2) - Ranulpho Leite Guimarães, 3º | sargento da força militar do Estado. || 3) - Alaidio Moreira Barbosa, | guarda-civico nº 281. || 4) - Maria Julia Correia, residen-|te á rua da Aratanha, perto da bódega “Cota”. || 5) - Januarina Maria da Conceição, | residente á rua Azevêdo Bolão nº 228. || TESTEMUNHA INFORMANTE: || 1) - Francisca Galdino de Sousa, | conhecida por “Francisquinha”, de nove annos de idade, encon-|trada actualmente á rua Conselheiro Liberato Barrôso nu-|mero 1322. || Fortaleza, 20 de janeiro de 1938. || José Pires de Carvalho.

FUNDO: TRIBUNAL DE JUSTIÇA

SÉRIE: AÇÕES CRIMINAIS

SUB-SÉRIE: HOMICÍDIOS

ANO: 1945

CAIXA: 17/ PCT: 1

RÉU: FRANCISCO RAIMUNDO DOS SANTOS

FONTE: APEC


[fl 1 frente] *Illustríssimo Senhor Doutor Juiz Municipal da 3ª Vara.* || [manuscrito ilegível] || O 3º Promotor de Justiça da Comarca da Capital, no uso de | suas atribuições legaes e tendo em vista o incluso inquerito, denuncia | Francisco Raimundo dos Santos, | vulgo “Chico Sobral”, brasileiro, casado, | pintor, de 28 annos de idade, residente nesta cidade, no bairro Matadouro | Modelo, pelo fato delituoso seguinte: || Francisco Raimundo dos Santos, vulgo “Chico Sobral”, é casado | ha oito annos com *Dona Maria do Carmo dos santos*, com quem residia | nesta Capital, no bairro Matadouro Modelo. || No começo do anno em curso, *Dona Maria do Carmo* abandonou | o lar e foi viver amasiada com o vendedor ambulante Geraldo | Majela de Souza. || No dia 30 de Maio

ultimo, cerca de 17 horas, Francisco | Raimundo encontrava-se nesta cidade, na rua Floriano Peixoto, | em frente ao predio em que funciona a “Farmacia Magalhães”, á | espera de um bonde, quando Dona Maria do Carmo passou por | ele, acompanhada de Geraldo Majela. Francisco Raimundo, | então, sacou de uma faca e investiu contra o seu rival, o | qual, apesar de estar armado, evitou a luta, correndo em demanda | da rua Liberato Barroso. O indiciado continuou a persegui-lo, | dobrando a esquina da farmácia, e, logo depois o encontrando, | desferiu contra ele duas facadas. Ferido, Geraldo Majela caiu | na via publica, nas proximidades do botequim denominado | “O Eurico”, sendologo transportado para a Assistencia Municipal, | onde faleceu no mesmo dia. || Após cometido o delicto, o denunciado procurou fugir, tendo sido, | [fl 1 verso] porém, preso em flagrante. || E, como assim procedendo, haja o denunciado incorrido | nas sanções do artigo 121 do Codigo Penal, contra ele é oferecida, | esta, para o efeito de, julgada provada, determinar a sua condenação | no referido preceito de lei, feitas a citações e intimações | necessario observado o Codigo de Processo Penal. || Testemunhas: || Afonso Carlos Abreu - Inspetor da guarda - civil || Pedro Alves Pereira - Joaquim Tavora, 2.163, guarda-civil n. 163 || Antonio Lopes - guarda-civil n. 323 || Manuel Domingos da Silva - Policia Especial n. 444 || Informante: Maria do carmo dos santos - residente em Matadouro Modelo || Fortaleza, 25 de Agosto de 1945. || Manoel Albano Amóra.

FUNDO: TRIBUNAL DE JUSTIÇA  
SÉRIE: AÇÕES CRIMINAIS  
SUB-SÉRIE: FERIMENTOS  
ANO: 1920  
CAIXA: 07/ PCT: 11  
RÉU: CESARIO RIBEIRO DO NASCIMENTO  
FONTE: APEC

[fl.1 frente] *Ilustríssimo Senhor Doutor Juiz Substituto da Se-|gunda Vara Criminal* || A. O Escrivão designe dia e hora para pro-|ceder-se á inquirição das testemunhas arro-|ladas, as quais devem ser intimadas, as-|sim [...] o réo. Dê-se sciencia ao 1º Pro-|motor de Justiça. || Fortaleza., 13 de Janeiro, 1921. || Gabriel Cavalcante. || O Primeiro Promotor de Justiça da | comarca desta Capital, no uso de suas at-|ribuições legaes, vem perante *Vossa. Senhoria.* denun-|ciar de Cesario Ribeiro do Nascimento, | vulgo Sergio, cearense, pedreiro, casado, re-|sidente em Mondubim, deste termo, pelo | facto delictuoso que passa a expôr: || No dia 14 de Maio de 1917, | cerca das treze horas, acharam-se Cesa-|rio Ribeiro do Nascimento e Pedro Felix | Pereira na taberna de Artur Fernandes, em Mondubim, quando, por motivo fútil, | deu-se uma ligeira discussão entre os dois | primeiros, resultando sahir Pedro Felix | com as offensas phisicas leves decrip-|tas no auto de corpo de delicto de *folhas.*, e Cesario Ribeiro com um ferimento leve | produzido por si próprio, na ocasião | em que, com uma faca de que se achava | armado, tentava vibrar um terceiro gol-|pe em seu contendor. || Do inquerito policial que a | [fl. 1 verso] esta acompanha, verifica-se o delicto at-|ribuido ao denunciado, que será convenien-|temente apurado em juizo. || E porque, assim procedendo, tenha | o accusado praticado o crime previsto no | artigo. 303do Codigo Penal, vem esta Promo-|toria offerecer a presente denuncia, para o | fim de ser Cesario Ribeiro do Nascimento | punido, de conformidade com o que se li-|quidar na formação da culpa. || Requer que tenham lugar as dili-|gencias legaes para o respectivo summa-|rio, em dia e hora préviamente designa-|dos, com intimação do denunciado e das | testemunhas abaixo





arroladas, e com sci-lencia desta Promotoria. || Ról das testemunhas: || 1- Arthur Fernandes, em Mondubim. || 2- Trajano Alves de Aguiar, || 3- Romão Salomão, em Mondubim. || 4- Eurico Olympio de Sousa Freitas, empre-gado da Delegacia Fiscal. || 5- Theodoro Nunes de Mello, rua Senador | Pompeu nº 391. || Fortaleza, 12 de janeiro de 1921. || O Primeiro Promotor, || José Pires de Carvalho.

---





# ABRALIN

**BELÉM - PA**

**2015**

**IX Congresso Internacional da ABRALIN  
25 a 28 de fevereiro de 2015**

## ANAIS

**Universidade Federal do Pará  
Belém - Pará - Brasil**

**Vol. 4**

**<http://ixcongresso.abralin.com.br>**



# **ANAIS DO IX CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN**

**Organizadores**

Larissa Lima  
Marília Ferreira  
Eunice Braga  
Jaqueline Reis  
Zerben Aguiar

**Belém-PA  
2015**





Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –  
Biblioteca do ILC/ UFPA-Belém-PA

---

Congresso Internacional da Abralín (9.: 2015: Belém, PA)  
C749 Anais do IX Congresso Internacional da Abralín / Larissa Lima [et al.]  
[organizadores]. --- Belém : ABRALIN; PPGL. UFPA, 2015.  
1 CD-ROM : color. ; 4<sup>3/4</sup> pol.

Congresso realizado na Cidade Universitária Professor José da Silveira  
Netto da Universidade Federal do Pará, no período de 25 a 28 de janeiro de 2015.  
Texto em português.  
Inclui bibliografias.  
ISSN: 2179-7145  
1. Linguística - Congressos. I. Lima, Larissa, org. II. Título.

CDD-22. ed. 410

---







## COMISSÃO ORGANIZADORA DOS ANAIS

Dra. Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira (UFPA)  
Presidente da Associação Brasileira de Linguística  
Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras e da Faculdade de Letras  
Vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras

Profa. MsC. Eunice Braga Pereira (UFPA)  
Docente da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Pará  
Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras

Jaqueline de Andrade Reis (UFPA)  
Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Pará  
Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras

Larissa Wendel Afonso de Lima (UFPA)  
Graduanda em Letras da Universidade Federal do Pará  
Bolsista PIBEX/UFPA

Zerben Nathaly Wariss de Aguiar Barata (UFPA)  
Graduanda em Letras da Universidade Federal do Pará  
Bolsista PET/FNDE






## **COMISSÃO ORGANIZADORA - SECRETARIA**

Danilo Mercês Freitas – UFPA  
Fabíola Azevedo Baraúna - UFPA  
Gabriela de Andrade Batista – UFPA  
Izadora Cristina Ramos Rodrigues – UFPA  
Jaqueline de Andrade Reis – UFPA  
Larissa Wendel Afonso de Lima – UFPA  
Murilo Coelho de Moura – UFPA  
Pedro Teixeira Lisboa Neto – UFPA  
Sara Vasconcelos Ferreira – UFPA  
Sérgio Wellington Ferreira da Silva – UFPA  
Sheyla da Conceição Ayan – UFPA  
Tereza Tayná Coutinho Lopes – UFPA  
Veridiana Valente Pinheiro – UFPA

## **COMISSÃO DE APOIO**


Aliny Cristina Ramos de Sousa - UFPA  
Beatriz Nazaré Pessoa – CESUPA  
Bianca Castro Rodrigues - UFPA  
Caio Mendes Aparício Fernandes - UFPA  
Diego Michel Nascimento – UFPA  
Elaine Patrícia do Nascimento Modesto –UFPA  
Jeniffer Yara Jesus da Silva - UFPA  
José Aduino Santos Bitencourt Filho - UFPA  
Luciana Renata dos Santos Vieira - UFPA  
Marília Fernandes Pereira de Freitas – UFPA  
Nandra Ribeiro Silva – UFPA  
Natali Nóbrega de Abreu – UFPA  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Andréa Oliveira - UFPA  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ângela Fabíola Alves Chagas – UFPA  
Prof<sup>ª</sup>. MSc. Eunice Braga Pereira – UFPA  
Prof<sup>ª</sup> MSc. Maria de Nazaré Moraes da Silva  
Zerben Nathaly Wariss de Aguiar Barata – UFPA







## COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof. Dr. Abdelhak Razky - UFPA  
Prof. Dr. Adair Bonini - UFSC  
Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves - UFGD  
Prof. Dr. Alcides Fernandes de Lima - UFPA  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alessandra del Re - UNESP  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt - UFRJ  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Paula Scher - USP  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Vilacy Galúcio - MPEG  
Prof. Dr. Antonio Carlos dos Santos Xavier - UFPE  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmem Lúcia Reis Rodrigues - UFPA  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristina Martins Fargetti - UNESP/Araraquara  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Del Carmen Daher - UFF  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliana Melo Machado Moraes - UFG  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Enilde Leite de Jesus Faulstich - UNB  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Flávia Bezerra de Menezes Hirata-Vale - UFSCar  
Prof. Dr. Frantomé Pacheco - UFAM  
Prof. Dr. Gabriel de Avila Othero - UFRGS  
Prof. Dr. Geraldo Vicente Martins - UFMS  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gessiane de Fátima Lobato Picanço - UFPA  
Prof. Dr. Guilherme Fromm - UFU  
Prof. Dr. Hugo Mari - UFMG  
Prof. Dr. José Carlos Cunha - UFPA  
Prof. Dr. José Sueli Magalhães - UFU  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Juciane dos Santos Cavalheiro - UEAM  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Karylleila Andrade Klinger - UFT  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Kazuê Saito Monteiro de Barros - UFPE  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Kristine Stenzel - UFRJ  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Laura Maria Silva Araújo Alves - UFPA  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Leonor Cabral Scliar - UFRJ  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lindinalva Chaves - UFAC  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Luciana Racanello Storto - USP  
Prof. Dr. Márcio Martins Leitão - UFPB  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Candida Drumond Mendes Barros - MPEG  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria da Glória di Fanti – PUC - RS  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria das Graças Soares Rodrigues - UFRN  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria do Carmo Lourenço Gomes - UFRJ  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Eulália Sobral Toscano - UFPA  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Irma Hadler Coudry - UNICAMP  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Odileiz Sousa Cruz - UFRR  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marinalva Vieira Barbosa - UFTM  
Prof. Dr. Mario Eduardo Viaro - USP  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mónica Graciela Zoppi Fontana - UNICAMP





Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Myriam Crestian Chaves da Cunha - UFPA  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Nilsa Brito Ribeiro - UNIFESSPA  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Raynice Geraldine Pereira da Silva - UFAM  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Regina Célia Fernandes Cruz - UFPA  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rita de Cássia Aparecida Pacheco Limberti - UFGD  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosângela Hammes Rodrigues - UFSC  
Prof. Dr. Sidney Facundes - UFPA  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Silvana Aguiar dos Santos - UFSC  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Telma Vianna Magalhães - UFAL  
Prof. Dr. Tony Berber Sardinha – PUC-SP  
Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto - USP  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vanderci de Andrade Aguilera - UEL  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vanice Maria Oliveira Sargentini - UFSCar  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vera Lúcia Vasilévski Santos - UEPG  
Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva - UFT  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Walkyria Alydia Grahl Passos Magno e Silva - UFPA  
Prof. Dr. Xóan Carlos Lagares Diez – UFF







**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**Prof. Dr. Carlos Edilson de Almeida Maneschy**  
**Reitor**

**Prof. Dr. Horacio Schneider**  
**Vice-Reitor**

**Profa. Dra. Maria Lúcia Harada**  
**Pró-Reitoria de Ensino e Graduação**

**Prof. Dr. Emmanuel Zagury Tourinho**  
**Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação**

**Prof. Dr. Fernando Arthur de Freitas Neves**  
**Pró-Reitoria de Extensão**

**Prof. MSc. Edson Ortiz de Matos**  
**Pró-Reitoria de Administração**

**João Cauby de Almeida Júnior**  
**Pró-Reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoal**

**Prof. Dr. Erick Nelo Pedreira**  
**Pró-Reitoria de Planejamento**

**Instituto de Letras e Comunicação**

**Prof. Dr. Otacílio Amaral Filho**  
**Diretor Geral**

**Profa. Dra. Fátima Pessoa**  
**Diretora Adjunta**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**Dra. Germana Maria Araújo Sales**  
**Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras**

**Dra. Marília de N. de Oliveira Ferreira**  
**Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras**





**Universidade Federal do Pará**


**Instituto de Letras e Comunicação**

**Programa de Pós-Graduação em Letras**

**Cidade Universitária Professor José da Silveira Neto  
Rua Augusto Corrêa, 01, Guamá.  
CEP 66075-900, Belém-PA  
Fone-Fax: (91) 3201-7499  
E-mail: mletras@ufpa.br Site: www.ppgl.ufpa.br**

**APRESENTAÇÃO**





Os Anais ora publicados reúnem 249 trabalhos completos resultantes de comunicações individuais apresentadas nos simpósios temáticos e de pôsteres dos diferentes Eixos existentes no IX Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN).

A publicação dos presentes Anais do IX Congresso Internacional da ABRALIN marca a gestão de 2013-2015, quando, pela primeira vez, em seus 46 anos de existência, a Diretoria da ABRALIN esteve sediada na Região Norte do Brasil, na Universidade Federal do Pará, em Belém.

Os textos aqui apresentados foram elaborados por graduandos, graduados, especialistas, mestrandos, mestres, doutorandos, doutores e professores pesquisadores, cuja atenção está centrada em algum aspecto da linguagem, que reflete as inúmeras possibilidades de estudo desse fenômeno tão inerente à humanidade.

A Diretoria da ABRALIN, gestão 2013-2015, tem a alegria de partilhar esta publicação com todos os participantes do IX Congresso Internacional da ABRALIN e com toda comunidade acadêmica da área de estudos da linguagem.

**Profa. Dra. Marília de N. de O. Ferreira**  
**Presidente da ABRALIN**  
**(Gestão 2013-2015)**





# SUMÁRIO

<b>A PRESENÇA DE ANGLICISMOS NA FORMAÇÃO LEXICAL DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: UMA ANÁLISE SINCRÔNICA DE TERMINOLOGIAS DA INFORMÁTICA</b> Adnagila Regina Alves Marinho Gabriela Brasil De Oliveira Rejane Silva de Moraes	<b>2181</b>
<b>UM OLHAR SOBRE AS RELAÇÕES INTERDISCURSIVAS EM DISCURSOS TUPINIQUINS ESCRITOS EM LÍNGUA PORTUGUESA</b> Adriana Recla	<b>2191</b>
<b>GÊNEROS TEXTUAIS NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE CRÍTICA DE FAIRCLOUGH: APLICÁVEL AO ENSINO?</b> Adriana Sidralle Rolim- Moura	<b>2206</b>
<b>A TRANSITIVIDADE LEVADA A SÉRIO: ANÁLISE E DESCRIÇÃO DO VERBO <i>LEVAR</i> NO FUNCIONAMENTO DA LINGUAGEM</b> Allan Costa Stein	<b>2218</b>
<b>UMA ANÁLISE DO SISTEMA TRANSITIVIDADE NO ROMANCE <i>ENDERBY POR DENTRO</i></b> Amaury Garcia Dos Santos Neto	<b>2230</b>
<b><i>ETHOS</i> CÔMICO E ARGUMENTAÇÃO: IMAGENS QUE O BRASILEIRO CONSTRÓI DE SI EM PIADAS</b> Ana Cristina Carmelino	<b>2240</b>
<b>ESQUEMAS DE INTERAÇÃO/MEDIAÇÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA – DA UFPA/UAB</b> Ana Lygia Almeida Cunha	<b>2250</b>
<b>O <i>BLOG</i> NA ESCOLA E OS MULTILETRAMENTOS</b> Ana Maria Pereira Lima	<b>2268</b>
<b>LÍNGUA PORTUGUESA E SURDEZ: RELAÇÕES ESTABELECIDAS PELO ALUNO SURDO</b> Ana Paula Fagundes Guimarães De Almeida	<b>2283</b>





**A SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA EM TEXTOS DE OPINIÃO  
PRODUZIDOS POR ALUNOS RECÉM-INGRESSOS NO  
ENSINO SUPERIOR**

Ana Paula Martins Alves  
Janicleide Vidal-Maia  
Marílio Salgado Nogueira  
Maria Elias Soares

2296

**UM ESTUDO PRELIMINAR DO PERFIL DOS *INSTAGRAMERS*  
- USUÁRIOS DO *INSTAGRAM***

Andréa Francisca Da Luz  
Roberta Varginha Ramos Caiado

2307

**O SINTÁTICO, O SEMÂNTICO E O DISCURSIVO NA ANÁLISE  
DOS VERBOS “TRANSFERIR” E “LEVAR”**

Bárbara Bremenkamp Brum

2323

**APRENDENTES IDOSAS E PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA:  
UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO  
EMANCIPATÓRIA.**

Betânia Rocha De Sousa

2336

**VARIAÇÃO E MUDANÇA: O “DUPLO VOCABULÁRIO”  
APURINÃ**

Bruna De Lima-Padovani  
Sidi Facundes

2348

**O ADVÉRBIO ‘LÁ’ EM PROJEÇÕES FUNCIONAIS DAS TRÊS  
PERIFERIAS ESQUERDAS**

Bruna Karla Pereira

2364

**O CANTO SOB O OLHAR DA FONÉTICA: A DURAÇÃO DE  
VOGAIS TÔNICAS E ÁTONAS NA MÚSICA POPULAR**

Cássio Augusto Alves De Andrade Santos

2381

**PRÁTICAS DE ESCRITA E DE LEITURA EM MATEMÁTICA:  
CONTRIBUIÇÕES DA LINGÜÍSTICA PARA O LETRAMENTO  
MATEMÁTICO**

Cíntia Maria Cardoso  
José De Ribamar Oliveira Costa  
Liliane Afonso De Oliveira

2396

**A LEITURA E ESCRITA ATRAVÉS DE UMA ATIVIDADE  
BILÍNGUE: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS SURDOS NO  
FINAL DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Claudia Regina Vieira  
Maly Magalhães Freitas

2410

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA GASPARINO BATISTA: NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**

Clébia Do Socorro Salvador Maciel

2416

**O PAPEL DA LINGUAGEM DOCUMENTÁRIA NA MEDIAÇÃO DA INFORMAÇÃO: O CASO DO TESAURO DESCRITORES EM CIÊNCIAS DA SAÚDE**

Creuza Stephen Figueira

2432

**AS REPRESENTAÇÕES MÚLTIPLAS DO FONEMA /S/ EM ATAQUE SILÁBICO NA ESCRITA DE ALUNOS DO 6º ANO: UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE ORTOGRAFIA**

Cristiane Silva Dos Santos Monção

Lucirene Da Silva Carvalho

2443

**ANÁLISES LINGÜÍSTICAS DO SIGNWRITING: SINTAXE E MORFOLOGIA**

Débora Campos Wanderley

Marianne Rossi Stumpf

2458

**APROPRIAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS NA PRÁTICA DOCENTE DE REVISÃO DE TEXTOS COM O TRABALHO COLABORATIVO**

Denise Moreira Gasparotto

Renilson José Menegassi

2471

**MECANISMOS DE FOCALIZAÇÃO EM RUSSO: O CASO DAS CONSTRUÇÕES COM VOT E ETO.**

Diego Leite De Oliveira

2485

**O PROFESSOR AUTOR EM PRODUÇÕES DE ATIVIDADES DE ENSINO: COMO ELEMENTOS DO DISCURSO PODEM IMPLICAR EM UMA AULA SINGULAR**

Dione Márcia Alves De Moraes

2495

**ESTILOS LITERÁRIOS OU DISCURSIVIDADES LITERÁRIAS?**

Élcio Aloisio Fragoso

2509

**O USO DO INFINITIVO FLEXIONADO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO**

Enderson De Souza Sampaio

2521

**ESTUDO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO HIPERTEXTO PARA PROMOÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO DE ALUNOS DO ENSINO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO**

Erika Kress

2530

**ALIG: O LÉXICO NA LÍNGUA FALADA DE IGUATU**

Fabiana Dos Santos Lima

2542

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, A PROTOTIPICIDADE E O COMPLEMENTO VERBAL (OBJETO DIRETO): UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Fabíola Nóbrega

2558

**A SELEÇÃO LEXICOGRAMATICAL EM MANCHETES E LEADS NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES**

Fátima Marinho  
Fabrício Monteiro

2572

**A MODALIDADE EM NOTÍCIAS**

Flavia C. Galloulkydio

2586

**PALAVRAS DE ORIGEM AFRICANA NO ATLAS LINGUÍSTICO DO MARANHÃO: A QUESTÃO DA ETIMOLOGIA EM OBRAS DE REFERÊNCIA DA LÍNGUA PORTUGUESA**

Flávia Pereira Serra

2597

**ANÁLISE DE DADOS DE PERCEPÇÃO E DE PRODUÇÃO DAS VOGAIS MÉDIAS DO ESPANHOL POR FALANTES DO PB NAS MODALIDADES PRESENCIAL E EAD**

Giane Rodrigues Dos Santos

2607

**ANÁLISE ACÚSTICA DAS VOGAIS MÉDIAS PRETÔNICAS DO PORTUGUÊS FALADO EM BARCARENA/PA: ASPECTOS PRELIMINARES**

Gisele Braga Souza

2622

**O MENSALÃO EM PEQUENAS FRASES: UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE O POLÍTICO**

Gleice Antonia Moraes de Alcântara  
Roberto Leiser Baronas

2635

**MEMÓRIA, HISTÓRIA E DISCURSO: REPETIBILIDADE E DESLIZAMENTO DE SENTIDO NA CONTEMPORANEIDADE**

Gustavo Henrique Da Silva Lima

2650

**A ESCOLHA DE PROCESSOS EM PROPAGANDAS DE AUTOMÓVEIS SEGUNDO O SISTEMA DE TRANSITIVIDADE DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL**

Hanna Chiapetta Portella Magalhães

2661



**DISCURSO, CULTURA E PODER: INTERFACES ESTABELECIDAS NA PRODUÇÃO DOS LADRÕES DE MARABAIXO**

Helen Costa Coelho  
Efigênia Das Neves Barbosa Rodrigues  
Daniel De Nazaré De Madureira  
Fábio Xavier Da Silva Araújo  
Yurgel Pantoja Caldas

2675

**CONSTITUIÇÃO DE *CORPORA* COMPARÁVEIS (PORTUGUÊS-ESPAANHOL-INGLÊS) PARA ELABORAÇÃO DE UM GLOSSÁRIO TRILÍNGUE DE TURISMO DE AVENTURA**

Ivanir Azevedo Delvizio

2688

**LETRAMENTOS DIGITAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA GERAÇÃO CONECTADA**

Janaina da Silva Cardoso

2698

**LEITURA E ESCRITA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS/INSTITUCIONAIS: EFEITOS DE SENTIDOS PARA OS SUJEITOS ESCOLARES**

Joil Antonio Da Silva  
Sulemi Fabiano Campos

2712

**LEITURA E ESCRITA DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA: A EXPERIÊNCIA DE UM PROFESSOR SURDO COM UM ALUNO SURDO NO CONTEXTO ACADÊMICO**

José Carlos De Oliveira

2729

**O JORNAL ESCOLAR COMO PROJETO DE LETRAMENTO**

Juliene Kely Zanardi

2744

**A IMPORTÂNCIA DA VIRADA PRAGMÁTICA NA RELEITURA DA RELAÇÃO ENTRE FALANTES DE LÍNGUAS ORAIS E DE SINAIS**

Karl Heinz Efken  
Wanilda Maria Alves Cavalcanti  
Alexcina Oliveira Cirne Vieira Da Cunha

2757

**DIZER DE OUTRA FORMA NÃO É DIZER O NOVO: AS FORMAS DE NEGOCIAÇÕES COM OS DISCURSOS OUTROS, NA ESCRITA ACADÊMICA**

Katia Cilene Ferreira França  
Sulemi Fabiano Campos

2768

**CARTAS PESSOAIS NA AULA DE LÍNGUA**

Laila Monique Silva Ferreira Sacheto  
Ester Maria Figueiredo De Souza

2783



<b>A MODALIDADE DEÔNICA E OS ATOS DIRETIVOS EM HOUSE</b> Larisse Carvalho De Oliveira	2797
<b>LETRAMENTO CIENTÍFICO E ACADÊMICO: ENSINO SUPERIOR E EDUCAÇÃO BÁSICA</b> Laureci Ferreira Da Silva Dinéa Maria Sobral Muniz	2810
<b>GLOSSÁRIO SOCIOTERMINOLÓGICO DA CULTURA DO BABAÇU NO MARANHÃO</b> Ludmila Gratz Melo Theciana Silva Silveira	2821
<b>UMA NOVA REFLEXÃO SOBRE O DICIONÁRIO TEMÁTICO INTERNACIONAL DE LÍNGUA DE SINAIS ATRAVÉS DA ÁREA DE MATEMÁTICA: COMO PERCEBER OS SINAIS ICÔNICOS E NÃO-ICÔNICOS DA CONFIGURAÇÃO DE MÃOS PARA ÁREA DE MATEMÁTICA?</b> Luiz Claudio Nóbrega Ayres Thais White Dias Dos Reis Klícia De Araújo Campos	2834
<b>TROCA DE PALAVRAS: A FORMAÇÃO DO LEITOR EM A CASA DA CORUJA VERDE, DE ALINA PAIM</b> Aline Suelen Santos Paula Tatiana Da Silva	2847
<b>O USO DE “GLOSAS ENUNCIATIVAS” NA CONSTITUIÇÃO DO CONCEITO SOBRE GÊNERO DO DISCURSO EM TEXTOS ACADÊMICOS</b> Maria Aparecida Da Silva Miranda	2861
<b>ESTRATÉGIAS DE COESÃO E OS ARTICULADORES ARGUMENTATIVO-TEXTUAIS EM REDAÇÕES DO ENEM</b> Maria Isabel Soares Oliveira Ana Lúcia Tinoco Cabral	2876
<b>A SIMPLIFICAÇÃO ORTOGRÁFICA DE SAID ALI: UM REGISTRO DO CLIMA DE OPINIÃO</b> Maria Mercedes Saraiva Hackerott	2894
<b>RELAÇÕES ENTRE DISCURSOS E ARQUIVOS: CURRÍCULOS DE LETRAS E DOCUMENTOS OFICIAIS</b> Mary Neiva Surdi Da Luz	2904
<b>PROCESSAMENTO DE ORAÇÕES RELATIVAS APOSTAS A SINTAGMAS NOMINAIS COMPLEXOS EM PORTUGUÊS E INGLÊS</b>	2920



Maura Rejanne Amaral Rodrigues Amorim

**O PAPEL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE FLE: UMA REFLEXÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Maxuel De Souza Rodrigues

2935

**O PAPEL DA ESCRITA SOBRE AS PRÁTICAS DE ENSINO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LETRAS**

Michele Freitas Gomes De Vargas  
Thomas Massao Fairchild

2950

**EM DIREÇÃO À HISTORIOGRAFIA LINGUÍSTICA MOÇAMBICANA**

Nancy A. Arakaki

2965

**PRONOMES EM TRÊS LÍNGUAS MACRO-JÊ: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS**

Nandra Ribeiro Silva  
Marília Ferreira

2979

**A PRÁTICA DA ESCRITA NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: A PONTUAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS**

Nathália Maria Lopes Dias

2988

**OS LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS E OS GÊNEROS DISCURSIVOS: ANÁLISE DE OBRAS APROVADAS NO PNLD 2011 E 2014**

Paulo Ott Tavares

3000

**O ESPAÇO DA BIBLIOTECA ESCOLAR COMO MOBILIZADOR DE PRÁTICAS DE LETRAMENTOS SOCIOCULTURAIS**

Rita De Cassia Brêda Mascarenhas Lima  
Dinéa Maria Sobral Muniz

3012

**O LIVRO DIDÁTICO À LUZ DA SOCIOLINGUÍSTICA**

Rodolfo Dantas Silva  
Rodrigo Da Silva Gonçalves

3025

**METÁFORAS CONCEPTUAIS E INFLUÊNCIAS CULTURAIS EM PROVÉRBIOS DA LÍNGUA SHIMAKONDE**

Ronaldo Rodrigues De Paula

3038

**CAPACITAÇÃO DE INSTRUTORES SURDOS: DESDOBRAMENTOS DE UMA PREPARAÇÃO PARA A DOCÊNCIA**

3056

Rosalva Dias Da Silva

**UMA ANÁLISE DO DISCURSO PUBLICITÁRIO: PELO INTERDISCURSO, A CENOGRAFIA ENCANTA E O *ETHOS* CONVINCE!**

Rossana Furtado

3076

**A EDUCAÇÃO DE SURDOS E ALFABETIZAÇÃO EM ESCRITA DE SINAIS**

Rundesth Saboia Nobre

3090

**PROCESSOS DE AUMENTO E DE DIMINUIÇÃO DE VALÊNCIA VERBAL EM ORO WARAM (WARI'/PACAA NOVA, TXAPAKURA)**

Selmo Azevedo Apontes  
Quesler Fagundes Camargos

3100

**ENCADEAMENTO REFERENCIAL COMO EXPRESSÃO DISCURSIVA – UMA ANÁLISE DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS DE ALUNOS DE PERIFERIA.**

Silvia Adélia Henrique Guimarães

3115

**PRESENÇA/AUSÊNCIA DO PRONOME DE PRIMEIRA PESSOA DO SINGULAR NO FRANCOPROVENÇAL: UMA ABORDAGEM VARIACIONISTA**

Simone F. Gomes

3130

**ALFABETIZAÇÃO E (MULTI)LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA CONTEMPORANEIDADE**

Sirlaine Pereira Nascimento Dos Santos  
Obdália Santana Ferraz Silva

3146

**A LEI, O LIVRO E OS (DES)CAMINHOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS TRILHAS DA COMUNICAÇÃO**

Sônia Virginia Martins Pereira

3157

**MÚSICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO.**

Stefane Pereira Da Silva  
Gercilene Da Silva Nunes  
Michele Vargas

3175

**ESTUDO DE SENTENÇAS CONDENATÓRIAS: INTERDISCURSIVIDADE NO CAMPO JURÍDICO**

Suelem Cristina S. Bezerra

3185



**MAPEAMENTO DO PARÂMETRO FONOLÓGICO  
LOCAÇÃO/PONTO DE ARTICULAÇÃO NA LÍNGUA DE  
SINAIS BRASILEIRA**

Susy Samanda Gonçalves Pereira  
Iranvith Cavalcante Scantbelruy

3200

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FRANCÊS COMO  
LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA ABORDAGEM CRÍTICA  
SOBRE O USO E O DESUSO DE LIVROS DIDÁTICOS DE FLE  
E A FRANCOFONIA**

Suzana Darlen Dos Santos Santaroni

3215

**ATUALIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES EM TEXTOS NA L1 E NA  
L2**

Talita Dos Santos Gonçalves  
Diane Blank Bencke

3227

**MARCHINHAS CARNAVALESCAS: UM REGISTRO  
HISTÓRICO E SOCIAL DOS ANOS 1960**

Tania Maria Nunes De Lima Camara

3238

**TERMOS DE PARENTESCO EM PARKATÊJÊ: ASPECTOS  
MORFOLÓGICOS**

Tereza Tayná Coutinho Lopes  
Marília De Nazaré De Oliveira Ferreira

3253

**O SPANGLISH NOS EUA**

Thábata Christina Gomes de Lima

3270

**GRAMÁTICA NOS ANOS INICIAIS: QUAL O SEU FOCO?**

Uagne Coelho Pereira  
Karylleila Dos Santos Andrade

3289

**LETRAMENTO ESCOLAR E COTIDIANO: REFLEXÃO SOBRE  
PRÁTICAS DE LETRAMENTO À LUZ DOS ESTUDOS  
CULTURAIS**

Úrsula Cunha Anecleto

3309

**A EMERGÊNCIA DA NASALIDADE DA VOGAL ( i ) NO  
INÍCIO DE PALAVRAS NO EXTREMO SUL DA BAHIA**

Valdete da Macena Pardinho  
Josinéa Amparo Rocha Cristal

3318

**COGNIÇÃO, REFERENCIAÇÃO E LEITURA:  
RECONSTRUINDO A ARGUMENTAÇÃO NO GÊNERO CAPA  
DE REVISTA**

Valnecy Oliveira Corrêa Santos

3334



**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ENTRE DISCURSOS E DISCIPLINAS: RUPTURA E FRAGMENTAÇÃO COMO CONSTITUIÇÃO DE UM DISCURSO**

Vanessa Gonçalves Costa

3346

**ANÁLISE DAS METAFUNÇÕES DA GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL EM MANCHETES JORNALÍSTICAS**

Viviane Mara Vieira Cardoso

3367

**INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL (SILVA NETO, 1950): A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA SOB A ÓTICA DE DOIS PROGRAMAS DE INVESTIGAÇÃO CONTRASTANTES.**

Wellington Santos Da Silva

3380



# A PRESENÇA DE ANGLICISMOS NA FORMAÇÃO LEXICAL DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: UMA ANÁLISE SINCRÔNICA DE TERMINOLOGIAS DA INFORMÁTICA

Adnagila Regina Alves Marinho<sup>1</sup>

Gabriela Brasil de Oliveira<sup>2</sup>

Rejane Silva de Moraes<sup>3</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objetivo fazer um breve levantamento sobre os anglicismos - termos da língua inglesa - presentes no português brasileiro, tendo como base a influência destes vocábulos na formação lexical da língua portuguesa a partir do aspecto sincrônico. Dessa forma, apresenta-se um levantamento bibliográfico baseado nos pressupostos teóricos sobre estrangeirismo estudados por Alves, em sua obra *Neologia- Criação lexical* (2004); e também por Faraco (org.) no livro *Estrangeirismos: guerra em torno da língua* (2004), que discorre acerca dos conceitos dos estrangeirismos ingleses no léxico do português brasileiro; bem como do suporte lexicográfico do dicionário *Aurélio da língua portuguesa* (2010, 2012). Diante disso, far-se-á uma análise dos termos oriundos deste idioma e que estão sendo utilizado com maior frequência no repertório lexical do falante de português no Brasil nos dias de hoje, fenômeno este conhecido linguisticamente como processo sincrônico. Sob este ponto de vista, é possível observar que o anglicismo está cada vez mais evidente na língua portuguesa, podendo ser facilmente encontrado em terminologias próprias da moda, culinária, cinema, publicidade, colunismo social, dentre outros, no entanto será feito um levantamento apenas dos termos procedentes na tecnologia da informática que está cada vez mais evidente no léxico idiomático brasileiro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Anglicismo. Formação lexical. Português brasileiro. Sincronia.

## Considerações Iniciais


A história do português brasileiro teve seu surgimento no século VII, na península ibérica, com a chegada de alguns povos. Neste período a língua predominante era o latim vulgar, porém ela não era uma “língua pura”, pois misturou-se com falares regionais que acabaram por formar dialetos diferentes; de onde resultaram as línguas neolatinas, dentre elas o italiano, o romeno, o francês, o espanhol e a língua portuguesa, marcando assim a origem da chamada “última flor do lácio, inculta e bela”, nas palavras de Olavo Bilac (1964).

---

<sup>1</sup> Graduanda em letras – Licenciatura plena em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: [adenagilaregina@gmail.com](mailto:adenagilaregina@gmail.com)

<sup>2</sup> Graduanda em letras – Licenciatura plena em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: [gabriellabroli@hotmail.com](mailto:gabriellabroli@hotmail.com)

<sup>3</sup> Graduanda em letras – Licenciatura plena em Língua Portuguesa – pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). cursando Técnico em Saneamento Básico, pelo Instituto Federal do Pará – IFPA. E-mail: [rejanesilvademoraes@hotmail.com](mailto:rejanesilvademoraes@hotmail.com)



A presença de estrangeirismo (presença de termos de outros idiomas) nas línguas não é algo novo, mas sim um fenômeno linguístico conhecido pelo nome de empréstimos lexicais, ou ainda de empréstimos linguísticos. Segundo Alves (2004, p.72) “O léxico de um idioma, entretanto, não se amplia exclusivamente por meio do acervo já existente: os contatos entre as comunidades linguísticas refletem-se lexicalmente e constituem uma forma de desenvolvimento do conjunto lexical de uma língua.”

Os estrangeirismos advindos do inglês no português brasileiro foram, e ainda são, muitas vezes influenciados por vários aspectos, tais quais os históricos, os sociais, os culturais, os políticos, os geográficos; e demais segmentos, como a moda, a culinária, a tecnologia, o cinema, a publicidade, as telenovelas, o colonismo social, dentre outros.

Nesse enfoque dos estudos sincrônicos dos estrangeirismos no PB pretende-se estudar os vocábulos que são utilizados e os que surgem constantemente no estado atual da língua por meio de vários fatores inerentes a ela, como a evolução tecnológica da informática, que traz consigo um leque de estrangeirismos que passam a fazer parte do vocabulário brasileiro. Vale ressaltar que o aspecto sincrônico, em termos linguísticos, respeita o estado atual da língua.

Diante do exposto, o objetivo deste trabalho é mostrar o quanto os termos ingleses, chamados anglicismos, estão cada vez mais frequentes no português brasileiro, haja visto que o estrangeirismo veio para suprir a falta de termos brasileiros específicos para determinadas situações ou objetos onde supostamente não haveria um vocábulo brasileiro para se fazer uso, portanto há necessidade de adequar termos estrangeiros ingleses no português do Brasil em virtude de não haver um vocábulo equivalente na própria língua brasileira.


## **1. Primeiras ideias sobre os Estrangeirismos no Português Brasileiro.**

O estrangeirismo é o empréstimo de termos ou vocábulos de outras línguas, ou seja, no caso aqui discutido, expressões estrangeiras de outros idiomas presentes no português do Brasil Infante relata que (2001,p.193):

No caso da língua portuguesa, podem-se apontar casos de palavras tomadas de línguas estrangeiras em tempos muito antigos. Esses empréstimos provieram de línguas célticas, germânicas e árabes e ao longo do processo de formação do português na Península Ibérica. Posteriormente, o Renascimento e as navegações portuguesas permitiram empréstimos de línguas européias modernas e de línguas africanas, americanas e asiáticas.

A noção de estrangeirismo é uma questão complexa no que diz respeito ao seu comportamento linguístico, no caso do português brasileiro essas grandezas lexicais estrangeiras fazem parte do desenvolvimento da língua e, a cada dia, mais termos estão sendo adotados no acervo lexical do cidadão brasileiro.






Dependendo do idioma de origem, esses termos recebem nomes singulares, no caso do inglês: anglicismo. Segundo Alves (2004, p. 72) “o estrangeirismo costuma ser empregado em contextos relativos a uma cultura alienígena externas à da língua”, assim o empréstimo se dá pelo fato do contato de uma língua com outra, que também esta vinculado com a cultura, como Sapir (1971, p. 193) afirma que “O tipo mais simples de influência que uma língua pode exercer em outra, é o ‘empréstimo’ de vocábulos. Sempre que há empréstimo cultural, há probabilidade de empréstimo para os termos correspondentes”.

É muito frequente que um idioma se alimente de outros. Com a evolução da tecnologia, dos meios de comunicação e da produção industrial é natural que surjam cada dia mais vocábulos e termos oriundos do inglês sendo empregados no português. Conjuntamente um fator bastante relevante é o processo da globalização, resultado do predomínio econômico dos Estados Unidos nas áreas citadas anteriormente o que faz com que os consumidores brasileiros estejam cada vez mais ligados ao padrão norte americano no cenário atual, deste modo é inerente que muitas palavras sejam tomadas emprestadas do inglês e o uso se torne corriqueiro no dia a dia do falante da língua portuguesa no Brasil, semelhante ao posicionamento de Garcez e Zilles(2004,p22-23):

O apelo da máquina capitalista globalizante é forte demais para que a mídia da informação, do entretenimento e, principalmente, da publicidade possa ou queira deixar de explorar as associações semióticas entre a língua inglesa e o enorme repositório de recursos simbólicos, econômicos e sociais por ela mediados. Em uma sociedade como a brasileira, na qual é imensa a disparidade na capacidade de consumo dos cidadãos e na qual a classe social consumidora sofre de grande insegurança social e se mira num padrão de consumo, norte-americano ou europeu, não surpreende que o anglicismo se preste para marcar a diferenciação competitiva entre quem dispõe desse capital simbólico e a massa não-consumidora.

A internet e a área informática estão entres os maiores responsáveis pela enorme importação desses vocabulários, isso sem falar de outros propagadores de tais palavras. Segundo Marcos Bagno (*apud* Faraco, 2004, p.74) “[...] os estrangeirismos não alteram as *estruturas* da língua, a sua gramática, eles contribuem apenas o nível mais superficial da língua, que é o léxico”.A autora Carvalho (1989, p.23) acrescenta que a geração de novos vocábulos e termos é reflexo da eclosão das novas tecnologias e novos objetos do atual século XXI:

[...] os termos novos, como resultantes da criatividade linguística, são também consequência da criatividade humana nos outros campos. Os neologismos criados no setor artístico, científico e tecnológico têm o objetivo de oferecer novos conceitos sobre o universo e assim acompanhar a evolução humana.



Assim, é possível notar que esses fatos são verdadeiros disseminadores da entrada de inúmeras palavras estrangeiras inglesas no português brasileiro, e esses termos acabam por se internalizarem na mente dos falantes da língua, pois é através deles que estas palavras passam a fazer parte oficial do léxico brasileiro, muitas das vezes sendo posteriormente dicionarizadas.

## 2. Discussões sobre a incorporação de anglicismos ao léxico do PB.

Na língua existem dois lados que divergem ao mesmo tempo, conforme os estudos de Ferdinand Saussure sendo eles o espírito de campanário que busca manter o padrão da língua resistindo às influências estrangeiras, e a força do intercuro que se dá pelo contato entre indivíduos de diferentes culturas, como um meio de possibilitar a entrada de estrangeirismo e empréstimos na língua.

Com isso a língua como processo cultural na qual sofre mudanças e adaptações com o uso de termos estrangeiros faz se levantar discussão acerca dos estrangeirismos, em especial a dos anglicismos, que sempre esteve em constante debate entre os que são contra e a favor destes termos no português brasileiro, pois essas palavras, vindas do inglês, são as que mais contribuem para o crescimento do léxico no Brasil. Os que discordam com o uso de termos de outros idiomas no português consideram esta uma maneira de domínio de uma nação sobre a outra, haja vista que eles defendem a ideia de uma língua pura.

Deste modo o deputado Aldo Rebelo “preocupado” com a língua resolve criar o projeto de lei 1.676/99 no qual visa proteger a língua portuguesa e a degradação a que esta sendo submetida por estrangeirismos, provenientes sobretudo do inglês, nesse período um grande número de linguistas se manifestaram em oposição á essa lei, um deles o pesquisador Sírio Possenti ( *apud* Faraco, 2004, p.168) que faz uma critica a Aldo Rebelo na qual diz “o deputado quer defender o português por razões equivocadas e com armas cujo efeito é mais do que duvidoso”.

A partir disso o linguista continuou com severas críticas e fez vários comentários acerca da lei com base nos trechos a seguir que acompanhou as justificativas do projeto legislativo retirados do livro *Estrangeirismo: guerras em torno da língua* de Faraco, 2004(p.169 á 170):

a) “Segundo o deputado, também jornalista, a língua portuguesa que o Poeta Olavo Bilac chamou impropriamente, de ‘inculta’, sofre atualmente uma desnacionalização que a empobrece”.

É provavelmente um equívoco considerar o fenômeno do emprego de palavra estrangeiras como desnacionalização, por um lado, e como empobrecimento, por outro. Uma análise um pouco mais cuidadosa mostraria que a “invasão” se limita a alguns nichos (lugares como *shoppings* e campos lexicais como o da informática talvez choquem) que não representam nem de longe o país, apesar de sua visibilidade. Por outro lado, a tal invasão certamente não empobrece o português. Tomada a língua como língua, o efeito é o inverso: ela se enriquece. Insisto: as palavras estrangeiras usadas

mais ou menos correntemente são poucas numerosas, apesar da sensação contrária.(p.168-169)

b) “*Apesar das regras por vezes tortuosas, o português é belo, pródigo e preciso, dotado de recursos léxicos suficientes para acompanhar as inovações, descobertas, invenções e mudanças que transformam o mundo*”-disse o deputado Aldo Rebelo.” Conceitos como “regras tortuosas” desqualificam de cara qualquer outro juízo, por decorrer obviamente de desconhecimento do assunto. Nenhuma regra de nenhuma língua poderia ser tecnicamente tachada de tortuosa (ou complicada, ou coisa que o valha).Tudo o mais é representação sem fundamento: uma língua, qualquer língua, é sempre exata e inexata, dependendo do campo lexical e das circunstancias em que os falantes utilizam. Quanto a ser bela ou não, “é questão de opiniões”, como diria Riobaldo. O que vale para todas as línguas. Se seu léxico é rico para prover as necessidades?Pode ser que sim, mas provavelmente não, mas isso também vale para qualquer língua. Além de depender das necessidades, que podem mudar sempre. Um léxico sempre pode crescer, ou o atual receber novos sentidos, mas isso dificilmente se faz por decreto. A história das línguas é em grande parte uma história de empréstimos.Tomar palavras do inglês ou contruí-las com elementos gregos e latinos não produz mudança na natureza da língua. Nem a desfigura, nem a melhora. (p.169-170).


Essas críticas se deu pelo fato que Possenti é contra a criação da lei, ao mesmo tempo que Garcez e Zilles (*apud* Faraco, 2004, p. 23) enfatizam “[...] a discussão sobre estrangeirismo vai na direção de controlar a língua, sob o argumento de que é preciso defender a língua contra essas impurezas, essas invasões”.

Outros linguistas que concordam com a incorporação de estrangeirismos observam nesse fenômeno linguístico uma contribuição cultural entre os povos e as culturas, já que tais termos – oriundos da língua de origem - enriquecem o léxico de uma língua de destino, uma vez que Marcos Bagno ( *apud* Faraco,2004, p.82 ) diz que a língua “ela mesma acolhe o que tem serventia e descarta o que é dispensável ( *feedback* negativo).” Na revista *Língua Portuguesa*, edição nº 100, p.29 Sírio Possenti diz ainda: “O resultado é que, considerados só do ponto de vista linguístico, os estrangeirismos são uma benção. Com eles, uma língua passa a fazer distinções, que são - ou se tornam - socialmente relevantes[...]”. Da mesma forma, Schmitz (1988, p.4-5) afirma que:

É bom lembrar que a língua portuguesa sempre foi acolhedora de palavras novas. A presença de palavras de origem estrangeiras no português contemporâneo de nenhuma forma empobrece a língua; muito ao contrário, as palavras emprestadas de outras línguas contribuem para enriquecer a língua portuguesa.

Essas discussões ainda serão bastante debatidas no percurso do século XXI,por um lado a lei 1676/99 ainda necessita ser avaliada pois, existem comprovações e estudos científicos de que tais contribuições do inglês na língua portuguesa do Brasil são de suma importância para o desenvolvimento atual desta, uma vez que o





estrangeirismo veio para preencher lacunas existentes no léxico do português brasileiro, afinal como diz Marcos Bagno (*apud* Faraco 2004, p.83):

Os males da globalização são outros. O uso de termos estrangeiros é uma mera consequência, talvez a mais inofensiva delas. Tem coisas muito mais urgentes sobre as quais legislar, problemas sócias e econômicos, muitíssimo mais graves sobre os quais fazer incidir a força da lei. Quem precisa ser defendido é o falante do português brasileiro (e não sua língua), que vive no país com a maior injustiça social de todo o planeta, com a maior concentração de propriedade fundiária de todo o mundo. É a criança e o jovem que não são acolhidos por um sistema educacional classificado entre os piores do mundo, junto com o sistema público de saúde.

Cabe, entretanto, insistir aos usuários da língua que a mesma não existe, o que há são pessoas introduzidas em uma sociedade, na qual querem apenas compreender o mundo ao seu redor e se relacionarem uns com os outros. Vale ressaltar que uma vez introduzidos os anglicismos no português brasileiro é quase utópico bani-los da língua, pois, em parte, quem determina a inclusão desses termos são os próprios falantes. Por esse motivo Bagno (*apud* Faraco, 2004,p.70) diz:


Embora os puristas se recusem a aceitar o fato, a ciência linguística já demonstrou fartamente que as línguas não se desenvolvem, não progridem, não evoluem, nem agem conforme qualquer uma dessas metáforas que implicam um ponto final específico e um nível de excelência: as línguas simplesmente mudam. Assim, o português do Brasil não “vai bem, obrigado” nem “vai mal, coitado”: ele simplesmente *vai*, segue seu rumo, seu fluxo, ditado por suas próprias forças constitutivas internas e pela ação de seus falantes de carne e osso, cabelo e dente.

### **3. Os Anglicismos encontrados no meio tecnológico da Informática no Brasil.**

Os Estados Unidos é um país altamente desenvolvido e é uma das maiores economias nacionais do mundo, o que os torna uma potência mundial. A crescente internacionalização dos mercados levou as nações a adotarem o inglês como o idioma oficial do mundo, sendo a língua mais falada atualmente.

Devido ao seu fortalecimento econômico, os EUA exerce um grande poder sobre os países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, e, com isso, desenvolve a difusão da sua cultura através das indústrias cinematográfica, fonográfica, publicitária etc. Assim de acordo com Alves (2004,p.122):





[...] em relação às áreas do conhecimento, 12% dos estrangeirismos pertencem à área da Música, especialmente nomes de ritmos (dance, drum'n'bass, house, techno), seguida pela área da Informática e Tecnologia (11%: browser, cablemodem, dolby, hacker). Em terceiro lugar vem a área dos Esportes (10%: ace, personal trainer, set point, e de origem não-inglesa: ippon, tae-kwon-do) e, sem eguida, a da Economia (9%: banking, floating, hedge, trading). A Gastronomia é bastante representada entre os estrangeirismos de origem não-inglesa, muitas vezes encontrados nas seções de culinária dos jornais e revistas (smorgasbord, sushi...).

Por essa razão, os termos estrangeiros ingleses, chamados anglicismos, são facilmente inseridos ao idioma brasileiro. Garcez e Zilles (*apud* Faraco, 2004, p.22) enfatizam “[...]se o inglês é hoje a tal *língua franca* do contato internacional, isso se deve ao sucesso da empresa imperial britânica e norte-americana, da qual o Brasil sempre foi cliente servil”.

Os anglicismos são uma fonte de empréstimos para o português brasileiro e fazem parte do nosso dia a dia, sendo sua presença facilmente notada em vários segmentos. Dentre eles é notório e impressionante o desenvolvimento dos termos oriundos da informática, onde a quantidade de palavras e expressões específicas desse ramo são inúmeras.


Dessa forma Marcos Bagno (*apud* Faraco, 2004, p.82) vem dizer que “ para impedir a disseminação dos termos ingleses na área da informática, seria preciso impedir a entrada no país dos equipamentos, programas, computadores, enfim, de toda a tecnologia à qual esses termos vêm aplicados”. No entanto seria totalmente inviável, pois com o avanço tecnológico é impossível que não se adquira esses termos, dado que não há motivo para contestar a utilização das palavras oriundas do inglês, principalmente dos vocábulos do âmbito da informática. Assim tem se como exemplo algumas terminologias deste meio tecnológico tais como: **Accept:** aceitar, concordar com algo; **Browser:** navegador de busca na internet; **Capslock:** no teclado do computador tem a função de letras maiúsculas; **Game:** jogo, particularmente jogo eletrônico; **Gate:** portão, lugar de entrada de dados; **Facebook:** é uma rede social que foi criada com o intuito dos indivíduos se comunicarem, compartilharem fotos, vídeos e notícias; **Layout:** é a ideia, a forma, de uma página em qualquer suporte; **Scanner:** dispositivo para cópia de documentos; **Reset:** reiniciar o computador; **Password:** cadeia de caracteres que autoriza o acesso a um conjunto de operações em um sistema de computadores ou em equipamentos computadorizados **Qwert:** é a forma de teclado utilizado em computadores, e atualmente muito utilizado em celulares e smathphones; **Spam:** no geral, refere-se a e-mails enviados indevidamente para a caixa postal do usuário; **Twitter:** é uma rede social que permite aos usuários enviar e receber atualizações pessoais de outros contatos, em textos de até 140 caracteres. Os textos são conhecidos como *tweets*; **Viber:** é uma aplicação para *iPhone, Android, BlackBerry, Bada, Nokia e Windows Phone* que permite estabelecer chamadas e enviar mensagens gratuitamente entre utilizadores que tenham a

aplicação instalada; **WhatsApp**: É um aplicativo disponível para celulares com o sistema operacional *Android*, onde é permitido que o usuário troque mensagens, imagens e vídeos sem pagar o custo de um SMS; **Windows**: programa de computador, entre outros.

Esses vocábulos por serem de origem inglesa não são desconhecidos no português, pois o significado que adquiriram na informática não é novo e está inteiramente popularizado, porém, os mesmos ainda não se encontram em dicionários da língua portuguesa, e assim, “o emprego frequente de um estrangeirismo constitui também um critério para que essa forma estrangeira seja considerada parte componente do acervo lexical português” Alves (2004, p.79). Conseqüentemente o fato de uma palavra não estar incluída no dicionário não a exclui do léxico do português brasileiro, pois ela não pode estar dicionarizada nesse momento por ser atual, mas poderá ser incluída futuramente *op.cit* (1984, p.125) afirma que “uma vez consagrado pelo uso, o elemento neológico é geralmente inserido num dicionário”.

Existem ainda termos da informática de origem estrangeira inglesa que já se encontram presentes nos dicionários Aurélio da língua Portuguesa 2010 e 2012 do léxico brasileiro, entre eles vale mencionar alguns vocábulos frequentemente utilizados como: **Backup**: Cópia de segurança, ou procedimento de criá-la; **Blog**: Página da web escrita por uma ou mais pessoas, e constantemente atualizada, que serve com um diário, ou para divulgar ideias, notícias, e que pode incluir imagens, vídeos, *links* para outros *sites*, etc [Aport.: *blogue*]; **Chip**: Circuito integrado; **Deletar**: [Ingl.(to) *delete*] Eliminar, suprimir( informação, texto, arquivo, etc.) apagar ; **Download** : Em redes de computadores, obtenção de cópia de um arquivo localizado em máquina remota, baixar, dentre outros vocábulos; **E-mail**: Correio eletrônico ou endereço eletrônico; **Hacker**: Indivíduo perito em informática que invade, em geral ilegalmente, sistemas de computadores; **Homepage** : página oficial de entrada em sítio da *web*, na internet que geralmente contém uma apresentação e remissões às principais seções de conteúdo; **Link**: Em hipertextos e hipermídias, vínculo entre documentos ou pontos de documentos; **Lan house**: estabelecimento em que as pessoas pagam para ter acesso à internet e a jogos numa rede social; **On-line**: Em conexão com, ou entre, sistemas de processamento ou transmissão de informação. Diz-se de periférico, etc. que se encontra conectada a um sistema computacional ou acessível para a utilização por este; **Site**: Conjunto de documentos inter-relacionados, dispostos na *web* em um endereço específico de acesso ; **Software** : Em um sistema computacional, ou conjunto dos componentes informacionais que não faz parte do equipamento físico e inclui os programas e os dados a eles associados. Qualquer programa ou conjuntos de programas de computadores; **Web** : Sistema de hipermídia disponível na internet, com documentos e outros objetos localizados em pontos diversos da rede e vinculados entre si; **Webmail**: forma de *e-mail* em que se utiliza a *web* e um navegador; **Wireless**: Transmissão de dados sem o uso de cabos; wifi; **Webcam**: Câmera para transmissão de imagens pela internet. Conforme Biderman (1992. p, 05):

[...] um dicionário é um repositório da riqueza vocabular de uma língua [...]. Mas não é só isso. As palavras arroladas no



dicionário dão testemunho de uma cultura; no caso da língua portuguesa, nosso vocabulário registra não só os símbolos da nossa cultura brasileira, mas também de muitas outras culturas de que somos herdeiros [...] e tantas outras mais que recebemos pelos mais variados caminhos. Assim, o nosso léxico contém atualmente um grande contingente de vocábulos estrangeiros e conceitos importados de outros povos.

Portanto, há de se notar que nos dias atuais, com a influência dos anglicismos, os dicionários do português brasileiro passam a ter mais verbetes de palavras advindas do inglês, e não guardam apenas os vocábulos, eles depositam também palavras que retratam o estilo, cultura de uma época, tais como os valores e as diversas formas de viver e pensar de um povo, e tais palavras foram adaptadas ou não, e estão presentes em alguns dicionários e ausentes em outros, pois cada dia mais vocábulos estrangeiros são incorporadas por meio do contato com os bens tecnológicos e científicos vindos dos EUA.

Há quem diga também que os anglicismos devem ser aportuguesados, o que se pode dizer que decorre no emprego de termos ingleses adaptados ao português ou não. Deste modo esses vocábulos devem ser escritos conforme a legislação ortográfica brasileira, com isso, perderiam a estrutura de origem estrangeira para assim fazer parte dos padrões lexicais brasileiros. Para o dramaturgo Ariano Suassuna, “as palavras estrangeiras devem ser adaptadas à forma e ao espírito do idioma que as acolheu” (*Folha de S. Paulo*, 25 de Abril de 2000).

Destarte, sabe-se que muitos desses vocábulos ingleses já foram aportuguesados, porém, existem termos que se encaixam ao léxico brasileiro sem perder sua estrutura de origem, permitindo assim novos significados e assumindo novos valores, visto que ambos já se encontram inseridos em dicionários da língua portuguesa.

### **Considerações Finais**

Os estrangeirismos estão presentes no português brasileiro no decorrer da história. A presença de tais elementos numa língua decorre do preenchimento de espaços semânticos inexistentes no léxico da cultura de destino. O Estados Unidos, por ser um país desenvolvido em vários setores, contribui com maior número de empréstimos linguísticos.

Na constituição de uma língua sempre haverá uma pequena parte de palavras de origem estrangeira que deverão ser discutidas e não criticadas sobre a sua existência, pois deve-se entender os meios linguísticos que as inserem no corpo social do país de destino daqueles vocábulos.

Uma área que introduz bastante termos ingleses na língua portuguesa falada no Brasil é a da tecnologia, onde destaca-se a informática, com uma quantidade infinita de palavras vindas deste idioma e que são atualmente usadas como modismos por indivíduos no dia a dia, mas que ainda não se encontram em glossários. Contudo, há outros vocábulos que já estão totalmente inseridas nos dicionários da atualidade. Muitos falantes não possuem o total conhecimento dos anglicismos na língua portuguesa,



porém essas unidades léxicas nem são mais percebidas após terem sido adaptadas ao português.

Portanto, este trabalho buscou mostrar a evolução das palavras inglesas na língua portuguesa, não como uma que se foi, mas como uma que não chegará ao fim, pois não é o uso dos estrangeirismos que vai desfavorecer a forma como funciona uma língua, já que este processo acontece de forma natural, muitas das vezes, e inclusive, obedecem a estrutura do português tanto na grafia quanto na fala.

## REFERÊNCIAS

**ALVES, I. M.** A integração dos neologismos por empréstimo ao léxico do português. *Alfa*: São Paulo, v.28 (supl.), 1984.

\_\_\_\_\_. Neologismo: criação lexical. 2. ed. São Paulo: Ática, 2004.

**BAGNO, Marcos.** Cassandra, Fênix e outros mitos. In: FARACO ALBERTO, Carlos *et.al* (orgs.) *Estrangeirismo guerras em torno da língua*. São Paulo: Parábola editorial, 2004

**BIDERMAN, M. T.** *Dicionário Contemporâneo de Português*. Petrópolis: Vozes, 1992.

**CARVALHO, N.** *Empréstimo linguístico*. São Paulo: Ática, 1989.

**FARACO, Carlos Alberto.** *Estrangeirismos em torno da língua*. 3ª.ed. São Paulo: Parábola editorial, 2004

**FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda.** *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 5ª.ed. Curitiba: Positivo, 2010.

**FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda.** *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 8ª.ed. Curitiba: Positivo, 2012.

**GARCEZ, Pedro M.; ZILLES, Ana Maria.** Desejos e Ameaças. In: FARACO ALBERTO, Carlos *et.al* (orgs.) *Estrangeirismo guerras em torno da língua*. São Paulo: Parábola editorial, 2004

**INFANTE, Ulisses.** *Curso prático de gramática aplicada aos textos*. São Paulo: Scipione, 2001.

**SAUSSURE, Ferdinand de.** *Curso de lingüística geral*. Tradução de Antônio Chelini et al. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2000

**SAPIR, Edward.** *A linguagem: introdução ao estudo da fala*. 2 ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1971.

**SCHIMITZ, Jhon Robert.** *A língua portuguesa e os estrangeirismos*. São Paulo, 1988.

**SÍRIO, Possenti.** Palavra estrangeira é uma benção. *Língua Portuguesa*, v. 100, n 9. São Paulo: editora segmento, 2014

**SUASSUNA, Ariano.** Uso de palavras estrangeiras. *Folha de São Paulo*, 31 de julho de 2000.



## UM OLHAR SOBRE AS RELAÇÕES INTERDISCURSIVAS EM DISCURSOS TUPINIQUINS ESCRITOS EM LÍNGUA PORTUGUESA

Adriana Recla<sup>4</sup>

**RESUMO:** Neste trabalho, apresentamos resultados de pesquisa que investigou discursos produzidos pela comunidade indígena tupiniquim do município de Aracruz – ES, escritos em língua portuguesa. Estabelecemos como objetivo verificar as relações interdiscursivas, a subjetividade e as formas de manifestações culturais que perpassam as práticas discursivas dessa população. Seleccionamos para análise o discurso *Gravidez de Janaúba* registrado na coletânea *Os tupinikim e guarani contam...*, organizada por Edivanda Mugarbi, em 2005. A obra apresenta histórias cotidianas, vivenciadas por indígenas, que resgatam aspectos das preocupações e parte da história daquela população. Justificamos este trabalho pelo fato de entendermos que os discursos produzidos por sujeitos tupiniquins são uma esfera discursiva significativa para essa população, visto que materializam a cultura, a história, as relações de interação e de intercâmbio, o sistema de valores indígenas, envolvendo a organização social dessa comunidade discursiva, e ao mesmo tempo, sendo parte integrante dela. Para o desenvolvimento deste trabalho tomamos como referencial teórico-metodológico a Análise do Discurso, nas perspectivas apontadas por Dominique Maingueneau (1993, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008). Centramo-nos nas categorias de interdiscurso, cenas de enunciação e *ethos* discursivo, pois observamos que por meio dos mecanismos interdiscursivos, da cenografia e do *ethos*, o discurso produzido por indígenas constrói os mais diversos temas. Os resultados da pesquisa revelaram que os efeitos de sentido presentificados nesse discurso são possíveis devido à relação interdiscursiva com o discurso mítico e folclórico, o que só é facilitado pela capacidade de tecer correspondências entre múltiplos discursos, o que, por sua vez, depende da competência (inter)discursiva. A simplicidade da elaboração textual mostra especificidades do discurso selecionado e revela um enunciador conhecedor das restrições semânticas que regem este discurso.


**PALAVRAS-CHAVES:** Análise do Discurso. Tupiniquins. Interdiscurso.

### INTRODUÇÃO

Os discursos produzidos por sujeitos tupiniquins são uma esfera discursiva significativa para essa população, visto que materializam a cultura, a história, as relações de interação e de intercâmbio, o sistema de valores indígenas, envolvendo a organização social dessa comunidade discursiva, e ao mesmo tempo, sendo parte integrante dela.

Neste artigo, investigaremos um discurso produzido pela comunidade indígena tupiniquim da aldeia de Irajá, localizada no município de Aracruz – ES. Estabelecemos como objetivo verificar as relações interdiscursivas, a subjetividade e as formas de manifestações culturais que perpassam as práticas discursivas dessa população. Seleccionamos para análise o discurso *Gravidez de Janaúba* registrado na coletânea *Os tupinikim e guarani contam...*, organizada por Edivanda Mugarbi, em 2005, a qual

<sup>4</sup> Professora de Língua Portuguesa das Faculdades Integradas de Aracruz (FAACZ) . E-mail: arecla@gmail.com.



apresenta histórias cotidianas escritas em português, vivenciadas por indígenas, que resgatam aspectos das preocupações e parte da história daquela população.

Para o desenvolvimento deste trabalho tomamos como referencial teórico-metodológico a Análise do Discurso, nas perspectivas apontadas por Dominique Maingueneau (1993, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008). Centramo-nos nas categorias de interdiscurso, cenas de enunciação e *ethos* discursivo, pois observamos que por meio dos mecanismos interdiscursivos, da cenografia e do *ethos*, o discurso produzido por indígenas constrói os mais diversos temas.

Os resultados da pesquisa revelaram que os efeitos de sentido presentificados nesse discurso são possíveis devido à relação interdiscursiva com o discurso místico e folclórico, o que só é facilitado pela capacidade de tecer correspondências entre múltiplos discursos, o que, por sua vez, depende da competência (inter)discursiva. A simplicidade da elaboração textual mostra especificidades do discurso selecionado e revela um enunciador conhecedor das restrições semânticas que regem este discurso.

## 1. A ALDEIA TUPINIQUIM IRAJÁ

Os tupiniquins habitam o município de Aracruz, região norte do estado do Espírito Santo, e estão distribuídos em quatro aldeias: Pau-Brasil, Caieiras Velhas, Irajá e Comboios, que juntas têm aproximadamente 2.579 habitantes (TEAO & LOUREIRO, 2009, p. 41).

A aldeia Irajá, cujos registros são poucos e raros, desenvolveu-se próximo à aldeia de Caieiras Velhas, abrigando famílias providas de antigos núcleos familiares e parentela. Está localizada na rodovia ES-456, a 12,5 quilômetros de distância da sede de Aracruz. Como forma de subsistência, os membros dessa aldeia

praticavam a agricultura familiar em pequenas roças, a pesca nos rios da região, a caça de espécies silvestres para o auto-consumo e, especialmente, a coleta de mariscos e crustáceos no mangue, ecossistema apontado como uma espécie de ‘lugar sagrado’, fonte de sua sobrevivência e imaginário (PETRÓLEO BRASILEIRO S.A., 2005, p. 6-23).

Hoje a aldeia de Irajá conta com uma população aproximada de 500 habitantes que vivem basicamente da pesca do caranguejo e de outros crustáceos, da agricultura e do cultivo do eucalipto. Um aspecto relevante é o fato de essa aldeia ter apresentando uma progressão no crescimento populacional bastante expressiva nos últimos anos, possivelmente em razão do retorno de muitas das famílias indígenas a essa comunidade (PETRÓLEO BRASILEIRO S.A., 2005, p. 6-19).

## 2. CENAS DE ENUNCIÇÃO

No que tange à AD, enquanto uma metodologia de leitura, a noção de cena enunciativa (Maingueneau, 2005), é constituída por três cenas em uma tripla interpelação: a cena englobante, que define o tipo de discurso, a cena genérica, a qual define o gênero de discurso, e, por último, a cenografia, que se constrói no próprio texto.

A cenografia define as condições de enunciador e co-enunciador, bem como o espaço (topografia) e o tempo (cronografia) através dos quais se desenvolve a enunciação. Assim, os sentidos que se quer veicular devem ser legitimados pela cenografia construída, porque os conteúdos dos enunciados, aquilo que se diz, e a cena de enunciação, o como se diz, são interdependentes.

Nessa perspectiva, os conteúdos dos enunciados não seriam independentes da cena de enunciação. É nesse sentido que Maingueneau (2005, p. 77-78) afirma que a cena de enunciação é, ao mesmo tempo e paradoxalmente,

[...] aquela de onde o discurso vem e aquela que ele engendra; ela legitima um enunciado que, por sua vez, deve legitimá-la, deve estabelecer que essa cena de onde a fala emerge é precisamente a cena requerida para enunciar (...) São os conteúdos desenvolvidos pelo discurso que permitem especificar e validar a própria cena e o próprio ethos, pelos quais esses conteúdos surgem.

Na realidade, o discurso revela por meio da cenografia, que confere credibilidade às enunciações, uma representação, mais ou menos unificada e coerente do mundo indígena tupiniquim, na medida em que manifesta a compreensão e explicação de seu contexto e revela a identidade do tupiniquim.


## 3. A NOÇÃO DE INTERDISCURSO

Para Maingueneau (2005), o estudo do interdiscurso tem como base a presença do Outro. Isso ocorre por meio da heterogeneidade, disposta em dois planos, a saber: a heterogeneidade constitutiva, que não deixa marcas visíveis na materialidade linguística, ainda que deixe entrever outros discursos que a constituíram, já que os textos estão intimamente ligados, amarrando o Mesmo e o Outro do discurso, e a heterogeneidade mostrada, que traz o discurso de um outro interdiscurso para o discurso de um eu, por meio de marcas explícitas.

Ao estabelecer a noção de interdiscurso, Maingueneau (2005) renomeia o conceito de heterogeneidade mostrada e constitutiva embora aceite sua presença no discurso. Para o autor, “o Outro ocupa a mesma cena do Eu e esta é a originalidade do conceito de heterogeneidade constitutiva” (SOUZA-E-SILVA & ROCHA 2009, p. 6). Para levar adiante essa perspectiva, Maingueneau defende que

não é necessário que o Outro seja um fragmento localizável, como a citação, nem a entidade exterior marcada por alguma





ruptura visível da compacidade do discurso. A relação com o Outro vai além da distinção heterogeneidade mostrada/constitutiva, ela se revela independentemente de qualquer marca de alteridade, já que o Outro no espaço discursivo não é redutível à presença do interlocutor (SOUZA-E-SILVA & ROCHA 2009, p.06).

O autor adverte-nos, de que o discurso, ao manter relações com outro, já não pode ser concebido como um sistema fechado, mas como um espaço em que a história pode e deve se inscrever, ou seja, ele se torna um espaço de trocas enunciativas. Em um sentido mais amplo, o discurso nunca é autônomo porque as condições de possibilidades semânticas se realizam nesse espaço de trocas.

Mainueneau (2005, p. 21) afirma que “o interdiscurso tem precedência sobre o discurso. Isso significa propor que a unidade de análise pertinente não é o discurso, mas um espaço de trocas entre vários discursos convenientemente escolhidos”. Logo, a análise se faz pertinente neste trabalho, uma vez que fornece pistas para responder à questão de nosso estudo.

#### 4. ANÁLISE DO *CORPUS*

##### **Gravidez de janaúba**

Era uma vez, um casal que tinha uma filha muito bonita. Onde eles moravam, não tinha rapazes para ela namorar. Passado um certo tempo, essa moça estava ficando cada vez mais diferente: vivia com enjôo, estava emagrecendo e só vivia deitada.

Os pais dessa moça começaram a ficar preocupados com seu estado.

Um dia, conversando eles se perguntaram:

— Por que será que nossa filha está tão triste e muito pálida?

Perguntaram à ela o que estava acontecendo, mas a moça não soube responder.

Num domingo, sua mãe fez muitas comidas gostosas e a convidou para almoçar, mas a moça disse:

— Eu não estou com fome, vocês podem almoçar.

Então, seus pais lhe perguntaram:

— Minha filha, você está doente?

— Não sei o que está acontecendo comigo, respondeu ela.

Os pais continuaram preocupados por não encontrar uma solução para aquele problema.

Passaram alguns meses, a barriga da moça começou a crescer.

Seu pai perguntou:


— Minha filha, você está grávida?

A moça respondeu:



— Como posso estar grávida, se não tenho namorado?  
Meses depois a barriga da moça estava cada vez maior.  
Certo dia, ela amanheceu com muita dor e não tinha remédio que fizesse passar.  
Os pais estavam preocupados vendo sua filha sofrer. Resolveram chamar uma velha que era benzedeira e, ao mesmo tempo, parteira. Quando essa velha chegou seus pais disseram: “Nossa filha está quase morta de tanta dor”.

Então a velha perguntou:  
— Onde está a moça?  
O pai respondeu:  
— Está no quarto.  
A velha entrou no quarto viu a situação da moça e perguntou:  
— Você tem certeza que não está grávida?  
Chorando a moça disse:  
— Não estou, mas tem algo se mexendo dentro de minha barriga, e mexe demais.  
A velha suspirou e disse:  
— Vou te benzer e te dar uma esfreguição para ver o que irá acontecer.  
A dor não passou, muito pelo contrário, aumentou mais.  
Disse a velha:  
— Você já tomou muitos remédios e ainda não melhorou, agora vou lhe deitar em uma tarimba, por que terá uma criança.  
Assustada a moça teimou com a velha dizendo que não era uma criança.  
Os pais aproximaram-se da velha e perguntaram:  
— A senhora sabe o que está acontecendo com a nossa filha?  
A velha respondeu:  
— Ela vai ter uma criança.  
— Uma criança?! Como vai ter uma criança se ela não tinha namorado?!  
A velha tornou a falar:  
— Vocês vão ver, agora mesmo vai nascer uma criança.  
Conversando com a velha, muito abismados, os pais disseram:  
— Como isso aconteceu? Nós ainda não entendemos por que não tem como uma pessoa se engravidar sem ter um parceiro.  
De repente, ouviram um grito no quarto e correram para ver o que tinha acontecido. Naquele momento a criança já estava nascendo. A velha fez o parto, e mostrou a criança aos pais dizendo:  
— Vocês já são avós!  
Era uma criança linda e fisicamente perfeita. Era branca, tinha olhos azuis e cabelo loiros. Os avós ficaram muito contentes ao



ver aquela linda criança, mas continuavam pensando como aquilo havia acontecido.

Ao passar do tempo a criança foi crescendo e ficando cada vez mais bonita, porém a mãe da criança foi definhando, ficando cada vez mais pálida e sem ânimo. O pai da moça vendo a situação de sua filha ficou preocupado e perguntou para sua esposa:

— Por que ela está dessa maneira, tão diferente do que era? A mãe da moça respondeu:

— É porque ela está dando mama.

De repente o pai da moça teve uma idéia:

— Hoje à noite vou ao quarto dela, na hora que ela estiver dormindo vou ver o que acontece quando ela dorme com uma criança.

Assim ele fez, mas teve uma surpresa muito desagradável. Ao abrir a porta do quarto, em cima da filha.

Havia muitas janaúbas chupando seu sangue. Era sua criança que tinha se transformado naquelas terríveis lagartas.

Ele correu em direção a sua esposa e contou-lhe o que vira, mas sua esposa não acreditou.

A moça vivia feliz ao lado de sua linda criança porém seu pai não era o mesmo desde que vira aquela cena horripilante.

Certa noite os três estavam sentados na sala conversando, e a moça com sua criança no colo. De repente a criança ficou muito quieta, a moça disse:

— Vou deitar e fazê-la dormir.

Ambas caíram num sono profundo. O pai da moça vendo tudo quieto chamou sua esposa e disse-lhe:

— Venha agora mesmo ver com seus próprios olhos!

Ainda não convencida a esposa seguiu o marido. Chegando no quarto abriram a porta e olharam. A mãe quase desmaiou vendo aquela coisa assustadora. Aí, o pai da moça falou para sua esposa:

— Agora você acreditou? Pois é isso que está acabando com nossa filha.

Muito preocupados, começaram a conversar para achar uma solução para aquele grande problema, porque aquela criança acabaria matando a filha.

No dia seguinte o pai teve uma idéia, fez uma fogueira bem grande com a intenção de matar a criança. Quando viu aquela fogueira, a filha perguntou:

— Para que esta fogueira tão grande se não é tempo de fazer fogueira.

O pai respondeu:

— Vou matar o seu filho porque esta criança bonita é só janaúba. Você está doente porque elas estão lhe sugando o sangue.

O pai colocou fogo na fogueira e pediu que trouxesse a criança para queimá-la. Sua filha não quis dar a criança.

Muito nervoso, ele entrou em casa, pegou a criança e chamou sua esposa e a filha:

— Venham ver o que vai acontecer, é muito triste.

Aproximaram-se e ficaram olhando.

Quando jogou a criança dentro da fogueira esta se transformou em janaúbas.

Ao ver aquilo, sua filha chorou muito, mas se conformou.

Depois de algumas semanas, ela voltou a ficar forte e corada. E os pais falaram-lhe:

— Minha filha, aquela criança estava chupando todo seu sangue, o que fizemos foi a melhor coisa para nós e, principalmente, para você.

E aquela família voltou a levar uma vida normal.

É por isso que as mães Tupinikim falam para suas filhas fazerem xixi pelos matos na época de janaúbas (outubro e novembro).

Contada e escrita por Aleida (37 anos)

Revisada por Ana Cristina, Aleida e Gilmar

A seguir, procedemos à análise.

### **Recorte 01**

Era uma vez, um casal que tinha uma filha muito bonita. Onde eles moravam, não tinha rapazes para ela namorar. Passado um certo tempo, essa moça estava ficando cada vez mais diferente: vivia com enjôo, estava emagrecendo e só vivia deitada.

Os pais dessa moça começaram a ficar preocupados com seu estado.

Um dia, conversando eles se perguntaram:

— Por que será que nossa filha está tão triste e muito pálida?

Perguntaram à ela o que estava acontecendo, mas a moça não soube responder.

Num domingo, sua mãe fez muitas comidas gostosas e a convidou para almoçar, mas a moça disse:

— Eu não estou com fome, vocês podem almoçar.

Então, seus pais lhe perguntaram:

— Minha filha, você está doente?

— Não sei o que está acontecendo comigo, respondeu ela.

Os pais continuaram preocupados por não encontrar uma solução para aquele problema.

Passaram alguns meses, a barriga da moça começou a crescer.

Seu pai perguntou:

— Minha filha, você está grávida?

A moça respondeu:

— Como posso estar grávida, se não tenho namorado?

Meses depois a barriga da moça estava cada vez maior.

A cenografia inicial apresenta uma família constituída de pai zeloso, uma mãe e uma bela filha. A dêixis discursiva marcada por “Era uma vez” (cronografia) funciona para mostrar que o enunciador vai construir uma lição de vida. O próprio título já remete ao tema (gravidez), embora seja uma gravidez de janaúba, que para os tupiniquins é uma espécie de sanguessuga que vive na água doce e absorve o sangue dos vertebrados.

Já no início do excerto, observamos o enunciador dando ao discurso um tom de desconfiança, medo, preocupação em razão da misteriosa situação da moça, como podemos atestar nos seguintes enunciados: “Por que será que nossa filha está tão triste e muito pálida?”; “Perguntaram à ela o que estava acontecendo, mas a moça não soube responder”; “Os pais continuaram preocupados por não encontrar uma solução para aquele problema”.


Desse modo, o enunciador pretende apresentar ao co-enunciador as dúvidas e os medos gerados pela situação obscura em que a moça estava, pois apresentava sinais nítidos de gravidez, mas não tinha namorado. É esse fato que dá novos rumos à história.

Com o desenrolar das ações, o enunciador vai paulatinamente apresentando os “estranhos sintomas” da moça, como atestamos em: “Passado um certo tempo, essa moça estava ficando cada vez mais diferente: vivia com enjôo, estava emagrecendo e só vivia deitada”; “Num domingo, sua mãe fez muitas comidas gostosas e a convidou para almoçar, mas a moça disse: — Eu não estou com fome, vocês podem almoçar”; “Passaram alguns meses, a barriga da moça começou a crescer”; “Seu pai perguntou: — Minha filha, você está grávida?” ; “— Como posso estar grávida, se não tenho namorado? Meses depois a barriga da moça estava cada vez maior”.

Temos aqui explicitada uma intertextualidade interna com a recuperação de dados da própria memória discursiva, pois essa história circula no cotidiano dos tupiniquins.

## Recorte 02





Certo dia, ela amanheceu com muita dor e não tinha remédio que fizesse passar.

Os pais estavam preocupados vendo sua filha sofrer. Resolveram chamar uma velha que era benzedeira e, ao mesmo tempo, parteira. Quando essa velha chegou seus pais disseram: “Nossa filha está quase morta de tanta dor”.

Então a velha perguntou:

— Onde está a moça?

O pai respondeu:

— Está no quarto.

A velha entrou no quarto viu a situação da moça e perguntou:

— Você tem certeza que não está grávida?

Chorando a moça disse:

— Não estou, mas tem algo se mexendo dentro de minha barriga, e mexe demais.

A velha suspirou e disse:

— Vou te benzer e te dar uma esfreguição para ver o que irá acontecer.

A dor não passou, muito pelo contrário, aumentou mais.

Disse a velha:

— Você já tomou muitos remédios e ainda não melhorou, agora vou lhe deitar em uma tarimba, por que terá uma criança.

Assustada a moça teimou com a velha dizendo que não era uma criança.

Os pais aproximaram-se da velha e perguntaram:

— A senhora sabe o que está acontecendo com a nossa filha?

A velha respondeu:

— Ela vai ter uma criança.

— Uma criança?! Como vai ter uma criança se ela não tinha namorado?!

A velha tornou a falar:

— Vocês vão ver, agora mesmo vai nascer uma criança.


Conversando com a velha, muito abismados, os pais disseram:

— Como isso aconteceu? Nós ainda não entendemos por que não tem como uma pessoa se engravidar sem ter um parceiro.

De repente, ouviram um grito no quarto e correram para ver o que tinha acontecido. Naquele momento a criança já estava nascendo. A velha fez o parto, e mostrou a criança aos pais dizendo:

— Vocês já são avós!

O dêitico temporal “Certo dia” marca a cronografia discursiva em que o enunciador apresenta o momento em que os pais, vendo o sofrimento da moça, não resistem mais e chamam uma benzedeira, que por sua vez também era parteira. Essa é



uma cena validada na comunidade tupiniquim para a qual as benzedeiras e/ou parteiras são personalidades muito comuns por auxiliarem a comunidade em momentos como os descritos anteriormente.

Neste fragmento (02), temos a presença de um código linguageiro indígena, atestado em:

Resolveram chamar uma velha que era benzedeira e, ao mesmo tempo, parteira.

Vou te benzer e te dar uma esfreguição para ver o que irá acontecer.

Você já tomou muitos remédios e ainda não melhorou, agora vou lhe deitar em uma tarimba, por que terá uma criança.

O discurso ativa um mundo ético conhecido dos tupiniquins, pois mostra elementos e tradições comuns aos tupiniquins. Além disso, vários tons discursivos vão sendo desvelados nesse fragmento, como o tom de surpresa, de desconfiança e de medo, verificados nos enunciados a seguir:

Assustada a moça teimou com a velha dizendo que não era uma criança. (medo)

— Uma criança?! Como vai ter uma criança se ela não tinha namorado?! (surpresa)

Conversando com a velha, muito abismados, os pais disseram:

— Como isso aconteceu? Nós ainda não entendemos por que não tem como uma pessoa se engravidar sem ter um parceiro. (surpresa/desconfiança) [grifos nossos]

Nesse excerto é que de fato se confirma a gravidez, como atestamos nestes fragmentos “— Vocês vão ver, agora mesmo vai nascer uma criança”, e ocorre o nascimento da criança, como verificamos em “Naquele momento a criança já estava nascendo. A velha fez o parto, e mostrou a criança aos pais dizendo: — Vocês já são avós!”.

O estatuto do enunciador mostra-se como alguém que conhece casos místicos como o da gravidez da moça. É com o uso do discurso direto que o enunciador enlaça o co-enunciador, a fim de que este seja inserido na cena, criando uma transfiguração da realidade por apresentar os fatos como aconteceram.

O enunciador por sua forma de dizer e por seu estatuto, faz uma convocação ao discurso místico, que funciona como um espaço construído com o intuito de obter a adesão do co-enunciador.

### Recorte 03

Era uma criança linda e fisicamente perfeita. Era branca, tinha olhos azuis e cabelo loiros. Os avós ficaram muito contentes ao ver aquela linda criança, mas continuavam pensando como aquilo havia acontecido.

Ao passar do tempo a criança foi crescendo e ficando cada vez mais bonita, porém a mãe da criança foi definhando, ficando cada vez mais pálida e sem ânimo. O pai da moça vendo a situação de sua filha ficou preocupado e perguntou para sua esposa:

— Por que ela está dessa maneira, tão diferente do que era? A mãe da moça respondeu:

— É porque ela está dando mama.

De repente o pai da moça teve uma idéia:

— Hoje à noite vou ao quarto dela, na hora que ela estiver dormindo vou ver o que acontece quando ela dorme com uma criança.

Assim ele fez, mas teve uma surpresa muito desagradável. Ao abrir a porta do quarto, em cima da filha.

Havia muitas janaúbas chupando seu sangue. Era sua criança que tinha se transformado naquelas terríveis lagartas.


Ele correu em direção a sua esposa e contou-lhe o que vira, mas sua esposa não acreditou.

A moça vivia feliz ao lado de sua linda criança porém seu pai não era o mesmo desde que vira aquela cena horripilante.

As escolhas lexicais para descrever a criança já desvelam a aculturação a que os índios foram submetidos, pois temos uma criança com características europeias, e não indígenas. Há, desse modo, a presença do discurso colonizador. Vejamos:

Era uma criança linda e fisicamente perfeita. Era branca, tinha olhos azuis e cabelo loiros. Os avós ficaram muito contentes ao ver aquela linda criança, mas continuavam pensando como aquilo havia acontecido.

Salvo às devidas ressalvas, temos aqui uma gravidez coberta de misticismo, envolta de mistério. Essa temática é muito comum para os indígenas e é sempre coberta de mitos, de determinados complexos individuais ou de determinadas estruturas subjacentes das relações familiares. Temos, ainda, de forma bem marcada discursivamente, a preocupação do pai em relação à filha ao longo de todo o discurso (ascensão patriarcal/valores familiares).



O enunciador continua a construir a cena e desvela o que estava acontecendo de estranho com a mãe e com a criança, antecipando ao co-enunciador seu posicionamento. Observemos, no próprio discurso, como o enunciador constrói a temática dos acontecimentos:

Ao passar do tempo a criança foi crescendo e ficando cada vez mais bonita, porém a mãe da criança foi definhando, ficando cada vez mais pálida e sem ânimo. O pai da moça vendo a situação de sua filha ficou preocupado e perguntou para sua esposa:

— Por que ela está dessa maneira, tão diferente do que era? A mãe da moça respondeu:

— É porque ela está dando mama.

De repente o pai da moça teve uma idéia:

— Hoje à noite vou ao quarto dela, na hora que ela estiver dormindo vou ver o que acontece quando ela dorme com uma criança.

No fragmento a seguir, o enunciador apresenta o que de fato estava acontecendo com a moça:

Assim ele fez, mas teve uma surpresa muito desagradável. Ao abrir a porta do quarto, em cima da filha.

Havia muitas janaúbas chupando seu sangue. Era sua criança que tinha se transformado naquelas terríveis lagartas.

Instala-se uma cenografia mística conhecida dos tupiniquins: o nascimento de uma criança que se transforma em janaúba. O tom de espanto/susto prevalece no discurso, como verificamos em:

Ele correu em direção a sua esposa e contou-lhe o que vira, mas sua esposa não acreditou. A moça vivia feliz ao lado de sua linda criança, porém seu pai não era o mesmo desde que vira aquela cena horripilante.

O *ethos* discursivo<sup>5</sup> é o de um enunciador preocupado que busca mostrar que algo estranho estava acontecendo com a moça. O enunciador continua a revelar o *ethos* de preocupado e intrigado, na medida em que apresenta os fatos e tenta desvelar o mistério do nascimento da criança.

---

<sup>5</sup>Engendrada por Maingueneau (2006a), a concepção de *ethos* está relacionada a diversos elementos discursivos: tom, caráter e corporalidade, elementos constituintes da cenografia do discurso e também pelos estereótipos que circulam socialmente como categorias que influenciam na formação da imagem do enunciador.



#### Recorte 04

Certa noite os três estavam sentados na sala conversando, e a moça com sua criança no colo. De repente a criança ficou muito quieta, a moça disse:

— Vou deitar e fazê-la dormir.

Ambas caíram num sono profundo. O pai da moça vendo tudo quieto chamou sua esposa e disse-lhe:

— venha agora mesmo ver com seus próprios olhos!

Ainda não convencida a esposa seguiu o marido. Chegando no quarto abriram a porta e olharam. A mãe quase desmaiou vendo aquela coisa assustadora. Aí, o pai da moça falou para sua esposa:

— Agora você acreditou? Pois é isso que está acabando com nossa filha.

Muito preocupados, começaram a conversar para achar uma solução para aquele grande problema, porque aquela criança acabaria matando a filha.

No dia seguinte o pai teve uma idéia, fez uma fogueira bem grande com a intenção de matar a criança. Quando viu aquela fogueira, a filha perguntou:

— Para que esta fogueira tão grande se não é tempo de fazer fogueira.

O pai respondeu:

— Vou matar o seu filho porque esta criança bonita é só janaúba. Você está doente porque elas estão lhe sugando o sangue.

O pai colocou fogo na fogueira e pediu que trouxesse a criança para queimá-la. Sua filha não quis dar a criança.

Muito nervoso, ele entrou em casa, pegou a criança e chamou sua esposa e a filha:

— Venham ver o que vai acontecer, é muito triste.

Aproximaram-se e ficaram olhando.

Quando jogou a criança dentro da fogueira esta se transformou em janaúbas.

Ao ver aquilo, sua filha chorou muito, mas se conformou.


Depois de algumas semanas, ela voltou a ficar forte e corada. E os pais falaram-lhe:

— Minha filha, aquela criança estava chupando todo seu sangue, o que fizemos foi a melhor coisa para nós e, principalmente, para você.

E aquela família voltou a levar uma vida normal.

É por isso que as mães Tupinikim falam para suas filhas fazerem xixi pelos matos na época de janaúbas (outubro e novembro).

É nesse último excerto, na cenografia engendrada, que o mistério sobre a criança é revelado de fato. O pai da moça mostra para a esposa o que estava acontecendo. Contudo, notamos, a princípio, um tom incrédulo, cético, como atestamos em:



Certa noite os três estavam sentados na sala conversando, e a moça com sua criança no colo. De repente a criança ficou muito quieta, a moça disse:

— Vou deitar e fazê-la dormir.

Ambas caíram num sono profundo. O pai da moça vendo tudo quieto chamou sua esposa e disse-lhe:

— venha agora mesmo ver com seus próprios olhos!

Ainda não convencida a esposa seguiu o marido. Chegando no quarto abriram a porta e olharam. A mãe quase desmaiou vendo aquela coisa assustadora. Aí, o pai da moça falou para sua esposa:

— Agora você acreditou? Pois é isso que está acabando com nossa filha [grifos nossos].

A cenografia passa a encenar a resolução da situação: o planejamento da morte da criança que se transformava em janaúbas e sugava o sangue da moça. Uma cena mística coberta de rituais. Vejamos os principais recortes:

No dia seguinte o pai teve uma idéia, fez uma fogueira bem grande com a intenção de matar a criança.

— Vou matar o seu filho porque esta criança bonita é só janaúba. Você está doente porque elas estão lhe sugando o sangue.

O pai colocou fogo na fogueira e pediu que trouxesse a criança para queima-la. Sua filha não quis dar a criança.

Muito nervoso, ele entrou em casa, pegou a criança e chamou sua esposa e a filha:

— Venham ver o que vai acontecer, é muito triste.


Aproximaram-se e ficaram olhando.

Quando jogou a criança dentro da fogueira esta se transformou em janaúbas” [grifos nossos].

A cenografia ao final engendra um tom moralizante, como atestamos em “É por isso que as mães Tupinikim falam para suas filhas fazerem xixi pelos matos na época de janaúbas (outubro e novembro)”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos ao longo da análise que o desvelamento dos efeitos de sentido acontece no jogo interdiscursivo, já que a enunciação se apoia em outros discursos, mesmo que não sejam explicitados (heterogeneidade constitutiva). Aqui, é o caso, por exemplo, do discurso folclórico, do discurso supersticioso, do discurso místico tecido no discurso.



Desse modo, a construção do tema e os efeitos de sentido presentificados nesse discurso só são possíveis graças à relação interdiscursiva, o que só é facilitado pela capacidade de tecer correspondências entre múltiplos discursos, o que, por sua vez, depende da competência (inter)discursiva.

Por fim, destacamos que a simplicidade da elaboração textual mostra especificidades do discurso indígena e revela um enunciador conhecedor das restrições semânticas que regem este discurso.

## REFERÊNCIAS

EDUCADORES TUPINIKIM & GUARANI; MUGRABI, Edivanda (Org.). *Os tupinikim e guarani contam...* 2. ed. Vitória: Departamento de Imprensa Oficial do Espírito Santo, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Pontes & Unicamp, 1993.

\_\_\_\_\_. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. *Gênese dos discursos*. Curitiba: Criar, 2005.

\_\_\_\_\_. *Cenas da enunciação*. Tradução Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva; Nélon P. da Costa e Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2006a.

\_\_\_\_\_. *Termos-chave da Análise do Discurso*. Belo Horizonte: UFMG, 2006b.

PETRÓLEO BRASILEIRO S.A. Estudo etnoecológico das terras indígenas do Espírito Santo. Relatório final, 2005.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília & ROCHA, Décio. Gênese dos discursos, de Dominique Maingueneau (resenha). *ReVEL*, v. 7, n. 13, 2009. Disponível em: <[www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)>. Acesso em: 6 out. 2012.

TEAO, Kalna Mareto & LOUREIRO, Klítia. *História dos índios do Espírito Santo*. Vitória: Editora do Autor, 2009.



## GÊNEROS TEXTUAIS NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE CRÍTICA DE FAIRCLOUGH: aplicável ao ensino?

Adriana Sidralle Rolim-Moura\*<sup>6</sup>

**RESUMO:** Este artigo pretende apresentar uma discussão sobre os gêneros textuais na perspectiva da Análise de Discurso Crítica (ADC), que tem em Fairclough seu propulsor; e busca também, a partir dos fundamentos da ADC, do seu aparato teórico e metodológico, refletir sobre a viabilidade de um trabalho em sala de aula, na linha da ADC.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gêneros textuais. ADC. Ensino.

### INTRODUÇÃO

Estudar gêneros textuais na visão da análise crítica de Fairclough, relacionando com o ensino é um tanto desafiador, pois, inicialmente, esta é uma teoria, não necessariamente de ensino. No entanto, é possível pensar em relacioná-la à prática, pois se compreende que como um dos objetivos do letramento como prática social é formar leitores competentes e críticos para as diversas interações sociais, que envolvem inclusive a multimodalidade (cf. KRESS, 2010); então, vale o esforço de refletir sobre contribuições desta teoria para o ensino, especialmente por apresentar proposta de análise crítica de texto.

Este trabalho busca apresentar uma discussão sobre os gêneros textuais na linha da Análise de Discurso Crítica (ADC) de Fairclough, partindo dos fundamentos teórico-metodológicos da ADC, para, em seguida, promover uma reflexão sobre as contribuições desta abordagem para um trabalho em sala de aula.


Para tanto, proponho como aporte teórico, Fairclough (2001a; 2003) e Meurer (in MEURER, BONINI & MOTTA-ROTH, 2005).

As seções serão assim organizadas: 1 – concepção de gênero e fundamentos da ADC; 2 – aporte metodológico da ADC; 3 – a ADC e o ensino; e as contribuições da ADC para o ensino. Seguem-se conclusões do trabalho.

---

<sup>6</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará. Professora Assistente da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: adrianasidralle@bol.com.br





Assim, busco responder à seguinte questão: é possível trabalhar com gêneros textuais na escola tendo como pano de fundo teórico-metodológico a ADC? Pois, como a meta na escola é promover o letramento e formar cidadãos, não seria esta perspectiva teórica um caminho para desenvolver sujeitos letrados e críticos?


## 1 CONCEPÇÃO DE GÊNERO E FUNDAMENTOS DA ADC

### 1.1 Concepção de gênero

Cabe lembrar, inicialmente, que a palavra **gênero** é utilizada pela primeira vez com Platão, na Grécia Antiga; depois Aristóteles teoriza sobre o assunto. Isso no âmbito da Arte e da Literatura, pois eram estudados os gêneros artísticos e literários (PAVIANI et al., 2008).

Depois, já no século XX, surge Bakhtin ampliando a concepção inicial e acrescentando que o gênero é resultado das produções verbais por meio das quais se dá a interação na vida social. Assim, a partir dele são desenvolvidos estudos sobre os gêneros de discurso, evidenciando que todas as atividades humanas estão relacionadas à utilização da língua (BAKHTIN, 2000).

Bakhtin também observa que essas atividades se concretizam “[...] em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou outra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2000, p. 279). Essas atividades não são desordenadas, tendo em vista que os enunciados produzidos refletem as condições e os objetivos de cada uma dessas esferas, não só pelo conteúdo, pelo estilo verbal, ou melhor, pela seleção dos recursos linguísticos (lexicais, fraseológicos e gramaticais), mas também, e principalmente, por sua construção composicional. Essa formulação veicula um aspecto central da teoria do gênero do discurso segundo a visão bakhtiniana, a de que os gêneros possuem três dimensões constitutivas: a) *conteúdo temático* (objetos, sentidos, conteúdos, gerados numa esfera discursiva com suas realidades socioculturais); b) *estilo ou aspecto expressivo* (seleção lexical, frasal, gramatical, formas de dizer que têm sua compreensão determinada pelo gênero); c) *construção composicional ou aspecto formal do texto* (procedimentos, relações, organização, participações que se referem à estruturação e acabamento do texto, levando em conta os participantes).



Dessa maneira, é possível concluir que os gêneros estão sempre ligados a algum tema e a um estilo, com composição própria, e, portanto, não há como evitar, em toda ação de uso da língua, a prática de algum gênero.

Assim, todo conjunto de estudos sobre gêneros têm em comum a consideração dos aspectos sociais da linguagem, nessa visão bakhtiniana.

### 1.1.1 Concepção de gênero em Fairclough


Para Fairclough, **gênero** é “um conjunto de convenções relativamente estável que é associado com, e parcialmente realiza, um tipo de atividade socialmente aprovado, como a conversa informal, a compra de produtos em uma loja, uma entrevista de emprego, um documentário de televisão, um poema ou um artigo científico” (2001a, p.161). O autor acrescenta: “um gênero implica não somente um tipo particular de texto, mas também processos particulares de produção, distribuição e consumo de textos” (2001a, p.161). Cada gênero ocorre em certo contexto e envolve diversos agentes que o produzem e consomem (lêem e interpretam).

Fairclough busca desenvolver um aparato teórico-metodológico que viabilize o estudo de textos e sua interação com as estruturas sociais. Embora esse teórico não desenvolva uma teoria de gêneros, fornece uma base para análise de gêneros fundamentada na ADC que ele desenvolve. Em outras palavras, é necessário integrar suas produções sobre a linguagem, visando aplicação à análise de gêneros.

## 1.2 Fundamentos da ADC

Primeiramente, importa esclarecer que a linha da Análise de Discurso Crítica (ADC) é uma teoria e um método de análise do discurso. Em termos teóricos e metodológicos, caracteriza-se por voltar-se totalmente ao social e ser oriunda de abordagens multidisciplinares sobre a linguagem.

A denominação análise de discurso crítica, ADC, foi inicialmente utilizada em 1985, em continuação à “linguística crítica”, que surgiu no final dos anos 1970 com Fowler *et al.* (1979), com o livro *Language and Control*. E, em desenvolvimento, chega à denominação de análise de discurso crítica, com Fairclough (1989, 1993, 1995a, 1995b, 1996; Fairclough & Wodak, 1997; Chouliaraki & Fairclough, 1999), entre



outros que dão continuidade aos estudos numa perspectiva crítica (cf. MEURER IN MEURER, BONINI & MOTTA-ROTH, 2005).


Estudiosos dessa linha de estudos afirmam que “questões sociais e políticas chave têm um caráter parcialmente linguístico-discursivo” (FAIRCLOUGH & WODAK, 1997, p.271) e que questões linguístico-discursivas podem revelar aspectos significativos da vida social. Assim, ao analisar textos criticamente, visam evidenciar questões sociais que incluem formas de representar a “realidade”, expressão de identidades e relações de poder no mundo.

O fundamento da ADC proposta por Fairclough surge a partir de seus julgamentos críticos das diversas abordagens de estudo da linguagem, realizando a crítica determinante que é o fato de nenhuma delas investigar as relações do uso de formas discursivas como a “produção, a manutenção e mudança de relações de poder” (FAIRCLOUGH, 1989, p.1). Isso significa que há uma lacuna nos estudos linguísticos ao deixar de conceber o discurso como elemento que molda e é moldado pelas práticas sociais. Essa constitui a preocupação central da ADC.

Em outra direção, no entanto, Fairclough traz para sua base teórica aspectos de muitas das teorias avaliadas e ainda busca suporte na filosofia, na sociologia e em estudiosos como Foucault e Bakhtin (MEURER, in MEURER, BONINI & MOTTA-ROTH, 2005).

Desse modo, é possível sintetizar os fundamentos gerais da ADC proposta por Fairclough nos seguintes pontos (MEURER, in MEURER, BONINI & MOTTA-ROTH, 2005):

- a) a linguagem é prática social, em que as formas discursivas e as estruturas sociais se influenciam mutuamente;
- b) a linguagem tem poder constitutivo, pois o discurso instaura, reforça, ou desafia: formas de conhecimentos ou crenças, relações sociais e identidades ou posições sociais;
- c) os textos carregam traços e pistas (FAIRCLOUGH, 1992, p.100) de rotinas sociais complexas;



d) os textos perpassam relações de poder e as formas de poder se articulam com “trabalho ideológico” (FAIRCLOUGH & WODAK, 1997) realizado em diferentes discursos;

e) o texto por ser parte de uma corrente de outros textos é localizado historicamente;

f) a ADC também nutre uma perspectiva emancipatória, primando por conscientizar os sujeitos acerca dessas características listadas, que resulta numa prática emancipatória.

Logo, a ADC tem uma proposta de concepção dos usos da linguagem numa perspectiva crítica, o que motiva a seguinte questão: sendo estudada por docentes com vista a um trabalho em sala de aula, pode contribuir para formação de leitores críticos?

Para iniciar uma reflexão nessa direção, é necessário ter acesso ao aporte metodológico da ADC.

## 2 Aporte Metodológico da ADC

A partir dos fundamentos teóricos gerais da ADC, o arcabouço metodológico desta teoria visa definir como os textos serão analisados, baseando-se nas perspectivas que seguem:

a) a ADC coloca-se como descritiva, interpretativa e explicativa, buscando examinar os eventos discursivos sob as seguintes categorias de análise que se imbricam: texto, prática discursiva e prática social;

b) a análise da categoria **texto** descreve aspectos significativos do léxico, das seleções gramaticais, da coesão ou da estrutura do texto. Essa descrição é um meio, funciona como a base textual para interpretação e explicação;

c) a análise da categoria **prática discursiva** trabalha a interpretação do texto, levantando questões relativas à sua produção, distribuição e consumo (leitura e interpretação). Os focos centrais neste nível são: como se estabelece a coerência do texto, qual é a sua força ilocucionária (intencionalidade) e quais aspectos intertextuais (genericamente de relação entre textos) e interdiscursivos (numa relação genérica entre discursos) estão no texto;



d) a análise da categoria **prática social** visa explicar o evento discursivo, evidenciando o que as pessoas efetivamente fazem e como as práticas sociais se imbricam com os textos analisados; ou melhor, como as estruturas sociais moldam e determinam os textos e como os textos atuam sobre as estruturas sociais.

Desse modo, com base nos fundamentos teóricos da ADC, o aporte metodológico para análise de textos permite o estudo de um gênero, a partir da análise de um texto, levantando os seguintes pontos dentro de cada categoria:

1) no **texto**: o léxico, a gramática, a coesão e a estrutura;

2) na **prática discursiva** (produção, distribuição e consumo do texto): a força ilocucionária, a coerência, a intertextualidade e a interdiscursividade;

3) na **prática social** (o que as pessoas *fazem* usando a linguagem): a ideologia e a hegemonia.

Assim, a partir da análise de um gênero é possível descrever, interpretar e explicar as práticas que são perpassadas pelo gênero, representações da “realidade”, expressões de identidades e relações de poder.

### 3 A ADC e o Ensino

Esta seção permite refletir, a partir da abordagem teórica em tela, como pode ser analisado um texto, por exemplo, multimodal nas aulas de língua portuguesa.

#### 3.1 Análise de texto com base na ADC de Fairclough





(reinodoriso-reidoriso.blogspot.com)

Para evidenciar o quê está sendo discutido, eis um texto do gênero cartum, de cunho político, para ser analisado de acordo com a perspectiva tridimensional de Fairclough (FAIRCLOUGH, 2001, p. 101).

Como já foi colocado anteriormente, para estudo de um texto nas aulas de língua portuguesa, é possível realizar a análise a partir de três dimensões:

1) **texto**, em que é analisado o léxico, a gramática, a coesão e a estrutura.


Consideremos esse texto como evento comunicativo e destaquemos o vocabulário utilizado. Primeiro, observamos que há um erro, possivelmente de digitação encapsulada no balão que representa a fala do político, na palavra *reclando*, que deve ser *reclamando*.

Sobre a escolha de palavras na fala do político, que reproduz satiricamente um ditado popular “reclamando de barriga cheia”; na verdade, o cartunista reforça *literalmente* isso ao colocar a imagem de uma mulher grávida. Ainda mais, mostra como se o político tivesse dando uma resposta à expressão que está no rosto da mulher, de quem parece pedir ou reclamar algo. E o político, sarcasticamente, pergunta, como se pobre só reclamasse por comida e, então, ele dá essa resposta mais desdenhosa ainda.

2) na **prática discursiva** (produção, distribuição e consumo do texto): a força ilocucionária, a coerência, a intertextualidade e a interdiscursividade.

Nesta dimensão, a intencionalidade de quem produziu o *cartum* é satirizar a realidade política, como se os políticos não tivessem nenhuma obrigação de representar o povo ao chegar no poder, sentem-se superiores e em condições de desdenhar do povo. O texto é coerente com a proposta do gênero, a partir de um humor satírico, desperta, divulga como os políticos no Brasil fazem política. A intertextualidade desse texto é evidenciada por outros gêneros humorísticos que também satirizam a realidade da política no país, que, de algum modo, tem relação com outros discursos que circulam socialmente.

3) na **prática social**: a ideologia e a hegemonia.



Nessa dimensão de análise é possível verificar como leitores de diferentes comunidades discursivas podem ler esse texto e interpretá-lo, a partir do que pode-se imaginar que um leitor de classe favorecida pode ler esse *cartum* reforçando a ideia que está nele atravessada, a de que pobre só pede e, ao pedir, só pede comida. Ou a ideia de que os menos favorecidos nunca estão satisfeitos, pedem muito. Por outro lado, imagina-se que se um leitor de classe menos favorecida chegar a ler esse texto, vai logo perceber o desrespeito do político com as pessoas menos favorecidas. E ainda, se esse texto é lido por um analista do discurso, evidencia essas possibilidades de leitura, destacando um caráter mais crítico do gênero, que conduz a reflexões sobre a realidade política do país. De algum modo, esse texto evidencia a ideologia de que os políticos estão numa classe melhor favorecida e eles podem desdenhar dos outros, destratando-os, desrespeitando-os.


Então, com base em análises como essa, é possível verificar que um texto multimodal, como esse do gênero *cartum*, pode permitir um estudo de texto que conduz a reflexões e interpretações, em que não só o texto enquanto conjunto de palavras é entendido, mas as práticas discursivas e sociais que ele evoca. Desse modo, considero que é possível construir criticidade nos estudantes, não como algo idealizado, como se esta fosse automática e acontecesse através da leitura e compreensão de textos, recorrente em projetos pedagógicos de escolas da educação básica. Porém, como algo a ser trabalhado a partir do estudo de textos em que a construção de seus sentidos se dá justamente no levantamento do que compõe o texto, não apenas como texto, evento comunicativo, mas também, e principalmente, pelas práticas discursivas e sociais das quais ele é constituído, mas pode também constituir ideologicamente.

#### **4 Contribuições da ADC para o Ensino**

Esta seção encaminha uma reflexão bastante plausível ao propor pensar o ensino de língua portuguesa na perspectiva de formar leitores competentes e críticos para viver em sociedade.

Com base no já colocado sobre a ADC proposta por Fairclough e relacionando isso ao ensino de língua portuguesa na escola, evidencia-se que há uma sistematização metodológica para análise de texto, que pode ser reconsiderada para o ensino e trabalhá-la a partir de um gênero materializado em texto, que corresponde a uma prática social.





É claro que para um ensino com essa base teórico-metodológica, o pano de fundo da prática de ensino será totalmente diferente de práticas pautadas no ensino da terminologia gramatical, com objetivos diversos, como discutem criticamente Travaglia (1996), Possenti (1996) e Geraldi (1997), entre outros, que não visam à formação de leitores competentes e críticos, no sentido de compreender criticamente o que lê.


Assim, em sintonia com a realidade, com propostas de ensino de língua, de um modo geral, mais atual e que estão expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua portuguesa (1998), propõe-se que a prática de ensino precisa ser em perspectiva dialógica para atender as demandas atuais dentro da sociedade, inclusive, porque virou até um chavão nos projetos escolares a questão de visar à formação de cidadãos críticos. Considerando isso, então, um caminho é pautar a formação de docentes nessa perspectiva, como coloca Rolim-Silva (2001).

Nesse alinhamento, para poder se pensar na possibilidade de uma prática de ensino na escola que vislumbre um trabalho voltado para uma perspectiva dialógica, é preciso que os gêneros textuais/discursivos sejam estudados não apenas para o conhecimento da diversidade de gêneros que circulam na sociedade, por exemplo. Mas, sobretudo, para que os gêneros sejam lidos e interpretados como práticas discursivas e sociais que perpassam representações da “realidade”, expressões de identidades e relações de poder.

Desse modo, então, argumento que é necessário utilizar o aparato teórico-metodológico da ADC, para que os gêneros textuais/discursivos sejam estudados como materialidade de práticas discursivas e sociais que constituem grupos sociais e são constituídas socialmente, de um modo que são atravessadas por relações de poder e, portanto, importa compreendê-las para se tornar leitor crítico, com possibilidade de se posicionar diante de outros.

É evidente que uma prática de ensino com esse pano de fundo teórico-metodológico precisa ser realizada de acordo com a série, o nível de desenvolvimento da turma; sem necessariamente os passos metodológicos da ADC se tornarem conteúdos da disciplina língua portuguesa, mas se constituindo como recursos que respaldam os estudos dos gêneros, a partir de uma materialidade textual. E, assim, sim, é possível discutir a formação de cidadãos críticos.





Por outro lado, não se afirma que o ensino de língua portuguesa deva ser pautado excluindo o ensino da gramática. A questão é apenas de mudança de fundamentação teórico-metodológica para o ensino, que vai implicar em mudança de postura do docente diante da própria prática, o que implicará na formação dos educandos e toda sociedade (ROLIM-SILVA, 2001).

Desse modo, a partir dos estudos acerca de gêneros textuais na perspectiva da ADC proposta por Fairclough, é possível instaurar um ensino de língua portuguesa que promova a formação de leitores críticos, efetivamente.

## CONCLUSÃO

Após esta discussão sobre os gêneros textuais na perspectiva da ADC, em que foi feita uma revisão do aparato teórico-metodológico desta teoria, esperamos que seja possível responder ao questionamento inicialmente colocado a respeito da viabilidade de uma proposta de ensino de língua portuguesa na escola, em consonância com os propósitos dos PCNs (1998) e com as demandas sociais atuais, pautada na Análise de Discurso Crítica proposta por Fairclough.


Assim, a grande contribuição desta teoria para o ensino está exatamente na abordagem do gênero textual/discursivo numa perspectiva crítica, em que a partir das três dimensões de análise do texto, as quais permitem o estudo de um gênero, levantando os pontos a seguir, em cada categoria:

- a) no **texto**, na própria materialidade linguística: o léxico, a gramática, a coesão e a estrutura textual;
- b) na **prática discursiva** (produção, distribuição e consumo do texto): a força ilocucionária, a coerência, a intertextualidade e a interdiscursividade;
- c) na **prática social**: a ideologia e a hegemonia.

É claro que isso precisa ser desenvolvido em cada estudo de um gênero em caráter discursivo, em um trabalho interativo, dialógico com os estudantes, de acordo com a série, o nível de ensino. Pois, assim, de modo sistematizado, vai sendo desenvolvido o letramento, só que agora, funcionalmente, como sonhou Perini (1988). E, ainda mais, promovendo o desenvolvimento da criticidade dos educandos, processo a ser trabalhado gradativamente, mas que será um caminho a se lograr êxito.

## REFERÊNCIAS:

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa (5ª a 8ª série)**. Brasília, 1998.
- FAIRCLOUG, Norman. **Language and Power**. London: Longman, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Discurso e mudança social**. Trad. I. Magalhães *et al.* Brasília: Editora da UnB, 2001a.
- \_\_\_\_\_. **Analysing discourse**. Textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.
- \_\_\_\_\_ & WODAK, R. Critical discourse analysis. In: VAN DIJK, T. A. (ed.) **Discourse Studies. A Multidisciplinary Introduction. Discourse as Social Interaction**. Vol. 2. London: Sage, 1997. p. 258-84.
- GERALDI, João Wanderley. (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.
- KRESS, Gunther. **Multimodality**. A social semiotic approach to contemporary communication. New York, Routledge, 2010.
- MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- PAVIANI, Jayme; *et al.* Gêneros textuais, esferas profissionais e educação. In: **Conexão – Comunicação e Cultura**. UCS, Caxias do Sul. Vol. 7, nº 13, jan./jun. 2008. Disponível em: [www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/viewFile/159/150](http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/viewFile/159/150). Acesso em: 11 de set. de 2014.
- PERINI, Mário A. A leitura funcional e a dupla função do texto didático. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.
- ROLIM-SILVA, Adriana Sidralle. **Práticas de Letramento e Ensino de Língua Portuguesa**. 2001. 103 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, Universidade de Brasília.



TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

Site do cartum analisado:

[reinodoriso-reidoriso.blogspot.com.br/2011/12/cartum-politico.html](http://reinodoriso-reidoriso.blogspot.com.br/2011/12/cartum-politico.html). Acesso em: 24 de out.2014.

## A TRANSITIVIDADE LEVADA A SÉRIO: ANÁLISE E DESCRIÇÃO DO VERBO *LEVAR* NO FUNCIONAMENTO DA LINGUAGEM<sup>7</sup>

Allan Costa Stein<sup>8</sup>

**RESUMO:** Neste trabalho, pretendemos empreender uma análise sintático-semântico-pragmático-discursiva do verbo *LEVAR*, a partir do exame de peças publicitárias que têm em sua estrutura o referido verbo sendo usado de forma plena, ou seja, desconsideram-se ocorrências nas quais ele se comporta como verbo suporte, semi-auxiliar ou constituinte de expressões fixas, por exemplo. Como referencial teórico, adotam-se os pressupostos da Gramática de Valências (BORBA, 1996), que tem por objetivo estabelecer as relações de dependência sintática e semântica que um elemento predicador estabelece com seus argumentos. O estudo também se vale dos parâmetros de transitividade propostos por Hopper e Thompson (1980), pesquisadores funcionalistas, que concebem a transitividade como uma propriedade escalar, que incide sobre toda a oração, cujo grau pode ser aferido num *continuum* a partir de aplicação de 10 parâmetros sintático-semânticos, que evidenciam diferentes aspectos da transferência de atividade de um agente para um paciente. O estudo justifica-se na medida em que poderá contribuir para a compreensão do fenômeno da transitividade verbal, partindo da análise contextualizada de um verbo altamente produtivo que figura em diferentes ambientes sintáticos. Além disso, a partir deste e de outros trabalhos da mesma natureza metodológica e teórica, com diferentes verbos, que estão sendo desenvolvidos no Núcleo de Pesquisas em Linguagens da Universidade Federal do Espírito Santo, pretende-se formular propostas para o ensino da transitividade verbal.

**PALAVRAS-CHAVE:** Verbo levar. Funcionalismo. Transitividade. Valência verbal.

### 1. Considerações iniciais

Os verbos que indicam movimento (levar, trazer, transportar etc.), quando empregados em sentenças nas quais se apresentam portando seu significado prototípico (deslocamento espacial), requerem a participação de quatro elementos, que codificam as propriedades básicas, inerentes, que, de fato, caracterizam o “estado de coisas” evocado por esses verbos. São as experiências que vivenciamos e o modo como *interpretamos* o mundo que nos condicionam a reconhecer como semanticamente adequadas sentenças nas quais o verbo *LEVAR*, por exemplo, figura com os seguintes participantes: Agente, Tema, Origem e Destino. Essa interpretação é, de certa forma, um tanto quanto egocêntrica, porque, em geral, nós mesmos, ainda que inconscientemente, nos colocamos no centro, como “ponto de referência”, quando internalizamos ou refletimos

---

<sup>7</sup>Este trabalho foi desenvolvido sob a orientação da Profa. Dra. Lúcia Helena Peyroton da Rocha, do DLL/UFES. O autor, aluno do Mestrado em Estudos Linguísticos da UFES, é bolsista CAPESDS.

<sup>8</sup>Programa de Pós-Graduação em Linguística, UFES, Vitória, ES, Brasil. allanstein1@gmail.com



sobre aspectos referentes ao mundo em que vivemos. E até mesmo quando “criamos” novos mundos, fazemos isso a partir do que (achamos que) sabemos sobre este “mundo real” que habitamos.

É evidente que há casos em que esses elementos selecionados pelo verbo – a partir de agora denominados ARGUMENTOS – não aparecem codificados sintaticamente preenchendo as posições que lhes são previstas, as quais podem mudar de acordo com a classificação tipológica da língua em questão. No lugar desses constituintes, há um Ø (vazio) que pode ser preenchido por algo que esteja no próprio texto ou na situação que envolve o enunciado. Há ainda casos em que os argumentos são apagados porque o falante julga que sejam conhecidos do ouvinte ou porque simplesmente não considera relevante compartilhá-los. Em um texto como “**Levou flores para o meu velório**”, diz jovem espancada pelo ex-namorado”<sup>9</sup> (grifos nossos), parece evidente que o agente da ação é o ex-namorado da vítima – hipótese que se confirma quando, no corpo da reportagem, se lê que “O suspeito chegou na [sic] casa da ex-namorada, neste domingo (31), com um buquê de flores, dizendo que era para o velório dela”. Neste caso, é o cotexto que esclarece qual é o sujeito de “levar”. Além disso, o local de onde o criminoso veio com as flores, apesar de existir, não é relevante para a notícia, por isso não integra o título da reportagem. Na verdade, o foco é outro: destacar a angústia por que a vítima passou. A sentença em questão organiza-se superficialmente desta forma:

Agente [Ø] + LEVAR + Tema [SN-Objeto Direto] + Locativo<sub>1</sub> [Ø-Origem] + Locativo<sub>2</sub> [SP-Destino<sup>10</sup>]

Esse mesmo “estado de coisas”, contudo, pode ser expresso de outras maneiras. Em “Flores foram levadas [por ele/ pelo meu ex-namorado...] para meu velório”, o evento e, portanto, os participantes são os mesmos, mas a codificação muda. E a perspectiva também:

Tema [SN-Sujeito paciente] + SER LEVADO + Agente [Ø] + Locativo<sub>1</sub> [Ø-Origem] + Locativo<sub>2</sub> [SP-Destino]

De fato, poderíamos acrescentar ao título da reportagem um adjunto adverbial de tempo, e o resultado seria o seguinte: “Levou flores para o meu velório **no domingo...**”, uma sentença marcada em relação à primeira (sem o adj. adv. de tempo), já que há mais material linguístico e, portanto, mais informação a ser processada. Apesar disso, o SP “no domingo” não pode ser considerado argumento do verbo LEVAR, porque a sua ausência não modifica o “estado de coisas” que o verbo evoca, apenas acrescenta uma informação ao referido evento.

Sabe-se que um mesmo verbo pode ser usado com sentidos bem diferentes. O

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2013/04/levou-flores-para-o-meu-velorio-diz-jovem-espancada-pelo-ex-namorado.html>> Acesso: 24-11-2014, às 14h20min.

<sup>10</sup> O SP “para meu velório” pode, ainda, ser interpretado como um sintagma que codifica finalidade.


próprio verbo LEVAR significa “demorar” em: “Injeção letal em condenado à morte levou 2 horas para fazer efeito”.<sup>11</sup> O “estado de coisas” mudou em relação ao exemplo anterior, pois este último evento não tem relação direta com deslocamento espacial. Sendo assim, é de se esperar que o verbo selecione outros participantes, com características semânticas distintas. É fundamental, por exemplo, que ele apareça com um sintagma que codifique tempo, que pode até ser tempo indeterminado – *levar 2 horas*, *levar muito tempo*, *levar séculos* etc. Além disso, é preciso também que haja um sintagma oracional indicador de finalidade ou acontecimento, ou um sintagma não oracional codificador de lugar – *levar 2 horas para fazer os exercícios* (finalidade); *levar duas semanas para morrer* (acontecimento); *levar dois dias em casa* [isto é: *demorar dois dias dentro de casa*] (lugar). É a natureza deste último elemento que determina as características semânticas do referente do sintagma que, no português, aparece como sujeito em orações ativas desse tipo – *Pedro levou quatro meses para assumir o namoro com Tathiane* [Agente]; *Minha tia levou apenas 45 minutos para ser operada* [Paciente].

O modo como concebemos o verbo neste trabalho difere das abordagens tradicional e gerativista. De acordo com a perspectiva aqui adotada, o verbo deve ser concebido como o centro estruturador da oração, ou, conforme Ilari e Basso (2008), a matriz para a construção de sentenças. A Gramática Gerativa, por exemplo, postula, partindo do pressuposto de que há uma Gramática Universal inscrita no código genético humano, que, em todas as línguas, as sentenças gramaticais se constroem a partir da união de dois elementos que lhes são essenciais, o sintagma nominal e o sintagma verbal. Essa posição, de certa forma, encontra respaldo nas gramáticas tradicionais, que classificam o sujeito e o predicado como “termos essenciais da oração”. Ocorre que, a rigor, o verbo é proeminente em relação aos demais constituintes tanto do ponto de vista sintático, porque é ele que atribui ao enunciado o estatuto de oração, quanto do ponto de vista semântico, pois um verbo como “morrer”, por exemplo, quando usado prototipicamente, codifica um estado de coisas para o qual é fundamental a existência de um participante com o traço semântico [+ animado].<sup>12</sup> Em “Meu gatinho morreu”, só há sujeito porque o verbo prevê um participante que seja codificado dessa forma.

Este trabalho tem por objetivo descrever o comportamento sintático-semântico-pragmático-discursivo do verbo LEVAR, partindo de uma análise contextualizada que leva em conta uma série de fenômenos não abordados pelos gramáticos tradicionais. Ao colocar em evidência a questão da transitividade verbal, pretendemos, com a Gramática de Valências (BORBA, 1996), demonstrar que um mesmo verbo pode projetar diferentes estruturas argumentais, a depender do estado de coisas a ser codificado. Além disso, intentamos, a partir dos postulados de Hopper e Thompson (1980) acerca da transitividade verbal, demonstrar que esse fenômeno, que incide sobre toda a oração, é cognitiva e discursivamente motivado.

<sup>11</sup> Disponível em: <[http://www.tsf.pt/PaginalInicial/Internacional/Interior.aspx?content\\_id=4044960](http://www.tsf.pt/PaginalInicial/Internacional/Interior.aspx?content_id=4044960)> Acesso: 24-11-2014, às 20h09min.

<sup>12</sup> Evidentemente, essa caracterização se aplica apenas aos verbos plenos.



Para isso, analisamos três anúncios publicitários com sentenças organizadas em torno do verbo LEVAR. Por razões que certamente ficarão claras no subitem 2.2 *Gramática de Valências*, serão analisados apenas casos em que LEVAR funciona como verbo pleno.


Este trabalho está organizado desta forma: no próximo item, apresentamos os pressupostos teóricos fundamentais do Funcionalismo linguístico. Em seguida, há um subitem (2.1) dedicado aos parâmetros de transitividade propostos por Hopper e Thompson (1980) e outro (2.2) em que discorremos sobre a Gramática de Valências (BORBA, 1996). Posteriormente a isso, procedemos à análise do *corpus* e, por fim, apresentamos as considerações finais.

## 2. Funcionalismo Linguístico: uma visão geral

O Funcionalismo é uma teoria linguística que busca, no discurso, os fatores que motivam a estrutura gramatical das diferentes línguas. Esse modelo teórico concebe a linguagem como um instrumento de comunicação cuja estrutura é maleável, porque cede às pressões do uso (NEVES, 1997). Diferentemente do que postulam os gerativistas, para os funcionalistas, a gramática não é um produto acabado, inerte, com propriedades determinadas geneticamente; mas sim um sistema altamente complexo constituído de elementos cristalizados ou em processo de cristalização que resulta da atuação de mecanismos mais gerais de aprendizagem sobre as experiências a que os seres humanos têm acesso no decorrer de suas práticas sociais. *Discurso e gramática* não devem ser considerados entidades dicotômicas, pois eles se inter-relacionam, de modo que não é possível separá-los como se fossem elementos autônomos, sem que isso se revele artificial: a gramática organiza o discurso, o qual, por sua vez, molda a gramática, que, em última instância, se constitui a partir de estratégias comunicativas bem sucedidas, aceitas e largamente usadas pelos falantes para atingir determinados propósitos. Os *universais linguísticos*, elementos comuns à maioria das línguas, são consequência do funcionamento da mente humana e da universalidade dos usos da linguagem, que se desenvolveu gradativamente em nossa espécie graças a influências exteriores que atuaram sobre nós. Certamente há motivações biológicas que impulsionam e tornam viável a comunicação por meio de línguas, mas, de acordo com a perspectiva funcionalista, não se deve conceber a linguagem como um órgão ou módulo mental independente das demais habilidades cognitivas, pois os mesmos princípios gerais que atuam em outras áreas da cognição parecem ser determinantes para a emergência da linguagem (FERRARI, 2011; BYBEE, 2010). Quanto à organização da gramática, propõe-se que a sintaxe deixe de ser vista como proeminente em relação aos demais componentes e que se incorpore a semântica (não mais com uma função meramente interpretativa) e também a pragmática à análise linguística.

Conforme postulamos no parágrafo anterior, a função principal da linguagem é estabelecer comunicação entre seres humanos. De fato, podemos nos servir dela com outros propósitos (expressar pensamentos, por exemplo), entretanto, ao que parece,





esses propósitos ou são secundários, ou são derivados em relação ao caráter fundamentalmente comunicativo das línguas humanas (FOLEY; VAN VALIN, 1984). Ademais, convém ressaltar que o conceito de comunicação deve ser ampliado para que o posicionamento aqui assumido seja consistente: a comunicação não é simplesmente uma estratégia por meio da qual se transmitem informações; ela também é uma ferramenta de que nos valem para estabelecer e/ou manter relações sociais (BUTLER, 2003, p. 3; FIORIN, 2013). Tomada nesse sentido, pode ser concebida como o traço mais marcante de nossa espécie, cuja natureza é social por excelência.

Do ponto de vista cognitivo, pode-se ver a linguagem como uma faculdade humana abstrata que nos permite codificar o modo como interpretamos o mundo. As expressões linguísticas, portanto, não “espelham” a realidade, e o significado não é delimitado a partir do estabelecimento de “condições necessárias e suficientes”, que especificariam as propriedades semânticas que um elemento X precisaria possuir para pertencer a uma classe Y, apreendidas a partir de nossas experiências. Diferentemente disso, os funcionalistas postulam que o significado é contextualmente motivado: as palavras não “possuem” significado, mas atuam como pistas para a *construção* de significados, de modo que um mesmo item pode remeter a diferentes representações semânticas, dependendo das experiências vivenciadas pelos falantes (MARTELOTTA, 2012).

Quanto à postura do analista frente aos dados a serem estudados, os teóricos funcionalistas, sempre que possível, investigam as estruturas linguísticas a partir de contextos de uso. Esse comportamento é metodologicamente adequado, tendo em vista que a linguagem é sempre posta em funcionamento numa situação única de interlocução, com um determinado fim. Os falantes nativos realmente podem, por exemplo, atestar a (a)gramaticalidade e/ou a (in)aceitabilidade de sentenças descontextualizadas, contudo, provavelmente essa habilidade não se manifesta a partir da aplicação de um conhecimento linguístico inato, conforme postulam os gerativistas; ela é consequência de conhecimentos adquiridos graças à vida em sociedade e ao modo como a nossa cognição concebe tudo aquilo que transformamos em objeto de discurso e, portanto, codificamos linguisticamente. O próprio sistema linguístico também apresenta restrições que inviabilizam determinadas construções.

A concepção de linguagem adotada pelo Funcionalismo é potente o bastante para explicar satisfatoriamente por que as línguas mudam. A natureza dinâmica da linguagem permite que as línguas se adaptem às nossas necessidades comunicativas. Entretanto, essas adaptações ocorrem de modo gradativo, caso contrário, um verdadeiro *caos* se estabeleceria. Considerando-se que a mudança linguística não acontece de forma desordenada, mas sistematicamente para atender às demandas dos falantes, argumenta-se que a estrutura linguística é icônica, ou seja, deve existir alguma relação natural e motivada entre forma e função, embora nem sempre as relações desse tipo sejam acessíveis, pelo menos no plano sincrônico (FURTADO DA CUNHA, 2009). Em “A corrupção já impregnou a política no Brasil” e “No Brasil, a corrupção já impregnou a política”, descreve-se o mesmo estado de coisas; contudo, na segunda sentença, marcada em relação à primeira, o sintagma preposicional foi topicalizado por uma razão pragmática: o locativo é, na perspectiva do enunciador, uma informação que merece ser destacada devido a seu alto grau de proeminência pragmático-discursiva, o que justifica



o deslocamento do sintagma que o codifica para uma posição na qual ele aparece com menos frequência (no caso, a periferia esquerda da sentença). Em “O livro de Linguística está embaixo da minha gramática” e “A minha gramática está em cima do livro de Linguística”, novamente se percebe que a estruturação da sentença obedece a fatores extralinguísticos, mas de outra ordem (no caso, a perspectivação do falante).

Ao contrário do Gerativismo, que tem em Chomsky seu líder inequívoco desde o surgimento da teoria até os desdobramentos mais recentes do Programa Minimalista, o Funcionalismo não deve ser concebido como um bloco monolítico, pois, de acordo com Castilho (2012, p. 21), “ele reúne um conjunto de subteorias que coincidem na postulação de que a língua tem funções cognitivas e sociais que desempenham um papel central na determinação das estruturas e dos sistemas que organizam a gramática de uma língua”. Ou seja, os modelos teóricos vinculados ao Funcionalismo divergem em alguns aspectos marginais, mas concordam naquilo que, de fato, caracteriza o paradigma. Ainda conforme Castilho, “os funcionalistas coincidem nos seguintes postulados, diferindo apenas na ênfase que dão a eles: (i) a língua é uma competência comunicativa; (ii) as estruturas linguísticas não são objetos autônomos; (iii) a explicação linguística deve ser procurada nos usos linguísticos e numa percepção pancrônica da língua” (p. 22).

## 2.1. A transitividade em Hopper e Thompson (1980)

A transitividade, na visão de Hopper e Thompson, é uma propriedade central das línguas humanas que contempla toda a oração – e não apenas o verbo, conforme propõem as abordagens tradicionais. É um fenômeno gradiente, escalar, cujo grau pode ser aferido a partir da aplicação de 10 parâmetros sintático-semânticos que focalizam diferentes aspectos relacionados ao modo como uma ação acontece. A transitividade prototípica, que se manifesta em sentenças nas quais se codifica uma atuação física direta e voluntária de um agente sobre um paciente, parece ser cognitivamente motivada, afinal, são eventos como esse que as crianças parecem perceber e codificar gramaticalmente mais cedo (FURTADO DA CUNHA; COSTA; CEZÁRIO, 2003). Além disso, o fenômeno parece estar associado a uma função discursivo-comunicativa: de acordo com Hopper e Thompson, sentenças com grau de transitividade mais alto tendem a codificar informações com estatuto informacional maior. Abaixo, seguem os parâmetros elencados por esses autores para aferir o grau de transitividade das sentenças.

Tabela 1: Parâmetros de Transitividade (HOPPER E THOMPSON, 1980)

	<b>Transitividade alta</b>	<b>Transitividade baixa</b>
• <b>Participantes</b>	dois ou mais	Um
• <b>Cinese</b>	ação	não-ação
• <b>Aspecto do verbo</b>	perfectivo	não-perfectivo
• <b>Pontualidade do verbo</b>	pontual	não-pontual

• <b>Intencionalidade do sujeito</b>	intencional	não-intencional
• <b>Polaridade da oração</b>	afirmativa	negativa
• <b>Modalidade da oração</b>	modo realis	modo irrealis
• <b>Agentividade do sujeito</b>	agentivo	não-agentivo
• <b>Afetamento do objeto</b>	afetado	não-afetado
<b>10. Individuação do objeto</b>	individuado	não-individuado

A (não) individuação do objeto é atestada a partir das seguintes características:

Tabela 2: Parâmetros para atestar a (não) individuação do objeto (HOPPER E THOMPSON, 1980)

<b>Individuado</b>	<b>Não-Individuado</b>
Próprio	Comum
Humano, animado	Inanimado
Concreto	Abstrato
Singular	Plural
Contável	Incontável
Referencial, definido	Não-referencial

## 2.2. Gramática de valências

A Gramática de Valências é uma teoria linguística que procura descrever as relações de dependência (sintática e semântica) que se estabelecem entre um elemento predicador e seu escopo. Funcionam como predicadores certos verbos e substantivos abstratos, bem como alguns adjetivos e advérbios. Tendo em vista que este trabalho tem como objeto de estudo o item LEVAR, a seguir discutiremos acerca dos elementos que melhor caracterizam a classe dos verbos predicadores.

São predicadores os verbos que projetam estruturas argumentais. Eles reúnem, “na mesma forma concreta, os componentes lexical e gramatical” (AZEREDO, 2007, p. 46). Isto explica por que os copulativos não podem predicar, afinal, prestam-se apenas a expressar categorias como tempo e aspecto. Neves (2000, p. 95) defende que os verbos modalizadores também não predicam.

A valência de um verbo é “o conjunto de construções em que ele pode ocorrer” (PERINI, 2008, p. 236). Borba (1996) elenca três tipos de valência, quais sejam: (i) Valência Quantitativa, que diz respeito ao número de argumentos selecionados pelo verbo (este número vai de 0 a 4 no português)<sup>13</sup>; (ii) Valência Sintática, responsável pela configuração sintática dos argumentos; e (iii) Valência Semântica, que especifica as propriedades semânticas dos argumentos.

## 2. A teoria *na* prática: uma proposta de análise

Pretendemos, neste item, verificar o comportamento sintático-semântico-

<sup>13</sup> Alguns teóricos não admitem a existência de verbos tetravalentes (cf. MIOTO; LOPES; FIGUEIREDO SILVA, 2013; KENEDY, 2013), entretanto, não faremos essa discussão aqui, porque isso fugiria dos propósitos deste trabalho.

pragmático-discursivo do verbo LEVAR em três anúncios publicitários que circulam na *internet*. Primeiro, os textos serão analisados de acordo com a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB); em seguida, adotaremos os pressupostos da Gramática de Valências (BORBA, 1996) para, por fim, aferir o grau de transitividade das sentenças, de acordo com os postulados de Hopper e Thompson (1980) acerca da transitividade verbal.

### **Texto 1:** Os chocolates Nestlé levam você à Walt Disney World

O texto é parte de uma peça publicitária da Nestlé veiculada pela Revista ISTOÉ em agosto de 1997. Para participar da promoção, os interessados tiveram de destacar e preencher um cupom disponível na parte inferior da página do anúncio, preenchê-lo com seus dados pessoais e, antes de enviá-lo pelos Correios à anunciante, responder à pergunta: “Qual a marca de chocolate que é minha paixão?”. 25 cupons foram sorteados e, portanto, a empresa arcou com as despesas de ida, volta e estada de 25 consumidores na Disney. A página da propaganda é bastante chamativa: em destaque, estão alguns dos chocolates mais famosos da Nestlé; o texto do regulamento da promoção também está disponível, mas em preto e com letras muito pequenas se comparadas ao título do anúncio e ao tamanho das imagens, “meramente ilustrativas”.

LEVAR, nessa sentença, é classificado pelos seguidores da NGB como verbo transitivo direto. Há, portanto, sujeito simples, objeto direto, e também adjunto adverbial de lugar. A respeito dessa análise, convém destacar que até mesmo entre os gramáticos existem controvérsias no que diz respeito à função sintática do SP “à Walt Disney”: Rocha Lima (1992), por exemplo, classificaria o termo como um “complemento circunstancial”, que se caracteriza por ser “tão indispensável à construção do verbo quanto, em outros casos, os demais complementos verbais” (p. 252). Ou seja, de acordo com o autor, à semelhança do objeto direto, o complemento circunstancial também foi selecionado pelo núcleo sintático do predicado.

Antes de discutirmos acerca da natureza sintático-semântica dos argumentos que integram a rede argumental do verbo LEVAR nessa sentença, convém tecer alguns comentários sobre seu significado.

De fato, nessa ambiência, LEVAR não codifica deslocamento espacial. Foi empregado metaforicamente e carrega a ideia de “viabilidade”, como confirma a seguinte paráfrase: “Os chocolates Nestlé viabilizam/ tornam possível a sua ida à Walt Disney World”. O sujeito sintático remete metonimicamente à empresa anunciante e o objeto direto é semanticamente indeterminado, pois se aplica a todos os indivíduos que se enquadram no regulamento da promoção, apesar de o anúncio dialogar com cada possível consumidor individualmente.

Estes são os elementos que integram a grade argumental de LEVAR nesse exemplo: Agente (codificado pelo SN “Os chocolates Nestlé”), Paciente (codificado pelo SN “você”), Origem (Ø) e Destino (codificado pelo SP “à Walt Disney World”). A noção de origem é pressuposta em um evento como esse, entretanto, a empresa anunciante não julgou relevante mencioná-la. Considerando-se que a promoção foi instaurada no Brasil, pode-se argumentar que o local de origem estava subentendido: “Os chocolates Nestlé levam você [do Brasil] à Walt Disney World”. O verbo, portanto, é tetravalente (V<sub>4</sub>),



mas apenas 3 de seus argumentos se fazem presentes no eixo sintagmático.

Aplicamos ao exemplo os parâmetros propostos por Hopper e Thompson (1980), o que revelou que a sentença é altamente transitiva, pois 8 dos 10 traços foram marcados positivamente: há mais de 2 participantes envolvidos (no caso, a empresa anunciante e os consumidores contemplados pela promoção); ocorre ação; o sujeito é intencional (caso contrário, não teria criado a promoção e a divulgado); a oração é afirmativa; o modo é *realis*; o sujeito é agentivo (lembre-se de que “Os chocolates Nestlé” foi usado metonimicamente); o objeto (beneficiários da promoção) é totalmente afetado e individuado.

**Texto 2:** Promoção de Natal Efoot. Leve 3, pague 2. Coloque três sapatos no carrinho, o mais barato **sai de graça**. (grifos do autor)

É muito comum, em anúncios publicitários, promoções como a apresentada acima, sobretudo às vésperas de datas comemorativas importantes, quando as pessoas costumam presentear-se umas às outras, e em períodos de queima de estoque. Algumas características da peça publicitária em foco chamam a atenção: apesar do paralelismo sintático que existe em “Leve 3, pague 2”, a primeira sentença aparece acima da segunda, está escrita com letras maiores e não codifica um “estado de coisas” cronologicamente anterior a “pague 2”. Evidentemente, isso não ocorre por acaso: a intenção da empresa é destacar a informação que mais convém ao público-alvo, para que ele ceda mais facilmente à investida – afinal, melhor do que pagar por dois pares de sapato é comprar três pelo preço de dois. No canto inferior direito da peça, há a seguinte frase, escrita em tamanho modesto: “coloque três sapatos no carrinho, o mais barato **sai de graça**”, em que o relevo dado a “sai de graça” (e não a “o mais barato”) também é proposital.

O verbo LEVAR, nessa frase, codifica movimento espacial. Apesar de selecionar 4 argumentos (Agente, Tema, Origem, Destino), apenas parte de um deles está fisicamente presente na oração. Os demais argumentos ou aparecem em outras partes do texto, ou não foram mencionados, por motivações pragmáticas, conforme veremos a seguir.

O ente que desencadeia a ação expressa pelo verbo foi apagado devido à sua alta previsibilidade: a própria morfologia de LEVAR, no imperativo afirmativo, indica que esse referente só pode ser codificado pelo pronome *você*. O Tema evidentemente é o referente do SN-Objeto “3 sapatos”, cujo núcleo foi omitido na sentença em questão, mas aparece no período seguinte. Os participantes que denotam, respectivamente, Origem e Destino não foram codificados porque são facilmente inferíveis. Caso optássemos pelo preenchimento dos espaços vazios que existem nessa sentença, ela poderia ficar assim: “Leve você 3 sapatos desta loja para sua casa”. Porém isso não seria adequado, tendo em vistas as especificidades do gênero em questão. Além disso, a análise aqui empreendida pressupõe que a compra seja realizada em uma loja física. Caso os sapatos fossem comprados pela *internet*, opção também possível, a interpretação seria outra, porque os clientes “os levariam” mesmo sem sair de casa.

Diferentemente do exemplo anterior, a sentença em questão possui transitividade



média alta, porque possui as seguintes características (7 traços marcados positivamente): há mais de 2 participantes envolvidos; o verbo levar codifica ação; o sujeito é intencional; a oração é afirmativa; o sujeito é agente; o objeto é totalmente afetado e individuado (próprio; humano, animado; concreto; singular; contável; referencial, definido).

**Texto 3:** Se bebeu, entre aqui e evite acidentes. Ou leve este sentimento pelo resto da vida.

O Departamento Estadual de Trânsito do Espírito Santo (DETRAN/ES), em parceria com a Empresa Ampla, lançou, em 2013, uma campanha publicitária que visa a combater, de forma criativa e impactante, uma prática que infelizmente tem crescido nos últimos anos e causado transtornos, às vezes irreparáveis, a muitas famílias: o hábito que muitos motoristas irresponsáveis têm de misturar bebida alcoólica e direção. O texto integra uma peça publicitária que faz parte de uma campanha maior, amplamente divulgada na *internet*, em canais de televisão e por meio de *outdoors* dispostos estrategicamente às margens de BR's do estado. Foram produzidos 3 filmes, nos quais os protagonistas têm de lidar com os sentimentos de vergonha, culpa e arrependimento por ter se envolvido em acidente de trânsito quando, mesmo estando alcoolizados, resolveram dirigir. Ao lado do Texto 3, há um rapaz visivelmente abatido com o rosto encoberto pelas mãos, sobre as quais está escrita a palavra “VERGONHA”.

O verbo LEVAR foi empregado com o sentido de “gravar na memória” e chama a atenção por selecionar, à diferença dos exemplos anteriores, um argumento de natureza abstrata, codificado pelo substantivo “sentimento”. Integra também sua rede argumental um Paciente, com a função sintática de sujeito, inferível graças à morfologia do verbo. É interessante ressaltar que, na frase anterior (Se beber, entre aqui e evite acidentes), há três sentenças, que têm como sujeito um participante com os traços semânticos de agente (animado, volitivo, controlador da ação etc.). Desta forma, o que se pretende é demonstrar que, no trânsito, escolhas ruins podem ter consequências inconvertíveis, afinal, o “desencadeador da ação” passa a “elemento afetado”, impotente diante da voz de sua consciência – o que é reforçado pelo emprego do SP “pelo resto da vida”, adjunto do verbo.

A sentença possui baixa transitividade, pois apenas 04 dos 10 parâmetros foram marcados positivamente: há mais de 1 participante; a polaridade é afirmativa; o objeto é afetado e individuado (singular; contável; referencial, determinado).

### 3. Para (não) concluir...

Neste trabalho, analisamos o comportamento sintático-semântico-pragmático-discursivo do verbo LEVAR em três anúncios publicitários. Apesar de, nos exemplos discutidos, esse verbo possuir significados diferentes e, em função disso, selecionar argumentos com propriedades semânticas distintas, a NGB recomenda que ele seja classificado como transitivo direto em todos os casos. Entretanto, com a aplicação dos parâmetros de Hopper e Thompson (1980), demonstramos que o referido verbo organiza sentenças que possuem diferentes graus de transitividade.

Em “Os chocolates Nestlé levam você à Walt Disney World” (Texto 1), 8 dos 10 parâmetros foram marcados positivamente, o que revela um grau de transitividade alto. Já no Texto 2 – “Promoção de Natal Efoot. Leve 3, pague 2. Coloque três sapatos no carrinho, o mais barato **sai de graça**” –, o verbo LEVAR integra uma sentença cujo grau de transitividade está na fronteira entre o médio e o alto (7 dos 10 parâmetros foram marcados positivamente). O que faz com que o Texto 1 ocupe um lugar mais alto do que a sentença do Texto 2 na escala de transitividade é o modo (*realis* no primeiro caso e *irrealis* no segundo). O uso do indicativo no anúncio da Nestlé indica uma atitude de certeza da empresa anunciante em relação ao cumprimento da promoção. Já no Texto 2, o verbo no modo imperativo revela uma estratégia usada pela empresa para induzir os consumidores a comprarem os produtos anunciados. Em vez de “realidade”, esse modo indica “necessidade”.

O baixo grau de transitividade da sentença com o verbo levar no Texto 3, atestado pela marcação positiva de apenas 4 dos 10 parâmetros, parece ser pragmaticamente motivado. O foco desse anúncio é convencer os motoristas a não dirigir embriagados. A frase “Ou leve este sentimento [de vergonha] pelo resto da vida” assume um papel secundário em relação à frase anterior (“Se bebeu, entre aqui e evite acidentes”), no sentido de que funciona como uma estratégia por meio da qual o anunciante procura reforçar a necessidade de os motoristas aderirem à prática ali sugerida.

## REFERÊNCIAS

ALONSO, K.S.; MARTELOTTA, M.E. Funcionalismo, cognitivismo e a dinamicidade da língua. In: SOUZA, E.R. et al. (org.). *Funcionalismo linguístico: novas tendências teóricas*. São Paulo: Contexto, 2012.

AZEREDO, J. C. *Iniciação à sintaxe do português*. 9. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2007.

BORBA, F.S. *Uma Gramática de Valências para o Português*. São Paulo: Ática, 1996.

BUTLER, C.S. *Structure and function: a guide to three major structural-functional theories*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2003.


BYBEE, J. *Language, Usage and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CASTILHO, A.T. Funcionalismo e Gramáticas do Português Brasileiro. In: SOUZA, E.R. ET al. (orgs.). *Funcionalismo linguístico: novas tendências teóricas*. São Paulo: Contexto, 2012.

FERRARI, L. *Introdução à Linguística Cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011.

FIGUEIREDO SILVA, M. C.; LOPES, R.; MIOTO, C. *Novo manual de sintaxe*. São Paulo: Contexto, 2013.

FIORIN, J. L. A linguagem humana: do mito à ciência. In: FIORIN, J. L. (org.). *Linguística? O que é isso?* São Paulo: Contexto, 2013.



FOLEY, W. A.; VAN VALIN, R. D. *Functional Syntax and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

FURTADO DA CUNHA, M.A. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, M.E. (org.). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2009.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; COSTA, M. A.; CEZARIO, M. M. Pressupostos teóricos fundamentais. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; RIOS DE OLIVEIRA, M.; MARTELOTTA, M. E. *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Faperj/DP&A, 2003.

HOPPER, P.; THOMPSON, S.A. Transitivity in Grammar and Discourse. In: *Language*, v. 56, n. 2, 1980.

KENEDY, E. *Curso básico de linguística gerativa*. São Paulo: Contexto, 2013.

ILARI, R.; BASSO, R.M. O verbo. In: ILARI, R.; NEVES, M.H.M. *Gramática do português culto do Brasil*. Campinas: Ed. Unicamp, 2008.

LIMA, C. H. da R. *Gramática normativa da Língua Portuguesa*. 31. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.

MARTELOTTA, M. E. (org.). *Manual de linguística: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2012.

NEVES, M.H.M. *A Gramática Funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.  
\_\_\_\_\_. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

PERINI, M. E. *Estudos de gramática descritiva: as valências verbais*. São Paulo: Parábola, 2008.



## UMA ANÁLISE DO SISTEMA TRANSITIVIDADE NO ROMANCE *ENDERBY POR DENTRO*

Amaury Garcia dos Santos Neto<sup>14</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho se insere em um projeto de pesquisa de doutorado que tem como *corpus* escritos (auto)biográficos do romancista inglês Anthony Burgess. Por meio do estudo comparativo entre a autobiografia *O pequeno Wilson e o grande Deus* (1993) e o romance *Enderby por dentro* (1990), propõe-se a inclusão do discurso ficcional no “espaço biográfico”. Considerando os estudos de Arfuch (2010), esse termo pode ser definido, em linhas gerais, como o espaço de diálogo entre textos de natureza (auto)biográfica de um determinado autor visando a construção de imagens mais complexas acerca deste. Tendo em vista tal objetivo, uma etapa imprescindível da pesquisa consiste na delimitação do conceito de romance autobiográfico e, conseqüentemente, na caracterização de *Enderby por dentro* como um escrito pertencente a este gênero. A fim de atender a tal demanda, no campo dos estudos literários, a pesquisa parte das considerações de Philippe Gasparini (2004) sobre a autoficção e o romance autobiográfico. Somando-se a esse arcabouço teórico, o objetivo deste trabalho é apontar possíveis contribuições da teoria sistêmico-funcional para a caracterização de *Enderby por dentro* como um escrito autobiográfico. Partindo das metafunções da linguagem propostas por Halliday (1994), objetiva-se verificar no sistema transitividade evidências linguísticas que confirmem o valor autobiográfico do romance. Considerando que tal sistema se liga à metafunção ideacional, por meio da qual o indivíduo expressa sua experiência no mundo material e no mundo interior, pretende-se evidenciar, no texto em análise, como os processos verbais associados à figura de Enderby, em comparação com outras personagens, apontam para uma ligação identitária entre o protagonista do romance e seu autor.

### **PALAVRAS-CHAVE:**

Espaço biográfico. Romance autobiográfico. Gramática sistêmico-funcional. Metafunção ideacional. Anthony Burgess.


### **1. Introdução**

O presente artigo tem como objetivo apontar a possibilidade de assinalar evidências linguísticas que demonstrem o caráter autobiográfico do romance *Enderby por dentro* (1990), a partir da perspectiva da teoria sistêmico-funcional. Pretende-se, por meio da análise do sistema transitividade, ligado à metafunção ideacional da linguagem, apontar para uma relação identitária entre o protagonista do romance, Francis Xavier Enderby, e seu criador, o escritor inglês Anthony Burgess.

---

<sup>14</sup> PUC-RIO/CMRJ. Este artigo foi escrito com auxílio do CNPq. Contato: amaury.garcia@gmail.com





A fim de atender a este objetivo, o artigo será distribuído em cinco partes. Na primeira delas, discutir-se-ão as definições de autobiografia e romance autobiográfico, assinalando a possibilidade e a razão de estabelecer relações entre estes discursos. Após, com base na teoria discutida na seção anterior, empreender-se-á o levantamento de pontos de convergência extralinguísticos entre as figuras de Anthony Burgess e Francis Xavier Enderby que assinalem a relação identitária entre estas, comprovando o caráter autobiográfico do romance. Por fim, nas seções seguintes, apresentar-se-á um breve panorama da teoria sistêmico-funcional, tendo como foco a metafunção ideacional e o sistema transitividade. A partir da perspectiva teórica apresentada, segue-se a análise dos processos mentais presentes no primeiro capítulo do romance.


## 2. Autobiografia, espaço biográfico e romance autobiográfico

Em *O Pacto Autobiográfico* (2008), Lejeune busca explicitar critérios a serem seguidos para que uma autobiografia seja reconhecida como tal. Sua tentativa estabelece uma espécie de configuração estrutural para o gênero, a partir da seguinte definição: “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade” (LEJEUNE, 2008, p. 14). Esse esquema é complementado pelo foco sobre a questão das vozes narrativas, baseado na ideia de que a escrita autobiográfica pressupõe a narração em primeira pessoa. Esta estratégia teria a potencialidade de gerar um efeito de intimidade entre leitor e narrador, já que este parece se dirigir diretamente àquele. Contudo, tal estratégia não é usada apenas na autobiografia, visto que muitos romances são narrados em primeira pessoa. Por isso, para Lejeune, a determinação da autobiografia como gênero é vinculada à identificação onomástica entre autor, narrador e personagem principal, sendo esta figura entendida como real (LEJEUNE, 2008, p. 14-35).

A partir dessa prerrogativa, o teórico francês apresenta sua concepção de “pacto autobiográfico”. De acordo com ele, ao atribuir sua própria identidade ao narrador e à personagem principal, o autor firma um pacto com o leitor, por meio do qual assume a responsabilidade de contar sua vida de forma autêntica (LEJEUNE, 2008, p. 26-28). Nas palavras de Lejeune: “O pacto autobiográfico é a afirmação, no texto, dessa identidade, remetendo, em última instância, ao *nome* do autor, escrito na capa do livro” (LEJEUNE, 2008, p. 26).

Em contraposição ao pacto autobiográfico, o teórico se refere ao que chama de “pacto romanesco”, assumido por meio de dois aspectos: a inexistência de identidade onomástica entre autor, narrador e personagem principal do relato; e uma espécie de atestado de ficcionalidade, evidenciado por algum subtítulo, como, por exemplo, a palavra “romance” abaixo do título do livro (LEJEUNE, 2008, p. 27).

Todavia, Lejeune aventa a possibilidade de escritos ficcionais serem baseados em eventos autobiográficos, apontando para uma possível comparação entre autobiografias e romances, trazendo ao debate as ideias de “espaço autobiográfico”, “pacto fantasmático”, “efeito estereográfico” e “relevo”. Esta suposição se explica pelo reconhecimento de que muitos romancistas transferem eventos de sua vivência pessoal




para seus romances, não exatamente da forma como ocorreram, mas recontextualizados e transformados para os propósitos expressivos de suas obras. Ao ler romances e reconhecer neles eventos relacionados à vida de seu autor, o leitor é levado a estabelecer pontos de contato entre a ficção e a história de vida deste autor. A partir desta constatação, Lejeune postula a existência de um espaço que permite a interseção entre a escrita ficcional e a escrita autobiográfica de um mesmo escritor, denominando-o “espaço autobiográfico” (LEJEUNE, 2008, p. 41-43).

A partir disso surge a ideia de “pacto fantasmático”, que induziria à leitura de romances não apenas como escritos de natureza ficcional, mas também como textos que revelam aspectos da vida do autor não explorados em outros escritos (auto)biográficos (LEJEUNE, 2008, p. 43). Quando esse pacto é assumido, o leitor passa a buscar “fantasmas” de um dado autor em seus textos ficcionais, i.e., fragmentos identitários que não tenham recebido espaço suficientemente adequado em seus escritos autobiográficos. Tal processo pode trazer ganhos à construção identitária/biográfica do autor em questão, pois a escrita ficcional, por ser de natureza diferente da autobiográfica, gera efeitos distintos desta, conseqüentemente acentuando aspectos diversos da identidade retratada. Consoante Lejeune, a leitura dos dois discursos em conjunto possibilitaria a criação de um “relevo” à figura do autor, o que resultaria em construções mais amplas ou densas (LEJEUNE, 2008, p. 43). O cruzamento entre a autobiografia e o romance funcionaria, pois, como dispositivo em que o discurso ficcional adiciona novas camadas à identidade do autor, podendo reforçar a imagem apresentada na autobiografia ou reconstruí-la sob novas e diferentes perspectivas. Esse tipo de leitura provocaria um efeito “estereográfico”, visto que o leitor conseguiria ouvir vozes diferentes emanando de um mesmo indivíduo, permitindo-lhe ter acesso a diferentes traços identitários (LEJEUNE, 2008, p. 43).

Cabe salientar que essa leitura só se torna possível se assumirmos a existência de um espaço relacional em que textos de natureza autobiográfica possam ser cotejados. Esse espaço, concebido por Lejeune, é expandido por Leonor Arfuch no que ela chama de “espaço biográfico”, em seu livro *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea* (2002).

Segundo Arfuch, a pesquisa de Lejeune seria prioritariamente taxonômica, i.e., um inventário das características textuais da autobiografia clássica (ARFUCH, 2010, p. 58). Partindo de uma perspectiva mais atual acerca do espaço biográfico, a autora pretende pôr diferentes discursos em diálogo, estabelecendo articulações entre eles. Em outras palavras, ela prioriza a natureza relacional do espaço (ARFUCH, 2010, p. 58-59). A concepção de “espaço biográfico” adotada neste artigo encontra-se em sintonia com este modelo: um conjunto de textos autobiográficos e biográficos, sejam estes factuais ou ficcionais, que nos oferece a oportunidade de articulá-los visando encontrar diferentes aspectos identitários que constituem um mesmo indivíduo. A comparação desses textos permitiria realçar fragmentos já atribuídos a um dado indivíduo, conferindo-lhes maior relevo ou profundidade, ou focar aspectos ainda não explorados ou até mesmo não percebidos. Desta forma, esses textos poderiam facilitar a construção de imagens alternativas acerca de um biografado, sendo mais flexíveis e mais complexas.



Visto que o presente artigo traz o romance autobiográfico para o espaço mencionado, uma das questões cruciais é a definição deste tipo de escrito. Em *Est-il je? Roman autobiographique et autofiction* (2004), Philippe Gasparini analisa gêneros discursivos ficcionais que tangenciam a autobiografia, como o romance autobiográfico. Esse tipo de escrito apresentaria narrativas sobre a vida de personagens ficcionais baseadas em experiências similares às vividas por seus autores. Desta forma, o gênero possibilitaria uma dupla recepção, simultaneamente ficcional e autobiográfica (GASPARINI, 2004, p. 13).

Deve-se salientar que, se desconhecer aspectos autobiográficos relativos à vida do autor, o leitor será incapaz de enxergá-los no romance, sendo levado a abordá-lo por um viés inteiramente ficcional. Caso conheça aspectos autobiográficos, poderá enxergá-los no romance, o que propiciaria uma leitura em perspectiva autobiográfica. Isso significa que o leitor tem um papel crucial nos estudos do romance autobiográfico, pois ele é o responsável pelo reconhecimento de suas marcas autobiográficas, como explica Gasparini na seguinte passagem:


Le roman autobiographique va se définir par sa politique ambiguë d'identification du héros avec l'auteur: le texte suggère de les confondre, soutient la vraisemblance de ce parallèle, mais il distribue également des indices de fictionnalité. L'attribution à un roman d'une dimension autobiographique est donc le fruit d'une hypothèse herméneutique, le résultat d'un acte de lecture. Les éléments dont dispose le lecteur pour avancer cette hypothèse ne se situent pas seulement dans le texte, mais aussi dans le péri-texte, que entoure du texte, et dans l'épi-texte, c'est-à-dire les informations glanées par ailleurs. (GASPARINI, 2004, p. 32)<sup>15</sup>

As marcas ou índices que apontam para o caráter autobiográfico de um escrito ficcional consistem no que Gasparini chama de “operadores de identificação”. Trata-se de aspectos compartilhados por um autor e a personagem de seu texto, levando-os a uma identificação mútua. Alguns exemplos, reconhecidos eventualmente quando cotejados com relatos sobre a vida de um autor, podem referir-se a experiências congêneres, meio sociocultural, idade, profissões contíguas, aspirações, preferências, entre outros (GASPARINI, 2004, p. 25). Por isso, o pacto que o romance autobiográfico assume com o leitor é ambíguo, sendo ora contratual, ora ficcional. Se o leitor, ao cotejar seus conhecimentos acerca do autor de um dado romance com a personagem

---

<sup>15</sup> “O romance autobiográfico se define por sua política de ambiguidade no que tange à identificação do herói com o autor: o texto sugere confundi-los, apoiado na verossimilhança desse paralelo, mas distribui igualmente os índices de ficcionalidade. A atribuição de uma dimensão autobiográfica a um romance é, assim, o fruto de uma hipótese hermenêutica, o resultado de um ato de leitura. Os elementos dos quais o leitor dispõe para avançar tal hipótese não se situam somente no texto, mas também no peritexto, que envolve o texto, e no epitexto, ou seja, as informações recolhidas por outros.” (Tradução livre)





narrada, encontrar pontos de interseção, cria-se a hipótese de um romance autobiográfico.

No caso estudado para este artigo, o romance *Enderby por dentro*, podem ser encontrados uma série de operadores de identificação entre o autor Anthony Burgess e o protagonista Francis Xavier Enderby, que serão apontados na próxima seção.

### 3. Operadores de identificação: Anthony Burgess e Francis Xavier Enderby


*Enderby por dentro* é o primeiro romance de um quarteto dedicado ao protagonista Francis Xavier Enderby. Esta saga pode ser lida por um prisma autobiográfico devido à superposição de certos aspectos identitários da personagem mencionada e do autor, Anthony Burgess. Podem ser observados diversos operadores de identificação entre as duas figuras, entre os quais se destacam:

- 1) a atividade profissional: Enderby é um poeta e Burgess um romancista e poeta;
- 2) a proximidade de suas idades quando da escritura do romance;
- 3) o fato de ambos terem residido na cidade inglesa de Hove;
- 4) a participação das duas figuras na pré-produção de filmes polêmicos e o consequente confronto com críticas da mídia;
- 5) o trabalho que desenvolveram como palestrantes convidados em universidades americanas;
- 6) a participação ativa na montagem fracassada de musicais na América do Norte;
- 7) as ocupações de seus pais, como responsáveis por tabacarias e como pianistas;
- 8) a perda das mães na primeira infância;
- 9) o costume de ir ao cinema quando crianças e ler os intertítulos de filmes mudos para seus colegas ainda não alfabetizados.

No texto “Autobiographical elements in Anthony Burgess’s fiction: the Enderby saga”, Romina Rota (2006, p. 95), pesquisadora que lida com questões autobiográficas do romancista, aponta outros operadores de identificação entre as duas figuras, tais como a noção da arte como catarse e uma forma de conhecimento; a divisão cósmica e o eterno conflito entre forças pelagianas e augustinianas; o papel e a responsabilidade do artista em sua comunidade; e a relação entre a arte e outros tipos de conhecimento.

Outros operadores dizem respeito a temas abordados no primeiro tomo da autobiografia, *O pequeno Wilson e o grande Deus*. Em um uma resenha crítica sobre o volume, intitulada “Why I am Eight Years Younger than Anthony Burgess” (1990), Gore Vidal identifica três questões temáticas principais: (1) a visão de Anthony Burgess sobre a arte em geral e a literatura especificamente; (2) a dificuldade do romancista em se relacionar com outras pessoas pela incapacidade de demonstrar afeto, em função da morte precoce da mãe e da educação que recebeu de uma madrasta por quem nutre grande aversão; (3) sua relação problemática com sua





antiga fé católica, da qual se desligou quando ainda jovem (VIDAL, 1990, p. 233-234). No romance *Enderby por dentro*, reconhecem-se os mesmos temas: (1) a visão da arte na opinião do protagonista; (2) sua dificuldade afetiva pessoal e social, devido à falta de relacionamentos afetuosos em sua própria formação, causada pela morte prematura da mãe na primeira infância e pela ausência de afetividade por parte da madrasta; (3) sua dificuldade de lidar com sua apostasia em relação ao catolicismo, fé em que fora educado na infância.

Outros operadores de identificação emergem no nível da intertextualidade, como se pode notar na coletânea de poemas de Burgess, *Revolutionary Sonnets and Other Poems* (2002), editada por Kevin Jackson. No mundo ficcional do quarteto Enderby, é mencionada uma coletânea de poemas, escritos pelo protagonista, de título quase idêntico: *Revolutionary Sonnets*. Essa situação é radicalizada com a publicação simultânea dos mesmos poemas na coletânea de Burgess e no interior dos romances do quarteto, tornando-os parte de dois universos distintos. Além disso, aumentando a identificação entre as duas figuras, a autoria dos sonetos na coletânea real é creditada tanto a Anthony Burgess quanto à personagem Francis Xavier Enderby.


Outro intertexto importante é o livro organizado por Anthony Burgess, intitulado *They Wrote in English* (1979). Trata-se de uma coletânea de poemas escritos originalmente na língua inglesa por poetas que eram falantes nativos. Cada artista tem uma breve apresentação biográfica, que contém não mais do que cinco linhas no início da seção dedicada a ele, seguida de seus próprios poemas, que, por sua vez, são acompanhados por interpretações e explicações de Burgess. O que torna essa coletânea relevante para o fim proposto neste artigo é o fato de encontrarmos o poema “Garrison Town, Evening”, creditado ao poeta Francis Xavier Enderby, logo após uma seção dedicada ao poeta Philip Larkin, uma personalidade real (BURGESS, 1979, p. 553). Ou seja, Burgess edita uma coletânea de poemas escritos por artistas diversos de literatura em língua inglesa, porém inclui um poema cuja autoria é atribuída a uma personagem ficcional por ele inventada.

Tal poema é precedido, como os outros, por um parágrafo contendo uma breve biografia de Enderby, onde se lê: “[a] poet from Bradcaster, in the North of England, Enderby lived a poor and lonely life, though one spent without self-pity”<sup>16</sup> (BURGESS, 1979, p. 553). Sua cidade natal é ficcional, porém Burgess a localiza no norte da Inglaterra, na mesma região em que nasceu.

A quantidade de operadores de identificação mencionados sugere a possibilidade da recepção de *Enderby por dentro* por um viés não apenas ficcional, mas também referencial. Assim, poder-se-ia argumentar que, considerando as prerrogativas estabelecidas por Philippe Gasparini para a leitura de um romance por uma perspectiva autobiográfica, o texto em foco pode ser classificado como um romance autobiográfico.

---

<sup>16</sup> “Poeta de Bradcaster, no norte da Inglaterra, Enderby viveu uma vida pobre e solitária, sem sentir pena de si próprio.” (Tradução livre)



Ao analisar o texto a partir da teoria sistêmico-funcional, notam-se outras evidências, de natureza linguística, que sublinham seu teor autobiográfico. Considerando este fator, pretende-se demonstrar tais evidências em função do sistema transitividade, apontando como os processos associados à figura de Enderby, em comparação com outras personagens, sinalizam uma ligação identitária entre o protagonista do romance e seu autor. Para isso, faz-se necessário uma breve discussão sobre a teoria mencionada.

#### 4. A Linguística Sistêmico-Funcional: algumas considerações

Conforme aponta Neves (1997), é possível reconhecer dois polos distintos do pensamento linguístico: o *formalismo*, centrado na análise das formas linguísticas, e o *funcionalismo*, no qual a função destas desempenha um papel predominante. O primeiro polo volta-se para o estudo da língua como objeto descontextualizado, tendo como foco suas características internas (seus constituintes e as relações entre eles). As relações entre os constituintes da língua e seus significados ou entre a língua e seu meio não têm uma importância primária para essa corrente. O polo funcionalista, ao contrário, centra-se nas relações (ou funções) entre a língua como um todo e as diversas modalidades de interação social. Assim, mais do que as características internas dos sistemas linguísticos, interessa a essa corrente o papel do contexto, em especial do contexto social, para a compreensão da natureza das línguas.

Inserindo-se no polo funcionalista, a Linguística Sistêmico-Funcional – doravante LSF – parte do pressuposto de que a forma está subordinada à função. A partir disso, Halliday (1994), idealizador da teoria sistêmico-funcional, propõe uma abordagem sociofuncional da linguagem. Nessa perspectiva, linguagem e sociedade são vistos como dois elementos intrinsecamente ligados, de forma que o primeiro só pode ser compreendido em relação ao segundo. Assim, gramática e interação social são complementares entre si. Ao mesmo tempo em que é um recurso necessário à interação social, a gramática está sujeita a esta, visto que é por meio da interação que se dá a aquisição, a manutenção e a mudança da linguagem.

A partir dessa perspectiva, Halliday estabelece o conceito-base da teoria sistêmico-funcional: as chamadas *metafunções*. As metafunções podem ser definidas como as manifestações dos propósitos que a linguagem desempenha em qualquer cultura. Assim, segundo o linguista, haveria três metafunções que constituem a linguagem. A primeira, denominada *ideacional*, corresponderia ao uso da linguagem como representação experiencial e lógica do mundo. A segunda, a metafunção *interpessoal*, abarcaria o uso da linguagem como forma de expressão dos participantes em determinado evento comunicativo. Por fim, a metafunção *textual* se constitui como a capacidade de realizar as demais funções, organizando-as em um discurso relevante.

De acordo com a teoria de Halliday, esses componentes correspondem às duas funções mais gerais que permeiam o uso da linguagem: entender e representar o ambiente (ideacional) e relacionar-se com os outros (interpessoal). Associado a estes, o terceiro componente – o textual – caracteriza-se como uma função habilitadora, dado que possibilita que as outras funções se realizem em forma de texto. Assim, as

metafunções, embora representem diferentes propósitos da linguagem, não são componentes estanques, ocorrendo simultaneamente em qualquer contexto comunicativo.

Considerando a oração como unidade de análise, a LSF apresenta a multifuncionalidade como chave para uma interpretação funcional da linguagem. Consoante essa visão, os componentes linguísticos de uma mesma oração podem ser abordados sob diferentes enfoques, de acordo com a metafunção eleita como perspectiva de análise.

No que tange à metafunção ideacional, que compreende a função experiencial e lógica do mundo, a oração é entendida como REPRESENTAÇÃO. Quando se analisa uma oração sob essa perspectiva, o sistema relevante a ser considerado é o da TRANSITIVIDADE, que manifesta a construção da experiência em termos de configuração de processos, participantes e circunstâncias.

Na metafunção interpessoal, que abrange o uso da linguagem como forma de interagir com outras pessoas no meio social, a oração é vista como TROCA. Sob esta perspectiva, o sistema a ser analisado é o MODO, entendido como o recurso gramatical que expressa a maneira como se dá a interação entre os interlocutores de determinado evento comunicativo. Nesse tipo de análise, são explicitadas informações relativas ao tempo (passado, presente, futuro) em que se dá o evento, à polaridade (positiva ou negativa), à modalidade (probabilidade, usualidade, obrigação, disposição) e aos complementos adjuntos.


Por fim, sob a perspectiva da metafunção textual, que compreende o uso da linguagem como organização do discurso, a oração é vista como MENSAGEM. Nesta metafunção, entende-se que cada oração é constituída de duas partes: Tema e Rema. O Tema se caracteriza como o ponto de partida da mensagem, que localiza e orienta a oração dentro do seu contexto. O Rema é a parte em que se desenvolvem as ideias que estão sendo veiculadas no Tema. Por esse prisma, são analisadas as formas de coesão (elipse, referência, substituição), os padrões de voz e tema (voz ativa e passiva), as formas dêiticas (exofóricas, referenciais) e a continuidade léxico-lógica (repetição).

Tendo em vista a proposta de analisar a construção da personagem Francis Xavier Enderby na obra literária *Enderby por dentro* com base no sistema transitividade, a próxima seção terá como foco a metafunção ideacional. Pretende-se não só apresentar os componentes que envolvem a interpretação da oração sob a perspectiva da transitividade, como também demonstrar, com base na teoria sistêmico-funcional, os benefícios que esse tipo de análise poderia proporcionar para a categorização de *Enderby por dentro* como um romance autobiográfico do escritor Anthony Burgess.

## **5. A metafunção ideacional: a oração como representação**

De acordo com Halliday (2002, p. 106), a linguagem capacita os seres humanos a construir imagens mentais da realidade e dar sentido ao que acontece à sua volta e em seu interior. Consoante a perspectiva sistêmico-funcional, essa capacidade é manifestada pela metafunção ideacional por meio da qual um indivíduo pode expressar





a sua experiência do mundo material e de seu mundo interior (de sua própria consciência).

Como aponta Halliday, a oração teria um papel central no uso da linguagem como representação, uma vez que esta contém um dos princípios gerais que configuram a experiência: o de que a realidade baseia-se em *processos*. De acordo com o linguista:

Our most powerful impression of experience is that it consists of ‘goings-on’ – happening, doing, sensing, meaning, and being and becoming. All these goings-on are sorted out in the grammar of the clause. Thus as well as being a mode of action, of giving and demanding goods-&-services and information, the clause is also a mode of reflection, of imposing order on the endless variation and flow of events. The grammatical system by which this is achieved is TRANSITIVITY. The transitivity system construes the world of experience into a manageable set of PROCESS TYPES. (HALLIDAY, 1994, p. 106)<sup>17</sup>

Diferentemente da gramática tradicional, em que o termo transitividade faz referência apenas à relação entre os verbos e seus complementos, na LSF, ele designa um sistema de descrição da oração como um todo. Por meio desse sistema, analisamos as relações entre os componentes que formam uma “figura”. As figuras são configurações constituídas por um processo, geralmente expresso por um verbo, e seus participantes (quem faz o quê). Eventualmente, também podem aparecer circunstâncias associadas ao processo (onde, quando, como, por que etc.). Esses três componentes podem ser caracterizados como categorias semânticas que revelam como os fenômenos de nossa experiência são linguisticamente construídos.

Consoante a teoria sistêmico-funcional, há três tipos básicos de processos por meio do qual os seres humanos representam suas experiências: materiais, mentais e relacionais. Os processos materiais representam a experiência externa, i.e., eventos que ocorrem no mundo material ou ações realizadas por alguém que faz ou modifica coisas. Por sua vez, os processos mentais referem-se à experiência interna, ou seja, à percepção mental que se tem da realidade. Por fim, os processos relacionais expressam a possibilidade de estabelecermos relações entre um aspecto da experiência e outro.


Nas fronteiras entre esses processos principais, situam-se três outros processos: os comportamentais, os verbais e os existenciais. Situados entre os processos materiais e mentais, os processos comportamentais<sup>18</sup> caracterizam-se como a representação das

---

<sup>17</sup> Nossa impressão mais pungente da experiência é que esta é formada por ‘eventos’ – acontecer, fazer, perceber, dar sentido, e ser e se tornar. Todos esses eventos estão organizados na gramática da oração. Assim, além de ser um modo de agir, dar e receber bens e serviços e informações, a oração é também um modo de refletir, de impor ordem a uma infinita variação e fluxo de eventos. O sistema gramatical por meio do qual isso é alcançado é a TRANSITIVIDADE. O sistema da transitividade traduz o mundo da experiência em TIPOS DE PROCESSOS que podem ser manejados. (Tradução livre)

<sup>18</sup> Embora figure como tradução do termo *behavioral* em vários estudos no Brasil, o vocábulo “comportamental” não abarca a gama de significados que o termo original em língua inglesa denota. Este





atividades psicológicas e fisiológicas dos seres humanos, como sonhar, tossir, respirar etc. Os processos verbais, localizados entre os processos mentais e relacionais, manifestam as atividades linguísticas dos participantes. São as representações dos dizeres, expressos por processos como falar, responder, afirmar etc. Por fim, situados entre os processos relacionais e materiais, estão os processos existenciais, que representam algo que existe ou acontece. Esse tipo de processo é tipicamente expresso pelo verbo “haver”.

Conforme cada tipo de processo – material, mental, relacional, comportamental, verbal ou existencial –, os participantes recebem diferentes denominações. Por exemplo, nos processos materiais, aquele que provoca o desenrolar do processo é chamado de “Ator”, ao passo que aquele que é criado ou modificado a partir deste é denominado “Meta”. Já nos processos mentais, o participante que vivencia o processo é chamado de “Experienciador” e aquilo que é sentido, pensado, percebido ou desejado por ele recebe o nome de “Fenômeno”.

Considerando que a transitividade é o sistema linguístico por meio do qual representamos nossa experiência do mundo físico e mental, é inegável o seu papel fundamental na construção de uma narrativa. A partir dos diferentes processos, é possível não só apresentar a sequência de eventos que compõem o desenrolar da estória (experiência externa), como também representar as impressões e os sentimentos das personagens nela envolvidas (experiência interna). Portanto, pode-se concluir que a análise funcional dos processos que compõem uma narrativa pode constituir uma importante chave de leitura para sua interpretação.

A partir disso, na próxima seção, pretende-se demonstrar, por meio da análise de exemplos extraídos do romance, como a representação do mundo interior do protagonista, expressa por meio dos processos mentais, pode funcionar como mais um operador de identificação de *Enderby por dentro* como um escrito autobiográfico de Anthony Burgess.

## 6. Breve análise do sistema transitividade em *Enderby por dentro*

Com base nos pressupostos teóricos trabalhados anteriormente, nesta seção, será apresentada uma análise preliminar do sistema transitividade no romance *Enderby por dentro*. Considerando o estágio inicial em que se encontra a pesquisa, bem como as restrições espaciais do artigo, o *corpus* da presente análise se limita ao primeiro capítulo da obra em estudo, subdividido em 5 partes. Como a primeira destas partes apresenta um período posterior à morte de Enderby, na qual um professor fala sobre o poeta à sua turma, esta também não será considerada na análise, uma vez que o foco deste estudo é a representação da personagem por meio da narrativa de sua trajetória.

Por se tratar do capítulo que abre o romance, naturalmente nele são apresentados o protagonista e outras personagens que compõem a narrativa. Assim, os processos

---

aponta não apenas para a noção de comportamento ou conduta, mas também para ações e reações inconscientes e/ou instintivas, que são notadas, em certos aspectos, por meio de evidências fisiológicas.

presentes no texto são de fundamental importância para a representação das experiências externas e internas que permeiam a vida das personagens. Considerando o título do romance – *Enderby por dentro* –, bem como a ligação identitária entre Enderby e o autor Anthony Burgess, conforme defendido nas seções anteriores; o que se propõe nesta análise é observar como se dá o acesso à interioridade do protagonista em comparação com as demais personagens. Pretende-se, por meio do exame de alguns exemplos, demonstrar como os processos mentais são de fundamental importância para a construção da personagem principal, além de figurarem como uma evidência linguística da natureza autobiográfica da obra. Para fins didáticos, os exemplos serão citados primeiramente no texto original em língua inglesa, usado como *corpus* da pesquisa, e, a seguir, na tradução feita para o português por Paulo Henriques Britto (1990).

A primeira etapa da análise compreendeu o levantamento dos processos mentais presentes no fragmento selecionado. Ao todo, foram encontradas 75 ocorrências. Como poderia ser esperado, após a análise das orações em que estas se encontram, verificou-se que a maioria dos processos (aproximadamente 73%) tinha como Experienciador a personagem Enderby, como ilustra o exemplo abaixo:


Enderby first **thought** of his mother, dead at his birth, of whom there had seemed to be no record. He **liked to imagine** a young woman of gentle blondeness, sweetly refined and slenderly pliant. He **liked to think** of her swathed in gold, in a beeswax-breathing drawing-room, singing ‘Passing By’ to her own accompaniment. (BURGESS, 2002, p. 25)<sup>19</sup>

Enderby **pensou** primeiro na mãe, que morreria quando ele nasceu, e da qual aparentemente não restava qualquer vestígio. Ele **gostava de imaginar** uma jovem suavemente loura, docemente refinada, graciosamente esbelta. **Gostava de visualizá-la** envolta em vestes douradas, numa sala trescalante a cera, cantando *Passing by* ao piano. (BURGESS, 1990, p. 30)

Entretanto, uma análise mais cautelosa do *corpus* revelou dados intrigantes. Das 20 ocorrências de processos mentais encontradas que não se relacionavam à personagem Enderby, mais da metade delas (65%) apareciam como citações atreladas a processos verbais que representavam a fala de outras personagens, conforme o exemplo abaixo:

‘He’s a liar,’ said the major-general. ‘I always **knew** he wasn’t to be trusted. I don’t **believe** he’s a poet, either. A very shifty look about him this morning.’ (BURGESS, 2002, p. 25)

<sup>19</sup> Os termos em negrito, nesta e nas próximas citações, correspondem aos processos mentais encontrados durante a análise. Trata-se, portanto, de grifos feitos para fins didáticos neste artigo, não correspondendo às marcas gráficas dos textos originais dos fragmentos citados.



– É um mentiroso – disse o coronel. – Desde o começo eu *sabia* que ele não era confiável. Aliás, nem *acredito* que ele seja poeta. Hoje está com uma cara muito sonsa. (BURGESS, 1990, p. 29)

Das 7 ocorrências restantes, inseridas na fala do narrador, 5 delas correspondem não a personagens da narrativa, mas a seres imaginados ou criados por Enderby, como mostra o fragmento abaixo, que apresenta parte do enredo de um poema escrito pela personagem, descrita durante o processo de criação:

But, by treachery, the forces of Minos were given knowledge of its whereabouts. Manifestly, *thought* Minos, when it was brought to his palace, though technically a monster it was no horror: its gentle eyes were twin worlds of love. (BURGESS, 2002, p. 19)

Mas, graças a um traidor, as forças de Minos descobriam seu paradeiro. Sem dúvida, *pensava* Minos, quando o ser era trazido a seu palácio, embora a rigor um monstro, ele nada tinha de horrível: seus olhos doces eram dois mundos de amor. (BURGESS, 1990, p. 20)


Das 20 ocorrências relacionadas a outras personagens, apenas 2 aparecem na fala do narrador, sem que seja possível estabelecer qualquer relação com Enderby. Tais ocorrências encontram-se no fragmento abaixo:

A plebeian crone in dirty black spoke from a bar-stool. ‘I,’ she said, ‘have had part of my stomach removed.’ There was a silence. The aged males *ruminated* this gratuitous revelation, *wondering* whether, coming from a female and a comparative stranger, it was really in the best of taste. (BURGESS, 2002, p. 22)

Uma velhota plebéia, com um vestido preto sujo, sentada num banco do balcão, disse: – Eu cortei fora uma parte do estômago. Fez-se silêncio. Os anciões ficaram a *ruminar* esta revelação gratuita, *pensando* com seus botões que, vinda de uma mulher, e ainda por cima uma mulher relativamente desconhecida, talvez fosse o caso considerá-la de mau gosto. (BURGESS, 1990, p. 25)

Assim, com base nos dados apurados, é possível observar que das 61 ocorrências de processos mentais encontradas na fala do narrador, apenas 2 delas não possuem





nenhuma ligação direta ou indireta com o mundo interior da personagem Enderby. Os demais processos mentais presentes no texto – 13 referentes a outras personagens e apenas 1 relacionado a Enderby – aparecem em forma de citação ligados a processos verbais que representam as falas das personagens.

## 7. Considerações finais

Considerando os dados preliminares obtidos na presente análise, pode-se concluir que, em consonância com o título do romance, a narrativa apresentada oferece ao leitor a possibilidade de adentrar a interioridade da personagem principal. Dos 75 processos mentais encontrados no trecho selecionado, 73% deles faziam referência direta ao mundo interior de Enderby, revelando seus pensamentos, sentimentos, desejos e percepções. Além destes, outras 5 ocorrências, embora não apresentem Enderby como Experienciador dos processos, podem ser, de alguma forma, relacionadas à experiência interior da personagem, uma vez que fazem referência a seres imaginados por esta.

Por outro lado, das 20 ocorrências de processos mentais não atribuídos a Enderby, apenas 2 aparecem na fala do narrador tendo outras personagens da narrativa como Experienciadores dos processos. As demais ocorrências, ou apareciam em seres criados por Enderby, como mencionado, ou faziam parte das falas das próprias personagens da narrativa. Ou seja, o acesso à interioridade destas personagens dá-se quase que exclusivamente por meio do que elas próprias nos revelam em suas falas e não por intermédio do narrador em terceira pessoa.

Considerando a natureza autobiográfica do romance, defendida com base nos operadores de identificação apresentados no artigo, os dados obtidos nesta análise podem ser entendidos como uma evidência linguística da ligação identitária entre autor e personagem. Como Enderby é, em certa medida, uma versão ficcionalizada de Anthony Burgess, o narrador – como condutor da narrativa criado pelo escritor – teria livre acesso ao mundo interior do protagonista, já que este reflete o mundo interior do próprio autor. A identificação entre estas figuras seria tão forte que não haveria quase espaço na narrativa para a representação da interioridade de outras personagens, cujo acesso fica praticamente limitado ao que elas próprias apresentam por meio de suas falas.

## REFERÊNCIAS

ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

BURGESS, Anthony. *Enderby por dentro*. Trad. Paulo Henriques Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

\_\_\_\_\_. *The Complete Enderby*. Londres: Vintage, 2002.

\_\_\_\_\_. *O pequeno Wilson e o Grande Deus*. Trad. Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Ars Poética, 1993.





\_\_\_\_. *Revolutionary Sonnets and other poems*. Manchester: Carcanet, 2002.

\_\_\_\_. *They Wrote in English: volume 2*. Milano: Tramontana, 1979.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Santa Maria: UFSM, 2010. Mimeo.

GASPARINI, Philippe. *Est-il je? Roman autobiographique et autofiction*. Paris: Seuil, 2004.

HALLIDAY, M.A.K. *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Hodder Arnold, 2002.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico*. Trad. Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A Gramática Funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROTA, Romina. “Autobiographical elements in Anthony Burgess’s fiction: the Enderby saga”. In: WOODROFFE, Graham (ed.). *Anthony Burgess, Autobiographer*. Angers: Presses de l’Université d’Angers, 2006.

SCHLEE, Magda Bahia et al. “A Linguística Sistêmico-Funcional no quadro das grandes teorias linguísticas: propostas de aplicação”. In: *Anais do XVI CNLF*. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2012.

VIDAL, Gore. “Why I am Eight Years Younger than Anthony Burgess.” In: \_\_\_\_\_. *At home: Essays 1982-1988*. New York: Vintage Books, 1990.

# ETHOS CÔMICO E ARGUMENTAÇÃO: IMAGENS QUE O BRASILEIRO CONSTRÓI DE SI EM PIADAS

Ana Cristina Carmelino<sup>20</sup>

**RESUMO:** Ao enunciarmos, expomos e justificamos nossas opiniões, revelamos nossas crenças e valores, tentamos não só influenciar as pessoas, mas, também, estabelecer acordo com elas. É na enunciação, portanto, que se processam as estratégias argumentativas. Considerando-se que, no sistema argumentativo de qualquer discurso, o *ethos* ocupa um lugar de destaque, esta comunicação objetiva mostrar como o brasileiro, especialmente pelo manejo das palavras, revela-se no discurso humorístico. Para isso, analisam-se piadas de brasileiro (CARMELINO, 2014a) que circulam no país em ambientes virtuais e meios impressos. Sob o pretexto de “brincadeira”, as piadas podem servir tanto para desnudar discursos velados presentes nas práticas do cotidiano, quanto para difundir modos de ser. O estudo fundamenta-se não apenas nos pressupostos teóricos da Retórica (ARISTÓTELES, 1998) e da Teoria da Argumentação (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996), mas, também, na abordagem da Análise do Discurso, que tem desenvolvido a noção de *ethos*, integrando-a em uma perspectiva enunciativa (AMOSSY, 2005; MAINGUENEAU, 2008). Nesse sentido, além de o *ethos* constituir a imagem que o orador/enunciador produz de si em seu discurso, ele pode refletir sobre o processo mais geral de adesão de sujeitos a certa posição discursiva. No caso das piadas analisadas, as imagens construídas para o brasileiro têm relação com discursos que circulam corriqueiramente no Brasil sobre esses cidadãos.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Ethos* cômico. Argumentação. Piada de brasileiro.

## 1. Introdução

Considere a piada que segue.

### Piada 1

Um prefeito do interior queria construir uma ponte e chamou três empreiteiros: um alemão, um americano e um brasileiro.

\_ Faço por três milhões de dólares, disse o alemão: um pela mão de obra, um pelo material e um é o meu lucro.

\_ Faço por seis milhões, propôs o americano: dois pela mão de obra, dois pelo material e dois para mim.


\_ Faço por nove milhões, disse o brasileiro.

\_ Nove? É demais, falou o prefeito! Por que nove?

\_ É simples. Três para mim, três para o senhor e três para o alemão fazer a obra!<sup>21</sup>

<sup>20</sup> Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEL-UFES). E-mail: anacristcarmelino@gmail.com

<sup>21</sup> Fonte: ClickGratis. Disponível em: <<http://www.clickgratis.com.br/piadas/nacionalidades/brasileiros/empreiteiros.html#ixzz2RqlIH3cu>>. Acesso em: 20 out. 2014.



Em qualquer texto, o universo de sentido que o discurso oferece pode se impor pelo *ethos*. As ideias, como ressalta Maingueneau (1996), apresentam-se através de uma maneira de dizer que remete a uma maneira de ser. Evidentemente isso inclui as produções humorísticas. Caso da piada 1, em que a forma de dizer e de se comportar do brasileiro, o tom em que ele enuncia, revelam modos de ser.

No texto da piada, o brasileiro constrói a imagem de *oportunista*. Efeito garantido não apenas pelo valor exorbitante cobrado para a construção de uma obra, mas, sobretudo, pela explicação de como o dinheiro seria gasto. Ao dizer que cobraria nove milhões para construir uma ponte (obra requerida por um prefeito do interior) – três vezes mais que o valor cobrado por um alemão e o dobro pedido por um americano –, o brasileiro revela-se *interesseiro, mercenário*.

Outras imagens emergem do enunciado no qual o morador do Brasil esclarece (após a surpresa do prefeito) como empregaria o dinheiro para a obra: “Simples! Três para mim, três para o senhor e três para o alemão fazer a obra!”. O tom da enunciação, que é de *objetividade* e *ausência de vergonha* (“Simples!”), funciona como pista para instaurar o *ethos corrupto* (“três para o senhor”) e *folgado* (“três para o alemão fazer a obra”).

Partindo dessas considerações, este artigo tem o interesse de tratar, fundamentalmente, da relação que existe entre *ethos* e piada. De forma mais precisa, do modo como o *ethos* ocupa um lugar de relevo no sistema argumentativo desse tipo de produção textual. Para isso, analisam-se piadas de brasileiro, buscando verificar qual/quais imagem(ns) esse cidadão constrói de si nesses textos.

O referencial teórico que fundamenta as análises aqui empreendidas advém especialmente da Retórica, Nova Retórica e Análise do Discurso Francesa, a partir de pressupostos formulados por Aristóteles (1998), Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), Amossy (2005) e Maingueneau (2008).


O texto se estrutura da seguinte forma: em princípio, aborda-se o conceito de *ethos* com base nas perspectivas teóricas adotadas, estabelecendo uma relação com o gênero piada; posteriormente, analisam-se mais duas piadas para evidenciar a forma como o brasileiro, especialmente pelo manejo das palavras, revela-se no discurso humorístico.

## **2. *Ethos*: em questão os pressupostos da retórica e da análise do discurso**

O conceito de *ethos* remonta à Antiguidade. A força persuasiva do caráter do orador antecede à Grécia pré-aristotélica, tendo em vista que a reputação do orador (ou melhor, a vida pública de quem pretendia tomar a palavra) exercia grande influência na adesão dos ouvintes.

É Aristóteles (1998), no entanto, quem eleva a imagem do orador à condição de prova retórica, teorizando sobre o aspecto discursivo do caráter e dos costumes. Segundo o filósofo, o discurso ou a argumentação mobilizam um orador, um auditório e um discurso, que são simbolizados respectivamente pelo *ethos*, *pathos* e *logos*.





O *ethos* consiste no caráter que o orador deve assumir para convencer o auditório, ganhando sua confiança; é a imagem que o orador constrói de si em seu discurso, independentemente de ela ser sincera ou não. O *pathos* concerne ao envolvimento e ao convencimento do interlocutor a partir de seus sentimentos (paixões) e de suas crenças. Já o *logos* diz respeito aos argumentos propriamente ditos.

É importante assinalar que o *ethos* aristotélico, que consta da *Retórica* (1998), intervém de forma distinta, uma vez que apresenta dois sentidos: um moral (fundado na *epiélkeia*), que engloba atitudes e virtudes; e outro mais “neutro” (ligado à *héxis*), que compreende hábitos, modos, costumes (EGGS, 2005).

Embora esses sentidos estejam aparentemente em oposição, um não se realiza sem o outro no processo argumentativo (EGGS, 2005). O orador se mostra convincente quando é capaz de utilizar-se de uma expressão que revele honestidade e que seja, simultaneamente, adequada ao seu tipo social. Em síntese, o conceito de *ethos* formulado por Aristóteles (1998) corresponde à instância subjetiva do orador, à elaboração de uma autoimagem confiável.

A retórica contemporânea – que renasce sob o rótulo de Nova Retórica a partir das teorias da argumentação propostas em 1958 – amplia (e ressignifica) o conceito de *ethos*. Este passa a uma construção do discurso condicionada aos interesses mútuos dos integrantes da atividade discursiva (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996), de modo que “o orador adapta sua apresentação de si aos esquemas coletivos que ele crê interiorizados e valorizados por seu público-alvo” (AMOSSY, 2005, p. 126).

Observando tratar-se de uma noção interdisciplinar e partindo de alguns dos pressupostos aristotélicos, Maingueneau (2008) desenvolve sua própria concepção de *ethos*, inscrevendo-a no interior da Análise do Discurso Francesa, a qual, segundo ele, ultrapassa o quadro da argumentação: “além da persuasão pelos argumentos, a noção de *ethos* permite refletir sobre o processo mais geral da adesão dos sujeitos a determinado posicionamento” (p. 64).

De acordo com o analista francês, o *ethos* está vinculado ao exercício da palavra (não apenas oral<sup>22</sup>, como propunha a retórica), é constitutivo da enunciação e corresponde ao sujeito enunciativo. Esse sujeito faz-se conhecer por meio de índices linguísticos materializados na textualidade e pode assumir (também) o papel de fiador, no momento em que se coloca como responsável por aquilo que enuncia no discurso.

Ao enunciador (fiador), que profere enunciados em certo tom, atribuem-se um caráter e uma corporalidade. O caráter diz respeito ao conjunto de traços psicológicos. A corporalidade está associada a uma compleição física e forma de se vestir. Ademais, conforme o estudioso, o *ethos* compreende uma forma de “mover-se no espaço social (...), apreendida por meio de um comportamento”, que é avaliado positiva ou negativamente pelo público (MAINGUENEAU, 2008, p. 65).

Com base nessas considerações, o autor relaciona a construção da imagem do fiador à noção de estereótipo: o destinatário do discurso se apoia em representações sociais cristalizadas, estereótipos, para associar os comportamentos verbais e não

---

<sup>22</sup> Para Maingueneau (2008), todo texto escrito tem uma ‘vocalidade’ que pode se manifestar por meio de vários tons, que se associam “a uma caracterização do corpo do enunciador (...), a um fiador que por meio de seu tom, atesta o que é dito” (p. 64).



verbais do enunciador a um determinado *mundo ético*, que a enunciação contribui para reforçar ou transformar.

Essas representações constituem importantes pontos de apoio para a argumentação, sobretudo nos discursos humorísticos – com destaque especial às piadas, gênero aqui tomado como objeto de análise –, tendo em vista o fato de que, muitas vezes, são essas imagens coletivas (simplificadas) as responsáveis pela caracterização (explícita ou não) de tipos ou situações risíveis.

Ainda no que tange ao *ethos*, Maingueneau (2008) assinala a existência de alguns problemas que a noção levanta. Um deles é o fato de que o público constrói representações do *ethos* do enunciador antes mesmo que ele fale. Essa observação leva o analista a propor uma distinção entre *ethos discursivo* e *ethos pré-discursivo*.

O *ethos discursivo* compreende o *ethos dito*, evocado direta ou indiretamente pelo enunciador a partir de sua própria enunciação, e o *ethos mostrado*, conformado, implicitamente, a partir do conjunto de elementos do quadro da comunicação.

O *ethos pré-discursivo* ou prévio corresponde à imagem que o público tem do enunciador antes da enunciação. Cabe destacar, no entanto, que há discursos ou circunstâncias para as quais não se têm representações prévias do locutor. Nesse caso, o público pode criar expectativas, baseando-se em seu posicionamento ideológico ou no gênero discursivo a que o texto pertence.

Em síntese, considerada do ponto de vista do locutor/enunciador (orador/retor) ou do destinatário/público (auditório), a noção de *ethos* pode remeter a coisas muito diferentes. Disso é importante destacar que “*ethos* visado não é necessariamente *ethos* produzido”, como adverte Maingueneau (2008, p. 61).

Diante do exposto, retoma-se o objetivo principal deste artigo, qual seja: verificar qual/quais *ethos/ethé* o brasileiro constrói de si em piadas.

### 3. Gênero piada e *ethos* cômico

Se analisada à luz do conceito de gênero do discurso proposto por Bakhtin (2011)<sup>23</sup>, pode-se dizer que a piada faz parte do campo do humor e, geralmente, é caracterizada, em termos de estilo e elementos estruturais, como um texto narrativo breve (que se apresenta sob a forma de diálogo ou de par pergunta/resposta), anônimo e com final inesperado.

Como qualquer texto humorístico, a piada traz as características de seu campo<sup>24</sup>: circula em diferentes lugares (conversas informais do dia a dia, obras específicas, internet); aborda temas diversos (sexo, instituição, política, questões existenciais, culturais, tipos humanos); pode ser considerada, quanto ao grau de polidez, grosseira (suja, pesada) ou refinada (sofisticada, humor de salão).

<sup>23</sup> Segundo Bakhtin (2011, p. 261), todo gênero relaciona-se a um campo, tem uma construção composicional e um estilo: “o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos da lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional”.

<sup>24</sup> A caracterização do campo do humor pode ser vista em Possenti (2010, p. 174-179).

Um dado relevante é que a piada pode apresentar certa relação com a realidade, mas é construída segundo as regras do humor, que são, segundo Possenti (2010), análogas às da ficção. Nesse sentido, as anedotas retratam, à sua maneira, os fatos e as pessoas (exagerando, caricaturando-os, ridicularizando-os). Não têm, portanto, pretensões sociológicas nem função educativa ou moralizante. O principal propósito é “fazer rir”, “divertir”.

É preciso considerar, ainda, que as piadas são quase sempre fonte de discursos não autorizados (menos oficiais), discursos não explicitados correntemente. Desse modo, sob o pretexto de “brincadeira”, tais textos podem pôr em evidência tanto discursos velados, presentes nas práticas do cotidiano, quanto certos modos de ser, que configuram determinados tipos/caracteres.

Partindo dessas considerações e do fato de que, em muitas piadas, o riso é provocado pela caracterização (explícita ou não) de tipos ou situações risíveis, torna-se relevante tratar da relação existente entre piada e *ethos*. Nas piadas, assim como em outros textos humorísticos, o efeito de sentido que o discurso oferece pode ser imposto pelo *ethos* das personagens.

Isso fica claro quando se observam alguns tipos/caracteres cômicos depreendidos por estudiosos do tema. A classificação ou o nome atribuída(o) a eles é significativa(o), já que, por si só, delinea características, destaca traços, reflete imagens, portanto, *ethos/ethé*. Nesse sentido, a categorização dos tipos/caracteres traz em si o peso de um conteúdo, de certa essência. Vejam-se alguns casos, a título de exemplo.

Aristóteles, na *Ética à Nicômaco* (1991), menciona certos caracteres que, segundo observa Frye (1973), inspiraram a classificação de três *ethé* cômicos: o impostor (*alazon*), o ironista ou autodepreciador (*ieron*) e o bufão (*bomolochoi*). A esses, Frye acrescenta um quarto, o que Aristóteles chamou de *agroikos*, que se refere ao camponês ou rústico, marcado por traços de ingenuidade.

Em *O Riso*, especialmente no capítulo dedicado à “comicidade de caráter”, Bergson (2007) não apenas reforça a sua tese de que a comicidade é social (não existe fora do homem), mas, também, fornece algumas condições (ligadas a caráter) para que ela se instaure: rigidez, distração, insociabilidade do personagem, insensibilidade do espectador, automatismo (gesto involuntário, palavra inconsciente), repetição.

No decorrer do texto, Bergson (2007) menciona uma série de caracteres cômicos, apoiando-se em personagens clássicos da comédia. Dentre eles, destacam-se o *avarento*, o *ridículo*, o *misantropo*, o *jogador*, o *distraído*. Muitos desses tipos, segundo o filósofo, constituem o próprio título das grandes comédias. É o caso de *As sabichonas* e *As preciosas ridículas*.

Travaglia (1989), ao analisar alguns programas humorísticos da televisão brasileira, depreende quatro tipos cômicos comuns. O *estúpido*, um bobalhão que, vítima das situações, constrói diante do público a imagem de coitadinho. O *esperto*, um astuto que sempre se sai bem, levando o público a partilhar de seu sucesso ou sua revanche. O *ridículo*, que leva o que é natural ao exagero, mostrando-se insólito, grotesco. E o *mesquinho* (avarento, sovina), apegado a bens, mostra-se avesso à generosidade.

Em se tratando das piadas, sabe-se que elas operam frequentemente com estereótipos. Desse modo, são ridicularizados nesse tipo de produção vícios humanos bem deficiências físicas. Os vícios e as deficiências aparecem representados em tipos/caracteres ou *ethé* cômicos. Tais *ethé*, vale a ressalva, são sociais e imaginários, podendo apresentar certa relação com o real.

Uma análise rápida de alguns livros de piadas<sup>25</sup> leva à observação de alguns tipos que são, recorrentemente, alvo em anedotas ou temas para o ridículo. Dentre eles, destacam-se os que apresentam deficiência/deformidade física (aleijado, cego, fanho, mudo, gago) e os que mostram inconveniência moral, vícios ou virtudes em exagero, e, ainda, os que são vítimas desses vícios (adúltero, corno/chifrudo, burro, chato, valentão, vagabundo, medroso, fofoqueira, avarento, esperto). Nos exemplos do último caso, observa-se que o *ethos* da personagem está estampado na sua própria categorização.

A esse conjunto, acrescentem-se outros grupos fartamente explorados nas piadas: o das profissões (professora, secretária, advogado, médico, militar, prostituta, garçom, investigador, juiz, marinheiro, ator, barbeiro, escritor, dentista, político); e o das nacionalidades (português, argentino, francês, japonês, turco).

Em cada um desses casos, desconsiderando-se as especificidades, depreende(m)-se *ethos/ethé* e, de certa forma, pode-se falar na presença de um *ethos* cômico. A título de ilustração, quanto às profissões, o investigador é atrapalhado, o advogado extorque, a professora é vítima de alunos espertos, o político é corrupto. No que concerne às nacionalidades, o francês é sujo, o argentino é arrogante, o turco é avarento.

O brasileiro (curiosamente) não entra no rol das nacionalidades apontadas nas piadas. Pelo menos não consta das obras do gênero o rótulo “piada de brasileiro”. Verifica-se, porém, que a população desse país é mencionada com frequência. Dado que nos fez refletir sobre (e a defender) a existência de piada de brasileiro (CARMELINO, 2014a), bem como nos leva, neste texto, a observar o modo como esse cidadão é construído.

Seguem-se, dessa forma, no próximo tópico, comentários relativos a algumas (das várias) piadas de brasileiro, buscando mostrar quais imagens a personagem protagonista constrói de si. O propósito também é demonstrar que o *ethos* ocupa um lugar de destaque no sistema argumentativo, especialmente no caso de determinadas piadas.

#### 4. Imagens que o brasileiro constrói de si em piadas

##### Piada 2

Passando pela alfândega mexicana, o brasileiro é barrado:

\_ Tu estás contrabandeando tequila?

\_ Eu? Pergunta o brasileiro, se fingindo de desentendido. \_ Claro que não!

Então os mexicanos abrem as malas e encontram várias garrafas.

<sup>25</sup> Sarrumor (1998, 2003), Aviz (2001, 2006), *As melhores piadas de seleções* (2004) e *Piadas engraçadas* (s/d).



\_ É água benta! Defende-se o brasileiro: \_ Água benta do santuário da Virgem de Guadalupe!  
O mexicano abre uma das garrafas, cheira e grita:  
\_ És tequila!  
\_ Aleluia! Diz o brasileiro, erguendo as mãos pro céu. \_ Mais um milagre!<sup>26</sup>

A piada, cujo tema é contrabando, mostra o brasileiro como *infrator*. Tanto a descrição inicial (“Passando pela alfândega mexicana, o brasileiro é barrado”), quanto a pergunta feita pelo guarda mexicano (“Tu estás contrabandeando tequila?”), funcionam como indícios para a projeção que o leitor pode fazer sobre o tom *dissimulado* do brasileiro.

O espanto (“Eu?”) e a enfática negação (“Claro que não!”) na resposta do brasileiro, juntamente com a declaração explícita do narrador de que ele (o brasileiro) estava “fingindo-se de desentendido”, constituem pistas para a manifestação do *ethos malandro, esperto*. Este, entretanto, consolida-se apenas no final da piada.

Ao ser surpreendido pelo guarda mexicano (que constata tratar-se de um contrabando: as garrafas encontradas na mala continham tequila e não água benta do santuário da Virgem de Guadalupe), o morador do Brasil, rápida e sagazmente, insinua, através de um tom *inocente* (até *ingênuo*), ter sido abençoado por “mais um milagre”.

O *ethos* de *esperto (malandro)* emerge da enunciação e se sustenta por meio de dois recursos mobilizados pelo locutor/enunciador: a alusão e o argumento do ridículo. Ao enunciar (e encenar) “Aleluia! (...) erguendo as mãos pro céu. \_ Mais um milagre!”, o brasileiro sugere que Nossa Senhora de Guadalupe, milagrosamente, tenha transformado a água benta que ele trazia nas garrafas em tequila.

Nesse caso, o acontecido só é passível de ser crível, porque o locutor, antes de falar em milagre, faz alusão à “água benta” e ao “santuário de Nossa Senhora de Guadalupe”, exigindo do leitor não apenas uma memória sobre os dados mencionados, mas, também, a associação entre eles. Sabe-se que a força argumentativa da alusão está vinculada às informações compartilhadas entre o locutor/enunciador e o ouvinte/leitor.

O argumento do ridículo, nas palavras de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), desempenha na argumentação um papel análogo ao do absurdo na demonstração. A explicação do brasileiro para o contrabando (caso de milagre) reflete exatamente isso. O raciocínio pelo ridículo, como se nota, coloca como verdadeira/provável uma proposição, que (ainda que possível) na verdade se opõe à lógica.

Da caracterização dos *ethé* cômicos, vistos em Aristóteles (1991), é possível reconhecer, no brasileiro da piada 2, traços de três tipos: o impostor (*alazon*), o ironista (*eiron*) e o ingênuo (*agroiko*). Na tentativa de impingir a falsa imagem de *inocente* e *honesto* ao guarda da embaixada mexicana, o brasileiro mostra-se ingênuo, mas torna-se um bom impostor. Aliado a isso, é preciso considerar a face ironista, a que aparenta ser o que não é (o *contraventor* camufla-se no *ingênuo abençoado/agraciado*).

### Piada 3

<sup>26</sup> Fonte: Conta Outra. Disponível em: <[http://www.contaoutra.com.br/mostrapiada.asp?id\\_piada=1939](http://www.contaoutra.com.br/mostrapiada.asp?id_piada=1939)>. Acesso em: 20 nov. 2014.



\_ Ontem à noite fiz amor com a minha mulher quatro vezes seguidas, disse o argentino e, de manhã, ela me disse que me amava muito!

\_ Ah, ontem à noite fiz amor com a minha seis vezes, disse o boliviano, e de manhã ela fez um delicioso café da manhã e disse que eu era o homem da vida dela...

Como o brasileiro ficou calado, o argentino perguntou:

\_ Quantas vezes é que fez amor com a sua mulher ontem à noite?

\_ Uma. Respondeu o brasileiro.

\_ Só uma! Exclamou o boliviano. \_ E de manhã, o que é que ela disse?

\_ Fica aí, não para não, que tá muito bom!<sup>27</sup>

O texto da piada 3 deriva de uma certa posição enunciativa, de um discurso do ou sobre o homem, especialmente ligado à potência sexual. Ser um bom amante equivale a (ter disposição para) fazer sexo várias vezes numa mesma noite. Ao final da narrativa, porém, o texto constrói uma corporalidade específica, que se materializa na voz da mulher (esposa). Esta, em tom *triumfante* (de *deleite*, diga-se), vincula o vigor sexual à ação duradora e intensa.

Nessa piada, o brasileiro é um *amante fioso e eficiente*; mais disposto sexualmente que outros (no caso o argentino e o boliviano). Se o argentino e o boliviano se mostram capazes de fazer amor com suas esposas algumas vezes em uma mesma noite (quatro e seis vezes, respectivamente), o brasileiro surpreende (e supera as expectativas), visto que faz amor apenas uma única vez com sua mulher, porém o ato dura toda a noite.

O *ethos eficiente (bom de cama, fioso, quente)* é garantido, em parte, pelo argumento de comparação. O desempenho sexual é medido, entre as duas primeiras nacionalidades que enunciam (argentino e boliviano), pelo critério da quantidade (quem faz amor mais vezes na mesma noite). O brasileiro, último a se manifestar, altera o critério. Ao dizer, em tom *decidido, firme*, que faz amor apenas “uma” vez durante a noite, desconsidera a quantidade e coloca em jogo a intensidade e duração do ato. Dado que o mostra o melhor.

Outro recurso que reforça a constituição dessa imagem atribuída ao brasileiro é o exagero. Se é na enunciação que se processam as estratégias argumentativas, ao dizer “Fica aí, não para não, que tá muito bom!”, a esposa do brasileiro vale-se da hipérbole para mostrar que o marido é um mega amante (tem uma disposição, um vigor invejável). A figura do exagero pode ser observada quando se intensifica o tempo de duração do ato sexual praticado: a noite toda.

É importante ressaltar que a eficiência e a disposição sexual do morador do Brasil são atestadas diretamente por sua esposa (o que não acontece com o argentino e o boliviano, que, por meio do discurso indireto, falam em nome de suas mulheres), que,

---

<sup>27</sup> Fonte: Os Vigaristas. Disponível em: <<http://www.osvigaristas.com.br/piadas/argentino-o-boliviano-e-o-brasileiro-3141.html>>. Acesso em: 25 nov. 2014.

no caso, assume o papel de fiadora, responsabilizando-se, a partir do que enuncia, pela construção da imagem que se atribui ao seu marido.

No que tange ao *ethos* cômico, nota-se, aqui, o *esperto*. O brasileiro se sai melhor que o argentino e o boliviano. Ele é, portanto, o astuto que leva o leitor a partilhar de seu sucesso ou sua revanche.

Se considerado o exagero, sugerido pelo relato da duração do ato sexual (uma noite inteira), o morador do Brasil manifesta-se também (novamente) um impostor (*alazon*): pela confiança exacerbada, finge ou tenta ser mais do que provavelmente é. De todo modo, pode-se dizer que, nesse caso, o *ethos* visado acaba sendo o *ethos* produzido.

A análise das três piadas revela que o brasileiro não constrói apenas uma imagem de si. Para além dos *ethé* mostrados aqui, há muitos outros. Em um estudo recente, tomando como base um *corpus* constituído de 26 (vinte e seis) piadas que envolvem essa nacionalidade, Carmelino (2014a) observa também (entre outras) imagens de um brasileiro *atento, calculista, contador de vantagem, corajoso, corrupto, engraçado (gozador), folgado, ganancioso, golpista, inteligente, interesseiro, malicioso, obcecado por sexo, que leva vantagem*.

Os diversos *ethé* apreendidos (que, como se vê, desvelam caracteres positivos e negativos) exibem, através de modos de dizer e de se comportar, diferentes jeitos de ser do brasileiro. Tais imagens podem ter relação com discursos que circulam corriqueiramente no Brasil sobre esses cidadãos, já que as piadas (gênero de onde os *ethé* emergem) nascem em solo fértil, mexem com crenças, refletem práticas socialmente enraizadas na cultura de um povo.

Outro dado a se considerar é que, embora diferentes, os *ethé* do brasileiro encontrados nas piadas convergem para um único tipo: o *ethos* cômico.

## 5. Algumas considerações importantes

Ao analisar piadas de brasileiro, verifica-se que a nacionalidade do personagem protagonista não aparece nos títulos desse tipo de produção textual. Como já dito, ela nem mesmo entra nas classificações dos sumários e índices de obras ou livros do gênero. Dado comum a moradores de alguns países (japonês, português, argentino, turco).

Isso leva a duas observações relevantes. A primeira é a inexistência de um *ethos pré-discurso* do brasileiro em anedotas. O ouvinte/leitor não tem uma imagem prévia do enunciador antes que ele enuncie (como já se espera do português, por exemplo). Nesse caso particular, está-se diante de discursos para os quais não se têm representações prévias do locutor. O leitor pode, entretanto, criar expectativas, baseando-se no conhecimento que tem do gênero e de discursos que circulam sobre esse cidadão no país<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> Alguns desses discursos foram tratados por Carmelino (2014b).

A segunda observação, de certa forma, complementa a primeira. A ausência do rótulo (e de *ethos* prévio) explica os vários *ethé* construídos pelo/para o brasileiro nesses textos humorísticos. Para além das imagens mostradas nas duas piadas examinadas, há muitas outras. Grande parte delas coloca em evidência certos modos de ser, que configuram determinados tipos/caracteres. O brasileiro revela-se na forma como se comporta nas diversas situações a que se submete.

Convém salientar, ainda, que as diferentes imagens do brasileiro, depreendidas das piadas sobre o tema, inter-relacionam-se na constituição de um *ethos* comum: o *ethos cômico*. Os casos analisados mostram certa recorrência do esperto (tratado por Travaglia) e do impostor (o *alazon*, proposto por Aristóteles).

Do exposto, espera-se ter mostrado não apenas que o *ethos* ocupa um lugar de relevo no sistema argumentativo das piadas, sobretudo, nos casos em que essa produção textual provoca o riso pela caracterização (explícita ou não) de tipos ou situações risíveis.

Ademais, vale reforçar que, embora as piadas nasçam em solo fértil e reflitam, muitas vezes, discursos arraigados em uma sociedade, elas são produzidas segundo as regras do humor: retratam os fatos e as pessoas à sua maneira, exagerando, caricaturando-os, ridicularizando-os.

## REFERÊNCIAS

AMOSSY, R. O ethos na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos. In: AMOSSY, R. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 119-144.

ARISTÓTELES. *Retórica*. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1998.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco; Poética*. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Coleção Os pensadores, v. 2).

AS MELHORES piadas de seleções: rir é o melhor remédio. Rio de Janeiro: Reader's Digest, 2004.

AVIZ, L. *As melhores piadas que circulam na internet e as que vão circular*. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

AVIZ, L. *As melhores piadas que circulam na internet: versão 2.0*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

BAKHTIN, M. M. Gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BERGSON, H. A comicidade de caráter. In: BERGSON, H. *O riso: ensaio sobre a significação da comicidade*. Trad. Ivone C. Benedetti. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 99-148.



CARMELINO, A. C. Piada de brasileiro: para a além da representação regional. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, n. 43, 2014a (no prelo).

CARMELINO, A. C. Estereótipos do brasileiro em piadas. *Intersecções*, Jundiaí, ano 7, edição 14, n. 3, p. 98-112, nov. 2014b.

CLICKGRATIS. Disponível em:

<<http://www.clickgratis.com.br/piadas/nacionalidades/brasileiros/empreiteiros.html#ixz2zRqIH3cu>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

CONTA OUTRA. Disponível em:

<[http://www.contaoutra.com.br/mostrapiada.asp?id\\_piada=1939](http://www.contaoutra.com.br/mostrapiada.asp?id_piada=1939)>. Acesso em: 20 nov. 2014.

EGGS, E. *Ethos* aristotélico, convicção e pragmática moderna. In: AMOSSY, R. (org.), *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 29-56.

FRYE. N. *Anatomia da crítica*. São Paulo: Cultrix, 1973.

MAINGUENEAU, D. Problemas de ethos. In: MAINGUENEAU, D. *Cenas da enunciação*. Org. Sírio Possenti e Maria C. P. Souza-e-Silva. São Paulo: Parábola, 2008. p. 55-73.

MAINGUENEAU, D. El *ethos* y la voz de lo escrito. *Versión*, n. 9. México: Universidade Autonoma Metropolitana-Xochimilco, 1996.

OS VIGARISTAS. Disponível em: <<http://www.osvigaristas.com.br/piadas/argentino-o-boliviano-e-o-brasileiro-3141.html>>. Acesso em: 25 nov. 2014.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PIADAS engraçadas. Ano I, n. 3. São Paulo: Escala, (s/d).

POSSENTI, S. *Humor, língua e discurso*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 170-180.

SARRUMOR, L. *Mil piadas do Brasil*. São Paulo: Nova Alexandria, 1998.

SARRUMOR, L. *As melhores mil (e cem) piadas do Brasil*. São Paulo: Nova Alexandria, 2003.

TRAVAGLIA, L. C. O que é engraçado? Categorias do risível e o humor brasileiro na televisão. *Estudos Linguísticos e Literários*, Maceió, v. 5 e 6, p. 42-79, 1989.



# ESQUEMAS DE INTERAÇÃO/MEDIAÇÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA – DA UFPA/UAB

Ana Lygia Almeida Cunha<sup>29</sup>

**RESUMO:** O estudo das regras de funcionamento das discussões que se dão em fóruns de cursos a distância ou semipresenciais pode auxiliar na busca de soluções para algumas das limitações tradicionalmente imputadas a esta modalidade de ensino, além de dar aos profissionais interessados em nela atuar informações úteis para a seleção de estratégias em sua prática docente, na busca da mediação do desenvolvimento de seus alunos, o que, certamente, inclui a interação com estes. Para Garrison e Anderson (2003), a realização de um ensino-aprendizagem exitoso, na modalidade, na medida em que proponha atividades que promovam o aprendizado colaborativo e individual de forma equilibrada, depende do professor, a quem denominam “educador”. Este trabalho tem como objetivo investigar a interação que se dá no fórum de discussão com vistas à identificação e à caracterização dos diferentes esquemas de mediação adotados por professores do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa – na modalidade a distância, ofertado pela Universidade Federal do Pará por meio do programa Universidade Aberta do Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mediação. Interação. Fórum de discussão. Linguística Aplicada.

## 1. Introdução

Os profissionais que, nas últimas décadas, têm atuado em cursos a distância ou semipresenciais sabem que as ferramentas de interação disponibilizadas por plataformas de ensino-aprendizagem *on line* precisam ser utilizadas por seus participantes não só para suprir a inexistência ou a insuficiência da interação em presença. Para tornarem-se realmente eficientes no processo de ensino-aprendizagem, elas devem ser utilizadas de forma a contribuir efetivamente para um aprendizado colaborativo<sup>30</sup> por parte dos alunos.


O tipo de interação de que trata este trabalho, além de reforçar o aspecto social da educação, de desenvolver e motivar a capacidade de trabalhar em equipe, pode cultivar, em cada um, o sentimento de pertencimento a um grupo, o que diminui, em grande medida, a sensação de isolamento que por muitos é considerada típica do estudo a distância.

A interação em fóruns de discussão assume grande importância no processo de ensinar e aprender a distância. Além de se prestar a resolver problemas decorrentes do fato de nem sempre haver uma relação em presença entre professor e aluno e entre

---

<sup>29</sup> Universidade Federal do Pará, [analygia04@gmail.com](mailto:analygia04@gmail.com).

<sup>30</sup> A noção de colaboração aqui utilizada será a de construção compartilhada do conhecimento, visto como um processo conjunto. Não se considera necessária, portanto, a reflexão sobre a distinção de colaboração e cooperação, feita por muitos autores. Por isso, neste trabalho, tais termos serão empregados como sinônimos.



alunos – como ocorre no modelo presencial de ensino –, indiscutivelmente, tem facilitado a construção do conhecimento por parte destes, já que, no caso do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa –, ofertado pela Universidade Federal do Pará por meio do programa Universidade Aberta do Brasil, é o espaço em que mais concretamente se observa a mediação.

Para melhor compreender a noção de mediação que se quer aqui adotar, é necessário levar em consideração o que apresenta Vygotsky (1967/2008) sobre o assunto. Profundamente influenciado por postulados marxistas, o autor afirmava que o pensamento do homem é culturalmente mediado e que essa mediação se dá, principalmente, pela linguagem, já que esta carrega em si os conceitos elaborados pela espécie humana. Para o psicólogo, notadamente interessado nos aspectos educacionais, o desenvolvimento humano acontece mediante a apropriação, pelo homem, da experiência histórico-cultural e na sua relação com o outro social. Seguindo a orientação de Vygotsky, a noção de mediação aqui utilizada é a de intervenção no processo de aprendizagem de outrem com vistas a ajudá-lo a se desenvolver, construindo seu conhecimento.

Para Garrison e Anderson (2003), “a interação (em muitos formatos) tem sido uma característica definidora da educação formal” (p. 41) e em contextos de ensino-aprendizagem *online* a tecnologia tem sido eficiente no suporte da interação que envolve os alunos.


Em se tratando das relações que se estabelecem nas atividades de ensino-aprendizagem, mais especificamente, a mediação realizada pelo professor – e, conseqüentemente, suas ações mediadoras – é considerada por Gervai (2007) como um aspecto de extrema importância na educação a distância (EaD), diferentemente do que se observa no modelo fordista, segundo o qual há pouca ou nenhuma necessidade da atuação do professor.

Neste trabalho, pretende-se apresentar os resultados a que levou a investigação das estratégias de interação e, por conseguinte, de mediação, adotadas por professores do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa – na modalidade a distância da UFPA, que tinha como objetivos não só a identificação de diferentes propostas de organização de discussões em fóruns, mas também a análise do impacto de tais propostas no comportamento dos alunos em termos de frequência e participação em tais discussões.

## **2. Mediação e interação na EaD**

A mediação está entre os mais importantes conceitos sócio-histórico-culturais e a compreensão de sua complexidade, conforme a proposta de Vygotsky, é essencial para aqueles que se dispõem a trabalhar com princípios de sua teoria, que inclui a reflexão sobre a mediação como uma noção que está intimamente ligada à de interação. Daí o fato de os dois conceitos ocorrerem, neste trabalho, sempre associados um ao outro, interligados. Segundo Fávero (2005),

a experiência é toda construção do mundo intelectual individual dos seres humanos, desenvolvida na sua constante interação com o



funcionamento do espaço semiótico ou mundo intelectual no qual a humanidade e a sociedade humana estão inseridas. Neste espaço semiótico, ou cultural, são gerados diferentes meios mediacionais para a comunicação no interior das interações humanas, de modo que a interação entre a forma de cada tipo de meio mediacional e o conteúdo mediado constitui um texto dentro de um texto (p. 19).

Abordagens como esta refletem a compreensão de que o desenvolvimento humano é constantemente influenciado pelos meios socioculturais que lhe servem de mediadores e de que as interações humanas têm significados socioculturais.

Vygotsky (1967/2008) chama a atenção para a necessidade de distinguir as ferramentas psicológicas – que controlam a mente e o comportamento – das ferramentas técnicas – que produzem mudanças no objeto. São do primeiro tipo as ferramentas que mais especificamente dizem respeito à mediação, pois elas propiciam o contato entre o individual e o social na zona de desenvolvimento proximal (ZDP)<sup>31</sup>, ou seja, as ferramentas psicológicas são mediadores simbólicos – como a fala, principalmente, além de textos, gráficos e fórmulas, entre outras<sup>32</sup> –, que ajudam o indivíduo a organizar e a construir um conhecimento individualizado da cultura do grupo social ao qual pertence. Trata-se de uma noção que nos permite compreender a relação entre o nível social da transmissão de aspectos culturais e o nível individual da aprendizagem, que tem como consequência o desenvolvimento.

Se entendemos que a mediação pode estar ligada às ferramentas psicológicas, falta-nos entender por que Vygotsky (1967/2008) admite a importância da interação nesse processo quando afirma que

o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (p. 11-12).

Para o teórico, no momento em que ocorre a incorporação da fala e do uso de signos a uma ação, tal ação é transformada e passa a se organizar de forma diferente. Desta feita, fica patente a importância da interação – e, mais do que isso, da ação mediadora –, chegando Vygotsky (1967/2008, p. 13) a afirmar que “quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo”.


A mediação que é objeto de preocupação neste trabalho é chamada de pedagógica por alguns autores – Gutierrez e Prieto, (1994); Moran *et al.*, (2000); Gervai, (2007) –, mas aqui é considerada semiótico-pedagógica, já que pode ser caracterizada como a intervenção que, por meio da linguagem, visa ao incremento do

---

<sup>31</sup> O trabalho de Vygotsky aponta para a compreensão de que o ensino deve adiantar-se ao desenvolvimento do indivíduo, e isso leva a um de seus conceitos mais importantes: o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que o autor define como a diferença entre o que o indivíduo é capaz de realizar sem a ajuda de outrem – nível real de desenvolvimento – e o que ele não pode fazer sozinho – nível potencial de desenvolvimento.

<sup>32</sup> Note-se, porém, que tais ferramentas não devem ser consideradas como da mesma natureza.





desenvolvimento de outrem, à construção do conhecimento, promovendo a reelaboração e a apropriação de significados culturais socialmente transmitidos.

O desenvolvimento depende, afinal, entre outras coisas, da mediação semiótico-pedagógica – que historicamente tem estado sob a responsabilidade do professor – na medida em que estimula o aprendiz e incentiva a aprendizagem, pois o mediador que age pedagogicamente interfere no processo de aprendizagem do mediado, provocando progressos que provavelmente não ocorreriam sem essa intervenção.

### 3. O professor e a mediação na EaD

Garrison e Anderson, importantes pesquisadores canadenses que se dedicam ao estudo das implicações tecnológicas, pedagógicas e organizacionais do ensino-aprendizagem *online*, fornecem modelos práticos particularmente interessantes para educadores preocupados em explorar com eficiência o potencial desse tipo de ambiente educacional.

Os autores consideram imprescindível, para esses profissionais, antes de tudo, a busca da compreensão do processo de aprendizagem de modo geral e, particularmente, o que se desenvolve em ambientes *online*, como destacam:

... o ensino-aprendizagem *online* é um sistema aberto. Com o poder da Internet, as relações de ensino-aprendizagem são expostas a insondáveis quantidades de informação. Essa exposição é uma atração tremendamente poderosa para professores e alunos, no entanto, seu desenvolvimento nem sempre é eficaz e eficiente (2003, p. 3).

O trabalho que os autores desenvolvem reflete uma perspectiva de ensino-aprendizagem que denominam “construtivista colaborativa” (*collaborative constructivist*), a qual pressupõe o reconhecimento da relação entre a construção individual do conhecimento e a influência social nesse processo.

Consideram que a relação entre ensinar e aprender deve ser uma representação coerente da dinâmica de uma experiência educacional colaborativa e construtiva. Propõem uma perspectiva transacional do processo de ensino-aprendizagem, capaz de propiciar a criação de uma comunidade crítica de alunos – uma comunidade de investigação (*community of inquiry*) – em que a reflexão e o discurso sejam utilizados de forma a facilitar a construção do conhecimento que, por sua vez, seja significativo para os indivíduos e socialmente válido.

De difícil definição graças ao seu caráter complexo e multifacetado, independentemente da forma de educação a que se refere, a interação, para Anderson (2003), ocorre no sistema educacional como um todo: “instrução, ensino, aprendizagem e administração têm um lugar no interior dos sistemas educacionais, e as interações entre eles afeta todos os outros componentes em relações mutuamente dependentes” (p. 130). Para o autor, além disso, todas as formas de interação em contexto de educação a distância são, por definição, formas mediadas de interação.

Anderson (2003, p. 141) lembra, ainda, a responsabilidade do profissional de EaD de garantir que os tipos de interação praticados em seus cursos realmente levem ao





alcance dos objetivos educacionais e promovam a motivação dos estudantes para alcançar uma aprendizagem profunda e significativa.

Para Garrison e Anderson (2003), depende do professor o ensino-aprendizagem *on line* exitoso, que promova o equilíbrio entre o aprendizado colaborativo e o individual. Os autores argumentam:


... como em qualquer experiência pedagógica, o ensino-aprendizagem *on line* bem sucedido depende da habilidade do educador de criar ambientes de aprendizagem que motivem os alunos e favoreçam atividades e resultados significativos e positivos (GARRISON e ANDERSON, 2003, p. 24).

Outro aspecto interessante no trabalho de Garrison e Anderson (2003) é o fato de eles considerarem que a interação realizada por meio de ferramentas como o fórum também se baseia em texto escrito. Em parte diferente do que acontece na interação face a face, que favorece a mediação da ação, a interação pela escrita favorece o discurso crítico e, por conseguinte, a mediação da reflexão, pressupondo uma elaboração mais cuidadosa. Com isso, o nível cognitivo das perguntas e respostas postadas é mais elevado ou porque os alunos têm mais tempo para refletir ou porque os professores conseguem formular questões com mais alto nível cognitivo.

Um aspecto inovador do trabalho de Garrison e Anderson (2003) é o tratamento dos elementos chave de uma comunidade de investigação, segundo os autores – a presença cognitiva, a presença de ensino e a presença social, que se inter-relacionam no contexto de ensino-aprendizagem *online*. Segundo os autores,

em um contexto a distância, o desafio para os participantes comunicarem suas reflexões e *insights* não é menos formidável do que criar uma presença social. Contudo, enquanto a presença social é um elemento essencial de uma comunidade de investigação, o propósito dessa comunidade é mais do que a interação social. O propósito de uma comunidade de investigação educacional está invariavelmente associado aos resultados cognitivos pretendidos. Isto significa que os processos e resultados cognitivos estão no cerne das transações. A presença social e mesmo a presença de ensino são, na maioria dos aspectos, facilitadores do processo de aprendizagem. Com isso não se quer diminuir sua importância, mas reconhecer o propósito final de uma experiência pedagógica (Garrison e Anderson, 2003, p. 55).

A presença cognitiva – que é a habilidade de projetar a si mesmo como alguém que pensa, que reflete sobre aquilo que está sendo aprendido –, como se pode ver, é inerente ao processo de ensino-aprendizagem e, para Garrison e Anderson (2003), está irremediavelmente associada às noções de pensamento crítico e de investigação prática. Os autores acreditam que a discussão entre os participantes de uma comunidade de investigação deve ser construída a partir do reconhecimento da existência de um problema, que funciona como um fato gerador, e, por meio da exploração e da integração, resultar na resolução: “o desafio para os educadores é dirigir a discussão e o desenvolvimento cognitivo individual passando por cada uma das fases da investigação prática” (GARRISON e ANDERSON, 2003, p. 62).



Na medida em que se tem uma mediação capaz de estimular e direcionar a expressão do pensamento crítico, levando em consideração os resultados pretendidos no processo e as expectativas dos participantes, tem-se a presença cognitiva: “a avaliação da natureza do discurso pode fornecer indícios da natureza da transação de ensino-aprendizagem e de quais intervenções podem ser apropriadas” (GARRISON e ANDERSON, 2003, p. 63).

A presença de ensino – ou a habilidade de planejar, facilitar e dirigir a interação que visa à educação – é vista pelos autores como própria do professor, já que envolve uma série de atribuições historicamente colocadas sob sua responsabilidade, como identificar os conteúdos que se referem ao conhecimento socialmente considerado relevante, propor atividades que favoreçam a reflexão e o discurso críticos, diagnosticar e avaliar os resultados da aprendizagem. Os autores propõem a organização de tais atribuições em três categorias: projeto e organização instrucional, facilitação do discurso e instrução direta.


#### 4. O fórum de discussão

Coll e Monereo (2010, p. 41) argumentam que o estabelecimento de regras e princípios de atuação por pessoas responsáveis pelo gerenciamento de ambientes virtuais de aprendizagem é capaz de promover interações adequadas e satisfatórias, independentemente dos objetivos que estas venham a ter. Se todos os participantes obedecerem a tais regras de funcionamento, a comunicação será potencializada e a interação será produtiva (COLL e MONEREO, 2010, p. 42).

O fórum de discussão, como se sabe, é uma ferramenta de interação assíncrona, cuja configuração básica, segundo Moore e Kearsley (2008), é a seguinte:

1. *Uma mensagem inicial.* Os profissionais que criam o curso preparam uma pergunta que exige uma resposta, o instrutor dá uma explicação ou reflete sobre algum item do conteúdo ou os alunos entregam uma tarefa.
2. *Resposta à mensagem.* Espera-se que o instrutor ou os alunos respondam a uma pessoa por meio de uma elaboração – ou ideia alternativa – ou uma pergunta. Para assegurar que cada aluno receba pelo menos uma resposta, o instrutor pode solicitá-la para uma mensagem que não tenha recebido uma resposta.
3. *Mensagem de acompanhamento.* O instrutor ou os alunos respondem às colocações anteriores com uma explicação de como a segunda mensagem foi útil para aumentar a compreensão do tópico e, se possível, acrescenta um comentário independente adicional.
4. *Resumo da mensagem.* O instrutor resume as mensagens de todos os membros do grupo para incluir aspectos importantes, similaridades e diferenças na compreensão do grupo (p. 162).

A configuração sugerida pelos autores não é, necessariamente, adotada em todos os cursos, mas está sendo utilizada aqui para demonstrar o caráter interativo e colaborativo que se deseja na interação que acontece no fórum de um curso e, mais do



que isso, para demonstrar que o funcionamento do fórum decorre do estabelecimento de regras.

Para Moore e Kearsley (2008), é importante que o professor tome alguns cuidados para que se alcance sucesso nessa interação, como tratar os alunos de modo pessoal, estabelecendo um tom positivo nas respostas; incentivar a formulação de perguntas e desenvolver o hábito de responder às perguntas dos demais alunos; explicitar a relação entre as mensagens postadas e os temas que estão sendo discutidos; eventualmente postar mensagens com resumos dos aspectos já discutidos, evitando a fragmentação e redirecionando a discussão, mantendo-a dentro de seus limites; saber distinguir as respostas postadas para indivíduos específicos e aquelas que são direcionadas a todos os alunos.

Coffin *et al* (2006) defendem que o que chamam de conferência assíncrona – categoria à qual, pode-se dizer, pertence o fórum de discussão –, possibilita que os alunos tenham mais tempo para reflexão do que os participantes daquilo que chamam de “efêmeras discussões em seminários face a face” (p. 147).

No fórum, os alunos têm mais tempo para refletir sobre o conteúdo das mensagens postadas pelos outros participantes, ampliando e aprofundando os seus conhecimentos sobre os temas discutidos, e o professor tem condições mais favoráveis para proceder ao monitoramento do progresso de seus alunos.

Segundo Gunawardena (1999, p. 454), são vários os modelos desenvolvidos por diferentes autores com o intuito de auxiliar na avaliação da qualidade da interação que se desenvolve no fórum, mas, apesar de serem úteis, tais modelos não estabelecem critérios específicos para se proceder a essa avaliação. Com a finalidade de indicar critérios adequados à análise dessa modalidade de interação, Gunawardena buscou, em suas pesquisas, responder a duas questões:

- 1) O conhecimento foi construído dentro do grupo por meio da troca entre os participantes?
- 2) Os participantes tiveram a sua compreensão modificada ou criaram novas construções pessoais de conhecimento como resultado da interação com o grupo?


O estudo de Gunawardena (1999) levou à conclusão de que a discussão constitui um bom exemplo de construção colaborativa do conhecimento por meio da negociação social, uma característica fundamental de um ambiente de aprendizagem construtivista.

Fica patente, assim, a importância de se estudar as características do fórum de discussão de cursos *online* para que se possa buscar as melhorias necessárias ao desempenho não só de professores, mas também de alunos de cursos a distância.

## **5. O contexto da pesquisa e a metodologia**

O ambiente do fórum de discussão do curso que é objeto de atenção nesta pesquisa abriga as atividades de uma comunidade, já que das discussões participa um grupo de pessoas com características e interesses comuns e que, de certa forma, compartilham um objetivo específico – a construção do conhecimento a partir do estudo dos conteúdos do curso.





O fórum do curso também pode ser considerado uma comunidade virtual de aprendizagem, já que seus participantes almejam a aprendizagem e, para alcançá-la, selecionam metas, elaboram planos e assumem papéis específicos no processo – professor, tutor e aluno.

A seleção do esquema de interação/mediação a ser utilizado com cada turma, neste curso, fica a critério do professor que coordena a oferta de uma disciplina (coordenador de disciplina). Este profissional, na maioria das vezes, faz parte do corpo docente da UFPA. Uma minoria é composta de convidados que atuam em outras instituições. É obrigatório o título acadêmico (mestre ou doutor) ou, no mínimo, o vínculo com um programa de pós-graduação (alunos de mestrado ou doutorado).

Mas não só a esse profissional cabe a tarefa de mediar, compartilhada com os professores que atuam como tutores presenciais, que interagem presencialmente com os alunos nos encontros semanais nos polos, e a distância, que atuam em Belém e interagem com os alunos por meio da plataforma.

Todos estes profissionais são selecionados por meio de processos que incluem provas escrita, de títulos, de informática e entrevista e avaliados por uma banca constituída, necessariamente, de professores do curso. Cada turma conta com dois tutores presenciais, que residem no município que sedia o polo ou em município vizinho, e um a distância, que reside em Belém.

Os tutores a distância, por estarem mais próximos dos professores da instituição, cumprindo plantões semanais na UFPA e participando de reuniões com coordenadores de disciplinas e de tutoria, costumam participar com mais frequência da interação que se dá nos fóruns de discussão.

Nesta pesquisa, portanto, foram observadas as propostas de organização das discussões realizadas na oferta de disciplinas em 2014, principalmente com relação ao tipo de participação dos coordenadores das disciplinas e dos tutores a distância, corresponsáveis pela mediação *on line*, que aqui nos interessa.

A metodologia utilizada consistiu na verificação dos esquemas de interação/mediação levando em consideração, primeiramente, os seguintes critérios:

- 1) O professor coordenador da disciplina frequenta as discussões?
- 2) O professor coordenador da disciplina posta mensagens?
- 3) O professor tutor a distância frequenta as discussões?
- 4) O professor tutor a distância posta mensagens?
- 5) As mensagens postadas pelo professor coordenador da disciplina expressam ações mediadoras (principalmente a presença de ensino)?
- 6) As mensagens postadas pelo professor tutor a distância expressam ações mediadoras (principalmente a presença de ensino)?
- 7) Os alunos frequentam as discussões?
- 8) Os alunos postam mensagens?

É importante esclarecer que o que está sendo chamado aqui de ações mediadoras equivale ao tipo de participação docente que Anderson (2003) considera de responsabilidade do professor, na medida em que garante que os tipos de interação praticados levem ao alcance dos objetivos educacionais e promovam a motivação dos alunos para alcançar a aprendizagem, e, como preceituam Garrison e Anderson (2003),



refletem a presença de ensino, peculiar à atuação de docentes na interação com seus alunos.

Em um segundo momento, foi observada, entre os professores do curso (coordenadores de disciplinas e tutores), a ocorrência (ou não) de mensagens que expressam os seguintes tipos de ações mediadoras:

- 1) explicação de conteúdo – nesse caso, percebe-se que a mensagem postada pelo professor tem como objetivo fornecer uma explicação sobre algo que o aluno diz não ter compreendido com a leitura do material didático da disciplina;
- 2) apreciação de conteúdo (em pauta ou “paralelo”) – diferentemente do que acontece na primeira ação mediadora, o professor posta uma mensagem que reflete sua preocupação em dizer qual a sua opinião sobre um determinado tema que está sendo estudado pelos alunos;
- 3) apreciação de texto – o professor posta uma reflexão própria sobre um texto do material didático da disciplina ou sobre uma mensagem postada por outro participante da discussão no fórum;
- 4) estímulo – o professor posta mensagem com o objetivo de estimular a participação dos alunos;
- 5) indicação de textos, sites, etc. – a mensagem do professor fornece outras fontes para estudo do tema em pauta;
- 6) provocação – antes de fornecer uma resposta, o professor posta mensagem com o objetivo de levar o aluno a uma reflexão ou a buscar a resposta a seu questionamento no livro didático ou em outra fonte;
- 7) exemplificação – o professor apresenta exemplos para facilitar a compreensão do conteúdo;
- 8) apresentação de comentários sobre textos lidos – a mensagem do professor contém impressões sobre textos que os alunos leram durante o estudo de uma tema;
- 9) resumo de conteúdo – o professor posta mensagem que traz o resumo do assunto estudado;
- 11) contra-argumentação – o professor apresenta uma opinião diferente de algo que postou outro participante ou mesmo que preceitua um autor de trabalho científico;

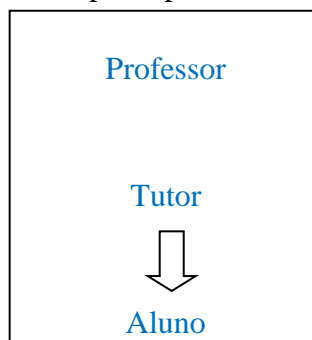
A coleta de dados foi feita em discussões do fórum das turmas de 2011 (polos de Barcarena, Dom Eliseu, Parauapebas, Tailândia e Tucumã) e 2013 (polos de Paragominas, Redenção e Tailândia) durante o ano de 2014.

É importante que se diga, finalmente, que os alunos participam das discussões no fórum após o estudo dos conteúdos por meio dos livros didáticos de cada disciplina e de material complementar que, eventualmente, os professores disponibilizam na plataforma Moodle. Tal estudo é feito conforme planejamento apresentado pelo professor no início do período letivo, contendo o período para o estudo e também para o funcionamento da discussão sobre cada atividade ou unidade do livro didático.

## **6. Análise dos resultados**

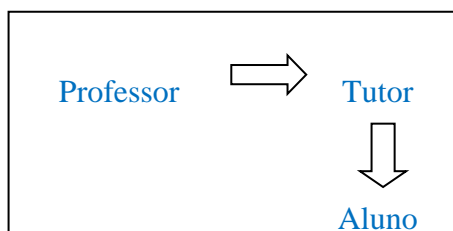
Após a verificação das discussões que se desenvolveram, durante o ano de 2014, no fórum das turmas de 2011 e 2013 do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, foram identificados quatro principais esquemas de interação/mediação:

**ESQUEMA 1** – O professor coordenador de disciplina visita as discussões, mas não posta mensagens, e o tutor a distância posta poucas mensagens:



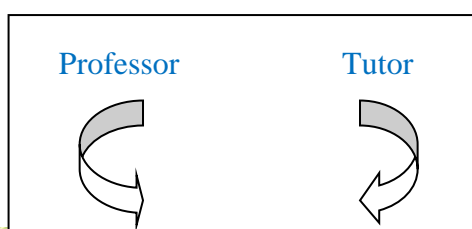
Observa-se que, nesse esquema, o professor parece considerar que o tutor a distância atuará como mediador, mas não lhe fornece a orientação necessária para que isso aconteça. O resultado da opção por esse tipo de esquema é a tímida participação do aluno no início do período de funcionamento da discussão no fórum, na maioria das vezes, sem postar mensagens, e o paulatino abandono do ambiente na medida em que este percebe que não poderá contar com um mediador com o qual possa interagir. Nesse caso, é também interessante observar que a participação do tutor se limita à ação mediadora 4, notadamente afetiva, no sentido de que ele assume a responsabilidade pela motivação ao estudo. A presença de ensino, por meio de ações mediadoras, ocorre muito pouco em suas mensagens.

**ESQUEMA 2** – O professor coordenador de disciplina visita as discussões, mas não posta mensagens, e o tutor a distância é o único mediador:



No segundo esquema, o professor conta com a atuação do tutor, mas o orienta no sentido de capacitá-lo para assumir a responsabilidade pela mediação. Boa parte dos alunos, a princípio, sente falta do docente que coordena a disciplina e, em alguns casos, resiste ao esquema, mas, aos poucos, passa a confiar na mediação feita pelo tutor e participa até o fim da discussão. O tutor a distância, se bem orientado, posta mensagens que expressam ações mediadoras de todos os tipos, chegando a alcançar a credibilidade da maioria dos alunos.

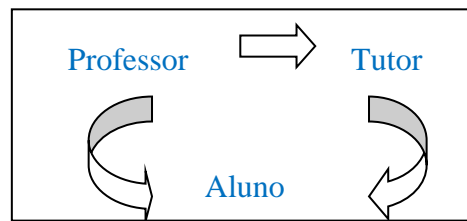
**ESQUEMA 3** – O professor coordenador de disciplina frequenta as discussões, posta mensagens, mas não incentiva a participação do tutor a distância como mediador:



## Aluno

O esquema 3 reflete a visão que alguns professores têm de que eles são os únicos mediadores e de que somente a eles cabe a responsabilidade de conduzir as discussões no fórum. Observa-se, nesse caso, que o tutor a distância posta mensagens de incentivo (do tipo 4), que contêm elogios às contribuições dos alunos, o que reflete a sua preocupação em participar de alguma maneira, mesmo sem o credenciamento do professor coordenador para atuar como mediador. A participação do aluno, nesse esquema, é maior do que a que se observa em discussões desenvolvidas sob o segundo esquema.

**ESQUEMA 4** – O professor coordenador de disciplina frequenta as discussões, posta mensagens e divide com o tutor a distância a tarefa de mediar:



Finalmente, o quarto esquema de interação é o que melhor funciona, não só porque o professor coordenador de disciplina orienta o tutor a distância, deixando-o à vontade para atuar como mediador, o que faz crescer consideravelmente a credibilidade em seu trabalho por parte do aluno, mas também porque as discussões são as que alcançam a maior participação. São as discussões que se efetivam sob esse esquema as mais profícuas e é nelas que se observa a maior ocorrência da presença de ensino –pela maior ocorrência de mensagens que expressam ações mediadoras de todos os tipos –, tanto por parte do professor coordenador quanto do tutor a distância.


## 7. Considerações finais

Para Garrison e Anderson (2003), a realização de um ensino-aprendizagem exitoso, na modalidade de ensino a distância, na medida em que proponha atividades que promovam o aprendizado colaborativo e individual de forma equilibrada, depende do professor, a quem denominam “educador”.

Este trabalho teve como objetivo investigar a interação que se dá no fórum de discussão com vistas à identificação e à caracterização dos diferentes esquemas de interação/mediação adotados por professores do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa – na modalidade a distância, ofertado pela Universidade Federal do Pará por meio do programa Universidade Aberta do Brasil.

Pode-se dizer que a pesquisa levou, principalmente, à identificação de diferentes compreensões, por parte dos professores da UFPA e de outras instituições de ensino superior, do que é ensinar a distância e das funções dos agentes envolvidos no trabalho de mediação. Para alguns, parecem ser indispensáveis a interação e a sua atuação como





mediadores, apesar de contarem com o auxílio dos tutores; para outros, provavelmente, a interação com os alunos é prescindível, assim como a interação com os tutores, em alguma medida.

A preocupação trazida por tal constatação se deve ao fato de nem todos os docentes do curso em questão estarem preparados para o exercício da docência na modalidade.

A segunda conclusão a que levou a pesquisa é a de que o comportamento dos tutores e também dos alunos depende, em alguma medida, da opção do coordenador da disciplina entre os tipos de esquema de interação/mediação. É claro o condicionamento da frequência às discussões do fórum ao que propõe o coordenador como regras de funcionamento da ferramenta.

Finalmente, pode-se dizer que o esquema mais exitoso de interação/mediação nas discussões do fórum é o 4, já que é ele o que mais estimula a participação dos tutores e dos alunos, não só em termos quantitativos, mas também qualitativos.

Para dar continuidade à pesquisa, pretende-se proceder ao estudo da relação entre os esquemas adotados na oferta das diferentes disciplinas e o rendimento dos alunos, como forma de verificar se, realmente, a forma de organizar as discussões no fórum reflete a proposição de atividades que promovam o aprendizado colaborativo e individual de forma equilibrada.

## 8. Referências bibliográficas

ANDERSON, T. Modes of interaction in distance education: recent developments and research questions. In: MOORE, M. G. and ANDERSON, W. G. *Handbook of distance education*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2003. p. 129-144.


COFFIN, C. *et al.* Argumentation and text-based conferencing: who is learning and what is being learned? Proceedings of the 23<sup>rd</sup> annual ascilite conference: Who's learning? Whose technology? Sydney: University of Sydney: 147-151 p. 2006.

COLL, C. e MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In COLL, C., MONEREO, C. *et al.* *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FÁVERO, M. H. Desenvolvimento psicológico, mediação semiótica e representações sociais: por uma articulação teórica e metodológica. *Psicologia: teoria e pesquisa*. Vol. 21, n. 1, Jan-Abr 2005. pp. 17-25.

GARRISON, R. e ANDERSON, T. *E-learning in the 21st Century*. London: Routledge Falmar, 2003.





GERVAI, S. *A mediação pedagógica em contextos de aprendizagem online*. (Tese de doutorado). Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

GUNAWARDENA, C. The challenge of designing and evaluating ‘interaction’ in web-based distance education. *Proceedings of WebNet World Conference on the WWW and Internet 1999*. Chesapeake: AACE, 1999. p. 451-456.

GUTIÉRREZ, F. e PRIETO, D. *A mediação pedagógica: educação a distância alternativa*. São Paulo: Papirus, 1994.

MOORE, M. e KEARSLEY, G. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Gengage Learning, 2008.

MORAN, J., MASETTO, M. e BEHRENS, M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1967/2008.

---


## O BLOG NA ESCOLA E OS MULTILETRAMENTOS

Ana Maria Pereira LIMA<sup>33</sup>

RESUMO: O *blog*, entre as ferramentas da web, é uma boa ferramenta para atender as mais diversas necessidades educacionais por poder integrar o uso de mídias, além de desenvolver a criatividade, a pesquisa e a relação de partilha entre os professores e os estudantes. Aproveitar o conhecimento e o interesse dos jovens por esta forma de comunicação no contexto escolar pode ser uma maneira diferente de divulgar projetos e permitir a interatividade e a troca de experiências, facilitando a reestruturação de antigos e a construção de novos outros conhecimentos. Essa ferramenta pode ser utilizada ainda para a promoção dos multiletramentos, pois oferece diversas possibilidades para a construção colaborativa de conhecimentos, além de desenvolver práticas relacionadas à pesquisa e ao compartilhamento de ideias, relacionando sua funcionalidade às propostas lançadas para uma aprendizagem permanente da língua, além de possibilitar uma maior imersão em práticas de letramento digital, nos envolvidos. A utilização dos *blogs* nas escolas permite o registro de forma rápida e simples. O *blog* funciona como um diário no qual o usuário (aluno ou professor) pode registrar atividades, eventos, impressões acerca de determinado assunto ou propor desafios cooperativos. Para a realização desse trabalho, analisaremos dois *blogs* construídos por professores/instrutores de Laboratórios de Informática Educativa (LEI), em escolas de ensino médio, descrevendo-os com o objetivo de neles avaliar a funcionalidade dos recursos multimidiáticos e dos gêneros textuais selecionados e a potencialidade destes para o desenvolvimento dos multiletramentos. Essa análise consistirá, entre outros fatores, de observar a variedade de gêneros textuais e a relação com o ambiente digital, os recursos hipermidiáticos e hipertextuais presentes e a natureza da relação estabelecida com os letramentos. É importante salientar que, no espaço do *blog*, podemos postar produções dos alunos em diferentes áreas de conhecimento, fazendo-os buscar diferentes linguagens para se expressarem, desenvolvendo habilidades e competências nas diferentes áreas de conhecimento, fazendo-os aplicar os conteúdos aprendidos na sala de aula, e, para o professor, o *blog* apresenta várias etapas de um projeto que pode ser desenvolvido na escola, na sala, em grupos ou mesmo individual, servindo-lhes de diário que organiza suas atividades e demonstra para os alunos o processo de composição de escrita também do professor. A base teórica se constituirá, principalmente, com MARCUSCHI e XAVIER (2004); COSCARELLI e RIBEIRO (2005); ROJO (2009; 2012). A pesquisa se encontra em fase de coleta de dados e não há resultados efetivos, mas apontam-se evidências, no tocante à ausência da variedade de gêneros e de recursos multimidiáticos que os *blogs*

---

<sup>33</sup> Ana Maria Pereira Lima é licenciada em Letras e especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará. Mestre e Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente é professora efetiva de Linguística e Língua Portuguesa na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos da Universidade Estadual do Ceará. *E-mail*: ana.lima@uece.br



funcionam como extensões dos murais de avisos, demonstrando, mesmo que parcialmente, a subutilização desse ambiente.

**PALAVRAS CHAVE:** *Blog*. práticas de letramento. Multiletramentos. ensino-aprendizagem.

## **Introdução**

A mudança tecnológica que atravessamos, nos últimos anos do século XX e início do século XXI, acompanhada da forma de organização da vida profissional, apresenta-nos estilos de vida e formas de riqueza sem precedentes, enquanto torna cada vez mais excludente o acesso a bens e serviços em meios pelos quais as tecnologias se relacionam. Isso se deve, em grande parte, aos resultados da educação e da formação. É bem possível que temos de repensar o que estamos ensinando e, em particular, o novo aprendizado precisa de uma pedagogia de letramento que possa encaminhar para minimizar o abismo excludente, resultante da falta de criticidade acerca do uso das tecnologias.

O (web)*blog* reconhecido aqui como gênero textual vem demonstrando ser uma alternativa pedagógica com bons resultados na escola para os mais diversos fins, uma vez que alcançou esse *status* de gênero por conta de seu uso e de suas características peculiares tão atrativas aos jovens. Dessa forma, as escolas o utiliza para variados fins, apresentando várias linguagens e contextos de retórica bastante relevantes para uma análise dessa ferramenta.

A ferramenta (web)*blog* - doravante *blog* - permite utilizar várias mídias, além de ser um espaço de compartilhamento de informações. A escola pode, por meio dele, divulgar ações e integrar a comunidade em diversos momentos, sendo, em muitos casos, o "mural" muito mais atrativo aos usuários das tecnologias digitais.


Diante das vantagens oferecidas pela ferramenta, é importante discutir o aproveitamento do conhecimento e do interesse dos jovens por esta forma de comunicação no contexto escolar que pode ser uma maneira diferente de divulgar projetos e permitir a interatividade e a troca de experiências, facilitando a reestruturação de antigos e a construção de novos outros conhecimentos.

O nosso interesse nessa discussão pode ser definido com a necessidade de chamar a atenção de educadores e linguistas, de modo geral, para a possibilidade que essa ferramenta traz para o desenvolvimento/ampliação da competência comunicativa<sup>34</sup>

---

<sup>34</sup> Bachman (1990) afirma que a capacidade para usar uma língua de maneira comunicativa envolve tanto o conhecimento da língua quanto a capacidade de implementar ou usar esse conhecimento. Para Bachman, competência abarca conhecimentos específicos que são usados na comunicação. Bachman (1991, p.96), passou a denominar “conhecimento” o que antes chamava de competência, argumentando que o termo competência traz consigo uma grande e desnecessária bagagem semântica, e por isso não é mais tão útil como conceito. Assim sendo, saber usar uma língua tem a ver com “a capacidade de utilizar o conhecimento da língua em sintonia com as características do contexto para criar e interpretar significados.”





, especificamente para o projeto de desenvolvimento dos multiletramentos. Isso envolve compreender como a proposta de uma pedagogia dos multiletramentos pode ser útil para o trabalho com as tecnologias na escola que temos.

Dessa forma, este artigo pretende apresentar uma discussão do *blog* como gênero, envolvendo uma comunidade discursiva, além das implicações que isso pode trazer para uma proposta educacional. Seguiremos com uma apresentação da pedagogia dos multiletramentos para, a partir daí, analisar uma proposta de uso dos blogs de duas escolas da rede pública, ambas do interior do estado do Ceará, sinalizando para uma proposta de letramento digital de professores e alunos que se integra nas práticas de letramentos acionadas por esse gênero.

## 2 O *blog*: gênero ou suporte?

Discutir o *blog* como gênero exige que reconheçamos que: "Gênero fornece uma maneira de trazer a prática social para o contexto instrucional e encoraja uma atenção cuidadosa às normas e convenções." (MILLER, 2009, p.13). Assim, necessitamos apresentar a sustentação da ideia com o argumento de compreender que, segundo a autora, de que há uma "comunidade retórica" como base cultural para os gêneros. Isto é, que necessitamos ampliar nossa concepção de comunidade para compreendermos o propósito comunicativo do gênero, ou ainda "exigência" como a principal força interpretativa e motivadora, aliada a outro princípio trazido da Retórica: a audiência.


Entendemos o *blog* como gênero textual porque consideramos sua composição associada ao propósito que o motiva na sua produção e ao fato de que seus usuários são reconhecedores de elementos que lhe garante o funcionamento e a constituição da estrutura textual ou organização retórica. Bakhtin (2003), atenta para a vinculação à situação social e de interação, afirmando que os gêneros são produtos de enunciações individuais que se constituem de duas partes: a dimensão linguístico-textual e a dimensão social. Daí que elementos como composição, propósito comunicativo e estilo constituem o gênero, mas não somente como partes de um todo com o objetivo de classificação, mas principalmente como a reivindicação de outros parâmetros de análise das formas interativas realizadas pelo discurso.

Para Marcuschi (2008, p. 154): "Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares." O reconhecimento do *blog* como gênero parte da noção de que seus usuários (produtores e leitores) compartilham

---

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a competência comunicativa deve ser: "[...] compreendida como a capacidade de se produzir discursos orais ou escritos- adequados às situações enunciativas em questão considerando todos os aspectos e decisões envolvidos nesse processo." (BRASIL, 1997, p. 29)





saberes que põem "esferas de uso da linguagem verbal ou da comunicação fundadas na palavra" (MACHADO, 2010, p. 154) em funcionamento, reconhecendo "padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas." (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Para denominarmos os *blogs* como gêneros, precisamos compreender que alunos, professores e comunidade escolar fazem uso do *blog* para além do suporte, ou seja, algo mais que agregar outros gêneros ou serviços, de modo geral. Embora não possamos afirmar que o uso do *blog* como gênero ocorra intencionalmente. Nos *blogs* analisados, reconhecemos que há entre os envolvidos uma relação de construção de comunidade discursiva, cujo conceito discutiremos a seguir.


A discussão acerca do que seja o suporte dos gêneros é complexa e muitas vezes equivocada. Marcuschi (2008, p. 173), afirma que os manuais didáticos não chegaram a uma conclusão plausível da questão. Assim como a literatura pertinente também ainda não o fez. Concordamos que é necessário entender o modo de manifestação dos gêneros, ou seja, a necessidade do aporte material para a sua veiculação. Afirmamos também que esse suporte interfere de forma significativa na constituição do gênero. Entretanto, a forma da interferência e suas implicações não são alvo de discussão nesse momento, uma vez que a preocupação reside em saber como é possível atribuir ao gênero sua relevância para o contexto didático.

No caso do *blog*, o computador, mais especificamente a *Internet* como suporte atribui o ambiente em que esse gênero se constituirá. Sem a participação do meio é impossível a sua materialização, fixação e veiculação. Assim como a impossibilidade da criação de uma comunidade que partilhe e compartilhe das práticas de letramento exigidas para a produção e recepção do gênero. Dessa forma, discutiremos a seguir, o que denominamos comunidade discursiva a fim de estabelecer uma base para a inserção da Pedagogia dos Letramentos na proposta de melhor utilizar o *blog* escolar.

## **2.1. Comunidade discursiva**

Observar as regularidades comunicativas presentes em determinados grupos sociais requer do analista a acuidade para associar os fatos sociais aos gêneros presentes nesses grupos e/ou espaços, ou seja, reconhecer os participantes de uma comunidade faz-nos atentar para as condições extratextuais e textuais que partilham e em torno das quais se agregam.

O partilhamento de valores e práticas situa-se no pertencimento a um grupo de pessoas que agem como membros em um sistema de relações interpessoais (MARCUSCHI, 2008) e, a esse conjunto de membros temos o que Swales, 1990 denomina como comunidade discursiva, um conceito caro a teoria de gêneros para propósitos específicos.



Para formalizar o modelo CARS (*create-a-research-space*), o autor trabalhou com critérios que caracterizavam uma comunidade discursiva, definindo-a por ser: *i*) conjunto de objetivos que os usuários mantêm em comum; *ii*) comunicação entre os membros da comunidade; *iii*) mecanismos próprios para se efetivar a comunicação; *iv*) capacidade da comunidade para desenvolver gêneros específicos ao funcionamento das ações do grupo; *v*) léxico ou terminologia própria para servir aos objetivos e *vi*) a existência de membros mais experientes e novatos para a constituição e retroalimentação da comunidade.


Esse conceito passa por ajustes em 1992 e em 1998. A reformulação do conceito permite a ampliação do termo para comunidade discursiva de lugar

como um grupo de pessoas que regularmente trabalham juntas e têm uma noção estável dos objetivos do grupo, ao mesmo tempo que percebem a possibilidade de haver mudança nos objetivos. A comunidade de lugar desenvolve os gêneros de acordo com os objetivos e as propostas do grupo. [...] Além disso, os membros da comunidade de lugar têm um autoconhecimento sobre os seus valores e identidades. Conhecem também a sua própria história, e os novatos são instruídos nas tradições e nas práticas discursivas da comunidade (SWALES, 1998, p. 204 apud BIASI-RODRIGUES; HEMAIS; ARAÚJO, 2009, p. 26).

Isso significa considerar a entrada em uma comunidade discursiva de lugar como a apropriação de determinadas regras e o reconhecimento de eventos e gêneros textuais produzidos em suas diversas atividades, o que requer um ritual de entrada, aceitação, permanência, conflitos e interação com os demais integrantes. Há por parte dos envolvidos, uma espécie de “letramento” (entendido aqui, em sentido lato, como inclusão). Os participantes da comunidade interagem entre si e para o sucesso da ação devem dominar comportamentos e ajustarem-se socialmente ao meio.

Não há apenas uma materialidade na comunidade de lugar, mas o reconhecimento de que “textos organizam atividades e pessoas” (BAZERMAN, 2005, p. 19). É a partir de um conjunto ou classe de gêneros que seremos capazes de reconhecer os eventos discursivos e quais os papéis desempenhados por nós, nesses eventos, porque assim organizaremos nossa participação, materializando-a em textos. “E o que é mais significativo, diversos fatos sociais são produzidos. Esses fatos não poderiam existir se as pessoas não os realizassem por meio da criação de textos.” (BAZERMAN, 2005, p. 21).

Assim, apresentaremos a seguir, a proposta dos multiletramentos como uma perspectiva de melhor discutir o desenvolvimento de práticas letradas na escola,



principalmente no tocante à entrada das mídias e novas tecnologias na escola, porque acreditamos que além de desenvolver a criatividade, a pesquisa e a relação de partilha entre os professores e os estudantes, é possível aproveitar o conhecimento e o interesse dos jovens por esta forma de comunicação, pode ser uma maneira diferente de divulgar projetos e permitir a interatividade e a troca de experiências. Essa ferramenta pode ser utilizada ainda para a promoção dos multiletramentos, porque desenvolve práticas relacionadas à pesquisa e ao compartilhamento de ideias, relacionando sua funcionalidade às propostas lançadas para uma aprendizagem permanente da língua, possibilitando uma maior imersão em práticas de letramento digital.

### 3. Os multiletramentos e a pedagogia dos multiletramentos

Para compreendermos os multiletramentos, faz-se necessário adentrar no como o fenômeno do letramento é visto neste estudo, ou seja, apresentá-lo sob uma perspectiva em que as práticas sociais de uso da escrita devem estar presentes na escola, mas a escrita deve ser algo mais do que capacitar indivíduos para o uso das tecnologias. Acreditamos que é preciso compreender os estudos acerca dos letramentos para que possamos contribuir na inserção das pessoas por meio dos gêneros oriundos ou dos que circulam no ambiente digital e, assim, proporcionarmos os multiletramentos como a proposta requer. O que significa entender a necessidade *multi* do mundo em que vivemos, isto é, multicultural e multimidiática.


#### 3.1 As práticas de letramento

Práticas de letramentos estabelecem-se como um conjunto de práticas situadas em um contexto social que põe em jogo relações mais abrangentes que habilitar pessoas, porque as tecnologias não podem ser vistas isoladamente para não incorrer no que Street (2010) alerta para o:

(...) perigo é ir longe demais nessa direção tecnológica e começar a esquecer o componente social, como se a tecnologia isoladamente fosse o fator a determinar a natureza do letramento: letramento de internet, letramento de computação. Nessa nomenclatura, parece que é o computador como máquina que determinou o letramento em vez das práticas sociais que determinaram como usamos o computador. Letramento digital está no meio do debate neste momento. Gosto de usar o termo, desde que não signifique que a tecnologia está determinando a prática. É sempre o contrário: as práticas sociais determinam como usamos a tecnologia. (STREET, 2010, p. 45)

Os letramentos são abordados aqui como práticas de oralidade (apoiadas na escrita), leitura e escrita, que emergem em eventos e práticas sociais relacionados ao uso e à função dos textos que intermediam essas práticas. É por essa razão que acreditamos que novos letramentos surgem quando a sociedade cria novas práticas e novas formas





de interação. O que pode ser atestado pela inserção de novas tecnologias na escola, que, em seu processo de efetivação, demanda habilidades específicas, além de ler e escrever, que caracteriza o ambiente digital, mas não só isso, porque é o processo mais amplo que vai além de especificidades internalizadas e adquiridas individualmente, mas principalmente daquelas que são partilhadas por grupos para atingir propósitos demandados por situações específicas.

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para se tornar significativas, ainda que às vezes não envolvam atividades específicas de ler ou de escrever. Dessa concepção, decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (PCN, [1997] 2001, p. 23)


Os letramentos não podem ser desvinculados de contextos, pois se isso ocorrer, a falácia de sua aquisição e uso apresenta-se de forma a nos envolver em uma nuvem ideológica que nos faz perder o foco do que realmente importa: não basta apenas adquirir a escrita, mas saber o que fazer com ela e o que fazem conosco a partir dela. O domínio técnico da escrita é importante, mas não deve ser o mais importante como somos levados a crer, uma vez que o uso que fazemos das tecnologias não é neutro. A insistência na parcialidade é importante para que possamos compreender o caráter cultural e ideológico também da escrita, seja ela no meio analógico ou digital.

## 2.6 Multiletramentos

Vimos, no tópico anterior, que uma teoria de letramento para ser vista como prática social deve enfatizar as relações sociais e institucionais em que o letramento está envolvido e, para isso, não podemos ignorar o contexto contemporâneo no qual as abordagens pedagógicas estão alocadas e quais teorias as subsidiam. Para tanto, a pedagogia dos multiletramentos permite aos estudantes alcançarem os objetivos de não apenas aprenderem o letramento, ou seja, criar o acesso para a evolução da língua em novos ambientes de trabalho e da comunidade, em geral; mas de fomentar o engajamento crítico necessário para a projeção de futuros sociais, com o alcance de sucesso através uso adequado da linguagem.

A constatação de um necessário letramento multissemiótico ou multimodal, ou seja, a necessidade de multiletramentos impõe-se como condição para a leitura e para a produção do conteúdo nesses novos tempos, mas, para isso, devemos saber quais eventos de letramento selecionar para adequar as práticas sociais às práticas discursivas de interesse escolar e quais estão conectadas ao cotidiano da comunidade e aquelas do mundo do trabalho e da contemporaneidade que se inter-relacionam com a escola. Daí,





a razão das tecnologias se fazerem presentes não como um fim, mas como meio de acessar informações, bens e serviços como contribuição quanto à inclusão de alunos e professores em seus domínios.


Os multiletramentos superam as limitações da abordagem tradicional dos estudos do letramento, porque enfatizam a negociação necessária para a convivência com as múltiplas diferenças linguísticas e culturais em nossa sociedade e, ainda, porque atualizam as análises das interações sociais mediadas por tecnologias diversas. As implicações resultantes desta interação se torna central para a pragmática de demandas dos ambientes de trabalho, públicos e privados. São práticas que vão além dos conhecimentos com o código escrito.

O conceito de multiletramentos revela-se como um importante avanço nos estudos de aquisição de linguagens, porque demonstra a inserção de uma proposta de trabalho das demandas sociais e da preparação oferecida pela escola. No tocante ao ensino das linguagens, é preciso considerar que a natureza da comunicação passa por profundas transformações e essas devem ser reconhecidas e operacionalizadas, para tanto:

Diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)** que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade de práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidades presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012. p. 13) (grifos da autora)

É possível apontar que a necessária aquisição dos multiletramentos também traz outros ganhos, porque traz à tona a consciência dos benefícios cognitivos para todas as crianças na pedagogia do pluralismo linguístico e cultural, incluindo para a ‘gestão’ de crianças. Quando os aprendizes justapõem linguagens diferentes, discursos, estilos e abordagens, o ganho substantivo em habilidades metacognitivas e metalinguísticas e suas habilidades para refletir criticamente sobre sistemas complexos e suas interações, acrescentando e sobrepondo práticas culturais e linguísticas.

Os significados das palavras e imagens, lidas ou ouvidas, vistas de forma estática ou em mudança, são diferentes em função dos contextos em que elas aparecem - contextos que consistem



significativamente de componentes de outras mídias. Os significados em outras mídias não são fixos e aditivos (o significado da palavra mais o significado da imagem), mas sim, multiplicativos (o significado da palavra se modifica através do contexto imagético e o significado da imagem se modifica pelo contexto textual) fazendo do todo algo muito maior do que a simples soma das partes [...] (LEMKE, 2010)

Diante de constatações tão evidentes, resta-nos saber que interagir através de outras modalidades e ferramentas deve fazer do indivíduo um ser em consonância com as práticas sociais da era tecnológica, e da escola um centro formador de indivíduos, um local em que se ensinam práticas de linguagens, devendo contemplar em sua rotina estratégias para preparar os indivíduos também para essa imposição da sociedade.

#### **4. Contextualizando a análise dos *blogs***

Para a realização desse trabalho, analisamos dos *blogs* construídos por professores/instrutores de Laboratórios de Informática Educativa (LEI), em escolas de ensino médio. Os *blogs* subdividem-se conforme o número de LEIs que a escola tem. No caso, cada escola criou dois *blogs* porque nelas há dois LEIs e os coordenadores (que também são professores) apresentam à comunidade escolar um tipo de relatório em suas produções.

A análise foi realizada com o objetivo de avaliar a funcionalidade dos recursos multimidiáticos e dos gêneros textuais selecionados, assim como a potencialidade desses recursos para o desenvolvimento dos multiletramentos. Essa análise consistirá, entre outros fatores, de observar a variedade de gêneros textuais e a relação com o ambiente digital, os recursos hipermediáticos e hipertextuais presentes e a natureza da relação estabelecida com os letramentos.

##### **4.1 A funcionalidade dos *blogs* no contexto escolar**

Observemos, na figura 1, que há uma nítida preocupação de apresentar para os envolvidos que a escola pretende divulgar atividades que são/serão desenvolvidas. Isso pode ser percebido com o uso da chamada para a inscrição no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) em tamanho maior que as demais informações.

O autor do *blog* entende que há uma audiência que precisa ser conquistada e, para isso, faz uso de uma breve mensagem de boas-vindas, na qual o autor situa o interlocutor a partir dos objetivos daquele espaço. O termo 'interatividade' apresenta-se como uma exigência do *blog* para a constituição do gênero e o apelo à coletividade para o estabelecimento da comunidade discursiva também se faz.



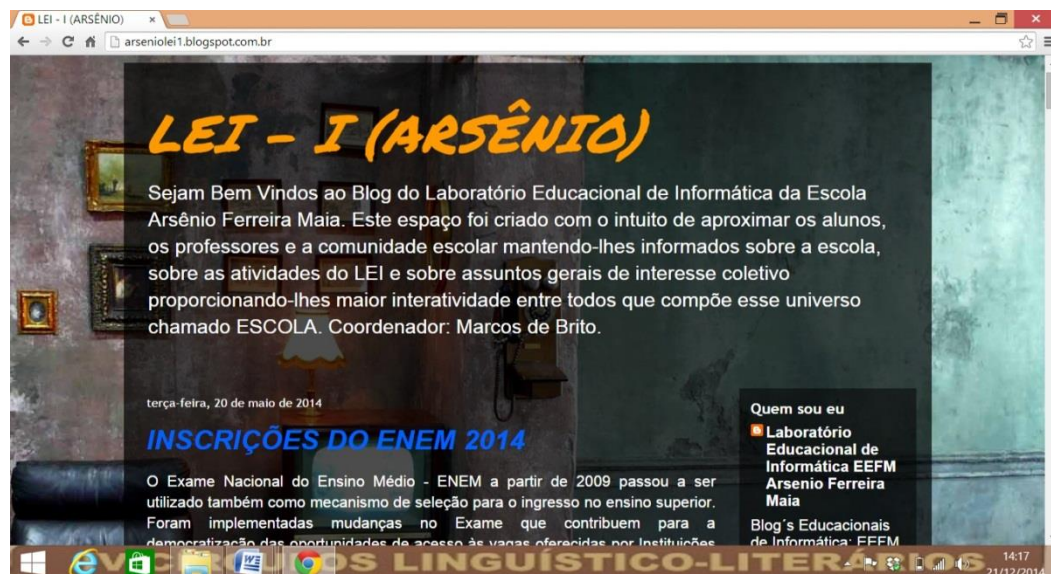


fig. 1. Página de abertura do *blog* do Laboratório Educativo de Informática I

O mesmo acontece com o *blog* presente na figura 2, pertencente à mesma escola que também se preocupa com o estabelecimento da audiência e com a necessidade de explicar os propósitos da ferramenta para o desempenho e divulgação das atividades:

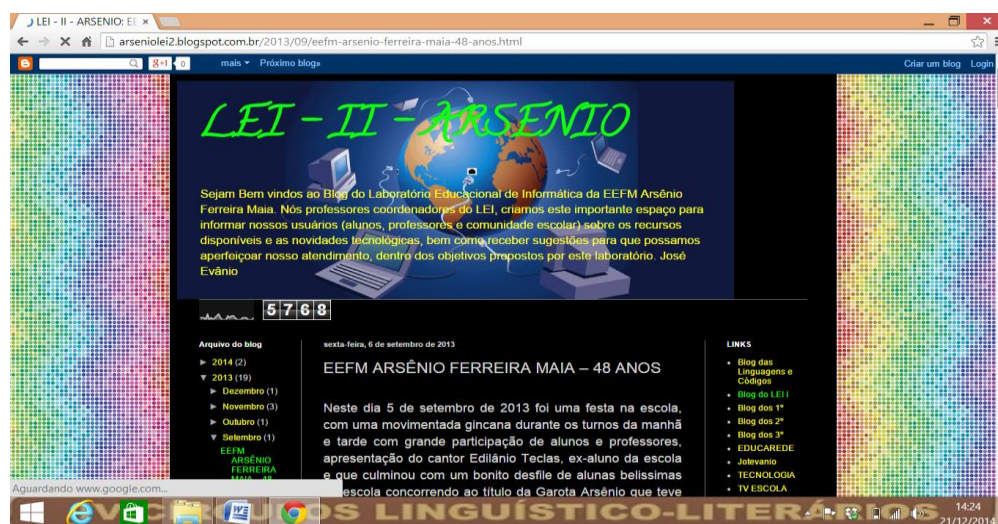


fig. 2. Página de abertura do *blog* do Laboratório Educativo de Informática I

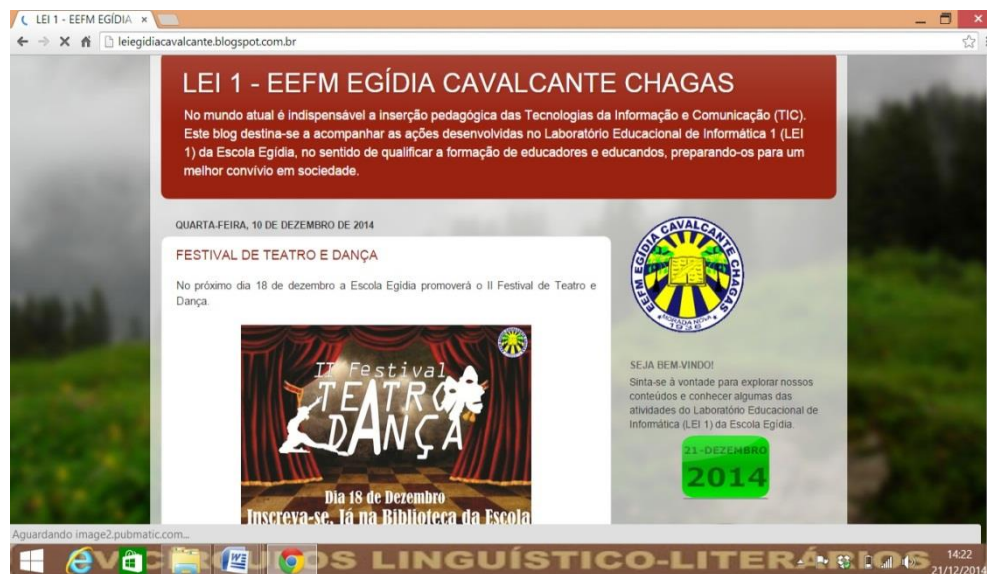


fig. 3 - Página de abertura do *blog* do LEI I - Escola Egídia

A funcionalidade é mantida pelo conjunto de informações presentes e da multimodalidade que agrega imagens e verbo. Na figura (1), percebemos o estilo do autor de remeter como imagem de fundo uma atmosfera nostálgica com a presença de móveis e aparelhos eletrônicos que, em certa medida, 'negam' os avanços tecnológicos. Para a figura (2), ao contrário, há uma necessidade de 'afirmação' desse ambiente. Embora ambos preocupem-se em manifestar verbalmente a mesma ideia com o texto de abertura para inserir o propósito do gênero, mas é possível perceber por meio do conjunto textos visuais - imagens e texto verbal - abertura e chamada para as atividades um movimento de aproximação e de afastamento com as tecnologias que talvez possamos estabelecer como uma tentativa de conquistar a audiência pensada pelo produtor dos *blogs*.

A figura (3) também parte da necessidade de apresentar-se como uma instrumento de ação pública de linguagem, endereça seu texto a uma comunidade específica, mesmo sem menção explícita. O objetivo expressado pelo produtor pretende instaurar o espaço como de formação de pessoas (educandos e educadores) para a necessidade das TIC no cotidiano, mantendo-se funcionalmente quando responde a quem fez o *blog*, para quem o fez e quais os motivos moveram a produção dessa ferramenta. Há um atividade, uma ação sendo executada por quem produz e por quem lê o que está sendo veiculado (não só textos verbais, mas há uma conexão entre verbo e imagem que podem facilmente ser depreendidas).

A figura (4) não apresenta os mesmos componentes das demais páginas de abertura apresentadas, mas é possível inferir que o propósito de manter a audiência também se insere. Se atentarmos para a escolha das imagens e cores, da atualização das notícias e para a presença de um chamamento do interlocutor para participar da cena enunciativa proposta: "Você gosta de Geografia? Conheça o site só Geografia", na qual podemos perceber o apelo à audiência para a constituição da comunidade.





fig. 4 - Página de abertura do *blog* do LEI 2 - Escola Egídia

O tom de diário para a característica do *blog* é mantido nas duas figuras. Isso pode ser confirmado com a presença das datas das postagens: "terça-feira, 20 de maio de 2014" e "sexta-feira, 20 de setembro", "quarta-feira, 10 de dezembro de 2014", respectivamente. Isso demonstra também o cuidado na atualização das informações. Nos dois primeiros, há um afastamento temporal maior e talvez isso distancie os leitores no tocante ao apelo dinâmico do gênero que exige para sua composição uma quase "*on linecidade*"<sup>35</sup>.

#### 4.2 A potencialidade dos *blogs* no contexto escolar para o desenvolvimento dos multiletramentos

Como vimos, há uma nítida preocupação com o conteúdo dos *blogs* escolares de veicular atividades promovidas pela escola. Embora possamos sinalizar que não somente isso está posto, pois percebemos que a atualização das informações e a busca da construção de uma comunidade que partilhe e compartilhe os objetivos está presente em todas as propostas.

É importante sinalizar também que os produtores importam-se com a multimodalidade e com a perspectiva de multimídias que o *blog* contempla. Daí a necessidade de inserir na atividade uma perspectiva de multiletramentos, ou seja, de um despertar para o uso crítico dessas multipotencialidades oferecidas pela ferramenta como forma de também fazer desse espaço um momento de inclusão digital.

Assim, vemos nas figuras (5), (6) e (7) a utilização de parte da possibilidade de integração de mídias, em que o aluno é parte integrante da construção da página, além de alvo daquilo que está sendo veiculado. Além disso, é possível perceber que o *blog*, em questão, também remete a outros *blogs* escolares que talvez tenham outro

<sup>35</sup> Neologismo criado para explicar a urgência da atualização como requisito retórico constitutivo do gênero, aliado ao seu meio de veiculação.

propósito (talvez mais específico) para o aprofundamento de questões. Na figura (7), é possível perceber que há (embora de forma tímida) o espaço formal para a intervenção do interlocutor. Nesse espaço, o aluno pode tecer comentários acerca do que está sendo postado. Em ambas as figuras o espaço é uma alternativa para o desenvolvimento dos multiletramentos.

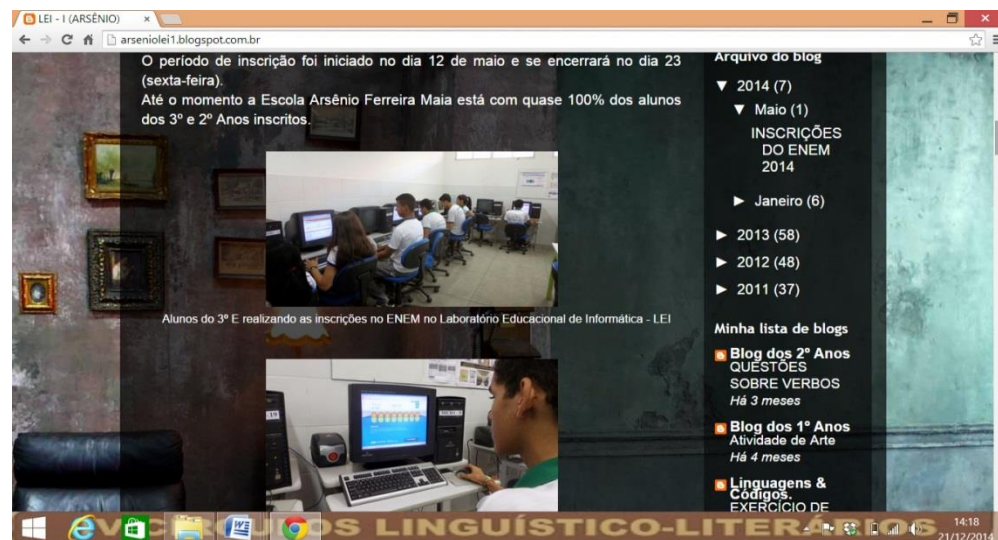


fig. 5. Presença de outras linguagens no *blog* do LEI I - Arsênio

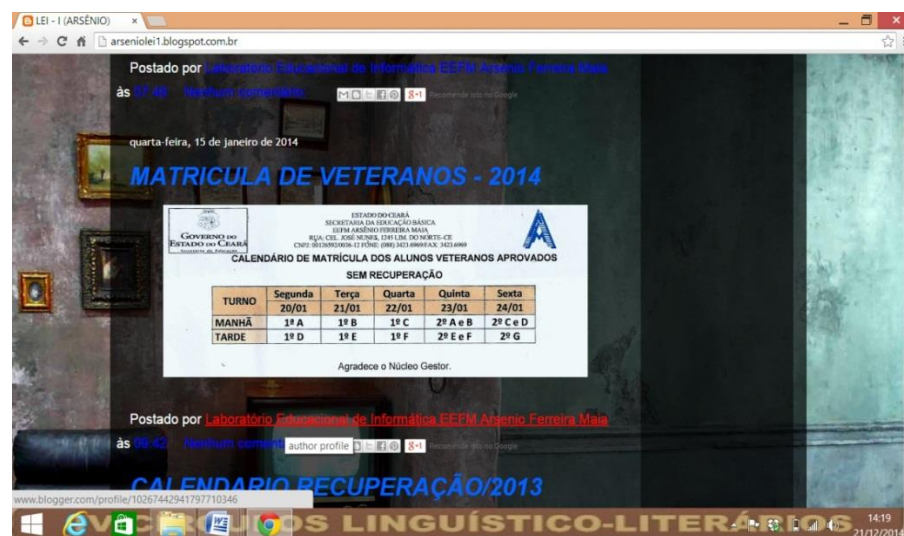


fig. (6) o espaço para a interatividade no *blog* escolar





fig. 7 - Participação da comunidade na construção do gênero *blog* escolar

Acima, vemos que, no espaço reservado para os comentários, os alunos e/ou a comunidade discursiva em questão não se manifestou. Já, na figura (7), é possível atestarmos o uso do espaço, incluindo ícones que dinamizam e complementam o texto multimodalizando-o.

### Considerações finais

A utilização dos blogs nas escolas permite o registro de forma rápida e simples e funciona como um diário no qual o usuário (aluno ou professor) pode registrar atividades, eventos, impressões acerca de determinado assunto ou propor desafios cooperativos.

Os resultados apontam evidências da ausência da variedade de gêneros e de recursos multimidiáticos extensões. Em geral, os *blogs* escolares funcionam como extensão do jornal mural, repositório de avisos e relatório dos coordenadores de LEIs.

No entanto, é possível perceber que os multiletramentos estão potencialmente presentes, sendo necessário um maior investimento dos envolvidos para que eles se efetivem. Cabe a escola compreender a proposta dos multiletramentos para um uso mais eficaz do *blog* escolar. O desconhecimento da proposta da pedagogia dos multiletramentos talvez seja o entrave para um melhor desempenho e uma melhor compreensão do papel pedagógico que os *blogs* escolares têm.

### Referências

BACHMAN, L. **Fundamental Considerations in Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

———. What Does Language Testing Have to Offer? In: TESOL. Quarterly, 25 (4), 1991. p. 671-701.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1953] 2003, p. 261-270.

BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C.(orgs.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução e adaptação de Judith Chamblis Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005. p. 19-61

BIASI-RODRIGUES, B.; HEMAIS, B.; ARAÚJO, J.C.; Análise de gêneros na abordagem de Swales: princípios teóricos e metodológicos. In: BIASI-RODRIGUES,

B.; ARAÚJO, J.C.; SOUSA, S.C.T. de. (orgs.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 17- 46 (coleção leitura, escrita e oralidade)

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Ensino fundamental. 3ª ed. Brasília: MEC/SEMTEC, [1997]2001.

COSCARELLI, Carla, V.; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 1. ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005. 248p.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, nº 49, 2010, p. 311-524.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Editora Contexto, 2010. p. 151-166.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais no ensino de língua. In: \_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial. 2a edição, 2008. p. 146-228.

\_\_\_\_\_.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

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

\_\_\_\_\_.; MOURA, E. (orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

STREET, B. V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas In:

MARINHO, M.; CARVALHO, G.T.(orgs.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte, editora UFMG, 2010. p. 333-54.



# LÍNGUA PORTUGUESA E SURDEZ: RELAÇÕES ESTABELECIDAS PELO ALUNO SURDO

Ana Paula Fagundes Guimarães de Almeida<sup>36</sup>

**RESUMO:** A escrita da Língua Portuguesa por aprendizes com surdez é permeada por construções atípicas, tais construções desrespeitam a ordem convencional da língua portuguesa. “Estudos sugerem que pessoas surdas, mesmo depois de terem passado por longo período de escolarização, apresentam dificuldades no uso da língua escrita.” (GÓES, 1999). Segundo Vygotsky (1993), é por meio da linguagem que o indivíduo ingressa em uma sociedade, internaliza conhecimento e modos de ação, organiza e estrutura seu pensamento. Estudos indicam que os paradigmas educacionais até então utilizados têm sido ineficazes até mesmo para crianças ouvintes, e que em relação à criança surda a falha é ainda maior. Textos confusos e de difícil compreensão, na maioria dos casos, ou sem coesão e criatividade demonstram as dificuldades da criança surda em lidar com aspectos gramaticais da língua escrita. Tal análise suscitou neste estudo o qual se reveste da abordagem sócio-histórico-cultural, pois se acredita que para o sujeito significar o mundo deve fazer uso da linguagem como mecanismo de interação social nas relações pessoais. Nesta pesquisa o objetivo central é fazer uma reflexão direcionada à criança surda, a partir de questionamentos vinculados à percepção que esta criança tem da língua portuguesa escrita. Assim foram levantadas perguntas que direcionaram este trabalho: Qual a importância dada à língua escrita pela criança surda? O que a escrita representa para a criança surda? Para responder estas perguntas, foi utilizado um estudo de caso com pesquisa qualitativa. A partir deste trabalho algumas conclusões foram surgindo, sendo assim, posso afirmar que os alunos surdos dão importância a Língua Portuguesa mesmo não conseguindo explicar seu real significado, mas esperam a partir dela estarem fazendo parte da sociedade, está participando com os ouvintes e sendo aceitos. Isto também mostra o que a escrita representa para eles que é a aceitação e possibilidades de comunicação-interação com o falante.


**Palavras-chave:** Língua Portuguesa. Linguagem. Escrita. Surdez.

## 1. INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo central fazer uma reflexão direcionada à criança surda, a partir de questionamentos vinculados à percepção que esta criança tem da língua portuguesa escrita. Também se pretende verificar como a criança surda estabelece relação com a língua escrita e ainda se esta gosta de escrever e qual a importância dada por ela a esta língua. A língua escrita se constitui, para estes sujeitos, uma segunda língua; é também veículo de transmissão de idéias e aquisição de conhecimentos, assim amplia as possibilidades de inserção do infante com surdez no meio social.

---

<sup>36</sup> Especialista em Linguística e Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa (UEFS), Especialista em Educação Especial (UEFS) e Licenciada em Letras Vernáculas (UEFS). E-mail: paulla\_fagundes@hotmail.com.br




Com este objetivo, foi elaborado um questionário para ser preenchido por crianças surdas, estudantes do ensino fundamental em um colégio da rede municipal de ensino em Feira de Santana, que é, nesta cidade, pioneiro no modelo de escola inclusiva. Na mesma direção, a pesquisa bibliográfica serviu de base para ampliar a nossa percepção oferecendo-nos subsídios para análise. Essa busca, porém, teve um imenso cuidado no sentido de não reafirmar certos estigmas socialmente construídos, tampouco reforçar o discurso das dificuldades, que acaba conduzindo a um conformismo ou aceitação, em vez da saudável quebra de paradigmas que induz à caminhada, árdua, em direção a novas práticas pedagógicas.

A falta de audição contribui para a criação de estereótipos, como “surdo-mudo”, “débil”, “débil-mental”, trazendo assim uma sobrecarga à criança que está nessa condição. Constatamos, entretanto, um grande avanço no sentido da integração da criança surda no meio escolar e na sociedade. Nesse contexto a surdez que historicamente era vista como doença, um “fardo a carregar” vem passando de uma visão patológica para uma política de diferenciação cultural.

No bojo dessas discussões é mister reconhecer a diversidade, elemento constitutivo do processo de humanização, esse é o primeiro passo para lidar com ela. As diferenças ultrapassam a dimensão das características biológicas e atingem uma dimensão sócio-histórico-cultural, tornando-se geradoras de múltiplas identidades. Assim, as transformações recentes nos paradigmas relacionados à surdez visam superar antigos discursos centrados na deficiência e na limitação, voltando-se para dimensões mais abrangentes da condição humana e para o desvelamento de novas possibilidades educacionais.

Tendo como base o desenvolvimento lingüístico, cognitivo e social possibilitado através da língua de sinais, a língua escrita, no sentido do que está sendo posto, deveria ser o foco principal na educação da criança surda. Infelizmente, os métodos utilizados e os conteúdos oferecidos ainda estão muito voltados para a oralidade, numa tentativa de recuperação, de conquista da “normalidade”. Isso não apenas inviabiliza bons resultados, mas também retira da criança surda o direito de aprender a língua escrita que seria um instrumento de integração social e desenvolvimento cultural, que daria a ela plenas condições de crescimento autônomo, independente e produtivo.

No caso da educação da criança surda, as “perguntas fundamentais”, que direcionam esse trabalho, são: Qual a importância dada à língua escrita pela criança



surda? O que a escrita representa para a criança surda? A escola está atenta à especificidade da criança com surdez no que se refere ao processo da escrita?

Para responder estas perguntas, foi utilizado um estudo de caso com pesquisa qualitativa em parceria com o estudo de caso como metodologia e tem como aporte teórico autores como Marchesi (2004), Góes (1999), Fernandes (1999), Botelho (2002), Vygotsky (1993), entre outros. Tal estudo reveste-se da abordagem sócio-histórico-cultural, pois se acredita que para o sujeito significar o mundo deve fazer uso da linguagem como mecanismo de interação social nas relações pessoais.

## **2. A linguagem: importância na construção humana**


Atividade constitutiva do sujeito, a linguagem é importante para o desenvolvimento psicológico. Segundo Vygotsky (1993), é por meio da linguagem que o indivíduo ingressa em uma sociedade, internaliza conhecimento e modos de ação, organiza e estrutura seu pensamento.

Por ter um caráter social, a linguagem se desenvolverá de diversas formas e em níveis diferentes, de acordo com o contexto e com os recursos disponíveis. Nesse contexto, entra a língua escrita, considerada instrumento de produção e transmissão de informações. A língua escrita passa por transformações, vinculadas aos níveis de desenvolvimento da linguagem.

Atualmente, novas formas de comunicação estão surgindo, determinadas pelo avanço tecnológico. As linguagens imagéticas tornam-se cada vez mais importantes na representação da realidade, substituindo, muitas vezes, os registros escritos. Assim estes ganham novos formatos e significados. “Ler na tela torna-se uma prática social corrente, e os hipertextos são, agora, escritos sociais tão legítimos quanto os documentos impressos” (Perrenoud, 2000). A informática possibilita vincular as diversas partes de um texto; um texto a outro; e, através da conexão a uma rede, a documentos situados em qualquer lugar do planeta. Nesse sentido é importante lembrar que para servir-se de um software é preciso ler corretamente os manuais ou auxílios on-line.

É importante trazer para o centro dessa discussão a criança surda, pois a forma como apreende a escrita constitui-se em foco nesse estudo. Vale informar que as mudanças no campo da escolarização não foram significativas para estas crianças, nesse novo contexto, como aponta Fernandes:





A despeito de toda a mudança nos meios de produção das informações, que em muito beneficiariam os surdos, dadas as tecnologias essencialmente visuais que os caracterizam, não houve avanço significativo em relação a sua média de escolarização e alfabetização, pois a escola segue utilizando a escrita mecânica, desprovida de sentido e que reproduz um tipo de falante ideal, inexistente (1999, p. 62),

O sistema linguístico, essa capacidade eminentemente humana de comunicação por meio de símbolos, é também uma condição para o desenvolvimento cultural. E é importante lembrar que a nossa capacidade de utilizar e perceber um sistema simbólico não está limitado a um único sentido. De fato, a língua escrita é visual, como também o é a língua de sinais utilizada por surdos.

### ***2.1 Linguagem e surdez***


À pessoa surda devem ser ensinadas formas para que possa melhor desenvolver sua linguagem, principalmente a linguagem funcional, segundo Rinaldi, é toda linguagem usada no cotidiano, construída de perguntas e respostas, ordens e pedidos e expressões emotivas.” (1997, p. 75) entendida como dialógica ou de conversação. Por isso devem ser oferecidas condições estruturais para desenvolver atividades como expressão corporal, rítmicas, lúdicas, entre outras. E também contato com as mais variadas formas de linguagem – visual, corporal, afetiva, musical, tátil, etc.

Os fatores que interferem no desenvolvimento linguístico da criança surda são diversos, dependendo do grau de perda auditiva (leve, hipoacústica ou profunda), do fato dos pais serem surdos ou ouvintes, da idade do início da surdez, do ambiente educativo, entre outros.

As dificuldades de comunicação da criança surda começam nos primeiros meses de vida. Embora as estruturas básicas de conhecimento da linguagem atuem nos surdos da mesma forma que nos ouvintes, as diferenças entre eles logo aparecem. Choros e balbucios são iguais em ambos, nos primeiros quatro meses. Daí em diante, por falta de retorno às suas próprias vocalizações, as expressões vocais diminuem na criança surda. Segundo Marchesi (2004, p. 178),

As crianças surdas, especialmente quando a surdez é profunda, enfrentam um problema difícil e complicado, como o de ter acesso a uma língua que não podem ouvir. Portanto, sua aquisição não é um processo espontâneo e natural, vivido em





situações de comunicação e de intercâmbio de informações, mas sim uma aprendizagem difícil que deve ser planejada de forma sistemática pelos adultos.


Embora Myklebust, citado por Marchesi (2004), acredite que o desenvolvimento da inteligência de surdos é diferente do desenvolvimento da inteligência de ouvintes, uma vez que a “ausência de som limita o acesso à linguagem, o que por sua vez influirá no desenvolvimento do pensamento abstrato e reflexivo”, Marchesi (2004), discorda, pois para ele “as pessoas surdas não são ‘privadas de linguagem’, [...] mas têm uma linguagem própria que se expressa na modalidade manual”. (MARCHESI 2004, p. 182).

### **3. A CRIANÇA SURDA E O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA**

**O processo de alfabetização, usado normalmente pela maioria das escolas, ensina a reconhecer primeiro as letras, juntá-las em sílabas, para mais tarde juntarmos as sílabas formando palavras. Só depois desse processo lento e cansativo, aprendemos a juntar as palavras para formar as idéias. Essa leitura silábica acarreta os seguintes problemas de leitura: lentidão, baixa compreensão e grandes oportunidades de desconcentração.** “À perspectiva de construção do sentido do texto está associada à idéia do domínio de palavras. Os surdos se habitam a parar nas palavras desconhecidas, como se o sentido fosse lexicalizado”. (BOTELHO, 2002, p. 62). Claro está que isto se refletirá na produção textual. Melhores resultados seriam obtidos a partir da significação do escrito. Nos termos de Paulo Freire (apud RINALD, 1997, p. 147)

Nos termos de Paulo Freire, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Nesse sentido, as palavras e as outras estruturas do Português só serão efetivamente apreendidas pelo surdo brasileiro se, anteriormente, sua linguagem permitir que ele estruture seu conhecimento e suas experiências. Como raramente o surdo pode fazer essa leitura do mundo através da fala do Português, é imprescindível que outra fala seja a intermediadora nesse processo: a língua brasileira de sinais – LIBRAS.

São perceptíveis as significativas mudanças, no campo educacional, relativas à criança surda. Mas muito ainda precisa ser feito. Nesse processo, modelos foram propostos, a exemplo da Comunicação Total, abordagem comunicativa que pressupõe uma linguagem mesclada, isto é, que se utiliza tanto do ensino da fala como da língua



de sinais. E, nesta mesma linha, o ensino bimodal, utilizando oralidade e sinais, que segundo Botelho (2002, p. 122), “Além de dificultar a estruturação do pensamento, já que com a busca constante de ajuste entre fala e sinais perde-se o fio condutor do assunto, a simultaneidade [...] deforma a enunciação, que se torna uma montagem artificial, e sempre baseada na língua oral.” Enfim, sem priorizar o reconhecimento da diferença e suas implicações, toda proposta não passará de novas formas para superar a “anomalia” da surdez.

### ***3.1 Questões linguísticas: dificuldades que aparecem na relação da criança surda com a língua escrita***

A escrita da Língua Portuguesa por aprendizes com surdez é permeada por construções atípicas, tais construções desrespeitam a ordem convencional da língua portuguesa e também é composta, na maioria das vezes, com nomes que não trazem ligação sintática nem semântica. Várias pesquisas feitas na área comprovam as inúmeras falhas nas produções textuais da criança surda. “Estudos sugerem que pessoas surdas, mesmo depois de terem passado por longo período de escolarização, apresentam dificuldades no uso da língua escrita.” (GÓES, 1999, p. 1). De acordo com estas pesquisas, o maior problema nas produções textuais de crianças surdas está nas dificuldades com o léxico. Segundo Fernandes (1999, p. 68), as experiências a que são submetidas às crianças surdas na escola, “que objetivam muito mais o treino fonoarticulatório e a leitura labial do que a interiorização do conhecimento são um fator determinante para sua limitação lexical”.

Viader e Pertusa, citados por (CASTILHA, DUHART E HOCEVAR, 1999), analisam investigações realizadas sobre a escrita de pessoas surdas e apontam para frases mais simples e mais breves, com maior número de palavras de conteúdos - nomes e verbos - e menor número de palavras funcionais - artigos e preposições e conjunções. Com respeito ao estilo se assinala que é mais rígido e estereotipado, com numerosos erros desde o ponto de vista das regras gramaticais. Alguns dos desvios das regras de construção do português notados foram:

- Uso inadequado ou omissão de preposições;
- Falhas de coordenação e subordinação;
- Terminação verbal não-correspondente à pessoa do verbo;
- Inconsistência de tempo e modo verbal;
- Flexão inadequada de gênero em adjetivos e artigos;

Uso incorreto do pronome pessoal do caso oblíquo;  
Inserção inadequada de advérbios; entre outros.

Os “erros”, que a criança surda comete ao escrever em português, estão associados ao processo de aprendizagem de uma segunda língua, da interferência da primeira língua e sobreposição das regras. Mas é preciso reconhecer que as metodologias utilizadas para o ensino da Língua Portuguesa, negando à criança surda o acesso a práticas significativas que a fizesse perceber as razões para aprender uma segunda língua, contribuíram para os resultados negativos obtidos, ou seja, estratégias inadequadas justificam o fracasso, e não a “deficiência” da criança surda.

Fernandes (1999), sugere aos professores que recebem crianças surdas em suas salas que: reconheçam que estas crianças são usuárias de uma língua diferente; que eles precisam conhecer essa língua como condição indispensável para estabelecer uma interação verbal significativa; e, finalmente, que concretizem, na prática, o diálogo com as diferenças. Nesse sentido, é preciso pensar em


um projeto de educação, que considere em sua proposta curricular o legado histórico e cultural das comunidades surdas, novas tecnologias educacionais pautadas essencialmente em recursos visuais, formação de professores edificadas em concepções sócio-antropológicas, maior participação da comunidade surda na gestão dessa educação, entre outros aspectos. [...] [percebendo] o sujeito surdo em sua totalidade sócio-histórico-cultural. (P. 79)

### **3.2 Importância da língua escrita para a criança surda**

Escrever é uma forma de expressar opiniões, desejos e posicionamentos. A língua escrita, portanto, amplia a capacidade de comunicação da criança surda e por isso é necessário considerar com bastante cuidado os processos que ajudem no seu aprendizado.

Nessa perspectiva é importante considerar o *letramento* na perspectiva que Soares (*apud* BOTELHO, 2002, p. 63) apresenta, como um “estado daquele que não só sabe ler e escrever, mas que também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita, e que, ao tornar-se letrado, muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura”, entendemos que a língua escrita, para a criança surda, será instrumento de interação social, bem como de desenvolvimento pessoal.





Crianças ouvintes chegam à escola, já com um extenso acervo de linguagem, com a possibilidade de pensar e falar acerca da linguagem, assim como também a possibilidade de usá-la como um sistema de representação para a leitura e escrita. Esse processo não ocorre com as crianças surdas, principalmente aquelas filhas de pais ouvintes, que em geral desconhecem a língua de sinais.

A escrita é um meio importante do qual o surdo não pode prescindir, posto que sem ela tenha dificuldades na competição e na comunicação com o mundo ouvinte. Crianças surdas muitas vezes passam por situações adversas por conta de seu limitado conhecimento da língua escrita, perdendo com isso a oportunidade de exercer uma comunicação criativa, da qual surgem novas elaborações e significações. Numerosos estudos demonstram que a escrita é uma construção ativa, caracterizada por uma sequência evolutiva, a partir de conhecimentos prévios adquiridos na interação com os outros em diferentes contextos.


#### **4. OS SUJEITOS E OS RESULTADOS**

O presente estudo/trabalho foi realizado tendo como atores sociais os alunos surdos das salas inclusivas. Tivemos a colaboração de uma intérprete da língua de sinais que fez a mediação entre pesquisadora e pesquisados. Por uma questão ética foram preservados os nomes da escola e dos alunos e qualquer informação que possam identificá-los.

Os educandos inseridos nesta instituição, que foram solicitados a responder ao questionário, são surdos com faixa etária que varia entre 10 a 12 anos, do 5º ano do Ensino Fundamental.

O questionário (instrumento já mencionado, encontra-se em anexo) foi aplicado, com os sujeitos selecionados, no dia 14 de agosto de 2009, com a mediação de uma intérprete de LIBRAS. A escola disponibilizou uma sala para que o questionário fosse aplicado. No início, os alunos pareceram bastante ansiosos, mas a partir da mediação da intérprete que conversou com eles e explicou o porquê do trabalho, assim ficaram mais atentos mostrando-se mais animados em participar. Foram seis alunos que serão identificados pelas letras: A, B, C, D, E e F. Após aplicar o questionário, as respostas colocadas pelos alunos surdos foram analisadas. As análises dos dados refletem as indagações antes já colocadas neste estudo. As questões propostas, as respostas dos sujeitos pesquisados constituem as verificações a seguir.





Na primeira questão que consta do questionário procuramos saber dos alunos se eles conheciam a escrita em língua portuguesa.

Os alunos A, B, D, E e F. responderam: *Sim conheço.*

Enquanto que o aluno C. afirmou: *Entendo pouco por que conhecer pouco.*

Na segunda questão indagamos: Você já escreve em língua portuguesa? As respostas obtidas foram:

Aluno A: *Escrevo. Acho fácil.*

Alunos B, C, D, E e F: *Não. Muito difícil, não conhecer palavras.*

Dando sequência interrogamos qual o significado para ele de escrever em português se considerava importante e por quê? Todos foram unânimes em ressaltar a importância da escrita. Vejamos:

Aluno A: *Sim é importante. Aprender assunto da prova e ensinar outros surdos.*

Alunos B, C, D, E, e F. - *Sim é importante. Aprender assunto da prova.*

A próxima questão estava encaminhada no sentido de saber se os alunos gostavam de escrever. Todos disseram que sim enfatizando mais uma vez que a escrita é importante.

Também foram interrogados se enfrentavam ou não dificuldades para escrever e que justificassem as suas respostas. Os alunos afirmaram:

Aluno A: *Achar fácil, eu escrevo.*

Alunos B, C, D, E e F. *Difícil, copiar palavras, não conhecer português.*

Também perguntamos sobre o uso do dicionário, se os alunos recorriam a esse instrumento para obterem ajuda na escrita da língua portuguesa. Todos responderam que sim porque o dicionário ajuda a escrever as palavras.

A relação com a escrita fora da escola também foi investigada. Perguntamos: Você costuma tentar escrever quando não está na escola? Para quê e para quem? Vejamos o que disseram os alunos:

A. *Sim gostar escrever para namorada e mãe.*


B, D, E e F. *Às vezes, é difícil, precisa ajuda escrever amigo.*

C. *Não.*

Uma questão direcionada à atividade em sala de aula foi colocada para os alunos. Assim perguntamos: Você gosta de fazer atividade de escrita na sala de aula? As respostas obtidas foram:

A. *Gosto. Escrever quadro e caderno.*

B, C, D, E e F. *Sim, gostar. Bom é copiar não erra palavra.*



Entendemos que seria importante saber se compreendiam bem as palavras escritas. Nessa direção indagamos se os alunos entendiam o que professor escrevia no quadro. Afirmaram:

A. *Sim. Pode perguntar não entender.*

B, C, D, E e F. *Não entender é difícil. Gostar conversar e vê livro.*


Ao serem interrogados se conhecem a escrita em Língua Portuguesa a maioria dos alunos disse conhecer a língua portuguesa, o aluno “C” disse conhecer pouco, embora consiga entender. O aluno “A” disse que escreve em língua portuguesa e que acha fácil. Os demais acham difícil, pois não conhecem as palavras e apenas as copiam. Todos gostam de aprender Português para entender assuntos da prova e para ensinar outros surdos, e disseram que acham importante escrever em Português. Além disso, todos disseram gostar de fazer atividade de escrita na escola, mas preferem fazer cópia porque se sentem constrangidos por escreverem inadequadamente. Apenas o aluno “A” disse entender o que é escrito no quadro pela professora os demais não entendem e ficam dispersos.

Pude observar, de acordo às respostas dadas, que a relação dos surdos mantida com a Língua Portuguesa ainda é muito distante, na sua maioria não estão alfabetizados nesta língua, não dominam sua leitura e principalmente sua escrita, embora a considerem de grande relevância. Reconhecem que poderiam usá-la para poder se comunicar com os ouvintes no seu dia-a-dia.

Também é notório que gostam de escrever, fazer atividade de escrita, no entanto, devido a não utilização e falta de autonomia da escrita eles se limitam ao uso apenas da cópia, muitas vezes sem propósito nenhum de aprendizagem, apenas à atividade de reprodução. Além disso, percebo que houve muitas respostas repetidas pelos alunos. Observei que um liderava nas respostas e outros a copiavam demonstrando assim a falta de vocabulário, comunicação criativa, sem elaborações e significações. Percebi que com a fala limitada eles não expressaram opiniões e posicionamentos. Isto que observo está de acordo com Sánchez (2004, p. 90), quando afirma ser necessário um domínio da língua escrita para que haja uma comunicação eficiente com o outro, o *ouvinte*.

No cotidiano escolar não alcançam resultados satisfatórios com questões e atividades em sala de aula, necessitam da sinalização pelo intérprete e nas avaliações, principalmente com questões abertas eles não conseguem escrever.

Constato assim, através das observações, que a escola de fato não está exercendo seu papel e não está atendendo de modo competente aos surdos. É na escola que a



criança surda precisa encontrar mecanismos que possibilitem a construção de sua identidade, com dignidade e autonomia.

Também, alunos surdos, ainda apresentam dificuldades com o léxico como aponta Castilha, Duhart e Hocevar (1999), que deixam evidente alguns desvios das regras de construção das falas como: terminação verbal não-correspondente à pessoa do verbo. De acordo estes autores as metodologias utilizadas para o ensino da Língua Portuguesa, contribuíram para os resultados negativos obtidos, ou seja, estratégias inadequadas justificam o fracasso, e não a “deficiência” da criança surda. Tais metodologias ainda negam aos surdos o acesso a práticas significativas na aprendizagem de uma segunda língua.


Depois de aplicado o questionário houve uma conversa com os alunos mostrando a importância de participarem desse tipo de pesquisa para que o ouvinte possa conhecê-los melhor. Com muita cordialidade, ficou aberto um espaço para no futuro, se necessário for, realizar novas pesquisas.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante de tudo que foi apresentado e discutido por meio deste trabalho que tem como foco principal saber se a criança surda estabelece relações com a língua escrita, é possível responder conscientemente às perguntas que aparecem no conteúdo do problema: Qual a importância dada à língua escrita pela criança surda? O que a escrita representa para a criança surda? A escola está atenta à especificidade da criança com surdez no que se refere ao processo da escrita?

As reflexões teóricas apresentadas nos capítulos serviram como elementos e ferramentas potenciais para a compreensão da postura do surdo frente à aprendizagem de uma língua estrangeira, da percepção da língua escrita que ele tem e do posicionamento da escola frente à dificuldade que o aluno com surdez apresenta no processo da escrita.

A partir deste trabalho algumas conclusões foram surgindo, mas vale ressaltar que não são inacabadas é uma interpretação subjetiva, pois é um olhar a partir da análise pessoal, concepções, experiência e observações da realidade. Sendo assim, posso afirmar que os alunos surdos dão importância a Língua Portuguesa mesmo não conseguindo explicar seu real significado, mas esperam a partir dela estarem fazendo parte da sociedade, está participando com os ouvintes e sendo aceitos. Isto também mostra o que a escrita representa para eles que é a aceitação e possibilidades de comunicação e interação com o outro diferente dele.



No entanto o que falta para isso se tornar possível é a escola assumir seu papel que ainda está aquém das necessidades dos surdos. Não se utiliza dos recursos necessários com eficiência para que a pessoa surda adquira com competência uma língua estrangeira, como a Língua Portuguesa e infelizmente professores mal preparados vêm acentuar esta condição.

Além disso, duas conclusões foram possíveis a partir desta investigação: primeira, a língua de sinais é naturalmente o primeiro instrumento de comunicação que a criança surda desenvolve, portanto, deve ser a mediadora no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa escrita; segunda, a criança surda tem plenas condições de se apropriar da língua escrita, e isto irá contribuir para a sua interação sociocultural.

Reconhecendo que a Língua Portuguesa é para a criança surda uma língua estrangeira, inferimos ser fundamental a mediação da língua de sinais no processo de aquisição da língua escrita em português. Afinal, como é possível aprender uma língua estrangeira sendo esta ensinada por meio dela própria, ou seja, uma língua desconhecida?

Não esquecendo que escrever bem depende da bagagem de informações e conhecimento das regras gramaticais, é preciso criar condições para que a criança surda tenha acesso a isso, sem descolar o ensino da experiência vivida, respeitando as suas características próprias, suas possibilidades e limitações, ajudando-a a perceber na prática da escrita mais um instrumento a ser utilizado na construção de sua identidade.

Diante das evidências pode-se afirmar que a pessoa com surdez tem condições de estabelecer e estabelece uma relação com a Língua Portuguesa, desde que seja direcionada para isto, que se invistam melhor nos saberes dentro da sala de aula, como também fora desta para que tenha condições de construir sua própria história.

Espera-se que, com este trabalho criem-se possibilidades para as transformações necessárias, no sentido de oferecer expedientes a educadores e gestores educacionais para que possam facilitar a aproximação da criança surda com a língua escrita, visando à apropriação por parte destas, para que a utilizem não apenas como elemento de comunicação, mas, principalmente, para sua integração social e conquista de sua cidadania, construindo de maneira autônoma sua identidade pessoal.

## REFERÊNCIAS



BOTELHO, Paula. *Linguagem e letramento na educação dos surdos – ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CASTILHA, Mónica Elisabeth; DUHART, Silvia Mirian e HOCEVAR, Susana Ortega de. Adquisición de la lectura y escritura en niños sordos en una escuela bilíngüe. In: SKLIAR, Carlos (org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 83-94

FERNANDES, Sueli. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, Carlos (org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 59-82

GÓES, Maria Cecília Rafael de. *Linguagem, surdez e educação*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção educação contemporânea)

MARCHESI, Álvaro. Desenvolvimento e educação das crianças surdas. In COLL, César; MARCHESI, Álvaro e PALACIOS, Jesús (org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Trad. Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004 3v. p. 171-192

PERRENOUD, Philippe. Utilizar novas tecnologias. In: -----, *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 125-40

RINALDI, Giuseppe, *et al.* (org.) *A educação dos surdos*. V. II. Brasília: MEC/SEESP, 1997

SÁNCHEZ, Emilio. A linguagem escrita e suas dificuldades: uma visão integradora. In COLL, César; MARCHESI, Álvaro e PALACIOS, Jesús (org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Trad. Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004 3v. p.90-112

VYGOTSKY, Lev. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1993.

## ANEXO

### QUESTIONÁRIO

- 1- Você conhece a escrita em língua portuguesa?
- 2- Você já escreve em língua portuguesa?
- 3- Para você escrever em português é importante? Porque?
- 4- Você gosta de escrever? Por quê?
- 5- Você acha fácil ou difícil escrever em português? Por quê?
- 6- Você utiliza o dicionário para ajudar na escrita da língua portuguesa?
- 7- Você costuma tentar escrever quando não está na escola? Para quê e para quem?
- 8- Gosta de fazer atividade de escrita na sala de aula?
- 9- Você entende o que é escrito no quadro pelo professor?

## A SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA EM TEXTOS DE OPINIÃO PRODUZIDOS POR ALUNOS RECÉM-INGRESSOS NO ENSINO SUPERIOR

Ana Paula Martins Alves<sup>37</sup>

Janicleide Vidal-Maia<sup>38</sup>

Marílio Salgado Nogueira<sup>39</sup>

Maria Elias Soares<sup>40</sup>

**RESUMO:** Teorizando a respeito da composição de um texto, Jean-Michel Adam (2011) apresenta uma proposta de análise textual em que busca articular texto e discurso. Em uma abordagem textual-discursiva, a microunidade de análise deve ter um caráter textual e enunciativo, uma vez que segundo o teórico uma “proposição-enunciado é o produto de um ato de enunciação” (ADAM, 2011, p. 108). Nesse ponto de vista, Adam (2011) define sequência como uma estrutura, cujas partes estão ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem formando, assim, uma rede relacional hierárquica. Ademais, a organização interna da sequência lhe confere uma relação de dependência-independência com o texto, conjunto mais amplo do qual faz parte. Segundo o linguista, é possível definir apenas cinco sequências prototípicas, a saber: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal-conversacional. Nesse contexto, o presente artigo tem por escopo analisar textos de opinião de estudantes recém-ingressos no ensino superior, a fim de reconhecer a sequência argumentativa e a teoria proposta por Adam (2011) para uma análise textual dos discursos. Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa do tipo explicativa, de base interpretativa e de caráter descritivo. Os dados foram coletados no final do semestre de 2012.1 num contexto de estudo sobre produção textual e contou com a participação de 22 alunos do 1º semestre do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará. Após a exibição do vídeo “Vida Maria” e debate sobre questões levantadas a partir da percepção dos alunos, estes produziram um texto de opinião sobre as oportunidades educacionais no Brasil. Salientamos a relevância das contribuições dos estudos de Adam (1992, 2011) para a discussão acerca dos gêneros textuais. Todavia, acreditamos haver a necessidade de adaptação da noção de sequência argumentativa ao texto de opinião.

**PALAVRAS-CHAVE:** Texto. Sequência Argumentativa. Texto de opinião.

### 1. Introdução

Em nossas atividades comunicativas lemos e produzimos diversos tipos de textos, assim como ouvimos ou produzimos enunciados como: Escrevi uma *carta* para minha avó; Tenho que fazer um *resumo*; Achei o *anúncio* interessante; O *artigo* apresenta argumentos convincentes; etc. Os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais.


---

<sup>37</sup> Universidade Federal do Ceará - anarosa\_teixeira@yahoo.com.br

<sup>38</sup> Universidade Federal do Ceará - janicleidevidal@hotmail.com

<sup>39</sup> Universidade Federal do Ceará - mariliosn@gmail.com

<sup>40</sup> Universidade Federal do Ceará - melias48@yahoo.com.br



Teorizando a respeito da composição de um texto, Jean-Michel Adam (2011) apresenta uma proposta de análise textual em que busca articular texto e discurso. Em uma abordagem textual-discursiva, a microunidade de análise deve ter um caráter textual e enunciativo, uma vez que segundo o teórico uma “proposição-enunciado é o produto de um ato de enunciação” (ADAM, 2011, p. 108). Destarte, a análise textual recai sobre o produto de uma enunciação composta por uma microunidade ao mesmo tempo sintática e de sentido.

Segundo Adam (2011) não existe enunciado isolado, toda proposição-enunciado compreende três dimensões complementares – enunciativa, referencial e argumentativa – que se encontram articuladas entre si.

[...] uma **dimensão enunciativa** [B] que se encarrega da representação construída verbalmente de um **conteúdo referencial** [A] e dá-lhe uma certa **potencialidade argumentativa** [ORarg] que lhe confere uma **força** ou **valor ilocucionário** [F] mais ou menos identificável. (ADAM, 2011, p. 109).

A dimensão enunciativa refere-se ao(s) ponto(s) de vista(s) presente(s) no texto e a possível identificação do locutor com um ou outro ponto de vista. A dimensão referencial. Entende-se por dimensão referencial, a representação enunciativa construída por meio de um conteúdo proposicional. Já a dimensão argumentativa confere uma força argumentativa ao enunciado, que busca afetar o interlocutor de algum modo.

Adam (2011) ratifica ainda que as proposições-enunciado se relacionam a partir de operações que lhes permitem um agrupamento coeso, podendo ser de dois tipos: o período e a sequência.


Segundo Adam (2011), *períodos* são unidades que entram diretamente na composição de partes de um plano de texto, ao passo que as *sequências* são unidades textuais complexas, compostas por conjuntos de proposições-enunciado, denominados de macroproposições. Como cita o autor “distinguimos ente unidades textuais frouxamente tipificadas, os períodos, e unidades mais complexas, tipificadas, as sequências.” (p. 204).

Nesse ponto de vista, Adam (2011) define sequência como uma estrutura, cujas partes estão ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem formando, assim, uma rede relacional hierárquica. Ademais, a organização interna da sequência lhe confere uma relação de dependência-independência com o texto, conjunto mais amplo do qual faz parte.

Destarte, o autor reforça, ainda, que um texto pode ser constituído por mais de uma sequência, uma vez que as sequências compõem-se por macroproposições, que por sua vez, constituem-se de proposições-enunciado.

Segundo o linguista, em seu estado atual de reflexão, é possível definir apenas cinco sequências prototípicas, a saber: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal-conversacional.





Todavia, para os propósitos desse estudo, nos deteremos na exploração da sequência argumentativa, apontando suas características e estrutura.

Nesse contexto, o presente artigo tem por escopo analisar textos de opinião de estudantes recém-ingressos no ensino superior, a fim de reconhecer a sequência argumentativa sob a luz da teoria de Adam (2011) para uma análise textual dos discursos.

Segundo a tipologia científica, que classifica os diversos tipos de pesquisas, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa do tipo explicativa, uma vez que visou aprofundar o conhecimento de uma realidade (GIL, 2007), bem como de base interpretativa e de caráter descritivo.

Os dados foram coletados no final do semestre de 2012.1 num contexto de estudo sobre produção textual, e contou com a participação de 22 alunos do 1º semestre do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará. Após a exibição do vídeo “Vida Maria” e debate sobre questões levantadas a partir da percepção dos alunos, estes produziram um texto de opinião sobre as oportunidades educacionais no Brasil.

O presente artigo está dividido em três partes. Na primeira resenhamos o estado da arte acerca da noção de sequência textual, abordando especificamente as características da sequência foco deste trabalho – sequência argumentativa. Nesta primeira parte, apresentamos os principais conceitos para a compreensão da análise dos dados da pesquisa. Na segunda parte, temos uma seção propriamente analítica, em que apresentamos a análise da sequência foco do trabalho, em textos de opinião de alunos recém-ingressos no ensino superior. E, por fim, na última parte, temos as considerações finais a respeito da teoria de base e da nossa análise textual.

## **2. Sequências textuais segundo Jean-Michel Adam**

Inspirado nos pressupostos bakhtinianos, as tipologias textuais de Adam (2011) situam-se na proposta de que os enunciados são relativamente estáveis. Utilizando a ideia de estabilidade de Bakhtin, Adam (2011) propõe que os gêneros primários sejam vistos como tipos nucleares, menos heterogêneos e responsáveis pela estruturação dos gêneros secundários. Os gêneros primários são concebidos, então, como sequências textuais, ou seja, como componentes textuais (compostos por proposições relativamente estáveis e maleáveis), que atravessam os gêneros secundários.

Todavia, enquanto os gêneros marcam situações sociais específicas e são essencialmente heterogêneos, as sequências são componentes que atravessam todos os gêneros, relativamente estáveis e facilmente delimitáveis em um pequeno conjunto de tipos (tipologia).

Segundo Adam (2011), a sequência é uma estrutura, uma rede relacional hierárquica, cujas partes estão ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem, bem como uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna que lhe confere uma relação de dependência-independência com o texto, conjunto mais amplo do qual faz parte.



O linguista reforça que cada texto é uma realidade por demais heterogênea e que, por isso, é difícil circunscrevê-la aos limites de uma definição estrita. Assim, em sua obra *Éléments de linguistique textuelle* (1990), Adam fala de diferentes planos de organização textual e define o texto como uma estrutura sequencial heterogênea. Desse modo, redefine a noção de texto e situa a tipologia das sequências em um conjunto mais amplo do plano de organização da textualidade.

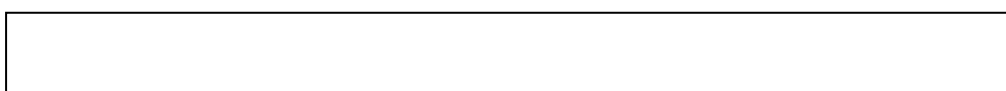
O esquema a seguir sintetiza essa nova noção de texto postulado por Adam (2009):



Segundo o teórico, o texto é, por um lado, pragmaticamente organizado e por outro é uma sequência de proposições. A organização pragmática comporta três dimensões: argumentativa, enunciativa e semântico-referencial; em que a primeira dimensão compreende-se como o agir sobre as representações e crenças do interlocutor, permite definir todo texto como visando um objetivo. A segunda confere ao texto uma tonalidade enunciativa de discurso oral, escrito, não-real, científico, poético. E a terceira, a semântica, é o tema global ou tópico do discurso, é representada pelo que chamamos de macroestrutura semântica.

Por outro lado, o texto como uma sequência de proposições é composto por duas dimensões: a conectividade e a sequencialidade. A conectividade diz respeito ao nível mais local, em que cada proposição é morfologicamente organizada. Assim os fenômenos de ligação entre proposições asseguram a continuidade e progressão textual. A sequencialidade, por sua vez, diz respeito à organização sequencial da textualidade. Segundo Adam (2009a), a sequencialidade é o único plano de organização considerado como uma base de tipologia.

Em consonância com a ideia bakhtiniana de heterogeneidade composicional dos enunciados, Adam (2009a) busca uma abordagem unificada da estrutura sequencial dos textos. Dessa forma, “definir o texto como uma estrutura sequencial permite abordar a heterogeneidade composicional em termos hierárquicos muito gerais” (ADAM, 2009a, p. 122). A sequência como unidade constituinte do texto é composta por blocos de proposições, denominadas de macroproposições, e estas por sua vez, são formadas por “n” microproposições. Abaixo expomos o esquema proposto, dada a importância dessa configuração:



[#T# [sequência(s) [macroproposição (ões) [proposição (ões)]]]]

(ADAM, 2009a, p. 123)

Adam (2011) reconhece cinco tipos de sequências textuais: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal-conversacional. Cada uma das sequências partilha ente elas certo número de características que leva o leitor reconhecê-las como sequências, seja narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa ou dialogal-conversacional.

Para os propósitos do nosso estudo abordaremos apenas a sequência argumentativa, uma vez que acreditamos que esta é mais prototípica do gênero produzido pelos participantes da pesquisa: texto de opinião.

A concepção de sequência e sua relação com a sequencia argumentativa será o objeto da análise. A seguir apresentamos algumas considerações a respeito da sequência argumentativa.

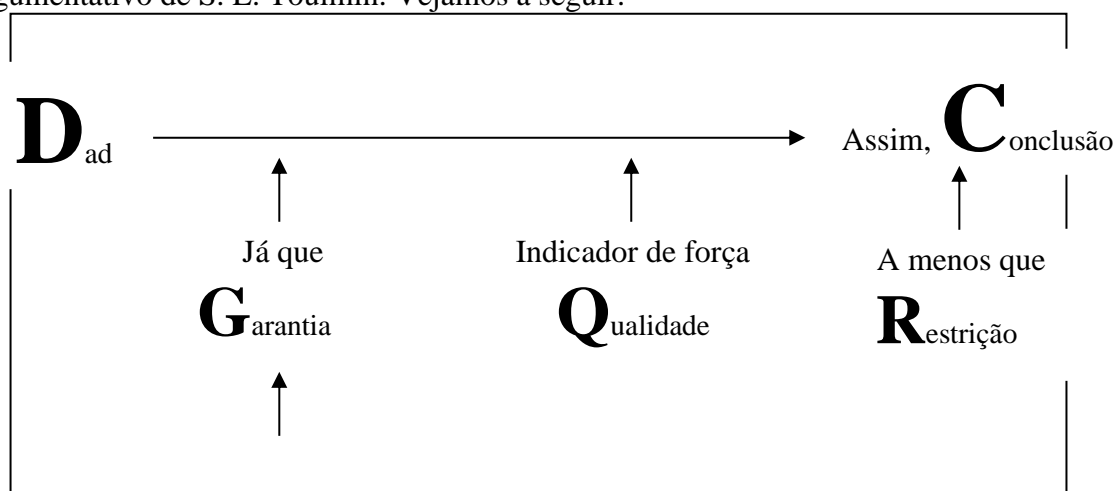
## 2.1 Sequência argumentativa

Argumentar, de um modo geral, consiste em utilizar-se de recursos linguísticos para convencer o interlocutor de uma determinada asserção. Objetivando demonstrar ou refutar uma tese, o locutor parte de premissas, nem sempre explícitas, e tenta mostrar que não se pode admitir tais premissas (DUCROT, 1980).

No entanto, Adam (1992) ressalta a expressa diferença entre argumentação e a unidade composicional denominada sequência argumentativa. Segundo o teórico, a argumentação pode ser concebida no nível do discurso e da interação social, podendo ainda ser concebida como mais uma função da linguagem. Já a sequência argumentativa está no nível da organização pragmática da textualidade.

Ao postular a argumentação como uma forma de composição elementar, fica entendido que certas sucessões de proposições podem ser marcadas pela relação “dado-conclusão”. (Adam, 1992), visto que um argumento-dado visa ancorar ou refutar uma determinada proposição (conclusão).

Para explicar essa relação “dado-conclusão”, Adam (1992) retorna ao esquema argumentativo de S. E. Toulmin. Vejamos a seguir:



Por conta de

**F**undamento

(Esquema adaptado de PLANTIN, 2008)

Para Toulmin, o discurso argumentativo é composto por seis elementos:

- Um DADO (D), um argumento;
- Uma GARANTIA (G), uma licença para inferir;
- Um FUNDAMENTO (F), fundamento ou suporte da garantia;
- Um QUALIFICADOR (Q), qualificador ou indicador modal de força, uma força de convicção ou persuasão;
- Uma CONCLUSÃO (C).
- Uma RESTRIÇÃO (R), condições de refutação;

Uma conclusão (C) é afirmada com base em um dado (D). Todavia, (C) é autorizada a partir de leis de passagem (G), ou seja, uma licença para inferir, um fundamento (F). Contudo, o argumento (D) é modalizado (Q), ou seja, atenuado. O modal (Q), em geral, que afeta a lei de passagem (G), anuncia aquela que se encontra na conclusão (C), e (C) pode ser restringido (R), refutado.

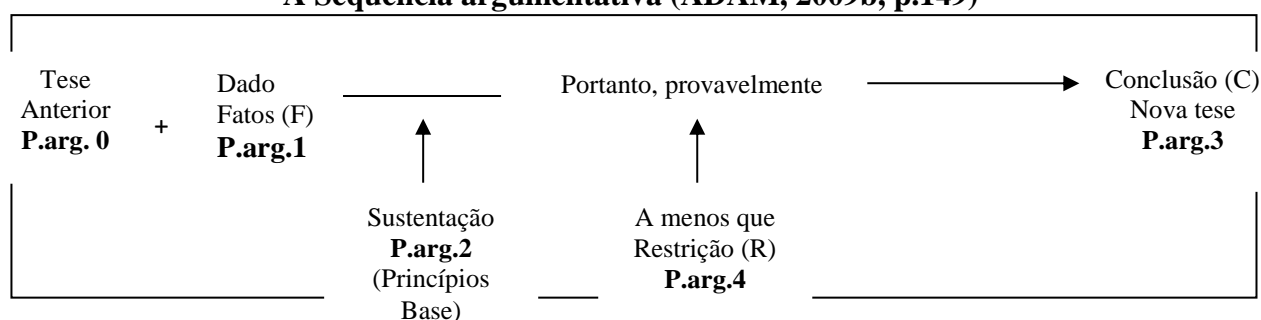
Observemos o exemplo a seguir:

(1) Harry nasceu nas Bermudas. Presumivelmente, Harry é um súdito britânico”.<sup>41</sup>

Temos, *Harry nasceu nas Bermudas (D)*. **Assim, Presumivelmente (Q)**, *Harry é um súdito britânico (C)*. **(Já que** as pessoas nascidas em Bermudas são súditas britânicas **(G)**, **por conta de** os estatutos legais garantirem tal direito **(F)**, **a menos que** seus pais sejam estrangeiros e ele tenha se tornado americano naturalizado **(R)**).

O modelo de Toulmin é um verdadeiro esquema do processo de ancoragem/refutação dos enunciados prototípicos da sequência argumentativa. É a partir desse modelo que Adam (1992) propõe o seguinte esquema para explicitar a estrutura de uma sequência argumentativa:

#### A Sequência argumentativa (ADAM, 2009b, p.149)



<sup>41</sup> Plantin (2008, p.26)

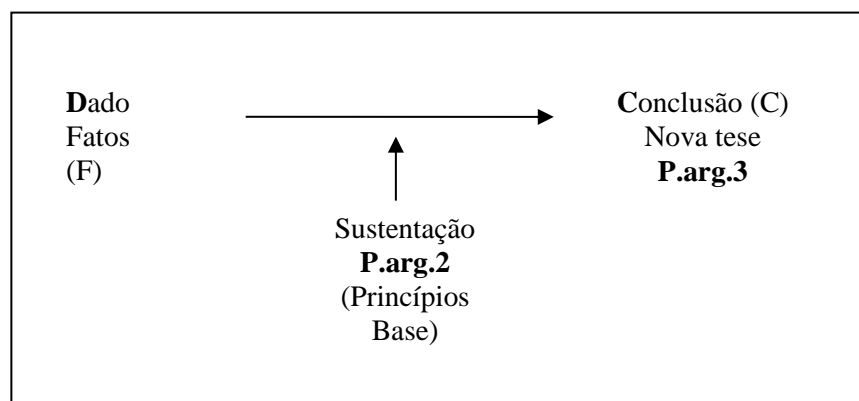
As macroproposições da sequência argumentativa são explicitadas:

- Tese anterior (P.arg.0): é uma conclusão inicial concebida a partir das informações dadas pelo texto;
- Dados (P.arg.1): correspondem aos argumentos que ancoram a conclusão (P.arg.3);
- Sustentação (P.arg.2): diz respeito aos princípios de base que dão sustentação aos dados;
- Conclusão (P.arg.3): é a conclusão ou a tese defendida;
- Restrição (P.arg.4): correspondem aos argumentos opostos que levam a uma conclusão não-C.

Adam (1992) ressalta, contudo, que esse esquema não é linear. A nova tese (P.arg.3) pode ser reformulada logo na entrada e retomada ou não após a conclusão, ou ainda a tese anterior pode ser subentendida.

O teórico destaca ainda, que este esquema comporta dois níveis argumentativos: o *justificativo*, em que o argumento do locutor é infalível e as estratégias argumentativas são dominadas pelos conhecimentos trazidos e o *dialógico ou contra-argumentativo*, em que a argumentação é negociada com um contra-argumento e a estratégia argumentativa visa uma transformação dos conhecimentos.

O nível justificativo pode ser representado pelo esquema seguinte:



Ao passo que o nível dialógico ou contra-argumento acrescenta-se (P.arg.0) e (P.arg. 4).

Pode-se dizer, então, que a argumentação estrutura-se em dois aspectos: demonstrar-justificar uma tese e refutar uma tese ou argumento de uma ideia adversa. E adotando essa concepção podemos dizer que um discurso argumentativo se estabelece na relação com um contra-discurso, seja efetivo ou virtual. E ao argumentar, o locutor



procura subsídios na língua para convencer o seu interlocutor a aceitar a sua tese e desconsiderar a tese que se opõe a sua.

Na próxima seção, apresentamos uma análise das sequências argumentativas em textos de opinião produzidos por alunos recém-ingressos no ensino superior.

### 3. Análise da sequência argumentativa em textos de artigo de opinião

Este artigo se propõe analisar textos de opinião de estudantes recém-ingressos no ensino superior, a fim de reconhecer a sequência argumentativa em tais textos, assim como ratificar a teoria proposta por Adam (2011) para uma análise textual dos discursos. Para tanto, nosso *corpus* foi composto por 22 textos de artigo de opinião, escritos por alunos do 1º semestre do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará. Contudo, para os limites deste artigo apresentamos apenas 2 textos, para demonstrar a atualização da sequência argumentativa nesse gênero textual. Vejamos o texto abaixo:

#### Texto A1<sup>42</sup>:

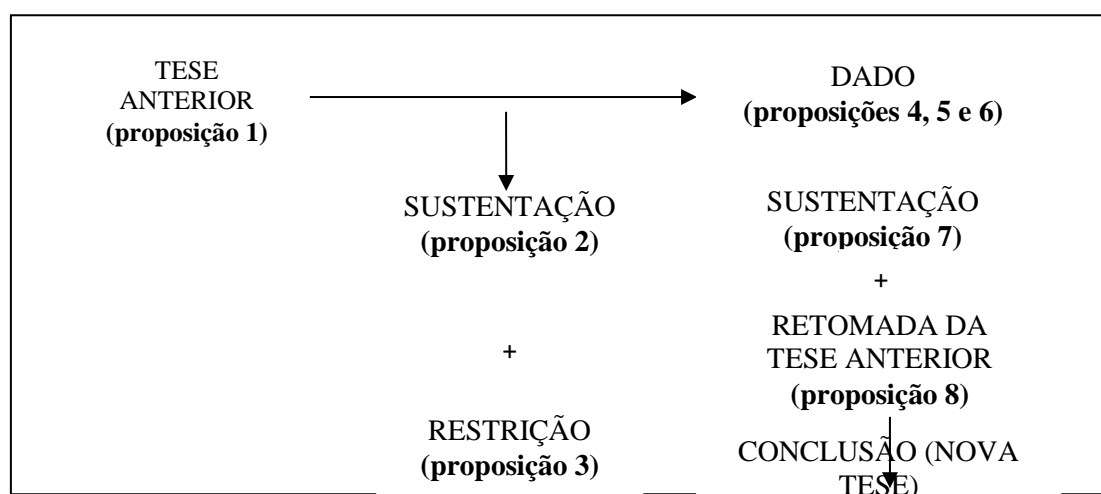
(1) A educação tem capital importância na vida das pessoas, (2) visto que desempenha um papel essencial na interação social de qualquer cidadão. (3) Porém, sua aplicação e desenvolvimento esbarram em problemas e a falta de investimentos.

(4) As oportunidades à uma educação de qualidade se limitam, cada vez mais, à uma pequena parcela da população. (5) Logo, as condições sociais exercem uma grande influência sobre um direito fundamental de cada cidadão.

(6) A falta de investimentos no setor educacional está evidente, desqualificado, assim, algo que deveria ser prioritário. (7) Visto que, seu aprimoramento (das técnicas de ensino, da qualidade dos professores e da própria infraestrutura) facilitaria a inclusão social de um cidadão.

(8) Portanto, a educação tem um papel bastante importante no desenvolvimento social, cultural e intelectual de uma população. (9) Dessa forma, investimentos nessa área são fundamentais para uma melhora na qualidade de vida de todos os envolvidos, direta ou indiretamente.

A estrutura argumentativa do texto A1 está representada no quadro a seguir



<sup>42</sup> Texto de opinião produzido por aluno recém-ingresso no ensino superior.

A1 defende a tese de que a educação tem importância na vida das pessoas e que por isso é necessário investimentos para melhorar a qualidade de vida de todos. Tal conclusão é ancorada através de uma sustentação explícita de que a educação desempenha papel essencial na interação social do cidadão, no entanto, a proposição 3 apresenta ao leitor uma restrição que orientará o discurso argumentativo do redator. Ademais, a partir da restrição, o movimento argumentativo conduzirá a uma conclusão ancorada por argumentos expressos nas proposições (4), (5) e (6) e na retomada da tese anterior, fato que levará o interlocutor a nova tese (conclusão) transcrita na proposição (9).

O movimento argumentativo do texto A2 perpassa por todas as macroproposições propostas por Adam (2011), ratificando, no entanto, a não linearidade do esquema da sequência argumentativa.

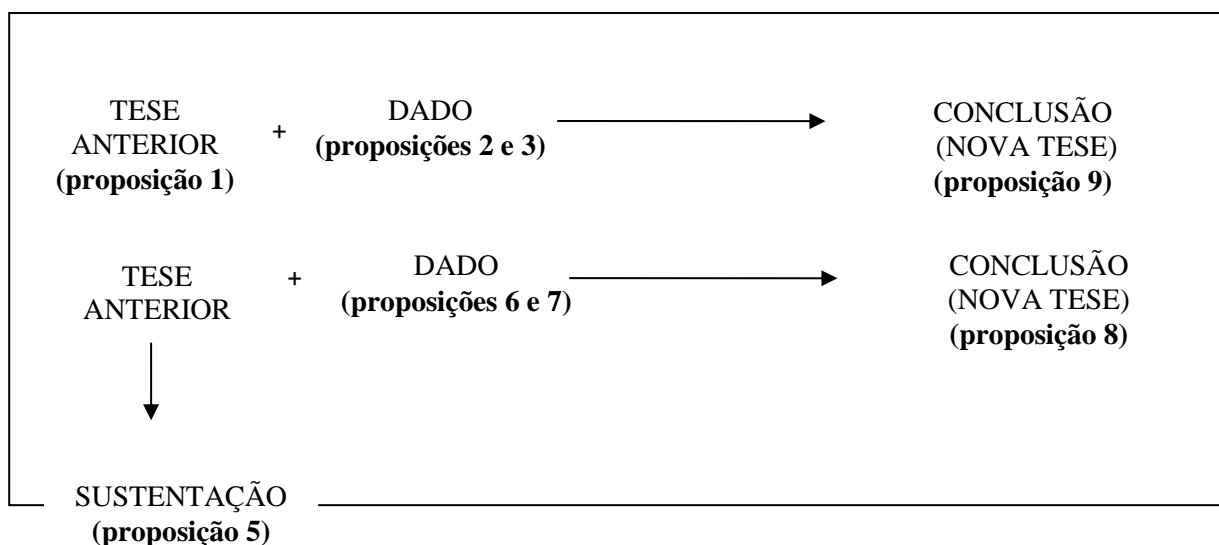
Vejam como se configura o movimento argumentativo do texto A2:

**Texto A2<sup>43</sup>:**


(1) A educação é um fator primordial na vida de uma pessoa, (2) ela é capaz de mudar os rumos da vida de alguém. (3) Quem possui acesso à educação tem maiores chances e oportunidades de crescer tanto profissionalmente, quanto pessoalmente e ter uma vida totalmente diferente de quem não a possui.

(4) A ausência de educação traz, conseqüentemente, falta de informação e conhecimento dos fatores que podem mudar sua vida por completo. (5) E a base para que isso tudo não ocorra é a pessoa ter acesso à educação. (6) Infelizmente essa é uma realidade ainda existente nos dias de hoje, onde as pessoas julgam o mundo tão moderno e avançado e não oferece oportunidades suficientes a todas as pessoas para ter acesso à ela. (7) O que causa, por consequência, o aumento da violência, dos mendigos, dos desempregados, dos adolescentes que são pais precocemente, do grande número de pessoas viciadas em drogas ou álcool, entre outros.

O movimento argumentativo do texto A2 perpassa por todas as macroproposições propostas por Adam (2011), ratificando, no entanto, a não linearidade do esquema da sequência argumentativa. (8) Para esse quadro mudar muita coisa tem que ser feita ainda, tanto tem que ter iniciativa os governantes quanto cada cidadão. (9) Se queremos viver num mundo melhor, basta darmos prioridade a um fator, talvez o único capaz de mudar isso tudo: a educação.



<sup>43</sup> Texto de opinião produzido por aluno recém-ingresso no ensino superior.



O texto A2 apresenta um movimento argumentativo interessante se comparado ao texto A1. Em um mesmo texto, o redator apresenta dois argumentos 0 (tese anterior) e conseqüentemente duas conclusões.

Inicialmente A2 defende a tese de que a educação é um fator primordial na vida de uma pessoa e, por isso, precisamos priorizá-la (proposição 9). Tal conclusão é ancorada nos argumentos expressos nas proposições (2) e (3).

Porém, o redator apresenta também uma segunda tese anterior (proposição 4), a qual será sustentada pela proposição (5) e progressivamente construída até se chegar a nova tese (proposição 8).

Em A2, percebemos dois movimentos argumentativos paralelos, embora complementares. O efeito de sentido causado por esse paralelismo aumenta o valor persuasivo da argumentação, na medida em que o argumentador faz esse movimento: tese anterior – dado - tese anterior – dado - conclusão 1- conclusão 2.

Em suma, o texto A2 apresenta uma estrutura bem peculiar, compreendendo quase todas as macroposições propostas por Adam (2011), embora inclua o caráter imprevisível dos textos reais, o que, por si, demonstra a não-aplicabilidade do modelo teórico-metodológico lógico proposto.

#### **4. Considerações finais**


Neste artigo, analisamos a seqüência argumentativa postulada por Adam (1992) em textos de opinião produzidos por alunos do 1º semestre do ensino superior.

Após a análise de dois textos exemplares (textos A1 e A2), percebemos que a unidade composicional dos textos analisados está marcada pela relação “dado-conclusão”, elementos designados por Adam (2011) como indispensáveis na constituição de uma seqüência argumentativa.

Sabemos, contudo, que o texto de opinião é um gênero essencialmente argumentativo, um gênero que se organiza seguindo uma linha argumentativa que inicia com a identificação do tema e segue apresentando diferentes argumentos, que nem sempre é elucidado nos textos, de forma a justificar ou refutar uma tese, até se chegar à formulação de uma tese final.

No entanto, destacamos a advertência feita por Adam (1992), que não podemos confundir argumentação geral com seqüência argumentativa. Destarte, constatamos, em nossa análise, que, embora o discurso dos redatores seja essencialmente argumentativo, os textos apresentam uma estrutura composicional com as características prototípicas da seqüência argumentativa, uma vez que se utilizam de macroposições organizadas de forma a persuadir o leitor acerca de uma determinada posição.

No que diz respeito à estrutura da seqüência argumentativa, destacamos, ainda, que a ancoragem das macroposições não está, direta ou necessariamente, ligada à conclusão, todavia, estas podem estar ancoradas à tese anterior, conforme foi analisado nos exemplo A1 e A2. Salientamos também, que embora a tese anterior estivesse



explicitada nos textos aqui analisados, esta pode apresentar-se de forma implícita, todavia, sua identificação se daria por inferência.

Por fim, destacamos que a estrutura da sequência argumentativa não está presa a uma linearidade, contudo, as macroproposições de dado e conclusão são elementos fundamentais à sua constituição, embora nem sempre sejam explicitadas nos textos.

Salientamos, portanto, a relevância das contribuições dos estudos de Adam (1992, 2011) para a discussão acerca dos gêneros textuais. Todavia, acreditamos haver a necessidade de adaptação da noção de sequência argumentativa ao texto de opinião.

## REFERÊNCIAS

ADAM, J.M. *Éléments de linguistique textuelle: théorie ET pratique de l'analyse textuelle*. Mardaga: Philosophie et langage, 1990.

\_\_\_\_\_. *Les textes: types ET prototypes*. Paris: Nathan, 1992.

\_\_\_\_\_. *Quadro teórico de uma tipologia sequencial*. IN: BEZERRA, B. G. (Org.); BIASI-RODRIGUES, B. (Org.); CAVALCANTE, M. M. (Org.). Gêneros e sequências textuais. Recife: EDUPE, 2009a.

\_\_\_\_\_. *Uma abordagem textual da argumentação: “esquema”, sequência e frase periodica*. IN: BEZERRA, B. G. (Org.); BIASI-RODRIGUES, B. (Org.); CAVALCANTE, M. M. (Org.). Gêneros e sequências textuais. Recife: EDUPE, 2009b.

\_\_\_\_\_. *A Linguística Textual: introdução à análise dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2011.

DUCROT, O. *Les enchainements argumentatifs*. Paris: Minuit, 1980.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

PLANTIN, C. *A argumentação*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial. Tradução de L'Argumentation. 2008.



## UM ESTUDO PRELIMINAR DO PERFIL DOS *INSTAGRAMERS* - USUÁRIOS DO *INSTAGRAM*

Andréa Francisca da Luz<sup>44</sup>

Roberta Varginha Ramos Caiado<sup>45</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é analisar o perfil dos usuários do *Instagram*, rede social de compartilhamento de fotos e vídeos, e observar como se realiza a construção verbo-visual dos enunciados postados pelos *Instagramers*, à luz da análise dialógica do discurso bakhtiniana, da concepção semiótica da imagem (SANTAELLA, 2012, 2011, 2008) e dos multiletramentos (GNL, 2006[1996]). Estamos em plena Era da Imagem e da Tecnologia Digital, momento histórico em que são desencadeadas relações cada vez mais dinâmicas, rítmicas e interativas proporcionadas por dispositivos inovadores e atualizados. É por meio da linguagem e de suas diversas formas de interação que os sujeitos são constituídos, pois é imanente no uso da língua a presença de aspectos culturais, sociais, históricos e discursivos. O uso dinâmico da língua imbrica diálogo, responsividade, negociação, aspectos imprescindíveis na atuação do usuário na esfera comunicativa digital. É a Era digital. Momento no qual linguagem e tecnologia se aliam para a construção de sentidos e significados. Na Era digital, a relação verbo-visual entra em cena para servir de *link* num processo colaborativo e solidário de leitura e escrita, onde não cabe a presença individual do leitor e do autor, mas de *lautores* digitais (ROJO, 2013) que imprimem suas marcas enunciativas dentro de uma construção coletiva, interativa e intersubjetiva promovida pela linguagem. Como proposta preliminar de estudo, aplicamos um questionário, em formulário digital, divulgado por *e-mail* e via *Facebook*, no qual foi avaliado o perfil dos usuários do *Instagram*. Buscamos observar qual a intencionalidade dos *Instagramers* ao compartilhar suas imagens e como se dá a relação verbo-visual dentro dessa esfera enunciativa digital. Os resultados apontam para o uso do *Instagram* como rede social dialógica que, além de servir de aplicativo para compartilhamento de fotos e vídeos, possibilita a construção linguístico-discursiva entre seus usuários por meio de relações enunciativas verbo-visuais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Multiletramentos. Enunciação verbo-visual. Rede Social. *Instagramers*. *Lautores*.


### INTRODUÇÃO

Somos imagéticos por natureza. Percebemos o mundo por meio de suas diversas formas, tamanhos, cores, texturas, composições. A imagem impressiona todos

---

<sup>44</sup> Mestranda do curso de Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). E-mail: letradeforma@hotmail.com

<sup>45</sup> Professora, orientadora e coordenadora do curso de Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). E-mail: caiado.roberta@gmail.com



os nossos sentidos porque não é apenas signo ideológico, mas também, um signo linguístico preñado de significados.

Além disso, “hoje em dia a informação, em qualquer uma de suas formas, raramente é transmitida sem imagens” (HACKING, 2012, p. 15), sejam essas imagens em sua modalidade fixa ou em movimento. Isto porque a imagem e, especificamente a fotografia digital, “desempenha um papel fundamental na comunicação global” (id., p. 08).


Compor uma boa imagem não é tarefa fácil, ela requer prática, treino e um olhar acurado, assim como o domínio de uso da língua. Os bons escritores, assim como os bons fotógrafos, não são aqueles que usam todas as regras para deixar sua obra esteticamente perfeita, mas são aqueles que conhecendo todas as normas as subvertem para seu uso, para imprimir seu estilo e deixar sua marca. Isso porque “a fotografia pertence tanto à esfera da realidade quanto à da imaginação” (id., p. 08), e é exatamente isto que a torna singular.

Abrir os olhos para esse mundo semioticizado é traçar relações dialógicas entre diversas linguagens, num processo de simbiose entre o verbo e o visual, pois ambos se complementam na produção de sentidos e da heterogeneidade de vozes que ecoam em suas representações. A exemplo disso, podemos observar que quando dialogamos com uma imagem na esfera digital, nós o fazemos por meio de outras linguagens, num processo metalinguístico realizado através de *emoticons*, enunciados verbais, *gifs*, dentre outros que estão presentes nesses ambientes. Ou seja, usamos a própria linguagem para fazer referência à outra linguagem porque compreendemos que só é possível nos constituirmos como sujeitos interativos e responsivos por meio da linguagem.

Por isso, o nosso intuito, nos próximos tópicos a serem abordados, é apresentar os resultados de um estudo preliminar sobre o perfil dos usuários do *Instagram* e observar como se realiza a construção verbo-visual dos enunciados postados pelos *Instagramers* - usuários do *Instagram*: pensando, inicialmente, como ferramenta de compartilhamento de imagens e vídeos, mas que depois de sua popularização, em 2012, tornou-se uma das redes sociais que fazem parte da realidade comunicativa contemporânea de interlocutores do universo digital.

## **1 O CIBERESPAÇO – UMA COMUNIDADE DE INTERAÇÃO/COLABORAÇÃO**

É fato que vivemos numa sociedade em que as relações comunicativas estão cada vez mais dinâmicas e interativas. Queremos ser entendidos de forma rápida, concisa e simultânea, pois não percebemos mais a dimensão espaço-tempo como algo linear, mas como possibilidades de conexões paralelas e intercambiáveis.



Nessa sociedade, independente de classe social, gênero, raça, todos são convidados a fazer parte de um processo adaptativo em que o universo tecnológico orienta nossas ações dialógicas. Em tese, somos uma Sociedade líquida, como afirma Santaella (2011, p. 14), porque “como os líquidos, singulariza-se por uma incapacidade de manter as formas”. Integrar-se nessa sociedade requer uma nova forma de pensar a ação humana e, conseqüentemente, seus mecanismos de atuação comunicativa.

Essa visão, foca a vida sob uma lente multifocal, não há uma única estrutura, mas várias estruturas que compõem o que concebemos por mundo, sujeito e linguagem. Nessa sociedade líquida, as linguagens também são líquidas:

Texto, imagem e som já não são o que costumavam ser. Deslizam-se uns para os outros, sobrepõem-se, complementam-se, confraternizam-se, unem-se, separam-se e entrecruzam-se. Tornaram-se leves, perambulantes. Perderam a estabilidade que a força de gravidade dos suportes fixos lhe emprestavam. Viraram aparições, presenças fugidias que emergem e desaparecem ao toque delicado da pontinha do dedo em minúsculas teclas (SANTAELLA, 2011, p. 24).

Somos, praticamente, simbotizados, por uma comunicação móvel que além de romper dimensões de espaço-tempo, torna-se “portal” para a inserção do sujeito na esfera dialógica digital, pois

cada vez menos a comunicação está confinada a lugares fixos, e os novos modos de telecomunicação têm produzido transmutações na estrutura da nossa concepção cotidiana do tempo, do espaço, dos modos de viver, aprender, agir, engajar-se, sentir, reviravoltas na nossa afetividade, sensualidade, nas crenças que acalentamos e nas emoções que nos assomam (SANTAELLA, 2011, p. 25).

O Ciberespaço, ou espaço de interação digital, passa a ser visto como uma imensa comunidade de trocas, de compartilhamento, de ação comunicativa, de inscrição do sujeito em seu processo dialógico com o outro. É a “nova ágora, um espaço que transmuta trocas e vivências” (SANTAELLA, 2011, p. 28). O sujeito é o navegador desse mar, um mar que pode ser visto não como divisor de terras, mas limites entre fronteiras, “o mar como convite à viagem, às navegações por caminhos errantes, aos dis-cursos” (id. p. 28).

Esse espaço digital, prene de sentidos e significados, serve de motor propulsor à criatividade humana. Não a criação individual, resquícios da construção clássica do sujeito individual, mas da criação coletiva, sinônimo da construção discursiva do sujeito moderno, pois novas maneiras de comunicação instigam formas criativas de interação.



Vale ressaltar que o processo interativo no Ciberespaço permite:

Acessar informações a distância em caminhos não lineares de hipertextos e ambientes hiper-mídia; enviar mensagens que ficam disponíveis sem valores hierárquicos; realizar ação colaborativa na rede; experimentar a telepresença; visualizar espaços distantes; agir em espaços remotos; coexistir em espaços reais e virtuais; circular em ambientes inteligentes através de sistemas de agentes; interagir em ambientes que simulam vida e se auto-organizam; pertencer a comunidades virtuais com interação e , por imersão, em ambientes virtuais de múltiplos usuários (DOMINGUES, 2002, p. 111-112 apud SANTAELLA, 2011, p.79).

As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) exigem práticas letradas que requerem um sujeito ativo, dialógico, o sujeito bakhtiniano. Assim, as relações interpessoais e linguísticas dos sujeitos, na medida em que eles interagem em rede, pelas redes sociais, mediados pelo computador, por *tablets*, e *smartphones*, dentre outros dispositivos, exigem “atitudes ativamente responsivas” remetendo-nos à teoria dialógica do discurso proposta por Bakhtin.


Nesse espaço digital de atividade da linguagem, os enunciados servem de bússola, direcionando, contextualizando, ligando os caminhos pelos quais o sujeito navegou e os que ainda falta navegar. O sujeito, em sua atividade dialógica de navegação digital, curte caminhos alheios, curte seus próprios caminhos, compartilha cursos e dis-cursos, imagens de suas rotas e das rotas de outros navegadores.

Os multiletramentos, que surgem atrelados aos dispositivos tecnológicos móveis, implicam na utilização de uma grande variedade de linguagens e discursos articulando palavras, sons, imagens e movimentos, sincronicamente, em um meio caracterizado por noções de multilinearidade e enunciados multissemióticos. Enunciado, aqui, é entendido na perspectiva de Bakhtin, na qual a diferença entre enunciado e enunciação inexistem; trabalhamos com o conceito de enunciado concreto, unidade real da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003). O sujeito dialógico bakhtiniano, que tem necessidade de se envolver, de ser coletivo, de partilhar suas impressões, suas histórias de vida, partilhar o próprio *self* nas redes sociais interage e estabelece relações de mobilidade, troca, a partir de suas necessidades comunicacionais reais.

A contemporaneidade, a partir dos multiletramentos, também, propicia a introdução do conceito de *lautor* – leitor/autor (ROJO, 2013) que subverte os protocolos formais de compreensão e produção na rede. Segundo Rojo (2013, p. 20):

O novo suporte do texto (a tela do computador) permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro. [...] O leitor não é mais constrangido a





intervir na margem, no sentido literal ou no sentido figurado. Ele pode intervir no coração, no centro. Que resta então da definição do sagrado, que supunha uma autoridade impondo uma atitude de reverência, de obediência ou de meditação, quando o suporte material confunde a distinção entre o autor e o leitor, entre a autoridade e a apropriação?” (CHARTIER, 1998, p. 88-91). Poderíamos aqui não mais falar de leitor-autor, mas de *lautor*. Evidentemente, isso cria novas situações de produção de leitura-autoria [...].

Assim, podemos concluir que os textos multissemióticos exigem *lautores*. *Lautores* estão inseridos em “práticas reais de uso da língua na sociedade, como preveem os novos estudos de letramento” (ARAÚJO e DIEB, 2013, p. 259).


## **2 INSTAGRAM – APLICATIVO OU REDE SOCIAL?**

Como afirmamos anteriormente, a sociedade líquida, atualmente, exige tecnologia de ponta, que nos mantenha em conexão diária, como dispositivos e aplicativos que nos deem condições, cada vez melhores, de mobilidade. Foi dessa necessidade que surgiram os *Smartphones* ou dispositivos móveis de acesso à Internet. Eles trazem a confluência de um computador pessoal e telefone celular, combinando facilidade, conectividade e mobilidade. O uso do *Smartphone* tornou possível o acesso à informação e à tecnologia de uma fatia da sociedade que, até então, era excluída da esfera digital.

Paralelo a este uso, surgiram diversos aplicativos com o intuito de facilitar atividade simples do cotidiano, como: manter o diálogo com alguém, pesquisar uma receita, solicitar um serviço, pedir um táxi, tirar uma foto do local em que estamos situados no momento, dentre outras atividades.

Em relação a esta última atividade, a de fotografar, os dispositivos móveis se tornaram uma “máquina semiótica”, capaz de mediar a ação humana do olhar e clicar. Ou como considera Santaella (2011, p. 66), “esses aparatos internalizaram no seu *modus operandi* um certo nível de inteligência, mesmo que seja, nesse estágio, um tipo de inteligência que vai além da imitação do funcionamento dos órgãos sensoriais humanos”. Pois, atualmente, não é preciso ser bom fotógrafo para se capturar a imagem de um momento preciso; a funcionalidade dos *Smartphones* torna desnecessária a utilização de equipamentos profissionais para um fotógrafo amador, liberando-o para tornar seu ato de “clicar” o mundo e de manipular imagens como ato de criação, como bem afirma Santaella (2011, p. 67):

As máquinas semióticas sensoriais automatizam o gesto humano da criação. Consequentemente, essas máquinas passam a funcionar como parceiras no ato de criar. Se concebemos o estilo como marcas de autoria, essas marcas passam a ser compartilhadas com as máquinas em uma mistura de



personificação e automatização. Na fotografia, esse hibridismo é claro. Quanto mais o olho do fotógrafo estiver com o olho da câmera, melhor será o resultado do seu ato.

Para tornar esse ato mais livre para seus usuários, foi criado, em 2010, o aplicativo *Instagram*. O objetivo inicial dessa rede social era o compartilhamento e a melhoria na qualidade de postagens de fotos e vídeos no universo *online*, por meio de uso de dezenove (19) filtros de efeitos nas imagens, além de modalizadores de brilho, contraste e ajustes de temperatura da imagem. Contudo, devido à sua instantaneidade, o *Instagram* tornou-se uma das ferramentas de grande veiculação de notícias e comentários em tempo real, pois seus usuários podem compartilhar automaticamente suas postagens através do *Facebook*, *Twitter*, *Tumblr*, *Flickr* e *Foursquare*.

O aplicativo, além de gratuito, tem boa acessibilidade. Nele podemos capturar e editar as fotos instantaneamente, daí sua logomarca ser a imagem da antiga máquina *Polaroid*, que imprimia as fotos logo após sua captura, além do aspecto *retrô* que o enquadrado e os filtros imprimem nas imagens.

Contudo, enquanto rede social, ou seja, “conjunto de dois elementos: atores (pessoas, instituições ou grupos; os nós da rede) e suas conexões (interações ou laços sociais)” (WASSERMAN E FAUST, 1994; DEGENNE E FORSE, 1999 apud RECUERO, 2014), o *Instagram* promove a atuação de seus atores sociais por meio da postagem de imagens que podem ser editadas, compartilhadas, curtidas e comentadas. Ou seja, o aplicativo nos torna capazes de capturar o cotidiano, de recortar a “realidade” e dividi-la com nossos pares, de construir nossa própria imagem enunciativa por meio de um *ethos* discursivo intencional que busca não só apresentar uma projeção pessoal, mas negociá-la, torná-la responsiva na interação com o outro.

### 3 OS *INSTAGRAMERS* E SUA RELAÇÃO COM O SIGNO MULTISSEMIÓTICO

No período de 23 a 31 de maio de 2014, veiculamos na *Internet* por meio de *e-mail* e da rede social *Facebook*, um formulário digital contendo dezesseis (16) questões que avaliavam o perfil dos usuários do *Instagram*. O intuito dessa pesquisa era observar como os usuários (*instagramers*) interagem por meio desse aplicativo e com qual intencionalidade. Também foi possível avaliar até que ponto eles percebem a utilização desse aplicativo como possível ferramenta metodológica na relação verbo-visual de construção de sentidos nos discursos.

Em relação à faixa etária dos *Instagramers* (Figura 1), pudemos observar que dentro do quantitativo de pessoas que responderam ao formulário, ao todo 63, há o predomínio de adultos (entre 25 e 35 anos), ao invés de um público mais jovem, como poderia ser esperado. Tal fato reflete no como o compartilhamento dessa imagem, repleta de significação e de relação com o “real”, reproduz a realidade através de

(aparente) semelhança; por outro, tem uma relação causal com a realidade devido às leis da ótica” (SANTAELLA e NÖTH, 2008, p. 107).

Essa relação é fruto de experiências, de conhecimento de mundo que vamos adquirindo ao longo de nossa existência. Por isso, a relação verbo-visual é um processo educativo do olhar. Alfabetizamos esse processo por meio de um aprendizado, de uma “acomodação dos olhos, como no caso da percepção de uma imagem microscópica” (SANTAELLA e NÖTH, 2008, p. 109). Vale também ressaltar, como afirma Baudrillard, que “a imagística é a realidade por meio da qual podemos conhecer o mundo” (HACKING, 2012, p. 14), e conhecer o mundo é um exercício imagético diário.

Fator relevante, também, diz respeito à relevância. Em geral, as pessoas que usam este aplicativo têm uma relação diferenciada com a imagem. São pessoas que apreciam o prazer estético de fotografar, registrar aquilo que suas retinas tocam medidas pelo uso da tecnologia de suas câmeras.

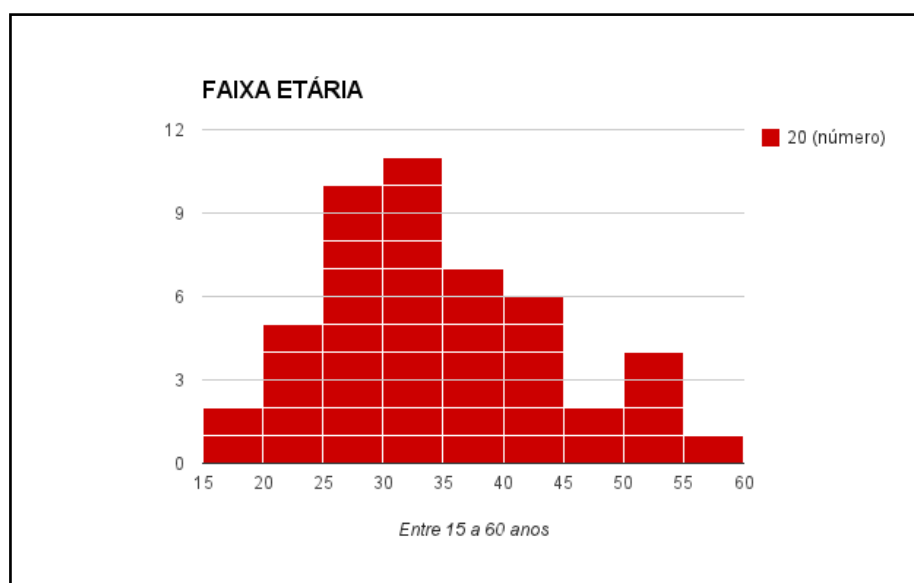
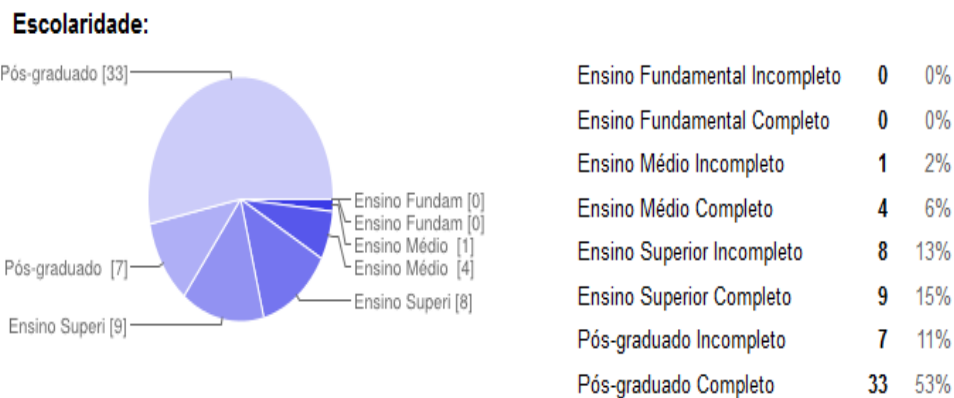


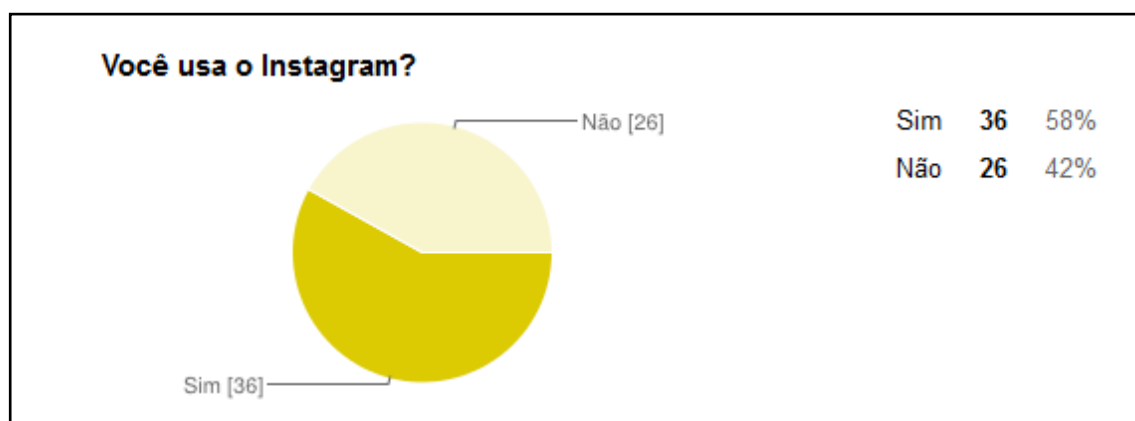
Figura 1: Faixa Etária

Também chamou-nos a atenção o nível de escolaridade dos usuários do aplicativo (Figura 2), em sua maioria pós-graduados, fato que se reflete no questionamento do formulário que aborda a utilização do *Instagram*.



**Figura 2: Escolaridade**

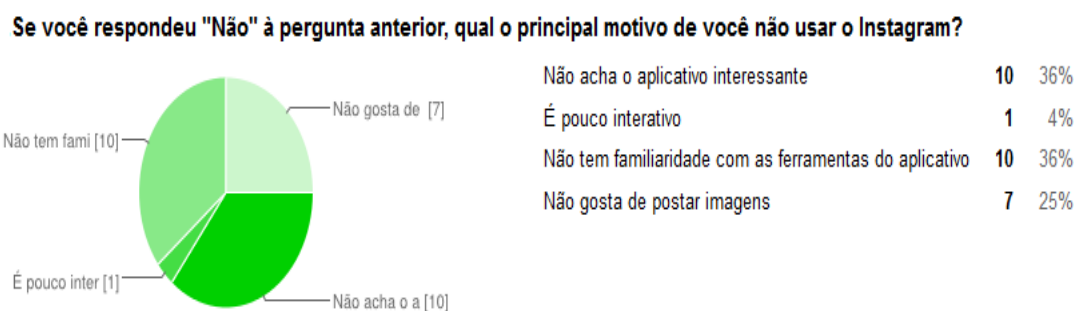
Em relação ao uso do *Instagram* (Figura 3), houve um percentual alto de usuários que mencionou não utilizar, 42% dos sujeitos que responderam, embora os que não usam a rede tenham relacionado este fato tanto à falta de interesse quanto à falta de familiaridade com o aplicativo (Figura 4).



**Figura 3: Uso do *Instagram***

Podemos inferir que essa falta de interesse relatada advenha, em parte, do seu aspecto não tão interativo *online*. Explicamos: o *Instagram*, embora seja considerado uma rede social, parece manter uma relação de registro imagético, a exemplo de um diário, onde os usuários postam suas imagens na *timeline*, e seus seguidores curtem, comentam ou compartilham essas imagens.





**Figura 4: Motivação para não uso**

Porém, vale ressaltar que o uso de uma tecnologia digital relacionada à captura de imagem, ainda, é algo pouco corriqueiro. Em geral, somos habituados a usar dispositivos móveis com a finalidade de trocas verbais (orais ou escritas). Relacionamos o *Smartphone* à conexão de trocas de dados, informações, e por isso, aplicativos como *Facebook* e *WhatsApp*, que usam mesmo plano de dados de internet, são mais usuais. A comunicação nessas plataformas é simples e instantânea, não há custo para o envio das mensagens e há a possibilidade de se ficar em contato *online* nessas redes de relacionamento, o que torna a ação comunicativa mais prática, pois se pode conversar com o usuário em tempo real.

Já pelo *Instagram*, as necessidades comunicativas são diferenciadas, pois sabemos que fotografar é “um ato de escolha, fruto de uma atenção seletiva”, como bem considera Santaella (2012, p. 76); esse ato está prenhe de sentidos, de significados, de sentimentos, de sensações. Nele fazemos um recorte, pois “o que congelar para sempre? Para onde dirigir o olho da câmera? A que distância, em que posição e sob qual ângulo se colocar em relação ao motivo a ser fotografado? Que lugar ocupa o fotógrafo diante do espetáculo do mundo, vasto mundo?” (SANTAELLA, 2012, p. 76). A imagem torna-se referência juntamente com o real, e quanto mais mantemos relação simbiótica com este signo, mais ideológico ele se constitui. Essa familiaridade com a imagem se dá à medida que vamos percebendo-a como extensão da realidade, de um tipo de realidade que envolve as dimensões espaço-temporais. Por isso,

quanto mais o flagrante fotográfico for capaz de diagnosticar os múltiplos pontos de vista de uma dada situação, tanto mais seus leitores serão capazes de encontrar pistas para a reconstituição dessa situação. Quanto mais uma foto for portadora de valores simbióticos, mais carregada ela estará de significados coletivos que falam à cultura (SANTAELLA, 2012, p. 81).

Assim, quem posta uma imagem mantém uma relação sígnica, semiótica, porque a fotografia é um signo, pois “representa, substitui, registra, está no lugar de

alguma coisa que não é ele próprio, daí ser necessariamente um duplo” (SANTAELLA e NÖTH, 2008, p. 131 apud SANTAELLA, 1985, p. 163), um aqui e lá.

A multissemiotividade desse signo se dá por sua função ideológica, pois “as imagens são mediações entre o homem e o mundo” (Id., *ibid.*), e enquanto processo mediador ela se vale da linguagem para a construção de sentidos. Dentro desse processo construtivo entram aspectos da cultura, da história, da tradição, da sociedade, do agir comunicativo do homem em sua relação dialógica com o outro. É imperioso lembrar de que a constituição da imagem é a constituição do sujeito enquanto ator social, na captura dessa imagem ele lança mão de sua visão de mundo atrelada aos discursos imbricados no seu ato de focar e clicar. A imagem fotografada traz consigo um emaranhado de vozes que poderão ou não ser resgatadas pelos “seguidores” do usuário, pois este usuário parte da premissa de que os demais compreenderão as pistas, indícios, da imagem por meio do ato de curtir e compartilhar. Daí o fato de mais de 50% dos participantes atrelarem significação maior à imagem postada (Figura 5).

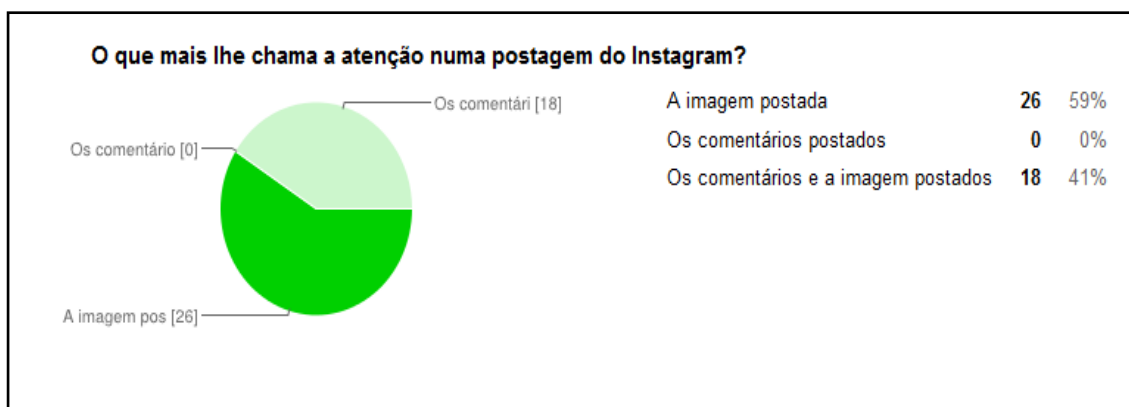



Figura 5: Postagem no *Instagram*

#### 4 AUTORIA E ESTILO NO *INSTAGRAM*

Partimos da concepção bakhtiniana da análise dialógica do discurso, quando professamos que autoria e estilo mantêm uma relação de complementaridade, pois todo autor deixa de forma indelével sua marca na obra. Essa presença se faz de maneira peculiar por meio de seu estilo. Sendo este estilo impregnado pela orquestração polifônica das vozes que atravessam os variados discursos por ele construídos, pois “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2010, p. 272).

Como a linguagem passa a ser vista enquanto ponto de “convergência de diferenças, em que a identidade se constrói pela convivência com a diversidade, com o outro”, a língua ganha *status* de signo ideológico, porque é “carregada de sentidos que dizem respeito a uma posição social, histórica e cultural” (SILVA, 2013, p. 48, 51).

Por isso, tendo em vista o *Instagram* enquanto rede social de compartilhamento de fotos e vídeos, podemos afirmar que o *ethos* discursivo do autor,



este como enunciador da imagem postada, faz-se presente pelas suas preferências, pelo recorte que ele fez da imagem, porque todo processo fotográfico também é um procedimento de exclusão. Recortamos da realidade o que desejamos focar, o que fica dentro desse foco e o que fica de fora parte de nossas escolhas. Essa escolha imagética é a própria construção de nossos enunciados visuais. É nossa forma de interlocução com o outro e com o mundo, porque esse enunciado se abre à resposta do outro, seja no momento em que curtimos, comentamos ou compartilhamos esta imagem.

Esse *lautor* é constituído nessa esfera digital de modo solidário devido ao aspecto responsivo de sua obra. Sua individualidade serve de “*link*” para o processo híbrido do discurso verbo-visual. Sua visão de mundo dialoga com outras visões de mundo, o que torna sua obra uma “réplica do diálogo”, pois

está disposta para a resposta do outro (dos outros), para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores; ela determina as posições responsivas dos outros nas complexas condições de comunicação discursiva de um dado campo da cultura (BAKHTIN, 2010, p. 279).

Vale a pena frisar que embora Bakhtin considere a concepção de estilo como algo individual do autor, ele também afirma que esta função não é o objetivo do estilo, mas um fenômeno, ou “epifenômeno do enunciado”, uma vez que o estilo é produto complementar (BAKHTIN, 2010, p. 266), e se é complementar imbrica uma composição heterogênea.

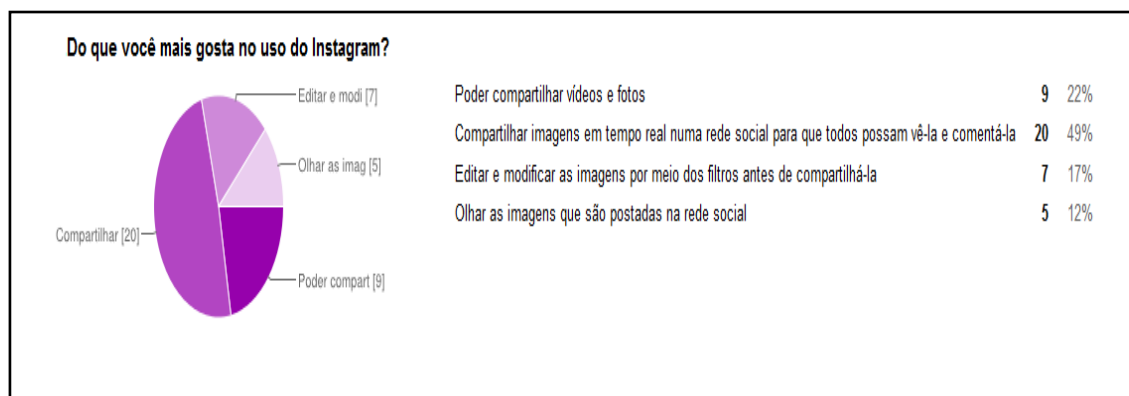
É relevante trazer para essa discussão a compreensão de Santaella (2011, p. 68) sobre esses dois aspectos, estilo e autoria, primeiramente ela nos alerta sobre a “multiplicidade de estilos” que o advento da tecnologia digital nos proporcionou, a ponto de se ter uma “inflação e sincronização de estilos diversos provenientes de tempos e espaços distintos, as misturas imbricadas entre realidades globais e locais, que são chamadas de glocais”. Já, em relação à autoria, a pesquisadora comenta,

o nome do autor não é um nome próprio como os demais. Ele não é simplesmente um elemento de um discurso, mas exerce um certo papel em relação ao discurso, funciona para caracterizar um certo modo de ser do discurso. Ele assegura uma função classificatória, permitindo agrupar um certo número de textos, relacioná-los entre si, excluir outros, opor-se a outros (SANTAELLA, 2011, p. 72-73).

No *Instagram*, essa questão pode ser percebida pela própria identificação do usuário, o autor da postagem ou *Instagramer*. Este é localizado pelo símbolo @ antes de seu nome ou login, alguns preferem usar uma *hashtag* (palavra-chave), ou seja, usa uma cerquilha (#) antes do nome da imagem postada, o que a torna, fundamentalmente, mais fácil de localização e de reconhecimento junto ao público que o usuário pretende atingir.



Outro fato que nos chamou a atenção em relação à autoria, é que pelo menos 49% dos usuários pesquisados postam suas imagens com o intuito de que elas sejam visualizadas e comentadas (Figura 6). Ou seja, fica implícito que a pretensão de uso do enunciado visual serve de “gancho” para a tessitura dos enunciados verbais, num processo de construção partilhada de sentidos.



**Figura 6: Preferências no *Instagram***

Sabemos que a produção de sentidos não é uma via de mão única, ela é um processo de coautoria, pois

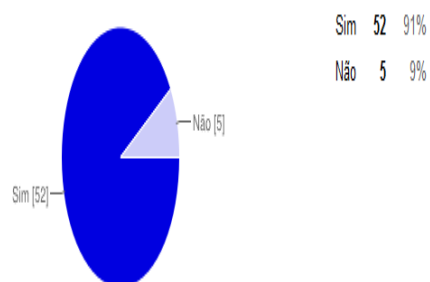
um texto bem-sucedido é aquele que é possível esperar como sabido pelo ouvinte ou leitor. Se o autor ou falante de um texto diz uma parte e supõe outra parte como de responsabilidade do leitor ou ouvinte, então a atividade de produção de sentidos (ou de compreensão de texto) é sempre uma atividade de coautoria. Em suma, os sentidos são parcialmente produzidos pelo texto e parcialmente completados pelo leitor (MARCUSCHI, 2009, p. 241).

Essa coautoria também contempla um dos conceitos-chaves de Bakhtin que é a constituição do discurso, este entendido por “resultado de condições sociais e históricas, o que faz com que nunca possamos ‘falar sozinhos’” (SILVA, 2013, p. 47). Essa constituição é dialógica por natureza, uma vez que a própria língua é elemento de interação, força imanente de atividade humana, dínamo propulsor de sentidos. Perceber a língua por esse viés é dar significado às várias ações languageiras, sejam estas na esfera face a face, ou navegando pelo mar da linguagem digital.

Talvez por isso, partindo dessa visão de língua e linguagem como ações humanas, como algo vivo, dinâmico e em movimento, a maioria dos participantes, 91%, apontaram que o *Instagram* pode servir de ferramenta de ensino de Língua Portuguesa no trabalho de construção de sentidos dos discursos e sua relação verbo-visual, como pode ser observado na Figura 7.



Você acha que é possível usar o Instagram como uma das ferramentas de ensino de Língua Portuguesa dentro da sala de aula, trabalhando, além da leitura de imagens, aspectos de construção de sentidos dos discursos?




**Figura 7: Instagram e Ensino de LP**

Se entendermos a relação verbo-visual enquanto enunciados concretos, então as postagens do *Instagram* podem ser observadas por meio de um viés linguístico em que a linguagem construída em meio eletrônico, além de interativa é mediadora de um novo *locus*, o *locus* digital. Esse novo modo de se relacionar com as mídias digitais impõe novos olhares sobre o mundo e, conseqüentemente, sobre a leitura de mundo. Os dados da Figura 7 reforçam esse novo olhar e reafirmam o que Crystal, em sua entrevista a Shepherd e Saliés (2013, p, 27), aborda em relação ao uso da linguagem digital mediada como elemento primordial no ambiente escolar, uma vez que estamos diante de um acontecimento linguístico que requer novas formas de pensar, novas posturas pedagógicas e novos olhares teóricos.

As pessoas reclamam que ‘os adolescentes não leem’, quando na realidade os adolescentes leem o tempo todo – no telefone celular, no *Facebook*... (...). Então, o desafio pedagógico é encontrar modos de encurtar a distância até a literatura sofisticada – de usar a tecnologia como ponto de encontro com ela. Em vez de proibir as mensagens de texto em sala de aula, precisamos usá-las para fazer poesia (e romances, em algumas partes do mundo). Precisamos tornar o letramento digital uma prioridade nas bibliotecas das escolas. Precisamos distribuir notebooks para as crianças, caso ainda não os tenham. E, de forma geral, precisamos trabalhar em prol de um clima de respeito pelo modo de os jovens verem o mundo em vez de condená-lo (CRYSTAL, 2013, p. 27).

Essa forma de visualizar o mundo por meio de novas atuações comunicativas é o reflexo de uma sociedade em que as relações são voltadas para seu aspecto de praticidade, de simultaneidade, de mobilidade, por isso as linguagens se tornam cada vez mais dinâmicas, ubíquas, híbridas, convergindo para um processo



multissemiótico em que o verbo, o som e a imagem confraternizam-se para a produção de novos significados cada dia mais deslizantes, pois, como afirma Crystal (2013, p. 33), no que se refere ao uso da linguagem e da tecnologia é impossível prever o futuro.


## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro da perspectiva de abordagem que utilizamos neste artigo, tentamos deixar claro de que maneira a sociedade atual e seus registros de acesso comunicativo, servem de *input* de parâmetro para um novo olhar sobre a ação dialógica e interativa da linguagem. Numa sociedade permeada pela metáfora da liquidez, em que o contato com o outro se dá por meio de poucos e simples toques de dedos sobre telas *touchscreen*, em que o longe se torna perto devido a um processo ubíquo em que tempo e espaço transfiguram-se em dimensões cada vez mais voláteis, o ato de interagir também exigirá uma linguagem específica, líquida, deslizante, capaz de gerar sentidos e significados repletos de signos semióticos, ou melhor dizendo, multissemiótico, já que cada um deles está prenhe de vozes advindas da história, da cultura, da tradição, da tecnologia e das diversas práticas discursivas dos usuários da língua.

Também tomamos como referência alguns conceitos-chaves em Bakhtin, uma vez que sua influência se estende desde a crítica literária, à análise dialógica do discurso e à semiótica. Dentre os abordados, retomamos o conceito de enunciado concreto, de dialogismo, de sujeito, estilo, mostrando o quanto este teórico é atual e como sua concepção de língua e linguagem pode ser atrelada às diversas atividades languageiras que permeiam o ciberespaço, pois a linguagem digital mediada debruça-se sobre o próprio processo interativo social tomando a ideia de espaço digital como contexto de ações dialógicas em que se fazem presentes aspectos que transitam do particular para o geral, do teórico para o prático, do virtual para o real.

Servindo de *portal de acesso* a esse ciberespaço, temos tecnologias que se tornaram a extensão do pós-humano, este último visto em sua relação osmótica com a natureza da virtualidade, sendo o cruzamento entre o biológico, a ciência e o tecnológico, um ser “miscigenado e hipercomplexo”, como afirma Santaella (2011, 54). Dentre essas tecnologias, apresentamos o *Smartphone*, telefone móvel com funcionalidades avançadas, responsável pela inclusão digital de diversos usuários e uma das principais ferramentas de comunicação da atualidade, como aponta Amaral (2013).

Dessas funcionalidades, contemplamos neste artigo o *Instagram*, aplicativo que serve de compartilhamento de fotos e vídeos, que superando as expectativas de seus criadores, tornou-se uma rede social aliada ao *Facebook*. A escolha desse aplicativo como elemento de análise não foi fortuita, mas devido ao seu caráter dialógico e sua relação verbo-visual na construção dos discursos de seus usuários, ou *instagramer*, como são chamados. Procuramos mostrar que, embora o *Instagram* não tenha a mesma interatividade que outras redes sociais, como: *WhatsApp*, *Facebook*, dentre outras, devido a possibilidades de essas redes permitirem a conversação *online* de seus usuários, ele, o *Instagram*, possui a capacidade de fomentar construções linguísticas por meio de imagens que atuam como *links* do processo discursivo.



Devido a isso, questões como autoria e estilo precisam ser repensadas dentro dessa esfera, uma vez que na sociedade líquida, permeada por uma linguagem também líquida, a autoria se torna um ato solidário, compartilhado, coletivo, pois o autor/*instagramer*/*lautor* torna-se o fio condutor para a tessitura dessa rede interativa mediada pela linguagem.

Acreditamos que as ideias aqui apresentadas servem de pontapé para o aprofundamento de outras reflexões que investigam as relações entre a imagem e o verbal. Abordar questões que se referem ao universo digital é sempre um grande desafio, pois devido à fluidez e dinamicidade do tema e do meio corremos o risco de, hoje, já estarmos ultrapassados.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. C. R. de.; DIEB, M. A Web no letramento de crianças em língua materna. In: SHEPHERD, T. G.; SALIÉS, T. G. **Linguística da Internet**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 245-261.

BAKHTIN, M.. **Estética da criação verbal**. 5ªed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010, pp. 261 – 306.

HACKING, J. **Tudo sobre fotografia**. Trad. Fabiano Moraes, Fernanda Abreu e Ivo Krytowski. Rio de Janeiro: Sextante, 2012.

RECUERO, R. **Redes sociais na internet**. 2ªed. Porto Alegre: Slunia, 2014.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. (org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 13 - 36.

MARCUSCHI, L. A.. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. Coleção Como eu ensino. São Paulo: Melhoramentos, 2012, pp. 70 – 103.

\_\_\_\_\_. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2011.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W.. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

SHEPHERD, T.G.; SALIÉS, T.G. **Linguística da Internet**. São Paulo: Contexto, 2013, pp. 17 - 35.



SILVA, A. P. P. de F. e. Bakhtin. In.: OLIVEIRA, L. A. (org.) **Estudos do discurso –**  
perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola editorial, 2013, pp.45 – 69.

---



# O SINTÁTICO, O SEMÂNTICO E O DISCURSIVO NA ANÁLISE DOS VERBOS “TRANSFERIR” E “LEVAR”

Bárbara Bremenkamp Brum<sup>46</sup>

**RESUMO:** A transitividade, ainda hoje, é um fenômeno que exige de professores e pesquisadores, em geral, compreensão e estudos, com vistas a elucidar uma série de questões que o envolvem. Esta pesquisa tem como objetivo ampliar os estudos a respeito do funcionamento dos verbos de objeto deslocado (transferir, traduzir, levar etc.), sobretudo, no que tange a sua transitividade. Para tanto, utilizamos os Parâmetros de Transitividade propostos por Hopper e Thompson (1980) dentro da perspectiva Funcionalista, a abordagem semântica de Chafe (1979), e também a Gramática de Valências (BORBA, 1996). O corpus constitui-se de textos encontrados no jornal A Gazeta de Vitória/ES e também de textos orais produzidos por informantes de Vitória/ES e coletados por meio de entrevistas sociolinguísticas, que integram o banco de dados do Projeto Português Falado na Cidade de Vitória (PortVix), coordenado pela Profa. Dra. Lilian Coutinho Yacovenco. A análise empreendida é de caráter qualitativo e busca compreender o funcionamento desses verbos no uso da língua. Este trabalho se justifica (i) pela ausência de estudos na perspectiva que pretendemos empreender, (ii) por permitir uma comparação entre textos de natureza distinta a partir da língua em uso e (iii) pela criação de estratégias que auxiliem professores e alunos de língua portuguesa no estudo da transitividade verbal. Com relação aos resultados, pudemos observar os verbos que selecionam objeto deslocado comportam-se como tetravalentes, apesar de muitas vezes os quatro argumentos não se mostrarem expressos na realização verbal em razão dos aspectos discursivos e pragmáticos que permeiam o ato comunicativo, e são, na maioria dos casos, de alta transitividade. Também pudemos notar que as características pragmáticas muito interferem na construção das orações, no sentido de que, a depender da intenção do falante, uma ou outra estrutura será preferida.


**PALAVRAS-CHAVE:** Verbos de objeto deslocado. Transitividade. Argumentos. Funcionalismo.

## 1 Introdução

O presente artigo é um recorte da dissertação de mestrado que vem sendo desenvolvida na Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação da professora Dra. Lúcia Helena Peyroton da Rocha. O ponto de partida para esta pesquisa se deu a partir de investigações do Núcleo de Pesquisas em Linguagens, coordenado pela professora Dra. Lúcia Helena Peyroton da Rocha, que reúne alunos de graduação e pós-graduação e que realiza estudos sobre verbos.

Para realização desta investigação tomamos como base os pressupostos do Funcionalismo Linguístico, que considera a língua em uso indispensável para a

<sup>46</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística pela Universidade Federal do Espírito Santo, bolsista da CAPES (barbarabrum@hotmail.com)




compreensão dos fenômenos da linguagem, e a Gramática de Valências, que permite analisar as características sintáticas, semântico-semânticas dos verbos em questão. As duas teorias casadas podem contribuir muito para a pesquisa a partir de uma perspectiva que busca encontrar as especificidades das ocorrências analisadas em cada ambiência linguística. A perspectiva funcionalista da linguagem permite uma análise que vai além da proposição tradicional e que contempla as funções pragmáticas do discurso, uma vez que o falante organiza seu texto guiado por seus objetivos comunicativos e também pelas necessidades de seu interlocutor.

Os textos que fazem parte do *corpus* escrito foram coletados do jornal A Gazeta da cidade de Vitória/ES e os textos que compreendem o *corpus* oral foram coletados do Projeto Português Falado na Cidade de Vitória (PortVix), coordenado pela Profa. Dra. Lilian Coutinho Yacovenco. Analisar tanto a fala quanto a escrita permite-nos comparar estratégias de construção de sentido utilizadas pelos usuários da língua.

A análise aqui empreendida é de caráter qualitativo, uma vez que o objetivo deste estudo é comparar textos de natureza distintas, no que diz respeito à transitividade dos verbos de deslocamento de objeto “transferir” e “levar”. Segundo Amorim e Rocha (2008), o comportamento dos verbos é um tema muito discutido entre os profissionais da linguagem, já que, a respeito do fenômeno da transitividade, não há entre os gramáticos uma classificação uniforme que permita definir com precisão os limites de atuação do verbo na oração.

Sendo assim, podemos observar a inconsistência das classificações que a Gramática Tradicional apresenta, pois não é possível limitar os verbos a categorias estanques, desconsiderando suas características e diferentes comportamentos. As gramáticas tradicionais definem a transitividade como sendo a transferência de uma atividade de um agente para um paciente e é, portanto, uma propriedade dos verbos. Said Ali (1964) postula que os verbos “nocionais” podem ser classificados como transitivos, quando acompanhados de objeto direto ou indireto, ou intransitivos, quando não há complemento. Outros gramáticos, como Cegalla (1979), ainda apresentam listas designando em categorias discretas verbos como intransitivos, transitivos diretos, indiretos ou diretos e indiretos. Por possuir a característica de não estabelecer categorias estanques, mas sim observar a língua num continuum, o Funcionalismo permite que a transitividade seja, portanto, aferida em determinados graus a depender da ocorrência.

## 2 Verbos de deslocamento de objeto



Os chamados verbos de deslocamento de objeto, foco de investigação desta pesquisa, correspondem aos verbos que realizam um deslocamento do objeto num espaço físico ou não físico (transferir, levar, traduzir, trazer, empurrar etc.). Esses verbos são considerados como sendo de valência quatro, pois apresentam quatro argumentos em sua realização.

Há divergências no que diz respeito à classificação valencial, sobretudo no que tange aos verbos tetravalentes, em que alguns autores não aceitam a classificação de quatro argumentos. No entanto, tomando por base a Gramática de Valências de Borba (1996), consideramos tetravalentes os verbos de deslocamento de objeto.

Os verbos eleitos para este artigo são “transferir” e “levar”, coletados em ambientes linguísticos distintos, o jornal A Gazeta e o PortVix, com o intuito de estabelecer suas características específicas, indo além dos limites da frase, mas buscando também as relações discursivas que permeiam o ato comunicativo.


### **3 O Funcionalismo linguístico**

A teoria Funcionalista da linguagem é caracterizada por considerar a língua em uso um fator essencial para a análise dos fenômenos linguísticos. O funcionalismo difere das abordagens formalistas primeiro por conceber a linguagem como um instrumento de interação social e, segundo, por seu interesse de ir além da estrutura gramatical, buscando, então, no contexto discursivo, a motivação para os fatos da língua.

De acordo com essa concepção, a sintaxe é uma estrutura em constante mutação, em consequência das diversidades do discurso. Ou seja, a sintaxe tem a forma que tem em razão das estratégias de organização da informação empregadas pelos falantes no momento da interação discursiva. Assim, para compreender o fenômeno sintático, é preciso estudar a língua em uso, em seus contextos discursivos específicos, pois é nesse espaço que a gramática é construída.

Para os teóricos funcionalistas não há distinção entre discurso e gramática, entendendo o discurso como o uso da língua. Sendo assim, ao mesmo tempo que o discurso parte da gramática em sua constituição, a gramática, por sua vez, emerge do discurso. Para a teoria Funcionalista o que importa é a língua utilizada para a interação social.





Sendo assim, partindo da pragmática da língua, podem ser explicados fenômenos sintáticos e semânticos.

### 3.1 Transitividade: Parâmetros de Hopper e Thompson (1980)

A tradição gramatical define a transitividade como uma propriedade verbal que diz respeito à necessidade ou não de complemento que os verbos possuem. Essa definição, sem dúvida, apresenta muitos problemas, uma vez que até mesmo entre os gramáticos podemos notar divergências. Said Ali (1964), por exemplo, classifica os verbos como transitivos, de um lado; e intransitivos, do outro. Para o autor,

É TRANSITIVO o verbo cujo sentido se completa com um substantivo em lugar do qual se podem usar as formas pronominais **o, a, os, as**. [...] INTRANSITIVOS são os verbos que não necessitam de outro termo [...] e bem assim aqueles cujo sentido se completa com substantivo regido de preposição. Se este substantivo tiver a partícula **a**, usar-se-ão em seu lugar as formas pronominais **lhe, lhes** (SAID ALI, 1964, p. 94-95, grifos do autor).

Essa concepção de (in)transitividade pautada na completude *versus* incompletude verbal se distancia daquela postulada pela Nomenclatura Gramatical (NGB, 1959), uma vez que acolhe sob o rótulo de intransitivos, verbos tais como “obedecer” e “depender”, considerados pela NGB e pela maioria dos gramáticos como verbos transitivos indiretos.

A transitividade, dentro de uma perspectiva mais tradicional, refere-se a algo ligado ao verbo apenas, não levando em conta os demais elementos que constroem a significação. Essa perspectiva limita a análise verbal, uma vez que é preciso considerar os demais elementos presentes em uma oração para que seja possível compreender quão transitiva é a sentença.

Por isso, buscamos, no Funcionalismo, os Parâmetros de Transitividade propostos por Hopper e Thompson (1980) uma forma de compreender melhor o fenômeno da transitividade. Para os autores, a transitividade é uma propriedade contínua, escalar (ou gradiente), da oração como um todo, e afirmam também que quanto mais efetiva for a transferência, mais transitiva será a sentença. Sendo assim, é na oração que se podem observar as relações entre o verbo e seu(s) argumento(s).

Eles propõem dez parâmetros que ordenam as orações numa escala de transitividade que vai de 0 a 10, sendo alguns referentes ao verbo, outros ao sujeito,



outros ao objeto e ainda alguns relativos à sentença como um todo. Assim, a transitividade passa a ser vista em toda a sentença, não apenas no verbo, como querem os gramáticos tradicionais.

Os Parâmetros de Transitividade de Hopper e Thompson (1980) podem ser observados nas tabelas a seguir, em que a tabela 1 apresenta os dez parâmetros e a tabela 2 diz respeito à propriedade de individuação do O.


Tabela 1: Parâmetros de Transitividade de Hopper e Thompson (1980)

<b>Componentes</b>	<b>Alta Transitividade</b>	<b>Baixa Transitividade</b>
Participantes	Dois ou mais	Um
Cinese	Ação	Não ação
Aspecto	Perfectivo	Não Perfectivo
Pontualidade	Pontual	Não pontual
Intencionalidade do sujeito	Intencional	Não intencional
Polaridade da oração	Afirmativa	Negativa
Modalidade da oração	Realis	Irrealis
Agentividade	Agentivo	Não agentivo
Afetamento de O	O totalmente afetado	O não afetado
Individualização de O	O individuado	O não individuado

Tabela 2: Propriedades da individuação por Hopper e Thompson (1980)

<b>Individuado</b>	<b>Não individuado</b>
Próprio	Comum
Humano, animado	Inanimado
Concreto	Abstrato
Singular	Plural
Contável	Incontável
Referencial	Não referencial

Nesse sentido, sentenças que, muitas vezes, pela classificação da Gramática Tradicional, seriam intransitivas, como em “Então o jovem chegou na festa”, possuem um grau elevado de transitividade a partir dos parâmetros de Hopper e Thompson (1980). Neste caso, temos uma sentença de grau 7 de transitividade, em que podemos notar a confirmação dos traços “cinese”, “aspecto”, “pontualidade”, “intencionalidade”, “polaridade” (afirmativa), “modo” (*realis*) e “agentividade do sujeito”. Enquanto outras que pela classificação tradicional seriam transitivas, como em “Esse rio tem uma forte



correnteza”, pelos parâmetros de Hopper e Thompson (1980) podem ser de baixa transitividade, neste caso, grau 2 de transitividade, em que se confirmam apenas os traços de oração “polaridade” (afirmativa) e o “modo” (*realis*).

Sendo assim, os autores observam que o falante articula a estrutura de seu discurso para atingir objetivos comunicativos específicos. No caso da transitividade, percebe-se que a oração transitiva canônica está relacionada ao modelo causal prototípico em que um sujeito agente animado intencional causa uma mudança física perceptível em um objeto.

A perspectiva funcionalista da linguagem permite uma análise que vai além da proposição tradicional e que contempla as funções pragmáticas do discurso, uma vez que o falante organiza seu texto guiado por seus objetivos comunicativos e também pelas necessidades de seu interlocutor.

#### **4 Gramática de Valências**

O ponto de partida da Gramática de Valências proposta por Borba (1996) é considerar o verbo como centro estruturador da oração, uma vez que é a partir dele que serão estabelecidos os demais itens que irão compor a sentença. Essa noção de centralidade verbal é tomada, por sua vez, do que postula Tesnière (1969), que afirma que é a partir do verbo, e não do sujeito, que a oração se organiza. O objetivo da valência verbal é, então, observar e determinar o comportamento do verbo no âmbito da frase. Busse e Vilela (1986) consideram valências o número de lugares vazios previstos e implicados pelo (significado) do lexema, em contrapartida, na perspectiva de Borba (1996), os complementos verbais são considerados como valores relacionais do verbo (não são designados lexicalmente no próprio verbo, fora do seu uso na frase: são apenas apresentados como lugares vazios a ser preenchidos lexicalmente na frase).

Ignácio (2003) afirma que o conceito de valência verbal é muito próximo dos conceitos de regência e transitividade verbais, pois dão conta das relações sintáticas envolvidas na realização verbal, embora a valência verbal abranja ainda o nível semântico, que possibilita a identificação dos traços e propriedades semânticas do verbo.

A valência verbal pode ser observada em três níveis: o quantitativo, o sintático e o semântico. A valência quantitativa determina quantos argumentos o verbo irá selecionar em sua realização, podendo ir de zero a quatro argumentos, segundo Borba

(1996). Há divergências nesse quesito, uma vez que alguns autores não reconhecem a valência quatro, considerando argumentos apenas de zero a três. A valência sintática corresponde às classes que preenchem os argumentos. E a valência semântica, por sua vez, diz respeito às propriedades semânticas dos verbos, ou seja os traços desses argumentos.

## 5 Análise de dados

O *corpus* utilizado para esta investigação é composto de textos orais e de textos escritos, retirados, respectivamente, de entrevistas sociolinguísticas que fazem parte do Projeto Português Falado na Cidade de Vitória (PortVix), coordenado pela Profa. Dra. Lilian Coutinho Yacovenco, e do Jornal A Gazeta de Vitória/ES. O objetivo desta análise é estabelecer uma comparação entre essas duas modalidades da língua no que diz respeito ao uso da língua no processo de comunicação, com ênfase na investigação dos verbos “transferir” e “levar”.


(1)

I eu já...[ oh... o de...ontem...ontem eu fui... assim teve um... por que só **levou** bilhete pra casa assim...os alunos bom de nota disciplinar da sala... aí eu fui ontem... por isso que eu tô queimadinha assim

(PortVix, p. 181, grifo nosso).

O texto (1) faz parte das entrevistas sociolinguísticas do PortVix. A informante é do sexo feminino, e sua faixa etária é entre 7 e 14 anos. Neste trecho da entrevista são discutidas experiências vividas por ela na escola e ela conta sobre um passeio que a escola fez a um clube com piscina, do qual só puderam participar alunos com bom rendimento escolar, estes levaram um bilhete da escola para casa para que os pais pudessem autorizar a saída.

Com base na Nomenclatura Gramatical Brasileira este verbo seria classificado como transitivo direto, tendo, neste caso, como sujeito “os alunos bom de nota disciplinar da sala” [+humano] e como objeto direto “bilhete” [+concreto] [-animado]. O termo “pra casa” é um adjunto adverbial de lugar. Estes termos são considerados argumentos do verbo “levar”. O verbo “levar” é um verbo tetravalente, ou seja, admite quatro argumentos em sua realização (X levar Y de Z para W). Sendo assim, podemos ainda inferir um outro argumento que não aparece na realização verbal, mas está implícito no contexto, o local de origem do objeto deslocado: “da escola”, uma vez que este deslocamento ocorre num espaço físico: “da escola para casa”. No entanto, por não



aparecer na realização verbal, há alteração na valência quantitativa, que será trivalente neste caso. Cavalcante (1997), afirma que os verbos de deslocamento ativo preveem o movimento de um agente em direção a um destino, o que faz com que a realização sintática do complemento locativo de origem seja altamente facultativo.

A análise com base nos Parâmetros de Transitividade de Hopper e Thompson (1980) confirma os seguintes traços: participantes (dois, os alunos e o bilhete), cinesivo (há ação), aspecto (perfectivo), intencionalidade do sujeito, polaridade (afirmativa), modalidade (*realis*), agentividade do sujeito (agentivo), afetamento do objeto (afetado), individuação do objeto (concreto, singular, contável e referencial). Vemos, portanto, que 9 traços se confirmam nessa realização do verbo “levar”, revelando alto grau de transitividade.

(2)

O adolescente continuou passando mal e acabou morrendo, à noite, quando retornava para a unidade. Ele desmaiou nos braços do pai, que o **levou** no colo até a UPA.

(A Gazeta, 19/11/2014, p. 8, grifo nosso).

O segundo exemplo foi coletado do jornal A Gazeta e é parte de uma reportagem da seção Cidades. A reportagem diz respeito à falta de enfermeiros para atendimento na UPA em Serra-Sede, cidade da Grande Vitória, no Espírito Santo. O ocorrido ocasionou a morte de um jovem de apenas 14 anos por falta de atendimento especializado na UPA. O rapaz chegou passando mal à unidade, mas a enfermeira de plantão não diagnosticou a gravidade do problema e o encaminhou para uma assistente social, que, por sua vez, o mandou de volta para casa. O adolescente continuou passando mal e morreu a caminho da unidade nos braços do pai.

Neste exemplo, do ponto de vista tradicional, o elemento “pai” codifica sintaticamente o sujeito, com o traço [+humano], “o adolescente” como objeto direto, com o traço [+humano], que é retomado pelo pronome, e “até a UPA” como adjunto adverbial de lugar. O local de origem, que é a casa do jovem, está implícito na realização verbal, mas pode ser resgatado no contexto. Há, portanto, três argumentos que são observáveis e mais um que pode ser recuperado no contexto.

No plano físico (sonoro ou visual) estão presentes três argumentos. O deslocamento do objeto, neste caso, se dá também em um espaço físico. Assim como no exemplo anterior, podemos notar a facultatividade recorrente da realização sintática do complemento locativo de origem, que demonstra que a necessidade comunicativa é que



dita as regras de construção da sentença, apresentando apenas os elementos necessários para a compreensão e deixando subentendidos aqueles que podem ser resgatados no contexto.

Aplicando os Parâmetros de Hopper e Thompson, vemos que se confirmam os traços: participantes (há dois, o pai e o adolescente), cinesa (há ação), aspecto (perfectivo), intencionalidade do sujeito (intencional), polaridade (afirmativa), modalidade (*realis*), agentividade do sujeito (agentivo), afetamento do objeto (afetado, uma vez que o rapaz é transferido de um lugar para outro), individuação do objeto (próprio, humano, concreto, singular, contável e referencial). Tendo, assim como o exemplo anterior, este caso possui transitividade de grau 9.

(3)

I - Ótimo atendimento assim quando eu cheguei lá eles com certeza foram me atender primeiro porque eu tava cheio de sangue com a cabeça pocada e a prioridade é pra quem está pior estado eu creio/lá eles estavam atendendo assim então eu cheguei lá eles já encaminharam lá pra dentro já/já foi me dando anestesia eu acho que o meu rosto todinho na minha perna pra ie dar uns pontos pra eu parar de sangrar né? Pra cortar o fluxo e tive atendimento ótimo uns dias depois aí eu tive que ser **transferido** por causa da/eu tinha/tinha idade mas eu não tinha como eu tinha dito a estrutura minha mão era de uma criança já era assim de/do jeito assim de um adolescente então eu cabei indo pra/prá Clínica Dos Acidentados lá também tive um/um atendimento ótimo também já estava com/já estava com/já tinha minha vaga lá já... aí o primeiro médico que tava o Dr. José Carlos que estava trabalhando no Infantil comigo decidiu “não aqui não dá porque nós temos equipamentos qualificados para o corpo dele então leva pra Clínica dos Acidentados que lá tem tratamento qualificado pra ele e eu vou fazer a operação” Foi tranquilo cheguei lá já tinha/tinha um quarto preparado pra mim já uma cama tudo tranquilo... Só cheguei lá mesmo meu pai foi preencher alguma/alguma a folha lá né sobre onde eu moro número de telefone isso aquilo outro bairro e tudo mais aí fui **transferido** lá pra cima uns dois/ um dia depois fez operação tive também um atendimento ótimo uma alimentação boa também... todos os cuidados que eu vi que eles tinham com isso tinha com outros todos cuidados que vem/que tem num hospital eles tiveram comigo tranquilo achei bom/ótimo o atendimento deles ambos/ambos hospital tanto o Infantil quanto a Clinica dos Acidentados até que também a Clinica dos Acidentados é particular né é bom que a gente explora um pouco a particularidade dos outros eles pagam pra/prá pessoal do/do SUS então eu fui atendido pelo SUS tranquilo

(PortVix, p. 288, grifos nossos)

O exemplo (3) faz parte das entrevistas do PortVix e o informante é um rapaz, que tem entre 15 e 25 anos. Sua fala é a respeito de uma experiência que ele mesmo vivenciou ao sofrer um acidente em que bateu a cabeça e precisou ser atendido com urgência em um hospital local. O jovem conta que foi levado para o Hospital Infantil, mas acabou sendo transferido para a Clínica dos Acidentados que, segundo ele, possuía melhor estrutura para atendê-lo.

Nos dois casos em que aparece o verbo “transferir”, o sujeito paciente é oculto e tem o traço [+humano]. O agente da passiva é o condutor do veículo, responsável pela transferência do rapaz, que pode ser inferido pelo contexto. Os dois casos com o verbo “transferir” na fala do entrevistado carregam a mesma significação e as mesmas características. No entanto, no primeiro caso temos um modalizador epistêmico “tive”, que legitima a opção dos médicos de realizar a transferência e, no segundo caso, não há nenhum elemento modalizador.

Com relação à análise valencial, podemos notar que existem dois argumentos: o sujeito paciente (que pode ser identificado pela desinência verbal) e o complemento locativo que representa o destino.


Dos 10 parâmetros de transitividade, 9 podem ser confirmados, revelando alta transitividade: participantes (dois, os responsáveis pela transferência e o rapaz que narra a história), cinesa (há ação), aspecto (perfectivo), intencionalidade do sujeito (intencional), polaridade (afirmativa), modalidade (*realis*), agentividade do sujeito (agente), afetamento do objeto (afetado), individuação do objeto (próprio, humano, concreto, singular, contável, referencial).

(4)

O piloto da Marussia foi **transferido** para a UTI do Hospital Universitário de Nice, na França.

(A Gazeta, 20/11/2014, p. 47, grifo nosso)

Este exemplo foi coletado da página de Esportes do jornal A Gazeta, na seção Jogo Rápido, que apresenta breves notícias sobre esportes em todo o mundo. Refere-se ao piloto francês Jules Biachi da Marussia, equipe russa de automobilismo, que saiu do coma após sete semanas depois de um grave acidente sofrido no GP do Japão de Fórmula 1. O piloto foi transferido de um hospital no Japão para a UTI do Hospital Universitário de Nice, em seu país natal.



Neste caso, o agente da passiva não aparece expresso sintaticamente, mas corresponde aos responsáveis pela transferência do piloto, e, apesar de não estar expresso, podemos concluir que possui traço [+humano]. “O piloto da Marussia” é o sujeito paciente da oração [+humano] e “para a UTI do Hospital Universitário de Nice”, adjunto adverbial de lugar. No exemplo em questão há dois argumentos: “o piloto da Marussia” e o locativo de destino, no entanto, podemos notar que o argumento que corresponde ao local de origem da transferência é inferível pelo contexto: “um hospital no Japão”, assim como o argumento que corresponde ao agente da passiva que está oculto, mas pode ser resgatado no contexto.

A oração em questão apresenta alta transitividade, tendo 9 dos 10 traços confirmados: participantes (dois, sujeito indeterminado e “o piloto da Marussia”), cinese (há ação), aspecto (perfectivo), intencionalidade do sujeito, polaridade (afirmativa), modalidade (*realis*), agentividade do sujeito (agentivo), afetamento do objeto (afetado pela ação de ser transferido, deslocado de um lugar para outro) e individuação do objeto (próprio, humano, concreto, singular, contável e referencial).

## 6 Conclusões preliminares

Foi observado neste trabalho o comportamento dos verbos que selecionam objeto que se desloca em um espaço físico ou não físico “levar” e “transferir”. Características sintático-semântico-discursivo-pragmáticas foram analisadas com base no Funcionalismo Linguístico e também na Gramática de Valências de Borba (1996). O *corpora* selecionado foi constituído por entrevistas sociolinguísticas do PortVix e também por textos do Jornal A Gazeta de Vitória.

A transitividade de determinado verbo depende de fatores pragmáticos em sua manifestação no discurso, como a perspectiva a partir da qual o evento é transmitido. Um mesmo evento pode ser transmitido do ponto de vista do agente responsável pela ação, como nos exemplos (1) e (2), ou do ponto de vista do objeto afetado pela ação, como nos exemplos (3) e (4). A análise da transitividade com base nos Parâmetros de Hopper e Thompson (1980) revelou grau 9 de transitividade em todas as sentenças analisadas, tendo apenas o traço de pontualidade não confirmado, por se tratarem de verbos que representam ações não-pontuais nos casos examinados.

Com relação à análise valencial, percebemos que nos exemplos (1) e (2) o verbo “levar” revela-se com valência três, caracterizado pela presença de apenas três



argumentos, enquanto nos exemplos (3) e (4) o verbo “transferir” apresenta apenas dois argumentos, sendo, portanto, bivalente. Sabemos que o falante estrutura seu discurso com base no objetivo comunicativo que pretende alcançar, sendo assim, a seleção dos argumentos diz respeito às informações que o falante deseja revelar/omitir por razões diversas.

Nos exemplos (1) e (2), o argumento que representa o complemento locativo de origem relacionado ao verbo de objeto deslocado foi omitido, sendo inferível pelo contexto. No caso dos exemplos (3) e (4), em que temos estrutura de passiva, há ainda um diferencial: tanto na língua escrita quanto na língua falada, é comum omitir o agente da passiva e também o locativo de origem quando se narra um determinado acontecimento, como observado nos exemplos citados.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, Carmelita M. da S.; ROCHA, Lúcia Helena Peyroton da. (Orgs). **(In)transitividade na perspectiva funcionalista da língua**. Vitória: Edufes, 2008.
- BORBA, F. da S. **Uma gramática de valências para o português do Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.
- BORBA, F. da S. et al. **Dicionário de usos do português contemporâneo do Brasil**. São Paulo: Ática, 2001.
- BUSSE, W & VILELA, M. **Gramática de valências**. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.
- CAVALCANTE, M. M. **Facultatividade e omissão de complementos verbais**. Revista de Letras, Fortaleza, v. 19, p. 13-24, 1997.
- CEGALLA, D.P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 18. ed. São Paulo: Nacional, 1979.
- CUNHA, M. A. F. da; OLIVEIRA, M. R. de; MARTELOTTA, M. E. T. (Org.). **Linguística Funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP&A / Faperj, 2003.
- FURTADO DA CUNHA, M. A.; SOUZA, M. M. **Transitividade e seus contextos de uso**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- HOPPER, Paul J.; THOMPSON, Sandra A. **Transitivity in grammar and discourse**. Language, Baltimore, v. 56, n. 2, 1980.
- IGNÁCIO, S. E. **Análise sintática em três dimensões: uma proposta pedagógica**. São Paulo: Editora Ribeirão Gráfica, 2003.



SAID ALI, I. M. **Gramática secundária e gramática histórica da língua portuguesa**. 3. ed. Brasília: Ed. da UNB, 1964.

\_\_\_\_ & WODAK, R. Critical discourse analysis. In: VAN DIJK, T. A. (ed.) **Discourse Studies. A Multidisciplinary Introduction. Discourse as Social Interaction**. Vol. 2. London: Sage, 1997. p. 258-84.

GERALDI, João Wanderley. (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

KRESS, Gunther. **Multimodality**. A social semiotic approach to contemporary communication. New York, Routledge, 2010.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

PAVIANI, Jayme; *et al.* Gêneros textuais, esferas profissionais e educação. In: **Conexão – Comunicação e Cultura**. UCS, Caxias do Sul. Vol. 7, nº 13, jan./jun. 2008. Disponível em: [www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/viewFile/159/150](http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/viewFile/159/150). Acesso em: 11 de set. de 2014.

PERINI, Mário A. A leitura funcional e a dupla função do texto didático. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

ROLIM-SILVA, Adriana Sidralle. **Práticas de Letramento e Ensino de Língua Portuguesa**. 2001. 103 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, Universidade de Brasília.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

Site do cartum analisado: [reinodoriso-reidoriso.blogspot.com.br/2011/12/cartum-politico.html](http://reinodoriso-reidoriso.blogspot.com.br/2011/12/cartum-politico.html). Acesso em: 24 de out.2014.



**APRENDENTES IDOSAS E PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA: UMA  
SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO  
EMANCIPATÓRIA.**


Betânia Rocha de Sousa

**RESUMO:** Este trabalho relata e analisa uma pesquisa-ação, realizada na turma de 2ª etapa do Grupo de Educação na Terceira Idade (GETI), programa de extensão da Universidade Federal do Pará (UFPA). O GETI desenvolve ações socioeducativas direcionadas ao público idoso, no Campus Universitário de Castanhal, cuja fundamentação teórica baseia-se na concepção da educação emancipatória Paulo Freireana. A pesquisa-ação focaliza-se no ensino/aprendizagem da produção de textos escritos em turmas de pessoas idosas. Objetivos: a) testar a hipótese de que o dispositivo da Sequência Didática coaduna-se com os pressupostos pedagógicos freireanos; b) construir uma proposta de produção escrita congruente com pressupostos de educação emancipatória; c) experimentar e analisar atividades elaboradas para verificar se as mesmas contribuem efetivamente para que aprendentes idosos desenvolvam competências de produção escrita. A abordagem teórica deste estudo desdobra-se: 1) educação emancipatória (FREIRE, 1983, 1987, 1996); 2) envelhecimento humano como processo natural da vida (NERI; FREIRE, 2000; BOSI, 1994); 3) abordagem interacional de ensino-aprendizagem de língua (GERALDI, 2004, 2006; ANTUNES, 2006, 2009); 4) avaliação formativa (AMARAL, 2008; CUNHA, 1992, 2008). A metodologia inscreve-se no paradigma qualitativo e visa ao envolvimento das participantes na construção da competência almejada: a escrita de textos pertencentes ao gênero receita culinária; e na realização de um projeto de comunicação: a venda de uma coletânea de receitas no seminário anual do GETI. Além das atividades e dos materiais utilizados em sala de aula, seguem os procedimentos instrumentais que viabilizaram a geração de dados: observação participativa, com notas em diário de campo e entrevistas semiestruturadas realizadas com as aprendentes. Os resultados demonstram que as aprendentes idosas passaram a assumir-se como sujeitos de sua aprendizagem e de seu dizer; houve a elevação qualitativa de sua produção escrita.

**PALAVRAS-CHAVES:** Aprendentes idosas. Produção escrita. Sequência didática. Avaliação formativa.

### 1. Introdução

Este artigo é resultado de uma dissertação de mestrado que relata e analisa uma pesquisa-ação realizada com quinze estudantes idosas da 2ª etapa do projeto de educação formal do Grupo de Educação na Terceira Idade – GETI –, programa de extensão do Campus Universitário de Castanhal. O objetivo desta investigação consistiu



em testar se o dispositivo da Sequência Didática coadunava-se com os pressupostos pedagógicos freireanos; em construir uma proposta de produção escrita congruente com pressupostos de educação emancipatória; em experimentar e em analisar atividades elaboradas que verificasse se as mesmas contribuem efetivamente para que aprendentes idosos desenvolvam competências de produção escrita. A proposta deste estudo buscou contribuir para a construção de uma base didático-metodológica para o ensino e a aprendizagem do português como língua materna para o público de aprendentes idosos.

A temática deste trabalho insere nas discussões acerca do ensino-aprendizagem de textos escritos e na avaliação deste mesmo processo como prática formativa, capaz de fomentar aprendizagens e amplia o debate trazendo para o cerne da questão o sujeito idoso aprendente.

## 2. Idosos, educação na velhice e produção escrita nas aulas de português.


O Brasil está perdendo o perfil jovem para dar lugar aos “cabelos grisalhos” dos sexagenários. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o número da população com 60 anos ou mais de idade subiu, em 2010, para quase 15 milhões de pessoas, ou seja, 8,6% da população brasileira. Segundo esses mesmos dados, a expectativa de vida do brasileiro aumentou para 73,1 anos.

Conforme esses dados, a população idosa emerge como uma demanda social diante da qual a sociedade brasileira vê-se obrigada a reformular seus projetos sociais, políticos, econômicos, culturais e educacionais. Esses projetos tornam-se relevantes para a melhoria da qualidade de vida das pessoas idosas e de todos e todas que com elas convivem.

Para Oliveira (2007) a longevidade com qualidade de vida implica, sobretudo, um convite desafiador à superação de estigmas e preconceitos que têm referenciado uma velhice com acepções negativas no Brasil. E talvez, a ideia de que a pessoa idosa não tenha mais potencial para aprender seja a mais desafiadora. Isso porque, muitas vezes, o próprio idoso assume como seu o discurso de incapacidade.

Neri e Freire (2000), sem negar as limitações inerentes do envelhecimento como alterações na aparência física (aparecimento das rugas, flacidez, cabelos brancos ou mais ralos), limitações fisiológicas, cognitivas (frequentes esquecimentos), psicológicas, perdas no âmbito das funções sensoriais (diminuição da sensibilidade auditiva e visual), redução da coordenação motora, expõem que a pessoa idosa precisa ter consciência de que ela constitui-se como um sujeito existente, vivo, ativo, capaz de reorganizar e ressignificar suas experiências vividas; por isso, pode, e, deve manifestar seus anseios, esperanças, sonhos, projeções para o futuro à luz das novas necessidades éticas, psicológicas, sociais preconizadas nessa etapa da vida. Assim, o envelhecimento é compreendido como mais uma fase da vida (NERI, 2008).





Pensar em uma educação para pessoas idosas que as compreenda como sujeito ativo nesse processo, é, sem dúvidas, reconhecer a educação como um ato político e emancipatório tão preconizada por Paulo Freire (1983, 1987, 1996). Educação essa que se fundamenta no diálogo como ponto de encontro entre professores (A) e estudantes idosos (B) que ao pronunciarem-se enquanto sujeitos que dialogam saberes, que compartilham experiências, que negociam sentidos, assumem o compromisso de construir junto o conhecimento. Nas palavras de Freire “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão” (FREIRE, 1987, p. 68), pois “A educação autêntica [...] não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B” (ibidem, p. 84, grifos do autor).

É nesse contexto que o ensino da língua materna em turmas de pessoas idosas, mais especificamente a produção e recepção de textos escritos, insere-se. Ensino esse que traz para o foco de discussão a produção textual situada nas práticas sócias; Avaliação Formativa como estratégia reguladora dessa produção; e a Sequência Didática como recurso didático-pedagógico.


Segundo a abordagem interacionista da linguagem (ANTUNES, 2006, 2009; GERALDI, 2004, 2006), a produção escrita nas aulas de português deixa de ser um processo solitário e unilateral que se encerra em si mesmo – o estudante escreve algo para ser avaliado pelo professor com fins puramente avaliativos para atribuição de notas ou conceito – e passa a ser compreendido como dialógico contextualizado nas práticas sociais, que ultrapassa o espaço escolar.

Para Teixeira e Nunes (2008, p. 123) “A avaliação formativa é uma avaliação reflexiva, que propicia ao aprendiz perceber e ser dono do seu processo de aprendizado, dinamizando a oportunidade de ação-reflexão, de criação e reformulação”. Potencializar práticas avaliativas sob essa perspectiva, no ensino/aprendizagem da produção do texto escrito para aprendentes idosos, é levar em consideração a participação ativa destes no processo de construção do objeto de aprendizagem.

Também é esta a perspectiva da Sequência Didática, proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), como dispositivo formativo que consiste em desenvolver “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral e escrito”. A Sequência Didática tem como objetivo auxiliar os aprendentes a dominar com eficácia o gênero de texto em foco, proporcionando a estes ampliar suas capacidades de escrever ou falar adequadamente em uma situação específica de comunicação.

Nessas condições, torna-se relevante desenvolver um estudo acerca da produção de textos escritos e das concepções de ensino-aprendizagem da língua que a sustentam, produção esta subsidiada em procedimentos da avaliação formativa, dentre estes a Sequência Didática. Por ser um procedimento formativo, a Sequência Didática tende a fomentar no aprendente um papel ativo na construção do conhecimento. Com base neste pressuposto, foi elaborada a hipótese de que esse dispositivo adapta-se ao público idoso





que teme – mais do que os públicos escolares habituais – o erro e o fracasso em sua própria aprendizagem.

Acredita-se que o procedimento Sequência Didática coaduna-se com os princípios pedagógicos de Paulo Freire acerca dos objetivos da formação e do sujeito que aprende, uma vez que o compreende como sujeito ativo no processo de aprendizagem, oportunizando a este, por meio de dispositivos de autoavaliação e de autorregulação, atitudes reflexivas indispensáveis ao desenvolvimento da autonomia com relação ao ato de produzir textos escritos e de avaliar o que foi escrito.

É nesse referencial sobre envelhecimento humano, educação emancipatória, concepção interacionista da linguagem e avaliação formativa que este trabalho fundamenta-se, pois compreende que a pessoa idosa é um sujeito ativo que, embora apresente limitações, seja capaz de aprimorar suas habilidades escritoras no contexto das práticas sociais.

### 3. Procedimentos da pesquisa

A descrição pormenorizada dos procedimentos metodológicos desta pesquisa pode ser encontrada na dissertação de mestrado que recebe o mesmo título deste artigo. A seguir, esses procedimentos serão apresentados sumariamente.


Este estudo inscreve-se na abordagem qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986) por meio de uma pesquisa-ação (Triviños, 1987). A geração dos dados foi viabilizada a partir de instrumentos didáticos: sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), atividades e materiais utilizados em sala de aula; e de pesquisa: observação participante com registro em diário de campo, entrevistas semiestruturadas, realizadas com as aprendentes (Triviños, 1987).

Como alguns sujeitos não autorizaram a publicação de seus nomes, as quinze participantes da pesquisa foram identificadas pelas letras de A a O.

A pesquisa-ação situou suas ações na realização do projeto de comunicação “Mãos experientes, escrevendo com autonomia”, a fim de envolver as participantes da pesquisa na construção da competência almejada: a escrita de textos pertencentes ao gênero receita culinária. A culminância desse projeto aconteceu no seminário anual do GETI sobre envelhecimento humano com a venda de uma coletânea de receitas para ajudar financeiramente na colação de grau das estudantes.

### 4. Síntese da Sequência Didática

A Sequência Didática (SD) percorreu todas as etapas apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004): Definição do projeto coletivo com a turma de idosos “escrita de uma coletânea de receitas culinárias”; primeira produção escrita do gênero



receita culinária; desenvolvimento de módulos, neste caso cinco, constituídos por várias atividades individuais e coletivas que serviram como instrumentos regulares e autorregulares para que as aprendentes avaliassem seu escrito e, assim, superassem os problemas presentes na primeira produção; produção final em que algumas senhoras reescreveram a receita da primeira produção e outras resolveram escrever outra receita. Esta etapa foi subdividida em três momentos: escrita individual, seguida de avaliação em dupla com suporte de uma “ficha de avaliação”, construída coletivamente no decorrer dos módulos; avaliação coletiva; formatação e editoração coletiva da coletânea.

Depois da primeira produção, verificou-se que as dificuldades textuais relacionadas à escrita do gênero eram de três níveis: linguístico (sequência verbal, marcas de tempo); gramatical (questões ortográficas e de concordância); estrutural do gênero receita culinária (título, ingredientes e modo de preparar).

A SD desenvolveu-se em cinco módulos, a fim de que cada dificuldade apresentada na primeira produção fosse trabalhada separadamente, articulando-se ao grau de dificuldade ascendente, levando em consideração ao perfil dos sujeitos da pesquisa. Para um público mais jovem, talvez uma quantidade menor de módulos fosse mais produtiva. Atividades afins poderiam ser realizadas conjuntamente. O público de aprendentes idosos, entretanto, necessita ser exposto constantemente ao conteúdo de estudo num ritmo de aprendizagem que respeite suas dificuldades cognitivas e motoras.


A circulação social da coletânea de receitas culinárias aconteceu no dia 11 de novembro do ano de 2011, no V Seminário sobre Envelhecimento Humano o programa Grupo de Educação na Terceira Idade, no Campus Universitário de Castanhal, em sessão de exposição de trabalhos produzidos pelas turmas do projeto de Educação Formal (FIG. 1 e 2).

A coletânea de receitas foi tão bem aceita que as 55 cópias foram insuficientes para a quantidade de pessoas que queriam comprá-la. Por isso foram reproduzidas mais 50 cópias para que no próximo encontro do programa GETI, as pessoas pudessem adquirir-la.

##### 5. Mãos experientes, escrevendo com autonomia.

Partindo do pressuposto de que a elevação qualitativa da produção de textos escritos esteja associada à apropriação dos critérios de produção do gênero em questão, assim como ao desenvolvimento de atitudes reflexivas e avaliativas, procurou-se ao longo da SD desenvolver atividades que unissem três perspectivas: os procedimentos de avaliação formativa, a abordagem interacional de ensino-aprendizagem de língua e os princípios pedagógicos de Paulo Freire, levando em consideração o público de pessoas idosas.

Promover situações pedagógicas de produção de textos escritos em turmas de pessoas idosas não é uma tarefa fácil, porque muitas dessas pessoas parecem desconfiar



da própria capacidade de aprender. Essa é uma realidade desafiadora que nos encoraja a pensar numa base didático-metodológica para um ensino/aprendizagem da produção escrita em que o aprendente idoso reconheça-se como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento. Assumir-se como sujeito ativo no processo de ensino/aprendizagem da produção de textos escritos é, sobretudo, apropriar-se dos critérios de produção que orientam a escrita de determinado gênero de texto. Com base nesse princípio, procurou-se desenvolver atividades colaborativas em duplas e/ou em grupos em que as aprendentes idosas testavam hipóteses, contrastavam ideias, compartilhavam experiências e, aos poucos, iam se apropriando dos critérios de produção escrita do gênero receita culinárias.

As atividades em grupo, por exemplo, ajudaram as aprendentes a recuperar a autoconfiança tanto em relação à produção de textos escritos quanto à capacidade de aprender, conforme declara H:

#### Entrevista – tema 1

[...] não vou mentir não, sabe... quando a gente começou as atividades... falei pra L que isso não ia dar em nada não.. né?, sabe, esse negócio de ensinar velho a escrever, tirando da própria cabeça ((risos)) mas depois eu fui gostando né?, falei lá em casa que ia escrever né?, um livro de receitas e... e... todo mundo ficou empolgado... eu acho que a gente melhora muito, muito, muito, né?, qualquer coisa que pega a autoestima da gente, a gente melhora e principalmente a gente que tá nessa idade, né?, que a gente tá quase chegando lá... ((risos)) e eu quero produzir mais e mais...

(Aprendente H)

No geral, o desenvolvimento das atividades em grupo mostrou-se produtivo, pois propiciou a criação de um ambiente pedagógico dinâmico e emancipatório: os grupos participavam ativamente, lendo e analisando as receitas, opinando ou discordando, mas sempre com o equilíbrio e a sensatez da maturidade.

Os dispositivos de avaliação e avaliação mútua desenvolvidos nas atividades em grupo no decorrer da sequência proporcionaram às aprendentes atitudes mais reflexivas e autônomas em relação ao processo de avaliação e regulação de seus textos. Por meio da leitura e análise de várias receitas ao longo dos módulos, procurou-se fazer com que as aprendentes percebessem as características de uma receita e como estas se articulam para orientar o leitor quanto à realização do prato em questão. Desse modo, a turma construiu coletivamente critérios e descritores capazes de orientar a escrita das receitas e que auxiliassem adequadamente as autoras dos textos na análise dos mesmos.

As atividades de avaliação mútua também deram suporte para a reescrita das receitas, pois por meio da reflexão em dupla e coletiva, as aprendentes revisitavam o próprio texto com as contribuições de outros olhares:



#### Entrevista – tema 5

Escrever de novo aquilo que a gente já escreveu é muito bom, né?, porque, quando eu escrevi a receita pela primeira vez, eu acho que estava cochilando, né? ((risos)), é que eu tomo uns remédios para pressão e dá um SONO, aí eu cochilo mesmo ((risos)), mas aí quando eu escrevi de novo a receita, aí eu percebi que eu tinha engolido letras e parece que não estava assim... como é que eu digo... não dava para entender direito... e aí... eu fui reescrevendo, reescrevendo e fazendo a revisão e fui melhorando a escrita da minha receita com a ajuda das colegas também, e é por isso que eu gostei de fazer a revisão na minha receita.

(Aprendente O)

Os procedimentos da avaliação formativa como atividade de regulação, autoavaliação e coavaliação desenvolvidos durante a SD demonstraram coadunar-se com os pressupostos pedagógicos da educação emancipatória de Paulo Freire, acerca do sujeito que aprende construindo o objeto de ensino no contexto de um processo dialógico. No caso das receitas culinárias, a apropriação dos critérios auxiliou as aprendentes na construção e reconstrução do objeto da aprendizagem, o que possibilitou revisões e reescritas com mais segurança e autonomia.

Com relação ao objetivo principal da SD (elaboração de uma coletânea de receitas), foi imprescindível situar a escrita do gênero dentro de um projeto de linguagem “Mãos experientes escrevendo com autonomia” que previa a publicização e comercialização da coletânea de receitas em um evento público do programa GETI, pois fomentou a motivação necessária para as aprendentes ousarem superar os problemas textuais diagnosticados na primeira produção escrita. As aprendentes chegaram, inclusive, a escrever pensando nos possíveis leitores que teriam acesso à obra, conforme K e F:


#### Entrevista- tema 6

Sabe professora, eu achei bom porque nós desenvolvemos mais a escrita, né? Para ensinar direitinho uma pessoa a fazer a receita direitinho, né? Porque quando a pessoa ‘tiver fazendo a receita, eu não estarei lá para explicar como ela deve fazer, né? então eu achei legal porque eu ficava pensando, né?: “será que vão entender direitinho o que eu escrevi?”. Então foi uma experiência muito boa para mim.

(Aprendente K)

Ah... a gente fica empolgada, né?, porque é assim uma hipótese, não foi só nós aqui que leu né?, muita gente comprou, né?, e quer dizer que está vendo aquela receita que eu escrevi, né? Aí muita gente vai conhecer a gente por causa daquela receita, né?





Por mais que algumas pessoas não vão dar muito valor, né?, naquela receita, mas muitos vão dizer: “olha como ela teve aquela ideia de fazer... aquela coragem de fazer um livro, né?”. Aí pela receita que eu escrevi, mesmo tendo dificuldade, né?, na hora de pôr aquela receita no papel... mas nós tivemos coragem ...

(Aprendente F)

Ao usar a escrita a fim de estabelecer um diálogo com o leitor em uma situação concreta de comunicação, as aprendentes idosas, de certo modo, passaram a desconstruir a ideia de que o ofício de escrever está reservado a poucas pessoas ou que somente o professor é capaz de avaliar o texto do estudante; como também passaram a assumir atitudes de autoria, posicionando-se como sujeitos do dizer que interagem com outros sujeitos, como propõe Antunes: “Um texto é resultado de atividade exercida por dois ou mais sujeitos, que, numa determinada situação social, interagem; produzem juntos uma peça de comunicação” (2009, 79 – citação grifada pela autora).

Diante da perspectiva de que o texto se constrói em diálogo com a recepção e atualiza-se em contextos específicos de interação social, pode-se dizer que o trabalho com a produção de textos escritos com a turma de idosas, antes compreendido como algo difícil de ser executado, ganhou novos contornos. Certamente, o fato de situar a produção textual dentro desta perspectiva interacional contribuiu para elevar qualitativamente a escrita das receitas das aprendentes.


Esta experiência pode até não representar algo significativo para quem já possui uma prática de escrita madura, mas para estas senhoras, que em muitos momentos da SD falavam ressentidas pelo fato de não terem estudado durante a infância ou juventude e, ainda por cima, ouvirem frequentemente de parentes e conhecidos que “papagaio velho não aprende mais”, produzir uma coletânea significou muito mais que registrar por escrito as próprias receitas.

Escrever uma coletânea de receitas significou, sobretudo, a possibilidade de superação dessa imagem de incapacidade quanto ao uso da escrita, construída ao longo de seu percurso existencial e reforçada, em alguns momentos, no espaço escolar; como também, possibilitou a reafirmação da própria autoestima escritora dessas senhoras. Essas conjecturas encontram eco nos relatos das aprendentes, transcritos abaixo:

Entrevista – tema 6

Significou muito para mim de escrever esse livro de receitas com a turma, nem todas as pessoas têm essa oportunidade que nós tivemos. Eu mostrei para minha filha e ela ficou muito feliz e disse: “Poxa mãe, a senhora tá importante, né?”. E aí, né?, já fica para eu mostrar para os outros filhos e netos... Estou feliz também porque a receita que eu escrevi, já está sendo feita por outras pessoas, como a vizinha da dona B que pediu o livro dela para fazer a vaca atolada. Aí é muito bom saber que esse conhecimento não fica só comigo, né?, e quando eu não tiver mais aqui, né?, mas a receita vai estar.

(Aprendente G)



... foi uma felicidade para mim, porque para mim foi uma vitória... porque eu nunca tinha escrito assim um livro assim que fosse divulgado para outras pessoa lerem, principalmente pelo que eu passei, problemas de doenças... [relatos de enfermidade] ... pensei até em desistir de estudar mas, de repente, a gente torna a renascer de tudo, e renasce com outra, como é que digo, com outros pensamentos... então escrever esse livro melhorou e muito minha autoestima... ..já estou esperando ansiosa nosso próximo projeto, viu professora? É a escrita do livro de memórias, não é?...


(Aprendente H)

Eu nunca imaginei que um dia, né?, eu iria fazer parte de um projeto desses, né?, porque essa foi uma boa ideia, né?, aproveitar o que a gente sabe e trazer para sala de aula para fazer de matéria pra gente estudar. Às vezes fico me perguntando: por que muitas vezes, a gente estuda coisa que nem entende direito e que nem vai servir para a nossa vida? E aí, então eu gostei muito... e... escrever para mim é... é... sempre um desafio, porque pode parecer uma coisa boba, né?, escrever uma receita, mas para mim que parei de estudar quando era criança, só porque papai não queria que as filhas saíssem debaixo do olhar dele, mas aí não adiantou não, né?, porque... é... eu fugi com 14 anos e me ajuntei e aí eu pensei que ia ter liberdade, né?, mas que nada, meu marido foi pior que papai, muito ciumento, e aí né?, veio os filhos e aí que não deu para estudar mesmo, né?, aí os filhos cresceram, fiquei viúva e a vontade de estudar apareceu de novo, mas aí, vem as pessoas e dizem: “pra que estudar, menina, tu só vai cansar tua mente” e aí, eu ficava em casa, né?, e aí, eu ouvi que aqui tinha ensino para as pessoas idosas aqui na universidade e aí eu vim, né?, então para mim, escrever essa receita, fazer parte desse livro que nós fizemos é uma grande vitória mesmo e saber que essa receita vai ser lida por outra pessoa, né?, é assim algo fantástico para mim.

(Aprendente M)

São marcantes as expressões ou argumentos usados para descrever o impacto da experiência na vida dessas senhoras: da possibilidade de deixar um rastro escrito que sobreviverá à pessoa (como nota G), a um verdadeiro “renascer”, para H, passando pela “felicidade” (H) ou pela “grande vitória” (M), enfim “algo fantástico” (M). A ideia de incapacidade de produzir textos escritos foi substituída pela certeza de que escrever mesmo na velhice é possível. A aprendente H, ao sinalizar a expectativa com o nosso próximo projeto a ser desenvolvido “Livro de Memórias: relembrar para não esquecer” evidencia a iniciativa e prontidão para o trabalho com a escrita, atitudes essas bem diferentes das observadas nos momentos iniciais da SD.

O lançamento da coletânea constituiu o momento mais emocionante do projeto, pois simbolizou não apenas a finalização de um processo de escrita e reescrita em que as aprendentes idosas redescobriam, no trabalho árduo da escrita, o prazer de registrar parte da própria história. História que se confunde, muitas vezes, com as próprias receitas e experiências vivenciadas ao longo de sua existência. Entretanto escrever, para essas mãos tão experientes, também significou gritar por meio da escrita e romper com o silêncio ao qual estavam tão habituadas. A possibilidade de outras pessoas ouvirem



esse grito ao lerem as receitas, de certo modo, foi muito gratificante para elas, como para mim.

A título de exemplificação, porque este espaço é insuficiente para analisar minuciosamente as produções iniciais e finais, assim como as variadas atividades que as intercalaram, serão apresentadas a seguir as produções da aprendente C.

FIGURA 3 – Primeira produção de C.

Figura 4 – última produção de C

FIGURA 5 – Receita “Vaca atolada”, após a revisão e formatação coletiva.

Analisando as FIG 2, 3 e 4, percebe-se uma elevação qualitativa entre a produção inicial e a final, uma vez que a aprendente C, em sua produção final, reescreveu o texto em conformidade com a estrutura composicional do gênero receita; utilizou recursos linguístico-discursivos que garantiram a função instrucional de seu texto, enquadrando-se, portanto, aos gêneros instrutivos; detalhou as instruções expressas pelo verbo por meio de advérbios de modo; buscou apresentar a finalização de processos temporários, indicando o ponto de culminância dos mesmos, embora, algumas vezes não obtivesse sucesso.


## 5. Conclusão

Os resultados desta pesquisa-ação indicam que, no âmbito de uma concepção interacionista de linguagem, o procedimento didático-pedagógico da SD, a perspectiva funcional da escrita que este procedimento implica e a proposta de avaliação formativa que ele integra, encontram-se em congruência com os princípios de educação emancipatória freireana. Concepção adotada pelo programa Grupo de Educação na Terceira Idade (GETI). Mais do que isso, pode-se afirmar, inclusive, que esses diversos elementos inter-relacionados no trabalho com a escrita deram uma consistência procedimental à proposta emancipatória, uma vez que a consciência crítica que esta busca desenvolver passa pelo desenvolvimento da capacidade crítica em relação à linguagem e a seus produtos.

Considerando essa experiência e a análise que a suscitou, pode-se afirmar, portanto, que uma proposta de produção escrita congruente com pressupostos de educação para aprendentes idosos deve levar em consideração:

- Um ambiente prazeroso e acolhedor que favoreça a desconstrução acerca da aprendizagem na velhice, nutrida negativamente pela sociedade;
- Construção de projetos de comunicação real para uso efetivo da língua(gem), que dê sentido (direção e significação) às atividades de aprendizagem;
- Planejamento modular das intervenções didáticas como na Sequência Didática para apropriação das características do gênero textual em estudo, que se adeque às necessidades físico-cognitivas da pessoa idosa;





- Adoção sistemática dos princípios da avaliativa formativa – como a autoavaliação, a coavaliação e a autorregulação para a escrita e a reescrita de textos – como forma de resgatar a condição de sujeitos da aprendizagem, capazes de construir os critérios de avaliação e apropriarem-se deles;

- Atividades em grupos que proporcionem a construção coletiva de documentos, a fim de que seja desenvolvida, mediante interações produtivas, a capacidade intelectual da pessoa idosa.

- Diálogo e negociação constante, tendo em vista que a pessoa idosa deve ser tratada como sujeito ativo no processo de própria aprendizagem.

Partindo dessa análise, os itens supracitados passam a integrar as bases didático-metodológicas para o ensino/aprendizagem do português como língua materna, para públicos de aprendentes idosos.

Outra contribuição deste estudo delinea-se com a possibilidade de fornecer parâmetros para o desenvolvimento de outros trabalhos acadêmicos que abordem a aprendizagem de línguas com público idoso, um nicho de estudos ainda incipiente no Brasil. De fato, desta pesquisa podem se originar propostas que ampliem os estudos acerca das estratégias de aprendizagem do público idoso, no sentido de verificar, em mais longo prazo, o efeito de propostas didático-pedagógicas como a que foi implementada nesta pesquisa-ação e analisada neste trabalho.

A sociedade brasileira, que tem se confrontado com essa demanda social emergente, certamente tem muito a aprender, resgatando, com projetos educacionais realmente emancipatórios, um espaço de expressão para seus velhos tão longamente silenciados.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, M. C. E.. Julgar, medir, diagnosticar, formar... afinal, para que serve a avaliação? *Mal-Estar e Sociedade* - Ano I - n. 1 - Barbacena - nov. 2008 - p. 129-145. < <http://eduemg.uemg.br/docs/Mal%20Estar%201/7.pdf> > acesso em: 14 mai. 2011

ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006. p. 163-180.

\_\_\_\_\_. *Língua, texto e ensino: outra escola é possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

BOSI, E.. *História e Sociedade: Lembranças de Velho*. São Paulo: Companhia de Letras, 1994.

CUNHA, M. C. C.. *A problemática da avaliação no ensino/aprendizagem do português*. 1992. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Pará, Belém, 1992.



\_\_\_\_\_. Avaliação formativa: estratégia didática para o ensino/aprendizagem da língua materna. Moara, Belém, n. 9, p.105-133, jan-jun, 1998.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B.. Sequência Didática para o Oral e a Escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. Gêneros orais e escritos na escola. ROJO, R.; CORDEIRO, G. (Org. trad.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FREIRE, P.. Educação e mudança. 11ª ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderlei. (org.). O texto na sala de aula. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

\_\_\_\_\_. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L (Coord.). Aprender e ensinar com de textos de alunos. Vol. 1. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p.17-24.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A.. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NERI, A. L.; FREIRE, S. A. (Org.). E por falar em boa velhice. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

\_\_\_\_\_ (org.). Palavras-chaves em gerontologia. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

OLIVEIRA, R. de C. da S.. Processo histórico do estatuto do idoso e a inserção pedagógica na universidade aberta. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.28, p.278-286, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/28/artigos.html>>. Acesso em: 18 jun. 2011.

TEIXEIRA, J.; NUNES, L.. Avaliação escolar: da teoria à prática. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

TRIVIÑOS, A.. Introdução em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175p

---

## VARIAÇÃO E MUDANÇA: O “DUPLO VOCABULÁRIO” APURINÃ

Bruna de Lima-Padovani<sup>47</sup>  
Sidi Facundes<sup>48</sup>

**RESUMO:** Neste trabalho apresentaremos os resultados preliminares de um estudo que busca descrever e analisar os processos envolvidos na formação das variantes da língua Apurinã, uma língua da família linguística Aruák, falada principalmente no sudeste do estado do Amazonas. Os instrumentos teórico-metodológicos utilizados nesta pesquisa incluíram o modelo de análise da sociolinguística variacionista (LABOV, [1972] 2008), os métodos da linguística de *corpus* (BAIBER, CONRAD e REPEPEN, 1988) e da linguística histórica (CAMPBELL, 1999), além de conceitos da semântica lexical (CRUSE, 2000). Os casos de variação lexical tratados aqui se restringem aos termos de fauna e flora que constituem o fenômeno de “duplo vocabulário” (uso de uma ou mais formas para designar o mesmo referente) da língua. Um exemplo disso seria a forma como os Apurinã nomeiam o conceito ‘carneiro’. O mesmo conceito pode ser chamado de *sutyawĩthe* ou de *manhitiawĩthe*. A distinção na formação dos elementos desse par de nomes é que o primeiro parte do termo *suty* ‘veado roxo’ + *awĩthe* ‘chefe’; já o segundo parte dos termos *manhiti* ‘veado da capoeira’ + *awĩthe* ‘chefe’. Esse tipo de variação é geralmente motivada por relações metafóricas distintas envolvidas no processo de variação. É deste tipo de variação que trataremos e do qual apresentaremos uma análise sobre a sua origem e sobre o seu status linguístico e sócio-histórico-cultural em Apurinã. Os resultados indicam que a variação lexical pode ser descrita como a expressão de um sistema de compreensão das relações entre conceitos que participam do universo sociocultural Apurinã, portanto, de uma realidade extralinguística que permite ao falante criar e recriar palavras, e atribuir novos significados a palavras já existentes. Tais resultados sugerem que o fenômeno de “duplo vocabulário” existente na língua é, ao menos em parte, um artefato de mudanças linguísticas e evidencia diferentes relações semânticas em Apurinã.


**PALAVRAS-CHAVES:** Variação. Mudança. Duplo Vocabulário. Apurinã

### 1 Introdução

A língua Apurinã (Aruák) é falada por comunidades indígenas espalhadas às margens de vários afluentes do rio Purus, sudoeste do estado do Amazonas, e em comunidades ao longo da rodovia 317, que liga as cidades do Rio Branco e Boca do Acre. A partir de hipóteses apresentadas por Lima (2013), busca-se, neste trabalho, discutir acerca dos fatores motivadores da variação lexical na língua Apurinã. Pretende-se determinar como está se dando o fenômeno do “duplo vocabulário” na língua, envolvendo principalmente a nomenclatura de fauna e flora. Intenciona-se estudar os

<sup>47</sup> Universidade Federal do Pará (UFPA). Programa de Pós-Graduação em Letras. Mestranda em Linguística. E-mail nandawinawa@gmail.com

<sup>48</sup> Universidade Federal do Pará (UFPA). Programa de Pós-Graduação em Letras. Doutor em Linguística. E-mail sfacundes@gmail.com



fatores (linguísticos ou sociais) que condicionam os falantes a reconhecerem mais de um nome para determinados conceitos e de que modo o contexto histórico, as migrações e o contato com outros povos influenciam na formação das variantes e no processo de categorização dos nomes em Apurinã.

Tratar sobre variação de uma língua minoritária e de tradição oral não é tarefa simples, uma vez que há uma diversidade de fenômenos e problemáticas que envolvem essas línguas. Levando em consideração a complexidade dos fatores envolvidos nos grupos de variantes analisados aqui, iniciaremos este artigo apresentando os subsídios teóricos necessários ao desenvolvimento deste trabalho; em seguida, descreveremos os resultados da análise; por fim, apresentaremos as considerações sobre a relevância e contribuição de nossos resultados para os estudos da língua Apurinã.


## **2 Variação e Mudanças Linguísticas: alguns pressupostos teóricos**

Considerando que a atividade humana da linguagem se caracteriza pela constante variação e a mudança linguística, podemos considerar que vários são os fatores que influenciam no uso de variantes distintas dentro de uma comunidade de fala. Em geral, sempre há algum elemento, se não linguístico, sociocultural que determina a escolha que os falantes fazem de uma forma ou estrutura. A conjugação entre esses dois aspectos tem sido foco de interesse da Sociolinguística Variacionista, que tem como um dos seus princípios o pressuposto de que a variação linguística constitui fenômeno universal e presume a existência de padrões de uso das formas linguísticas alternativas denominadas variantes.

Segundo Alkmim (2007), a perspectiva variacionista procura, basicamente, verificar de que modo fatores de natureza linguística e extralinguística estão correlacionados ao uso de variantes nos diferentes níveis da gramática de uma língua, assim como compreender de que modo a variação é regulada. Portanto, o interesse principal da Sociolinguística Variacionista é desvendar como a heterogeneidade, ou seja, a variação linguística, se organiza, se localiza, além de descrever, regional e socialmente, as variedades de uma língua.

Para a autora, podemos descrever as variedades linguísticas a partir de dois parâmetros básicos: a variação geográfica e a variação social. A primeira está relacionada às diferenças linguísticas distribuídas no espaço físico. A segunda, por sua vez, está ligada a um conjunto de fatores de natureza extralinguística relacionados à





identidade dos falantes e com a organização sociocultural da comunidade de fala, por exemplo, classe social, idade, sexo, situação ou contexto social e etc.

Alkmim (2007) comenta que podemos observar a coexistência de um conjunto de variedades linguísticas; entretanto, essa coexistência não se dá no vácuo, mas no contexto das relações sociais organizadas e fortemente marcadas por motivações emanadas da própria estrutura sociocultural de cada comunidade. Nesse sentido, vale lembrar a forte relação entre variação e mudança linguística, pois, toda mudança é o resultado de algum processo de variação (ainda que, o inverso não seja verdadeiro), em que coexistem na comunidade de fala as duas formas: a substituta e a substituída. Para Weinreich, Labov e Herzog, nem toda variabilidade na estrutura linguística envolve mudança; mas todas as mudanças envolvem a variabilidade (1968 *apud* DUARTE e PAIVA, 2003).


Deve ficar claro que as mudanças procedem de modo gradual; elas atingem partes da língua e não o seu conjunto. Faraco (2005) comenta que qualquer parte da língua pode mudar, desde aspectos da pronúncia até aspectos de sua organização semântica e pragmática. Todos esses domínios estão sujeitos a mudanças, sendo que cada uma delas pode ser diferencialmente aceita, resultando na variação. Ele conclui dizendo que não se pode esquecer que, sendo “a língua um sistema de sistemas, as mudanças envolvem muitas vezes, não um aspecto específico, mas um conjunto de mudanças correlacionadas” (p 35).

No percurso histórico se evidencia que a substituição de uma forma por outra passa por diferentes estágios, isto é, há uma etapa em que uma forma coexiste com outra; em seguida há uma “luta” entre elas; por fim, há o desaparecimento de uma para a implementação da outra, ou manutenção de ambas mas com significados distintos.

Nesse sentido, temos que ter em mente, ao tratar de mudança linguística que ela não ocorre no vácuo, nem ao acaso, sem destino. As mudanças de uma língua ao longo do tempo seguem parâmetros; ou seja, iniciada a mudança, há um movimento cadenciado no processo, atingindo de maneira sistemática todas as suas ocorrências (em um mesmo contexto linguístico, mesmo período de tempo, mesma língua ou variedade de uma língua), o que caracteriza a mudança linguística como relativamente regular.

Além disso, Duarte e Paiva (2003) comentam que o fato das línguas passarem por mudanças no tempo é algo que pode ser percebido de diversas maneiras. Uma delas está associada às diferenças linguísticas entre gerações. O comportamento linguístico de cada geração reflete uma etapa da língua, com os falantes mais jovens introduzindo






novas alternantes que, gradativamente, substituirão aquelas que caracterizam o léxico dos mais velhos.

As autoras apontam para o fato de que as diferenças de efeito associadas às diferenças de faixa etária, embora permitam suspeitar da existência de movimentos no sistema, não podem ser tomadas como indicadores indiscutíveis e conclusivos de mudança. Se a mudança se processa no seio de uma comunidade linguística, ela envolve, a par de diferenças entre grupos etários, associações com outros parâmetros de organização social, como classe social, sexo, e na maioria dos casos, estilo de fala.

Portanto, é a associação entre as diferenças linguísticas geracionais junto com as diferenças sociais entre os indivíduos de uma comunidade de fala que permitem observar a maneira como a mudança linguística se processa no seio de uma comunidade de fala. Desse modo, entendemos que a língua faz parte de uma sociedade que a utiliza, a influencia e é influenciada por ela. Assim, Labov (1994 *apud* CHAGAS 2011, p. 150) considera, então, que não devemos parar no que é estritamente linguístico se queremos explicar quais forças agem na língua, podemos e devemos incluir o modo como a língua está inserida na sociedade, pois cada variedade é resultado das peculiaridades das experiências históricas e socioculturais do grupo de fala.

A informação lexical parte do conhecimento da realidade que ocasiona a criação de novas palavras a todo momento. Segundo Isquierdo (1996 *apud* BRANDÃO, 2006), o léxico de uma língua se constitui a partir do processo em que o homem reúne os objetos e seres, identificando e designando características das entidades discriminadas. Assim, o léxico está relacionado ao processo de nomeação e cognição da realidade que se converte em signos linguísticos, ou seja, em palavras. As palavras são definidas umas em relação às outras. Por isso, na própria estruturação do sistema lexical, elas estabelecem diversos tipos de relações entre si. Portanto, saber uma língua implica, entre outras questões, saber quais são as palavras que dela fazem parte, assim como conhecer o seu significado.

Para Fromkim e Rodman (1993), a principal característica do léxico é ser um sistema aberto em constante expansão e suscetível a mudanças. Segundo os autores, mudanças no léxico podem incluir a adição de novas palavras, mudanças de significado ou perda de palavras. Nesse sentido, quando os falantes começam a usar uma palavra nova, isto é, quando se adiciona uma palavra ao léxico, a mudança pode ser bastante evidente e relativamente brusca. Quando os falantes deixam de usar uma palavra, isto é,



quando a palavra se perde, trata-se de um processo que se desenvolve gradualmente ao longo de várias gerações.


São vários os mecanismos no processo de implementação de novas palavras no léxico de uma língua. Entre eles temos: composição ou junção de palavras já existentes, formando novas palavras com novos significados; formação de palavras por derivação; e há também a incorporação de palavras de outras línguas que chamamos de empréstimos.

Os elementos lexicais mudam de significado criando assim outra forma de mudança na língua, chamada de mudança semântica. De acordo com Fromkin e Rodman (1993), há três maneiras de um elemento lexical mudar semanticamente: o seu significado pode ampliar-se, restringir-se ou alterar-se. Essas mudanças são, em geral, discutidas a partir das relações lexicais conduzidas pelas figuras de linguagem (sinonímia, hiponímia/hiperonímia, polissemia, taxonomia, metáfora, metonímia entre outras), pois, “acredita-se que elas são mecanismos produtivos no processo gerador de novas significações” (p. 40).

### 3 O Duplo Vocabulário Apurinã

A variação lexical em Apurinã envolve palavras cujas formas são completamente distintas umas das outras. Os casos de variação lexical tratados aqui restringem-se à nomenclatura de fauna e flora que compõe o que denominamos de “duplo vocabulário” da língua. O “Duplo Vocabulário” consiste, portanto, em itens lexicais que apresentam aparente sinonímia em que mais de uma palavra é usada para referir-se ao mesmo elemento conceitual. Em geral, cada um desses casos foi atestado em mais de duas comunidades distintas e, portanto, não são formas peculiares de um falante ou outro.

No primeiro trabalho com foco em variação linguística em Apurinã, Barreto (2007) afirma que há três tipos gerais de variação mais comuns nessa língua. A primeira é a variação geracional, que é representada por variantes distintas usadas em um mesmo espaço por indivíduos de faixas etárias diferentes, a exemplo do conceito para ‘sucurijú’: *kiãty* para os mais velhos e *kapinhuty* para os mais novos. A segunda é a variação geográfica, que é representada por aquelas formas que têm suas variantes distribuídas em comunidades distintas, como, por exemplo, o conceito para ‘japó’, reconhecido em algumas comunidades como *iũpiri*, mas como *pukuru* em outras.



Finalmente, a terceira é a variação geográfico-geracional, que se caracteriza pela ocorrência de uma variação geracional em diferentes comunidades geográficas. Nesta última, uma variante que pode ter uma distribuição geográfica restrita, também aparece restrita a uma faixa etária específica. Como exemplo desse tipo de variação podemos considerar o caso da palavra para “macaco-de-cheiro”, que é reconhecida por três formas: *amãtxuary*, *ipÿte* e *xariwa*. A forma *amãtxuary* está restrita a algumas comunidades, caracterizando aí uma variação geográfica; porém, mesmo nessas comunidades, essa forma encontra-se restrita a uma faixa etária específica, pois é uma forma antiga, usada somente pelos mais idosos, o que caracterizaria também nessas comunidades a variação geracional.

Diferentes membros de uma mesma comunidade podem reconhecer e utilizar ativamente mais de uma variante, mas jamais todas que fazem parte do “duplo vocabulário”. Ou seja, as variantes em Apurinã não estão associadas exclusivamente a um grupo ou outro, isto é, um falante usa uma variante com relativa frequência, podendo reconhecer uma ou outra forma. No segundo caso, trata-se de um conhecimento passivo, em que o falante pode reconhecer (ao escutar ou ser perguntado sobre) duas ou mais variantes de uma mesma palavra, mas jamais usar uma delas. Como veremos mais adiante, esse conhecimento multidialetal está associado ao constante movimento migratório e conseqüente contato e interação entre indivíduos de diferentes comunidades Apurinã.

A seguir, faremos a descrição dos dados e discutiremos acerca dos fatores que operam coletivamente para a existência das variantes lexicais que constituem o “duplo vocabulário” da língua.

#### **4 Fatores Motivadores do “Duplo Vocabulário”**

Como já dissemos anteriormente os grupos de variantes analisados aqui estão entre os principais itens lexicais da nomenclatura de fauna e flora que distingue entre as diversas variedades atuais da língua Apurinã. A análise, portanto, não é exaustiva em relação ao total de variantes linguística existente no Apurinã atual. Analisamos apenas os parâmetros de variação que são mais informativos, isto é, aqueles que são mais fáceis de reconhecer como marcadores das diferentes variedades da língua. Nesta seção, procuramos identificar os fatores que motivam os falantes a usarem o “duplo Vocabulário”.

## 4.1 Fatores Sociolinguísticos

Os fatores sociolinguísticos se manifestam na forma de dois parâmetros básicos da sociolinguística: a distribuição geográfica que é representada por aquelas formas que têm suas variantes linguísticas distribuídas em espaços geográficos diferentes e a variação associada a questões ligadas à idade do falante.

### 4.1.1 Fatores Geográficos

Como mencionamos acima, as comunidades Apurinã estão distribuídas ao longo dos tributários do rio Purus, apresentando uma larga extensão geográfica entre si, com grandes distâncias entre tais comunidades. Esse fato favorece a variação lexical na língua, fazendo com que certas variantes sejam usadas em algumas comunidades, mas não em outras. Isso pode ser constatado no Quadro 1:<sup>49</sup>

Quadro 1: Amostra parcial de casos de variação geográfica.

Nome em português	Nome em apurinã	Comunidades										
		km 45	Km 124	Ca m	Pe n	Se p	Ser	Ja p	V A	Ja t	Tu m	Ac i
café	<i>kÿpatykÿã</i>					x		x	x			
	<i>kapëe</i>	x	x				x				x	x
cavalo	<i>ixiwãwita</i>	x					x	x	x			x
	<i>kawaru</i>						x	x	x		x	
farinha	<i>katarukyry</i>										x	
	<i>parĩã</i>								x			x
gato maracajá	<i>txuwiriãrike</i>			x	x		x	x	x	x		
	<i>putxukari</i>	x										
	<i>ãkiti</i>										x	x
jacu	<i>tũti</i>								x		x	

<sup>49</sup> Abreviação de nomes das comunidades indígenas: Km45 = Kilômetro 45, Km124 = Kilômetro 124, Cam = Camicuã, Pen = Peneri, Ser = Seruini, Jap = Japiim, VA = Vista Alegre, Jat = Jauarana, Tum = Tumiã, Aci = Acimã.





#### 4.1.2 Fator Geracional

A variação geracional está relacionada a questões ligadas à idade ou geração a que pertence o falante. Isso implica que itens lexicais sinônimos coexistem em um mesmo espaço geográfico. Há formas que são utilizadas apenas pelos falantes mais idosos e que somente alguns indivíduos da geração mais nova reconhecem, mas não usam. Esse fator contribui para que tenhamos formas coexistindo na língua Apurinã no mesmo espaço geográfico. No Quadro 2 listamos alguns exemplos de variação geracional:

Quadro 2: Casos de variação geracional.

Nome em Português	Nome em Apurinã	
	Forma usada pelos jovens	Forma usada pelos idosos
1. sucurijú	<i>kiãty</i>	<i>kapinhuty</i>
2. nambu preto	<i>takataka</i>	<i>surěty</i>
3. pé de tucumã	<i>xũkuruna</i>	<i>ĩkawaryna</i>
4. macaco de cheiro	<i>amãtxuary</i>	<i>ipỹte</i>
5. castanha	<i>mithatakury</i>	<i>maky</i>
6. terçado	<i>sarakã</i>	<i>saasara</i>

Observamos que a variação geracional está geralmente relacionada às mudanças linguísticas que acompanham cada geração. Quando duas ou mais palavras competem, uma delas pode entrar em desuso tornando-se um arcaísmo na língua (Ver 4.2.1) ou adquirindo um novo significado, frequentemente relacionado semântica ou pragmaticamente ao significado original. Até o momento, *sarakã* e *saasara*<sup>50</sup>, formas para designar ‘terçado’, são as únicas variantes lexicais atestadas como parte do “duplo vocabulário” que não designam elementos da fauna e flora (LIMA, 2013). A pesquisa mais recente revelou que essa forma deriva do verbo *saraka* ‘cortar’. No entanto, há indícios também da existência de forma similar em línguas da família aruá, faladas na região, o que pode colocar essa variação como algo possivelmente relacionado a influência de contato com outras línguas. Isso, porém, carece de investigação.

<sup>50</sup> Há também a forma *sarasara*, também atestada ao menos em uma comunidade, mas não discutida neste trabalho porque a amplitude do seu uso carece ainda de verificação.

## 4.2 Fatores Histórico-Semântico-Pragmáticos

No plano histórico-semântico-pragmático a variação linguística em Apurinã é motivada a partir da presença de formas arcaicas, diferentes estratégias de criação de neologismos condicionadas por funções semânticas, tais como metáfora, metonímia, polissemia, entre outras, e pela taxonomia tradicional da fauna e flora. A seguir serão descritos detalhadamente cada um desses fatores que motivam a variação em Apurinã a partir do uso da língua, seja no presente ou no passado.

### 4.2.1 Arcaísmos

Arcaísmo é o emprego de expressões ou vocábulos que deixaram de ser usados ou que são raros num determinado estado da língua. No caso de Apurinã, há um número extenso de vocábulos com significados idênticos, sendo que muitos deles não são, em geral, mais usados no dia a dia. No entanto, alguns falantes voltam a empregá-los, particularmente por seu poder evocativo. Em Apurinã os arcaísmos costumam ser empregados por falantes idosos ou em narrativas tradicionais, o que leva à estratificação do uso desses itens lexicais (LIMA e FACUNDES, 2012). Ou seja, palavras não desaparecem totalmente da língua e o vocábulo atual e o “velho” coexistem, ainda que com distribuições assimétricas de uso. Os arcaísmos em Apurinã são por vezes, manifestações de uma linguagem antiga e são mantidos em alguns relatos tradicionais. No quadro abaixo apresentaremos exemplos de arcaísmos na língua Apurinã.

Quadro 3: Amostra parcial de casos de arcaísmos.

Nome em Português	Nome em Apurinã	
	Forma antiga	Forma atual
1. sucurijú	<i>kiãty</i>	<i>kapinhuty</i>
2. jacú	<i>thãpukyry</i>	<i>tũty</i>
3. mutum	<i>iuyma</i>	<i>irãka</i>
4. castanha	<i>mithatakury</i>	<i>maky</i>
5. roçado	<i>kikiu</i>	<i>tukury</i>

6. pé de tucumã	<i>xũkuruna</i>	<i>ĩkawaryna</i>
7. jacaré	<i>matxameru</i>	<i>kaiukyri</i>
8. tamandua bandeira	<i>etsypyry</i>	<i>ixiwa</i>
9. anta	<i>pũma</i>	<i>kema</i>
10. onça	<i>apãanyry</i>	<i>akiti</i>
11. terçado	<i>sarakã</i>	<i>saasara</i>

#### 4.2.2 Neologismos

Quase todos os neologismos criados em Apurinã partem de estruturas semânticas que podem ser consideradas como empréstimos apenas de significado. Portanto, muitos neologismos em Apurinã constituem-se de formas já existentes, mas usadas com novos significados. Estas são motivadas principalmente por metáfora e metonímia. No quadro abaixo apresentaremos exemplos de diferentes neologismos em Apurinã.

Quadro 5: Amostra parcial de casos de neologismos.

Nome em Português	Nome em Apurinã	
1. farinha	<i>parĩia</i>	<i>katarukyry</i>
2. café	<i>kapẽe</i>	<i>kỹpatykỹã</i>
3. cavalo	<i>kawaru</i>	<i>ixiwãwite</i>
4. porco doméstico	<i>iraryãwite</i>	<i>miritiãwite</i>
5. carneiro	<i>sutyawĩte</i>	<i>manitiawĩte</i>
6. carará	<i>tarara</i>	<i>ixiãryry</i>

No primeiro item, verificamos que a variante *katarukyry*, deriva de *kataruky*, um termo usado para designar uma espécie de ‘roça de macaxeira’ e que também é matéria-prima para a produção de farinha. O termo nativo em Apurinã para ‘farinha’ surgiu a partir da extensão de sentido da forma *kataruky*, uma vez que antigamente não existia farinha, apenas beiju, na cultura tradicional Apurinã — como comprovam informações etnológicas encontradas nos relatos em Apurinã. O mesmo ocorre com o segundo item: a forma *kỹpatykỹã* é usada para designar ‘café’ e também parece ser uma extensão de



sentido do conceito *kỹpaty*, que é a forma para nomear 'bananeira brava'. Isso acontece em virtude de *kỹpaty* ter uma semente preta que se parece com a semente do café; ou seja, os Apurinã adotaram traços da similaridade física de *kỹpaty* para nomear o conceito 'café'. Desse modo, atestamos que em algumas comunidades os falantes estenderam o uso de um termo que já existia na língua para denotar um novo conceito.

No terceiro item, a forma *ixiwãwite*, usada para conceituar o elemento 'cavalo', é constituída por *ixiwa* (tamanduá bandeira) + *ãwite* (chefe). Podemos observar o mesmo fenômeno no quarto e no quinto item do quadro. No entanto, observamos que em algumas comunidades os falantes optaram por uma estratégia diferente para nomear estes conceitos. Por exemplo, no quarto item, a forma *iraryãwite*, usada para designar 'porco doméstico' parte do termo para 'queixada (*Tayassu pecari*)'; porém, outros falantes da língua usaram o termo *miritiãwite*, que é a forma para nomear 'porquinho (*Pecari tajacu*)'. Por sua vez, no quinto item, as formas para designar 'carneiro', provêm dos termos *sutyawĩte* 'veado roxo' e *manitiawĩte* 'veado da capoeira'. Nota-se que esses exemplos apresentam uma relação semântica motivada por metáfora no processo de variação.

#### 4.2.3 Categorização de Fauna e Flora

O processo de denominação da nomenclatura de fauna e flora Apurinã não implica apenas uma simples associação entre elementos e palavras, mas consiste na formação de um sistema de compreensão construída a partir de sua propensão em associar um símbolo a uma representação mental que leva em consideração padrões comportamentais, funcionais e características físicas. Tais padrões se diferenciam da taxonomia científica que se constitui apenas das similaridades e diferenças físicas dos elementos (CRUSE, 2001). Podemos concluir que a taxonomia tradicional é mais detalhista que a científica.

Verificamos também em Apurinã a ocorrência de pares com sentidos descritivos vs. sentidos não descritivos para a terminologia de fauna e flora (Quadro 6), o que influencia diretamente na formação das variantes lexicais na língua.

Quadro 6: Formas descritivas vs. não descritiva.


Nome em Português	Nome em Apurinã
-------------------	-----------------

	Sentido Não Descritivo	Sentido de Descritivo
1. onça vermelha	<i>ãkiti putsukary</i>	<i>ãkiti pukamarary</i> (vermelho mais forte)
2. onça preta	<i>ãkiti pumamary</i>	<i>ãkiti mapiãnyry</i>
3. cutiara	<i>kypetyna</i>	<i>txutxukeru</i>
4. nanbu preto	<i>surũty</i>	<i>takataka</i>
5. quatipuru roxinho	<i>axipitiri</i>	<i>ãkiti tikakiẽrike</i>
6. tamanduá	<i>apasawatary</i>	<i>kamyrikĩ</i>
7. paca	<i>kaiaty</i>	<i>txipãma</i>
8. poraquê	<i>petsũty, pẽtsuty</i>	<i>n/a</i>
	<i>petsũty, pẽtsuty</i>	<i>tỹtyry, tẽtery</i>
	<i>petsũty</i>	<i>tỹtyry</i>
9. cipó de tracuá	<i>tũnytsa</i>	<i>katxipukyrytsa</i>
10. canapu/ camapu	<i>mutumutuky</i>	<i>kytsynapunitikyte</i>

No item 1, observamos que a variação da cor é determinante para o emprego do duplo vocabulário. Geralmente se usa a forma *ãkiti pũkamarary* quando o animal é mais avermelhado. No item 2, no primeiro termo os falantes da língua também levam em consideração a cor do animal *ãkiti pumamary* (o nome *pumamary* corresponde à cor preta). Já o segundo termo *ãkiti mapiãnyry* está ligado ao hábito noturno do animal, pois o nome *mapiãnyry* está semanticamente relacionado ao nome *mapiã* que corresponde a escuridão, noite. Ou seja, enquanto no primeiro caso a nomeação baseia-se numa descrição física, no segundo ela se baseia numa descrição do comportamento do animal (hábitos noturnos).

No item 3, a segunda forma *txutxukeru* corresponde ao som que a cutiara produz. O mesmo parece acontecer com o item 4 em que a segunda forma *takataka* corresponde ao barulho da asa quando o pássaro está voando.

Em 5 a forma *ãkiti tikakiẽrike* está relacionada ao aspecto da barriga do animal, a qual tem pintas que se parecem com as pintas da onça pintada; por isso essa forma recebe o mesmo nome da onça. Portanto, a motivação de usar o nome que normalmente designa 'onça' para designar também 'quatipuru roxinho' é o mapeamento de propriedades físicas da 'onça' (domínio fonte) a propriedades físicas da barriga do quatipuru (domínio alvo). O que caracterizaria um processo de metáfora. Outro dado



que merece atenção acerca desse item é que um dos consultores Apurinã relatou também que esse animal se alimenta dos dejetos da onça e por isso esse animal receberia o mesmo nome da onça. Nesse caso, teríamos um processo de variação cuja motivação é reforçada pelos padrões metonímicos entre os dois elementos, — o fato de o 'quatitupu' alimentar-se dos dejetos produzidos pela 'onça'; ou seja, o conceito 'quatipuru' seria nomeado pelo nome do animal que produz o alimento que ele costuma consumir.

O termo *kamyrikĩ* do item 6 deriva do nome *kamyry*, forma que designa 'espírito', uma vez que esse animal, segundo relatado pelos Apurinã, some na mata como um espírito. O tamanduá representa também na cultura Apurinã um sinal de que haverá morte na família quando ele é visto na mata.

No item 7 a segunda forma, *txipama*, é usada como vocativo para chamar a paca quando ela é domesticada.


No item 8 temos duas formas distintas que estão relacionadas ao tamanho do animal. Usa-se a forma *petsũty* ou *pẽtsuty* para nomear o animal menor e *tỹtyry* ou *tẽtery* para designar o 'poraquê' maior. Segundo relato dos antigos, o termo *tỹtyry* deriva do som que um poraquê gigante fazia ao se movimentar.

Os itens 9 e 10 estão associados à função que eles exercem na cultura Apurinã. A forma *katxipukyrytsa* 'cipó de tracú' está relacionada à função que o cipó tem para as formigas. Segundo relatos dos consultores, as formigas utilizam o cipó para subir. O mesmo acontece com o item 10, onde a forma *kytsynapunitikyte* significa literalmente a pimenta do calango, o que sugere ser 'canapu/camapu' alimento desse animal.

## 5 Considerações Finais

Este trabalho apresentou os principais processos envolvidos na formação das variantes lexicais na língua Apurinã. Observamos que o fenômeno do “duplo vocabulário” se constitui a partir de noções básicas da sociolinguística que estão ligadas à distribuição geográfica e faixa etária, e das relações histórico-semântico-pragmáticas que envolvem a presença de formas arcaicas vs. formas contemporâneas, diferentes estratégias de criação de neologismos motivadas por funções semânticas tais como metáfora e metonímia, e dos princípios de categorização da taxonomia indígena tradicional pelos quais são criadas as nomenclaturas para a fauna e flora.





A partir dos resultados preliminares desse estudo, podemos afirmar que o fenômeno do “duplo vocabulário” pode ser descrito como a expressão de um sistema de Apurinã, portanto de uma realidade extralinguística, este caso, a cosmologia Apurinã, que permite ao falante criar e recriar palavras, e atribuir novos significados a palavras já existentes. Essas relações evidenciam o quanto a interação é significativa no processo de formação das variantes linguísticas. De fato ela desempenha papel fundamental nos atos comunicativos, visto que a língua se concretiza a partir do ambiente contextual de realização e da mesma forma que os organismos integram para interagirem no meio.

Portanto, o “duplo vocabulário” é um exemplo claro de que a língua muda e se renova e de que parte do sistema lexical codifica linguisticamente uma junção de experiências acumuladas ao longo de várias gerações da cultura e da sociedade, pois são as mudanças culturais e sociais que modificam e enriquecem o léxico da língua, originando novas palavras ou acrescentando novos sentidos às palavras já existentes.

De maneira geral, podemos afirmar que a variação lexical em Apurinã teria resultado do desenvolvimento interno da língua associado aos deslocamentos demográficos, algo comum entre os Apurinã, assim como, possivelmente, por influência também do contato com outras línguas durante as constantes migrações Apurinã. A combinação desses fatores teria gerado o “duplo vocabulário” na língua.

Verificamos também que o “duplo vocabulário” é um artefato de mudanças linguísticas em progresso e evidencia diferentes relações semânticas em Apurinã. Tais informações se mostram relevantes para um melhor entendimento do passado Apurinã e para os estudos sociolinguísticos e histórico-comparativos da família linguística Aruák.

## REFERÊNCIAS


ALKMIM, Tânia Maria. *Introdução à Linguística: Domínios e Fronteiras*. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). *Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, V. 1. 2001. P. 21- 44

BARRETO, Érica Lúcia. *Variação em Apurinã: Aspectos linguísticos e Fatores Condicionantes*. Tese de mestrado. Universidade Federal do Pará. Belém: 2007.

BRANDÃO, Ana Paula B. *Dicionário da Língua Apurinã*. Belém, 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Língua Portuguesa). Departamento de Letras e Literaturas Vernáculas, Universidade Federal do Pará, Belém.

BAIBER, Douglas; CONRAD; Susan. REPEPEN; Randi. *Corpus Linguistic: Investigating Language Structure and Use*. Cambridge: MIT Press, 1988.



- 
- CAMPBELL, Lyle. *Historical Linguistics: An Introduction*. Cambridge: MIT Press, 1999.
- CRUSE, Alan. *Meaning in Language: An Introduction to Semantics and Pragmatics*. Oxford Linguistics. New York, 2000.
- FACUNDES, Sidney da Silva. 2000. The language of the Apurinã people of Brazil (Maipure/Arawak). Buffalo: University of New York.
- FROMKIN, Victoria e RODMAN, Robert. *Introdução à Linguagem*, trad. port. de Isabel Casanova, Coimbra, Livraria Almedina. 1993.
- PAIVA, Maria da Conceição. DUARTE, Eugênia Lamoglia. *Mudança Linguística em Tempo Real*. In: PAIVA, Maria da Conceição. DUARTE, Eugênia (org.). *Introdução: A Mudança Linguística em Curso*. Rio de Janeiro: Contra Capa. 2003. P 13-29.
- LABOV. William. *Padrões Sociolinguístico*. BAGNO, Marcos; SCHERRE, Maria Marta Pereira; CARDOSO, Caroline Rodrigues (trad.). São Paulo: Parábola, 2008.
- LIMA, Bruna Fernanda S. *Variação, Mudanças e o “Duplo Vocabulário” na Língua Apurinã (Aruák)*. Belém, 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Língua Portuguesa). Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém.
-

## O ADVÉRBIO ‘LÁ’ EM PROJEÇÕES FUNCIONAIS DAS TRÊS PERIFERIAS ESQUERDAS

Bruna Karla Pereira

RESUMO: De acordo com o programa cartográfico (CINQUE; RIZZI, 2008) de mapeamento das categorias sintáticas, analisam-se estruturas com ‘lá’ no PB. Dentro desta proposta, especialmente representada na teoria dos especificadores funcionais (CINQUE, 1999), propõe-se uma análise desse advérbio em projeções funcionais das periferias do IP, vP e NP, como pode ser visualizado abaixo:

I) No CP, ‘lá’ estaria em:

Spec,FocusP: Questões retóricas e sentenças imperativas

- (1) O João lá comprou um carro?
- (2) Calma lá!

Spec,TopP: Construções inacusativas e existenciais

- (3) Lá vai o ônibus.

Spec,FinP: Construções com gerúndio

- (4) “os trancos que lá vão tomando na cangalha” (Globo Rural, 19/09/2010).

Spec,ForceP: Forças diretiva e assertiva

- (5) A chave! Lá vai.
- (6) Lá isso é verdade.

II) Na periferia interna, ‘lá’ estaria em:

Spec,FocusP: Negação

- (7) Sei lá como.

Spec,TopP: Concessão

- (8) a. “Que ela seja paqueta ainda vai lá. Agora, sair com o Romário.” (MARTELOTTA; RÉGO, 1996, p. 246).

III) No DP, ‘lá’ estaria em:

Spec,SpP: Especificidade

(9) eu tinha [um amigo meu lá]

Spec,QP: Quantificação

(10) Eu não tenho [lá tanto talento em esportes].

Na maior parte dos dados, ‘lá’ é pré-verbal, como em (1) opcionalmente, e em (3 - 6) obrigatoriamente. Em (2), diferentemente, ‘lá’ é pós-verbal, mas isso se dá por causa do movimento do verbo a Force, em sentenças imperativas. Além da posição, devido ao fato de ‘lá’ comportar elementos característicos de interface, tais como foco entonacional, força ilocucionária e informação dada/tópica, concluiu-se que seria necessária uma análise desse advérbio na periferia esquerda do IP. Por extensão, sua ordem rigidamente pós-verbal nos dados de (7) a (8) leva a acreditar que, nestes casos, ‘lá’ ocuparia posições baixas na hierarquia sintática, isto é, na periferia do vP (BELLETTI, 2004). Outro fato interessante é o pertencimento de ‘lá’ ao DP, podendo ser pré-nominal (10) e também pós-nominal (9). Em suma, a proposta desenvolvida: atribui uma análise unificada às múltiplas ocorrências de ‘lá’, acomodando-as nas periferias; dá visibilidade às restrições posicionais de ‘lá’ e às suas propriedades de interface; e é coerente na aplicação da teoria dos especificadores funcionais.


**PALAVRAS-CHAVE:** Especificador funcional; Advérbio ‘lá’; Periferia esquerda.

## 1 Introdução

Neste trabalho, examina-se o advérbio ‘lá’, no português brasileiro, que pode assumir valores outros além de dêixis. Para esse exame, objetiva-se: catalogar as diferentes realizações de ‘lá’, descrever as suas propriedades e explicar as suas posições na hierarquia sintática.

Muitos autores observaram a multiplicidade de usos que ‘lá’ pode admitir, como Martelotta e Rego (1996), no PB, e Martins (2010), no PE. Os dois primeiros trabalhos não oferecem um estudo sintático, restringindo-se a explicações sobre os valores semânticos e discursivos veiculados. O terceiro, diferentemente, formaliza uma análise. Contudo, a proposta é problemática por reunir, em uma única categoria (Spec,TP), propriedades muito diversas. Além disso, a categorização oferecida ora não contempla dados com ‘lá’ no PB ora não se aplica a eles.

Por outro lado, a proposta de análise que desenvolvemos parte essencialmente de dois pressupostos: primeiro, advérbios ocupam a posição de especificador e checam traços dos núcleos de projeções funcionais (CINQUE, 1999); segundo, a periferia esquerda é um campo rico em projeções funcionais que se caracterizam por comportar elementos de interface, isto é, relacionados concomitantemente à sintaxe e ao discurso (RIZZI, 1997). Com base nesses pressupostos teóricos, levantamos a hipótese segundo a



qual ‘lá’ checaria traços de categorias funcionais nas periferias do IP, vP e NP. Essa hipótese se justifica, de modo geral, devido ao caráter “enfático” e às restrições sintáticas de ‘lá’, que não é distribuído livremente nas estruturas em estudo.

Sendo assim, este artigo se divide basicamente três seções. Enquanto a primeira trata dos pressupostos teóricos que acabamos de mencionar, a segunda trata dos procedimentos metodológicos adotados para descrição e análise, e, por último, a terceira apresenta os resultados da análise de ‘lá’ nas três periferias. Por questão de espaço, selecionaremos uma ocorrência representativa de cada periferia, como as de número (2), (8) e (10a) oferecidas no resumo acima, remetendo a uma discussão aprofundada das outras ocorrências em Pereira (2011).

## 2 A cartografia das estruturas sintáticas

Nesta seção, exploramos o que é o projeto cartográfico, quais suas origens e métodos e, posteriormente, tratamos das propostas de mapeamento das periferias esquerdas do IP, do VP e do NP.

Segundo Cinque e Rizzi (2008, p. 42, tradução nossa), o projeto cartográfico das estruturas sintáticas é:


a tentativa de delinear mapas os mais precisos e detalhados possíveis das configurações sintáticas. Amplamente construída desta maneira, a cartografia não é uma abordagem ou uma hipótese, é um tópico de pesquisa que levanta a questão: quais são os mapas estruturais corretos para a sintaxe da linguagem natural?

Esse tópico de pesquisa surge de modo paralelo ao programa minimalista e tem como principais fatores desencadeadores: a explosão de núcleos funcionais nos domínios verbal e nominal, que levou à cisão do CP e do DP, e a possibilidade de geração de um bloco X-barra em outros blocos funcionais mais altos.

Segundo Cinque e Rizzi (2008),

a idéia de se concentrar em mapas estruturais ergueu-se por volta do início da década de 90, seguindo um rastro paralelo a e interagindo com o Programa Minimalista. Talvez, o principal fator desencadeador tenha sido da explosão de núcleos funcionais identificados e implicados na análise sintática nos primeiros dez anos da teoria de Princípios e Parâmetros. Um passo crítico foi a extensão pormenorizada da teoria X-barra até os elementos funcionais da oração [...] como a estrutura do CP–IP – VP bem como a observação de que outras configurações, e.g., expressões nominais eram sensíveis à hipótese da estrutura hierárquica tendo uma projeção lexical encaixada dentro de uma estrutura funcional (CINQUE; RIZZI, 2008, p. 42-43, tradução nossa).





Sendo assim, o projeto cartográfico se baseia inicialmente na cisão do IP em núcleos flexionais diferenciados que expressam propriedades como modo, modalidade e tempo. Esta seria uma direção de análise de baixo (VP) para cima (IP) que explora a estrutura interna do IP. Em uma direção contrária, isto é, de cima para baixo, o projeto cartográfico tenta explorar o limite superior da complexidade estrutural .

Mais precisamente, a abordagem cartográfica assume, como as evidências dos últimos anos parecem indicar, que as hierarquias distintas das projeções funcionais que dominam VP, NP, AP, PP, IP, etc. podem ser universais no tipo de núcleos e especificadores que eles envolvem, tanto em número quanto em ordem, mesmo que as línguas possam diferir no tipo de movimentos que admitem ou no fato de expressarem ou não foneticamente cada núcleo e especificador [...] (CINQUE; RIZZI, 2008, p. 45, tradução nossa). Logo, o projeto cartográfico parte do princípio de que,


se alguma língua fornece evidência para a existência de um núcleo funcional particular (e sua projeção), então esse núcleo (e sua projeção) deverá estar presente em qualquer outra língua, se ela oferecer evidência explícita disso ou não (CINQUE; RIZZI, 2008, p. 45, tradução nossa).

Por exemplo, “a postulação de um núcleo Top é sustentada imediatamente pelo fato de que em muitas línguas um marcador de Top é, de fato, foneticamente realizado, por exemplo, *yá* no gungbe [...], *wa* no japonês” (CINQUE; RIZZI, 2008, p. 51). Segundo Cinque e Rizzi (2008, p. 47), o inventário de núcleos funcionais é consideravelmente amplo e compreende elementos tais como: determinantes, complementizadores, preposições, morfemas de modo, tempo, aspecto, polaridade e voz, verbos auxiliares, cópulas e outros verbos que carecem de uma estrutura argumental clara, demonstrativos, quantificadores, numerais, palavras de grau, itens Wh, pronomes indefinidos, morfemas de caso, morfemas comparativos e superlativos, dentre muitos outros.

Metodologicamente, estudos comparativos são cruciais para a abordagem cartográfica. Com eles, podem-se identificar as categorias funcionais e também determinar a ordem relativa delas:

Mais importante, porém, como notado, a comparação de muitas línguas diferentes pode fornecer evidência para a determinação de uma ordem relativa precisa nas diferentes línguas, o que, em princípio, deveria ser uma ordem/hierarquia consistente e única, imposta pela UG . (CINQUE; RIZZI, 2008, p. 48, tradução nossa).

Quanto à relação entre o projeto cartográfico e o programa minimalista, Cinque e Rizzi (2008) destacam que parece existir uma tensão entre a complexidade do primeiro e a simplicidade do segundo. No entanto, essa tensão é apenas aparente, pois a cartografia seria um desdobramento do minimalismo. Com efeito, “limitar o número de XPs por oração não é em si minimalista: a abordagem de Cinque (1999), que postula



cerca de 40 projeções funcionais no lugar de TP e de vP, está [...] de acordo com o espírito minimalista” (ROBERTS, 2010, p. 1, tradução nossa). Em outros termos, pode-se depreender que a cartografia seria uma visão microscópica enquanto o minimalismo seria uma visão macroscópica das estruturas sintáticas.

Outro motivo de tensão apontado pelos críticos seria a suposta ameaça à autonomia da sintaxe, visto que categorias interpretativas como tópico e foco são consideradas no mapeamento da estrutura sintática. Para Cinque e Rizzi (2008, p. 51), não seria vantajoso propor um sistema de núcleos sintáticos que faz uso de apenas elementos opacos como flexão e complementizador, ignorando-se tempo e aspecto, de um lado, e foco, tópico ou Q, de outro.

Nesse sentido, os autores concluem:

Os estudos cartográficos podem ser vistos como uma tentativa de “sintaticizar” o máximo possível os domínios interpretativos, rastreando algoritmos interpretativos para propriedades como [...] escopo e estrutura informacional [...] ingredientes familiares desvelados e refinados em meio século de sintaxe formal . (CINQUE; RIZZI, 2008, p. 52).

Em suma, o projeto cartográfico é a tentativa de mapear a estrutura sintática dando visibilidade aos mais diversos núcleos funcionais. Essa proposta nasce a partir da cisão do IP em diversas categorias que leva, portanto, à cisão do CP e do DP. Por isso, o mapeamento das estruturas sintáticas deixaria transparecer, de modo refinado, a complexidade contida nelas. Adiante, observaremos como têm sido descritas e exploradas as periferias do IP, VP e NP.

## 2.1 A periferia do IP

Influenciado pelo texto seminal de Pollock (1989) sobre a cisão do IP em uma série de categorias funcionais (TP, AspP e AgrP), Rizzi (1997) propõe que o CP também pode ser analisado a partir de uma estrutura mais refinada.

Assim, o autor introduz seu trabalho tratando da subdivisão da oração em pelo menos três camadas que projetam, cada qual, uma categoria XP. Na camada lexical (VP), ocorre a atribuição de papéis temáticos. Por sua vez, na camada flexional (IP), ocorre o licenciamento de caso e concordância. Por fim, na camada complementizadora (CP), tem-se espaço para elementos topicalizados e focalizados, além de operadores, tais como pronomes relativos e interrogativos.

Sendo assim, o sistema complementizador se constitui como “a interface entre o conteúdo proposicional (expresso pelo IP) e a estrutura supra-ordenada” (RIZZI, 1997, p. 283, tradução nossa). Considerando-se as informações relativas à articulação com o

discurso, o CP expressa a força da oração (ForceP), ou seja, se ela é interrogativa, declarativa, exclamativa relativa, adverbial, etc. Além do sistema Força-Finitude, o sistema Tópico-Foco também constitui a periferia esquerda do IP.

## 2.2 A periferia do vP

Assim como o sistema C é constituído por um espaço rico em camadas funcionais diferenciadas, observaremos que a área interna do IP, localizada imediatamente acima do v/VP, também disponibiliza um espaço rico em categorias funcionais.

Belletti (2003) se propõe a analisar a “refinada cartografia estrutural da área interna e baixa da oração (IP)” e a mostrar que esta área revela uma semelhança significativa com a periferia esquerda alta (CP), disponibilizando uma posição de foco que se interpõe entre duas ou mais posições de tópico.

Para desenvolver sua hipótese, a autora se concentra nas propriedades do que seria a posição de foco interna, identificada em construções com sujeito posposto em inversão livre para explicar as razões por que o sujeito pós-verbal seria interno ao IP.

A principal razão, dentre outras apontadas, está na sua posição: sempre após os advérbios baixos. Isto indica que o sujeito pós-verbal é muito baixo na hierarquia, conforme atestado em (11b) onde o NP não se move para uma posição mais alta que o advérbio.

- (11) a. “?Capirà completamente Maria” (BELLETTI, 2003, 18).

Entenderá completamente Maria

- b. “\*Capirà Maria completamente” (BELLETTI, 2003, 18).

Entenderá Maria completamente

Tendo explicitado as razões por que o sujeito pós-verbal em FI é baixo, a autora parte para uma discussão sobre a interpretação do sujeito pós-verbal. Os pares de pergunta (12a) e resposta (12b) abaixo mostram que o sujeito pós-verbal pode ser interpretado como informação nova (foco):

- (12) a. “Chi è partito/ha parlato?” (BELLETTI, 2003, p. 21).

who has left/has spoken

‘Quem partiu/falou?’

b. “E’ partito/ha parlato Gianni” (BELLETTI, 2003, p. 21).

has left/has spoken Gianni.

‘Partiu/Falou Gianni’.

c. “#Gianni è partito/ ha parlato” (BELLETTI, 2003, p. 21).

Gianni has left/has spoken

‘Gianni partiu/falou’.

Portanto, haveria evidências para se tomar o sujeito pós-verbal como um foco interno, situado na periferia do VP.

### 2.3 A periferia do NP

A seguir, sintetizaremos pelo menos duas características que fazem com que a estrutura nominal seja simétrica à estrutura oracional, podendo-se dizer que o DP, assim como o CP, é decomposto em diferenciadas categorias funcionais. São elas: (i) semelhança na distribuição de funções gramaticais e (ii) deslocamento de constituintes.

Em relação à distribuição de funções gramaticais, vejamos que o sintagma ‘the enemy’ ocupa a posição de especificador e funciona como um sujeito tanto de V, em (13a’), quanto de N, em (13b’). Por sua vez, ‘the city’ funciona como um complemento tanto de V, em (13a’), quanto de N, em (13b’).

(13) a. “The enemy destroyed the city” (ABOH et al., 2010, p. 782).

b. “The enemy’s destruction of the city” (ABOH et al., 2010, p. 782).

Em relação ao deslocamento de constituintes, Aboh et al. (2009, p. 782) comentam que o fenômeno da passivização, por exemplo, não é restrito ao domínio sentencial. Assim como o NP complemento de V<sup>o</sup> se move para uma posição de especificador nas passivas (14a), o NP complemento de N<sup>o</sup> também sofreria este movimento (14b).

(14) a. “The city was destroyed by the enemy” (ABOH et al., 2009, p. 782).



b. “The city’s destruction by the enemy” (ABOH et al., 2009, p. 782).

Assim, a face interna de D seria identificada na relação de concordância entre os traços formais (número, por exemplo) de D<sup>o</sup> e de N<sup>o</sup>. Por sua vez, a face externa de D seria identificada na inversão de constituintes, que caracteriza a topicalização de elementos e, conseqüentemente, a alteração no seu caráter interpretativo. Portanto, D seria decomposto em um sistema complexo de categorias funcionais, tais como D(fin)P, AP, DemP, PossP, e, possivelmente, TopP e FocusP, de acordo com Giusti (1996).

### 3 Metodologia

Para alcançarmos os objetivos delineados anteriormente na introdução, será necessário: (i) primeiramente determinar critérios para uma categorização coerente e eficaz, como, por exemplo, ambiente frasal (se interrogativa, declarativa, imperativa, quando no domínio da sentença) e posição (se pré ou pós-nominal, quando no domínio do nome, ou se pré ou pós-verbal, quando no domínio da sentença); (ii) posteriormente, apresentar dados provenientes de fontes diversas, tais como entrevistas, internet, conversas informais, programas de TV, intuição, dentre outras; (iii) finalmente, comparar, quando possível, as realizações de ‘lá’ com elementos de outras línguas, por exemplo: there do inglês em expressões como “there you go”, là do francês em voilà, bene do italiano em “va bene”, etc.

### 4 O advérbio ‘lá’ nas três periferias esquerdas


#### 4.1 A periferia do IP: ‘lá’ em sentenças imperativas

Em (2), ‘lá’ é compatível com “aqui” (15a) e intercambiável com ‘aí’ (15b), corroborando a ideia de um esvaziamento de seu valor locativo. Notemos que, neste caso, seria esperado que apenas ‘aí’ fosse usado, visto que o comando é dirigido ao interlocutor e não a uma terceira pessoa. No entanto, ‘lá’ e ‘aí’ são plenamente intercambiáveis, neste caso. Portanto, ‘lá’ tem seu valor distal locativo de 3<sup>a</sup> pessoa enfraquecido.

(2) Calma lá! Você não pode me acusar assim.

(15) a. Raciocina lá comigo aqui nessa conta.

b. Calma aí! Você não pode me acusar assim.



Além disso, ‘lá’ é rigidamente pós-verbal e, como esperado para imperativas, é incompatível com condicionais (15c), subordinadas (15d) e infinitivas (15e).

- (15) c. \*Se você calma lá, podemos entrar em um acordo.  
d. \*Eu disse que calma lá.  
e. \*Acalmar lá é a chave para evitar brigas.

De acordo com Martins (2010), ‘lá’ em imperativas expressa “um pedido veemente através do qual o falante deseja garantir uma resposta positiva do interlocutor” (MARTINS, 2010, p. 13, tradução nossa), como em (16), dados do PE.

- (16) A: Dá-me um beijo.  
B: Não.  
A: Dá lá (MARTINS, 2010, p. 13-14).

Para a autora, nesse caso, ‘lá’ estaria em Spec,TP devido à sua posição pós-verbal e devido ao merge direto em Spec,TP, resultando na interpretação enfática do locativo e na destituição de seu valor dêitico. Diferentemente do que propõe Martins (2010), argumentamos que ‘lá’ em (2), dado do PB, pertence à periferia do CP e é inserido provavelmente em Spec,FocusP.

Nossa hipótese considera que: primeiro, ‘lá’ é incompatível com itens focalizados (15f) muito provavelmente porque disputa com eles a mesma posição; segundo, ‘lá’ é rigidamente pós-verbal (15g), posição esta decorrente do alçamento de V a Force, como é previsto para sentenças imperativas (PLATZACK; ROSENGREN, 1998); e terceiro, ‘lá’, além de pós-verbal, é adjacente (15h). Portanto, ‘lá’ deve estar na primeira posição abaixo de ForceP, que seria FocusP.

- (15) f. \*Calma VOCÊ lá.  
g. \*Lá calma!  
h. \*Raciocina comigo/com ele/com atenção lá nessa conta.

Com base nisso, propomos a seguinte derivação para (2).

Figura 1: ‘Lá’ em Spec,FocusP de imperativas

(2) Calma lá!

Tendo em vista essa proposta de análise, vale a pena comentar ainda alguns exemplos:

(17) “Vá lá que o patrão chega aqui e vê a gente dormindo.”  
(MARTELOTTA; RÊGO, 1996, p. 246).

Nesse caso, ‘ir lá’ não implica um movimento ou ação de ir a algum lugar. Seguindo a intuição de Martelotta e Rêgo (1996, p. 247), “‘vá lá’ expressa um convite do falante para que o interlocutor imagine (vá lá) aquela situação hipotética por ele proposta ou acompanhe o raciocínio do falante”.

Essa intuição relacionada a “convite” nos permite inferir que ‘vá lá’ possui força diretiva. Nesse sentido, pode-se parafrasear ‘vá’ com verbos no imperativo indicadores de hipótese, tais como: ‘imaginar’, ‘pensar’ e ‘ver’ (no sentido de ‘pensar’), conforme exemplos em (18):

- (18) a. Imagina lá que/se o patrão chega aqui e vê a gente dormindo.  
b. Pensa lá que/se o patrão chega aqui e vê a gente dormindo.  
c. Veja lá que/se o patrão chega aqui e vê a gente dormindo.

(19) “Então, vamos lá!” (Proferido por Roberta Zampetti, programa Brasil das Gerais, Rede Minas, para anunciar os comerciais).

Portanto, “que o patrão chega aqui” funciona inusitadamente como oração subordinada completiva verbal da expressão ‘vá lá’. Aparentemente, a expressão ‘vá (lá)’ é transitiva, pois o verbo está no imperativo e, portanto, o sujeito estaria elíptico. O ‘comando’ é dado a um interlocutor “você” implícito nas sentenças imperativas. Por

isso, não é possível que “que o patrão chega aqui” seja analisado como subordinada subjetiva. A análise de ‘lá’ em imperativas também seria atribuída a dados como em (19), em que há um “convite” da apresentadora aos telespectadores para acompanhar os comerciais.

Sendo assim, nossa proposta de análise para esses exemplos é a inserção direta de ‘lá’ em Spec,FocusP, logo abaixo de Force<sup>o</sup> [imp]. Esta, por sua vez, é a posição para onde o verbo seria movido, devido à força ilocucionária imperativa da sentença.

#### 4.2 A periferia do vP: ‘lá’ em expressão que indica concessão

Na análise de (8), propomos que ‘lá’ ocupa a posição de especificador em uma categoria de tópico interna. A consideração da periferia interna nesse caso se deve ao fato de que ‘lá’ em ‘vai lá’ parece atuar no mesmo domínio de ‘bem’ que é um advérbio pré-VP, isto é, localizado no entorno do VP. Com efeito, no italiano, *va bene* permite o estabelecimento de um paralelo com ‘vai lá’ no PB.

(8) a. “Que ela seja paqueta ainda vai lá. Agora, sair com o Romário ...”  
(MARTELOTTA; RÉGO, 1996, p. 246).

b. Ser paqueta ainda vai lá. Agora, sair com o Romário ...

Em (8a), a expressão ‘vai lá’ tem como sujeito uma oração subordinada no subjuntivo com complementizador ‘que’. Em (8b), ‘vai lá’ tem como sujeito uma oração subordinada reduzida de infinitivo. Segundo Martelotta e Rego (1996, p. 247), “a expressão ‘vai lá’ dá uma idéia de que um determinado fato chega a um ponto que se aceita como passável (vai lá)”. Trata-se, em outros termos, de um valor concessivo.

Assim sendo, (8a) pode receber uma leitura como aquela dada em (8c).

(8) c. Que ela seja paqueta ainda passa bem. Agora, sair com o Romário ...

Vale notar que, no italiano, a expressão *va bene* pode ser usada com o mesmo valor concessivo de ‘vai lá’, em (8a). Vejamos, por exemplo, a relação entre (8a) e (8d).



- (8) d. “Che non lavori va bene, ma che nemmeno studi non è accettabile” .

‘Que não trabalhe vai lá, mas que nem mesmo estude não é aceitável’.

Em (8a), a idéia de concessão é veiculada a partir do verbo ‘ir’ mais locativo ‘lá’. Diferentemente, essa mesma idéia é veiculada em (8d) pelo verbo ire mais o advérbio de modo bene. Portanto, pela posição pós-verbal de ‘lá’ e pela sua relação com advérbios de modo como ‘bem’, é possível sugerir que ‘lá’, em (8a, b), seja analisado como um item pertencente ao domínio esquerdo do vP.

De acordo com Cinque (1999, p. 13), advérbios baixos ocupam a posição pré-VP. Vejamos, por exemplo, os dados em (20a, b).

- (20) a. Sei bem o quanto você quis essa oportunidade.

b. Bem sei o quanto você quis essa oportunidade.

As diferentes ordenações de ‘bem’, sendo pós-verbal, em (20a), e pré-verbal, em (20b), é justificada porque, em (20a) e não em (20b), o verbo teria alçado do domínio do VP ao domínio do IP, enquanto ‘bem’ continuaria na mesma posição pré-VP apesar de aparecer em ordenações diferentes nos dados em (20).

Nossa hipótese é que, assim como advérbios baixos, ‘lá’ ocuparia uma posição no domínio pré-VP. Contudo, diferentemente de ‘bem’, em (8c) e em (20), ‘lá’ não carrega valor semântico de modo/maneira e não funciona de modo autônomo. Por exemplo, enquanto ‘bem’ é capaz de responder à pergunta (21a), ‘lá’ não é. Por isso, ‘lá’ não pode ser analisado simplesmente como um AdvP baixo. Sua função está, de alguma forma, ligada à periferia interna.

- (21) a. E então, como vai a idéia de ser paqueta?

b. \_ Bem.

c. \_ \*Lá.

Notemos que as estruturas em (8a, b) permitem inversão da posição do sujeito da sentença, como em (8e).

- (8) e. (Ainda) vai lá ser paqueta. Agora, sair com o Romário...

Segundo Belletti (2003, p. 21), em estruturas com inversão do sujeito, o sujeito invertido é, de modo geral, analisado como foco interno. Esse parece ser o caso da oração subjetiva em (8f). Em (8f), teríamos um foco contrastivo visto que “ser paqueta” e “ser Maria Chuteira” estão sendo contrastados.

- (8) f. (Ainda) vai lá ser paqueta, mas não “Maria Chuteira”.

Assim sendo, se o sujeito vem a ocupar a posição Spec,FocusP, na periferia interna, a posição que sobra para ‘lá’ seria Spec,TopP. Como vimos no teste de pergunta e resposta em (21), ‘lá’ tem conteúdo pouco informativo, isto é, não traz informação nova. Por isso, não responde à pergunta (21a).

Em suma, embora ainda não se possa definir, com precisão, qual seria a posição de ‘lá’ em (8a, b), é possível pelo menos justificar a sua pertinência à periferia interna. Assim, são excluídas as análises de ‘lá’ como advérbio pré-VP ou como Spec,FocusP e sugerida sua análise como Spec,TopP, conforme derivação de (8b) e (8f) abaixo.

Figura 2: ‘Lá’ em Spec,TopP interno

- (8) b. Ser paqueta (ainda) vai lá. Agora ...      (8) f. (Ainda) vai lá ser paqueta, mas não ...

#### 4.3 A periferia do NP: ‘lá’ precedendo intensificadores

Na sentença negativa (10a), o falante atenua alguma característica (‘talento’) intensificada em um discurso prévio. Por isso, ‘não’ tem escopo sobre o quantificador ‘tanto’ e não sobre o conteúdo proposicional da sentença. Por outro lado, na sentença afirmativa (10b), o falante reafirma alguma característica (‘dificuldades’) já intensificada em um discurso prévio. Por isso, é possível depreender a existência de uma categoria quantificadora, mesmo que ela não seja expressa por um núcleo foneticamente realizado.

- (10) a. Eu não tenho [lá tanto talento em esportes].  
b. Ela tem [lá (todas as) suas dificuldades em Sintaxe].

Assim sendo, mesmo que o núcleo quantificador não seja expresso, o que também acontece com as negativas (22a) e (22b) abaixo, ‘lá’ ocorreria a fim de possivelmente assegurar a checagem de traços de quantificação em Spec,QP.

- (22) a. Eu não tenho lá (todo) este luxo de casa.  
b. Ela não é lá (tanto) uma Brastemp, mas serve.

De acordo com Giusti (1991, p. 443, tradução nossa), “Q é um núcleo funcional [...] que seleciona um sintagma nominal definido (DP), como em todos os garotos, ou um sintagma nominal indefinido (NP), como em muitos garotos”. Sendo assim, pode-se entender que ‘tanto’ em (1a) é inserido por ‘merge’ em uma categoria funcional QP que tem um NP (“talento em esportes”) como complemento e ‘lá’ como especificador, pois ‘lá’ precede o quantificador ‘tanto’.

Além de sua posição antecedendo um quantificador, alguns testes de constituição, como a pronominalização (23a, b) e a topicalização (24a, b) mostram que ‘lá’ não se separa de Q. Por isso, confirma-se que ‘lá’ seria um componente de QP na estrutura do NP e não um componente da oração.

#### PRONOMINALIZAÇÃO

- (23) a. Eu não tenho [isso].  
b. \*Eu não tenho lá isso. TOPICALIZAÇÃO
- (24) a. Lá tanto dinheiro, eu não tenho.  
b. \*Tanto dinheiro, eu não tenho lá.

Sendo assim, em (10a), Q<sup>o</sup> teria ‘tanto’ como núcleo, que selecionaria o NP ‘talento em jogos’ como seu complemento. Por sua vez, em (10b), Q<sup>o</sup> teria uma categoria vazia como núcleo, que selecionaria o NP ‘suas dificuldades em Sintaxe’ como complemento, conforme derivação abaixo.

Figura 3: ‘Lá’ pré-nominal em Spec,QP intensificador

(10) a. Eu não tenho lá tanto talento em esportes. (10) b. Ela tem lá suas dificuldades em Sintaxe.

Ao contrário do que se propõe aqui, Martins (2010, p. 13) sugere que ‘lá’ em (25), paralelo a ‘lá’ do PB em (10a), seria um item de polaridade negativa.

(25) “Não gosto lá muito disso” (MARTINS, 2010, p. 13).

No entanto, observa-se que ‘lá’ pode ocorrer também em sentenças afirmativas (26c), o que seria argumento para defender que esse advérbio não é um item de polaridade negativa em (26b), pois, diferentemente de NPIs (26a), ‘lá’ pode aparecer sem ‘não’ (26c).

(26) a. O João \*(não) tem nenhuma dificuldade em jogos.

b. Eu não tenho [lá tanto talento em esportes].

c. Ela tem [lá (todas as) suas dificuldades em Sintaxe].

Em suma, argumentamos contra propostas que defendem a análise de ‘lá’ como item de polaridade negativa em sentenças como (10a). Alegamos que ‘lá’ checaria traços de quantificação na posição de especificador funcional de um QP visto que precede intensificadores como ‘muito’ e ‘tanto’.

## 5 Conclusão


Em vista do que foi apresentado, em posição pré-verbal, ‘lá’ ocuparia projeções altas na periferia do IP. Em contrapartida, em posição pós-verbal, ‘lá’ ocuparia projeções baixas na periferia do vP, como foi o caso das construções com “vá lá” concessivo. Por outro lado, em sentenças imperativas, ‘lá’ linearmente é pós-verbal, mas hierarquicamente está na periferia externa, pois V alça, no domínio do CP, a uma



posição mais alta. Por último, 'lá' também pertenceria a projeções da periferia do NP, entre outros casos, pertencendo a um QP. Assim sendo, lançando mão das categorias funcionais periféricas, a proposta desenvolvida consegue captar, de forma unificada, as restrições sintáticas e as propriedades de interface contidas em cada realização de 'lá' no PB.

## REFERÊNCIAS

- ABOH, Enoch; CORVER, Norbert; DYAKONOVA, Marina; KOPPEN, Marjo van. DP-internal information structure: some introductory remarks. *Lingua*, v. 120, n. 4, p. 782 - 801, 2010.
- BELLETTI, Adriana. Aspects of the low IP area. In: RIZZI, Luigi. *The structure of CP and IP: The cartography of syntactic structures*. Oxford, New York: Oxford University Press, 2004. v. 2, p. 16 - 51.
- CINQUE, Guglielmo. *Adverbs and Functional Heads: A Cross-Linguistic Perspective*. New York: Oxford University Press, 1999.
- CINQUE, Guglielmo; RIZZI, Luigi. *The cartography of syntactic structures*. CISCL Working Papers, Siena, v. 2, p. 42 - 58, 2008.
- GIUSTI, Giuliana. Is there a FocusP and a TopicP in the Noun Phrase structure? *Working Papers in Linguistics, Venice*, v.6, n.2, p. 105-128, 1996.
- \_\_\_\_\_. The categorial status of quantified nominals. *Linguistische Berichte: Forschung, Information, Diskussion*. Opladen, n. 136, p. 438 - 454, 1991.
- MARTELOTTA, Mário; RÊGO, Lana. Gramaticalização de lá. In: MARTELOTTA, M.; VOTRE, S.; CEZARIO, M. *Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. p. 237-250.
- MARTINS, Ana Maria. Deictic locatives, emphasis and metalinguistic negation. In: GALVES, Charlotte et al. (Ed.). *Diachronic Syntax: Parameter Theory and Dynamics of Change*. Oxford University Press, 2010. (No prelo).
- PEREIRA, Bruna. *A sintaxe cartográfica de 'lá' no português brasileiro: um estudo da periferia esquerda*. 256 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- PLATZACK, Christer; ROSENGREN, Inger. On the subject of imperatives: a minimalist account of the imperative clause. *The Journal of Comparative Germanic Linguistics, Netherlands*, v. 1, n. 2, p. 177 - 224, 1998.



POLLOCK, Jean-Yves. Verb movement, universal grammar and the structure of IP. *Linguistic Inquiry*, Massachusetts, n. 20, p. 365 - 424, 1989.

RIZZI, Luigi. The fine structure of the left periphery. In: HAEGEMAN, Liliane (Ed.). *Elements of grammar: handbook of generative syntax*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers, 1997, p. 281 - 337.

---



## O CANTO SOB O OLHAR DA FONÉTICA:

### A DURAÇÃO DE VOGAIS TÔNICAS E ÁTONAS NA MÚSICA POPULAR

Cássio Augusto Alves de Andrade Santos<sup>51</sup>

**RESUMO:** A relação entre linguagem e música pode ser estabelecida a partir de diversos aspectos. Este trabalho parte da fonética acústica (Fant, 1960; Ladefoged, 1996), observando a realização de sílabas tônicas e átonas no canto popular em língua portuguesa com base em dois pressupostos: i) o acento lexical nesta língua é caracterizado, principalmente, pela maior duração da sílaba tônica (Massini-Cagliari, 1992) em relação às átonas; ii) numa peça musical (cantada ou somente instrumental), a duração dos segmentos – notas musicais – é determinada pela estrutura rítmica. De um modo geral, portanto, observamos a produção do canto e sua relação com o tempo; e diante dos dois pressupostos mencionados acima, questionamos, principalmente, se a duração das vogais e sílabas tônicas e átonas na canção popular brasileira segue o padrão de duração determinado pela língua (sílabas tônicas mais longas) ou o determinado pela música (semibreve, mínima, semínima). O estudo aqui apresentado é de caráter experimental, fazendo o uso de gravações realizadas por 3 cantores profissionais, *a capella*. Os sujeitos cantaram e falaram o primeiro verso da canção A Banda, de Chico Buarque, onde justamente a palavra *banda* foi substituída por logatomas construídos com as vogais do português brasileiro [a], [i] e [u] e seus alofones em posições pré-tônicas e pós-tônicas. As medidas descritas de modo quantitativo são: duração das sílabas, duração das vogais, duração da palavra, duração da sentença e taxa de elocução/andamento; e indicam que a duração dos segmentos apresenta maior tendência a seguir a estrutura da fala, e não a da música. De modo qualitativo, observamos algumas ocorrências de desvozeamento e apagamento de vogais pós-tônicas na fala dos três sujeitos, o que não ocorreu no canto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Acento. Canção. Fonética. Ritmo.


#### 1. Introdução

A acentuação lexical é um dos principais assuntos competentes à fonética e à fonologia, e vários autores, com argumentos e conclusões por vezes conflituosas, têm obtido êxito em descrever e explicar tal fenômeno no estudo da fala. Na música, também a acentuação (de notas em obras instrumentais) é um dos principais objetos de estudo e tanto na fala quanto numa peça musical, cada um com suas especificidades, a relação entre unidades acentuadas e unidades não acentuadas é um importante pilar, entre alguns outros, daquilo que constitui as estruturas rítmicas e métricas. Circundando estes dois contextos, há ainda, um terceiro objeto, que não somente no que diz respeito a

---

<sup>51</sup> Bolsista CAPES do Departamento de Linguística da Universidade de São Paulo;  
email: cassio.santos@usp.br





ritmo e acentuação, apresenta características tanto da fala quanto da música: o canto, objeto que tomamos para este estudo.

Nossa motivação para o estudo da produção do acento lexical na canção parte de trabalhos sobre a organização temporal da fala (Elman, 1995; Fowler, 1980; Barbosa, 2006; Port *et. al.*, 1998; Medeiros, 2009, 2014) e da organização temporal da música (Cooper; Meyer, 1960; Lerdhal; Jackendoff, 1983), organizações essas que circundam e se imbricam com os conceitos, justamente, de ritmo e de métrica. Alguns trabalhos defendem ainda que o ritmo não é uma característica apenas de determinadas tarefas específicas, mas algo inerente ao funcionamento do corpo biológico (Kelso, 1995, Clayton *et. al.*, 2004, Cummins, 2009) e que a organização dos movimentos das atividades humanas – andar, mastigar, falar, dançar – é produto desse ritmo biológico, vital, por exemplo, na organização dos movimentos do sistema circulatório e respiratório. Não gostaríamos aqui de tratar dessas definições (sugerimos a leitura dos trabalhos citados) e muito menos de relacionar todos esses conceitos com a produção do canto, o que seria tarefa exaustiva. Para tal relação, sugerimos os trabalhos de Raposo de Medeiros (2002, 2009, 2014) e Sundberg (1969, 1987).


O objetivo mais imediato deste trabalho é descrever a produção das vogais /a/, /i/ e /u/ em logatomas paroxítonos inseridos em uma canção popular, apresentando o início da caracterização acústica de sílabas e vogais tônicas, pretônicas e postônicas no português brasileiro. O objetivo mais abrangente é poder discutir algumas questões a respeito da estrutura temporal do canto e da fala, a fim de compreender como interagem.

## 2. Breve caracterização do acento na língua e na música

Para ilustrar a problemática do artigo, e já previamente recortando nosso objeto – um tanto fala, um tanto música – levantamos a questão da caracterização do acento na fala e transportamo-la em seguida ao contexto da música. Ashby (2011) define o acento linguístico justamente a partir dos três correlatos físico-acústicos do som:

“a composite, deriving from measurable **intensity** (how loud the syllable seems to be, in relation to surrounding syllables), **duration** (how long the syllable seems to last, in relation to surrounding syllables), and **frequency** (the impression of pitch conveyed to the listener.” (p. 159)





Sobre o acento em Português Brasileiro (PB) o apresentado por Massini-Cagliari (1992), que estudou o acento também em busca do ritmo da fala, tem sido uma das abordagens mais aceitas e divulgadas. A autora aponta a duração como principal correlato acústico do acento nessa língua, seguida da intensidade e, por último, da qualidade vocálica, sendo características da sílaba como um todo, e não somente da vogal.

Já no universo musical, Cooper e Meyer (1960) defendem que a tonicidade das notas não se relaciona desta maneira direta com a duração, sendo que notas acentuadas podem ser longas ou breves, assim como as notas não acentuadas. A definição de acento métrico apresentada por esses autores diz que um acento é um estímulo (em uma série de estímulos) marcado pela consciência de alguma forma (*op. Cit.*, p. 8). A diferença entre batidas acentuadas e não acentuadas reside no fato de as batidas acentuadas serem o ponto-foco, o núcleo do ritmo, entorno da qual as batidas não acentuadas são agrupadas e em relação ao qual elas são ouvidas. Os autores afirmam que não há como qualificar, do ponto de vista acústico, as características dos acentos musicais. Eles podem recair tanto em notas longas como em breves, tanto nas suaves quanto nas intensas, tanto em notas graves quanto em notas agudas, e com frequência de ocorrência regular ou irregular, sendo assim um conceito axiomático (Cooper; Meyer, 1960).

Em ambas as áreas, vários autores defendem que as estruturas rítmica e métrica são hierarquicamente organizadas. Na linguística, tem-se os trabalhos da Fonologia Métrica (Hayes, 1980, 1995); e os baseados em teorias dinâmicas, como os de Albano (2002), Barbosa (2006), Kelso; Tuller, (1985), Raposo de Medeiros (2014), Port (*et. al.*) (1995); e na música, os já citados trabalhos de Cooper, Meyer (1960) e de Lerdhal, Jakendoff (1983).

Os trabalhos de abordagem dinâmica defendem que esse sistema hierárquico de organização temporal, de caráter fonológico, é organizado por dois osciladores simbólicos que ordenam os movimentos do trato vocal: i) o oscilador silábico, responsável pela regularidade na produção da fala, “como se depreende da observação do movimento mandibular” (Barbosa, 2006, p. 29), e ii) o oscilador acentual, acoplado ao oscilador silábico um nível hierárquico acima dele, relacionado a prosódia, a sintaxe e a semântica, e cujos pulsos caracterizam a métrica constitutiva da produção/percepção da fala.

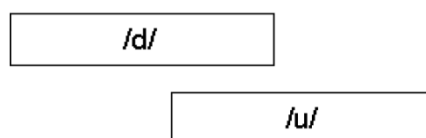
## 2.1. O gesto articulatório como unidade linguística do estudo do ritmo da fala

Estudar a duração das unidades da fala na perspectiva da linguística moderna tradicional – estruturalista ou gerativista – envolveria um problema da ordem do primitivo de análise: como caracterizar o desenvolvimento de um dado objeto, um fonema, em uma linha temporal, se as unidades mínimas – o segmento ou o traço – não incorporam a variável tempo? De acordo com Fowler (*apud* Albano, 2002), as teorias “excluem o tempo da representação do plano articulatório que o falante faz para seus enunciados e propõem que a coerência temporal dos enunciados seja dada apenas por sua realização”. Em outras palavras, ao levar o tempo em consideração apenas na realização, exclui-se o mesmo do plano simbólico, fonológico, e assim não se obtém respostas a questões sobre, por exemplo, a realização de segmentos complexos – como as pré-nasalizadas (Browman; Goldstein, 1986) (segmentos que comportam a um mesmo tempo os traços *nasal* e *oral*).

O conceito de *gesto articulatório* é, então, proposto como unidade linguística (Browman; Goldstein, 1986). Com ele, a fronteira entre a fonética e a fonologia, entre o concreto e o abstrato, é necessariamente revista, pois questões como as acima citadas passam a ser explicadas por essa unidade linguística gradiente e dinâmica: capaz de incorporar, na essência de sua definição, o conceito de tempo; sendo ainda uma unidade que se caracteriza por ser tanto concreta quanto simbólica.


De acordo com Albano (2002), o gesto articulatório não é uma materialização em movimentos efetivos dos articuladores, mas de comandos invariantes. Os estímulos responsáveis pela percepção da fala são de ordem motora e prescindem de processamentos intermediários e, assim, os autores que defendem o conceito de gesto linguístico acreditam que perceber a fala é perceber um padrão específico de gestos articulatórios pretendidos.

A pauta gestual abaixo é o modo de representação do gesto articulatório. Cada barra corresponde a um gesto e a sobreposição destas barras mostra a sobreposição destes gestos na fala:



**Figura 1. Pauta gestual da sílaba du.**  
**O eixo x indica a progressão no tempo e o y a amplitude do gesto.**

Estudos mostram que, no caso das pré-nasalizadas, a ação do lábio inferior, articulador responsável por efetuar a oclusão do trato, começa ainda durante o abaixamento do véu, que é a manobra necessária para a passagem do fluxo de ar na



cavidade nasal (Browman; Goldstein, 1986). Desse modo, oclusão e nasalização se sobrepõem no tempo, fato que contraria o pressuposto da fonologia gerativa de que as unidades se linearizariam sequencialmente na cadeia da fala.

O gesto articulatório é, portanto, simbólico (a coordenação dos gestos deve cumprir uma tarefa) e dinâmico (movimentos do trato modelados por uma equação dinâmica do tipo massa-mola).

### **3. Problemática e Hipóteses**

Diante do brevemente apresentado, sendo as relações de tempo de nosso objeto de estudo baseadas em duas estruturas – musical e linguística – perguntamo-nos como o canto produz a acentuação lexical, ou seja, como é realizada a diferenciação entre pretônicas, tônicas e postônicas finais (já que em português brasileiro a sílaba tônica é mais longa) e em notas que, com base nas estruturas rítmica e métrica da canção, deveriam ter a mesma duração (pois são representadas na partitura por uma mesma figura rítmica, colcheia no caso).

Hipotetizamos que, no que diz respeito à duração, a tonicidade das sílabas no canto seja, portanto, o produto único de uma relação que consiga “fundir” elementos temporais da língua e da música num mesmo objeto, a sílaba cantada. Essa fusão, se equilibrada, poderia ser manifestada numa menor diferença dos valores de duração, por exemplo, entre tônicas e átonas cantadas cuja partitura representa com uma mesma figura rítmica. A influência extrema, e ainda hipotética, da estrutura musical sobre a da fala poderia ser manifestada na igual duração de sílabas tônicas, pretônicas e postônicas representadas por uma mesma figura musical na partitura; e a extrema influência da fala sobre a estrutura musical, por outro lado, seria representada por sílabas tônicas cantadas com a mesma duração que sílabas tônicas faladas, assim como para as átonas, indo contrário ao representado pela partitura.

### **4. O experimento fonético-acústico**

Elaboramos um experimento que compara a realização de sílabas e vogais tônicas, pretônicas e postônicas finais no canto e na fala. Nossa principal problemática se baseia em duas comparações: a estabelecida entre tônicas cantadas e tônicas faladas, pretônicas faladas e pretônicas cantadas, assim como para as postônicas; e a que se estabelece entre sílabas e vogais tônicas e átonas somente no contexto específico da canção.

#### **4.1. O Desenho Experimental**

Trata-se de um experimento fatorial (Calegare, 2001, Montgomery, 2013) com dois *fatores experimentais* (duas “balanças”), denominados Canto e Fala. Cada um destes dois fatores apresenta três *níveis*: tônicas, pretônicas e postônicas, por sua vez subdivididos – já que, por si só, vogais fechadas apresentam menor duração que vogais abertas – em três *subníveis*: /a/, /i/ e /u/. A figura abaixo ilustra os fatores, os níveis e os subníveis do experimento.

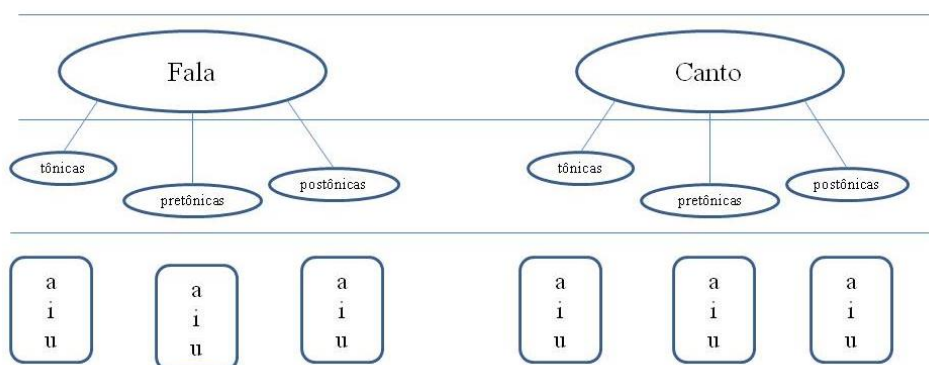


Figura 2: Fatores experimentais, seus níveis e subníveis.

Selecionamos o terceiro verso da primeira estrofe da canção A Banda (Hollanda, 1966) como frase-veículo (em **negrito** na estrofe abaixo), na qual inserimos os logatomas:

Estava à toa na vida  
 O meu amor me chamou  
**Pra ver a \_\_\_\_ passar**  
 Cantando coisas de amor

Como temos três níveis experimentais, subdivididos em três subníveis, precisamos modificar esta frase veículo de três x três maneiras, inserindo cada uma das três vogais alvos em cada uma das três posições: tônica, pretônica ou postônica. Assim, os logatomas criados foram **páta**, **píta**, **púta**; **patápa**, **pitápa**; **putápa**; e **tápa**, **tápi** e **tápu** (o **negrito** indica as vogais-alvo. Abaixo, seguem exemplos com a vogal /a/:

Tônicas:





Figura 3. Frase modificada com a inserção do logatoma [pa.ta].  
O alvo é a sílaba tônicas, em maiúscula.

Pré-tônicas



Figura 4. Frase modificada com a inserção do logatoma [pa.ta.pa].  
O alvo é a sílaba pretônica.

Pós-tônicas



Figura 5. Frase modificada com a inserção do logatoma [ta.pa].  
O alvo é a sílaba postônica, em maiúscula.

Utilizamos as gravações de 3 sujeitos cantores profissionais com experiência em música popular brasileira. As gravações foram realizadas em cabine de gravação de áudio do Departamento de Linguística da USP, utilizando microfones *Shure*, de cabeça, de baixa impedância conectados, via XLR, ao canal mono de um gravador portátil.

Os sujeitos foram instruídos a falar de maneira natural e a cantar *a capella*, na mesma tonalidade e andamento da primeira versão da canção lançada em álbum e seguindo a partitura publicada por Chediak (2004). No momento prévio à coleta, disponibilizamos um metrônomo e um *software* que emitia as notas de um piano, com a função de afinador. Os mesmos não foram utilizados no ato da coleta, pois não era nossa intenção a influência direta de algum elemento externo. Cada um dos três sujeitos realizou a tarefa três vezes, resultando num total de 162 dados.

Utilizamos o software Praat (Boersma; Weeninck, versão 5400) para a segmentação e para a rotulagem dos dados, via TextGrid, e uma rotina (Reetz, 2009) que automatizou a medição dos valores de duração. As unidades medidas foram a vogal

e a sílaba e, como parâmetro para a comparação, medimos o logatoma como um todo e a sentença na qual estava inserido.

O experimento descrito neste artigo compõe um experimento mais abrangente e ainda em andamento, parte da pesquisa de doutorado do autor e no qual se incluem todas as 7 vogais tônicas, todas as 5 pretônicas e as 3 postônicas finais do português brasileiro.

## 5. Estatística descritiva dos dados

De modo geral, a comparação entre as médias de duração indica que tanto as vogais como as sílabas em um todo são mais longas no canto e mais curtas na fala. A tabela abaixo traz esses valores:

Tabela 1. Durações médias por nível experimental, em milissegundos.

	Durações médias							
	Faladas				Cantadas			
	vogal		sílabas		vogal		sílabas	
	média	desv. Pad.	média	desv. Pad.	média	desv. Pad.	média	desv. Pad.
Tônicas	71	19	200	38	130	30	271	33
Pretônicas	53	15	155	29	88	16	204	24
Postônicas	35	13	122	27	76	21	187	18

No entanto, como não foram controlados andamento do canto e a taxa de elocução da fala durante a coleta, a comparação dos valores brutos dos dados pode estar apresentando diferenças justamente devido ao fato de o andamento da canção ser mais lento do que a taxa de elocução da fala. A tabela abaixo mostra a diferença na velocidade –andamento no contexto musical e de taxa de elocução nos estudos da fala – da realização da tarefa em ambos os fatores do experimento<sup>52</sup>, mostrando variações de 91 bpm a 188 bpm, o que inviabiliza a comparação dos valores brutos dos dados.

<sup>52</sup> A versão original da canção (Hollanda, 1966), no trecho inicial que utilizamos, apresenta andamento entre 116 e 120 bpm.

Tabela 2. Velocidades médias, em batidas por minuto.

Médias da velocidade			
Faladas		Cantadas	
média	desv. Pad	média	desv. Pad
166	50	116	29

Observa-se, também, a grande diferença nos desvios padrão das médias acima, ou seja, que a taxa de elocução da fala variou mais do que o andamento do canto, indicando que a tarefa de cantar apresenta mais estabilidade e que os sujeitos tendem a utilizar a gravação original da canção (Hollanda, 1966) como guia (Khrumhansl, 2006), dispondo para tal de uma apurada memorização. Os valores altos de desvio padrão na fala, portanto, refletem o fato de, para a realização da tarefa nesse fator do experimento, não haver uma gravação guia, o que seria inviável metodologicamente, e nem um metrônomo (inserido no experimento em um outro momento).

Por lidarmos com um experimento com algumas divisões e subdivisões (fatores, níveis e subníveis), as inferências estatísticas – principalmente a relação matemática entre as médias e os devidos testes de hipótese – envolvem análises fatoriais complexas que ainda estão sendo realizadas e por isso não serão apresentadas neste trabalho. As tabelas abaixo apresentam comparações com base na proporção entre a duração da unidade em questão – sílaba ou vogal – e, justamente, a duração do logatoma e da sentença nas quais essas unidades estavam inseridas.

Tabela 3. Porcentagens das vogais e sílabas tônicas

Tônicas	Faladas				Cantadas			
	% da vogal na sílaba	% da vogal na palavra	% da sílaba na palavra	% da sílaba na sentença	% da vogal na sílaba	% da vogal na palavra	% da sílaba na palavra	% da sílaba na sentença
pa	41	26	64	17	52	31	60	26
pi	40	25	61	16	50	29	59	25
pu	37	22	59	15	49	29	58	22

Tabela 4. Porcentagens das vogais e sílabas pretônicas

Pretônicas	Faladas				Cantadas			
	% da vogal na sílaba	% da vogal na palavra	% da sílaba na palavra	% da sílaba na sentença	% da vogal na sílaba	% da vogal na palavra	% da sílaba na palavra	% da sílaba na sentença
pa	40	14	35	12	47	14	30	14
pi	38	13	34	12	47	14	30	13
pu	35	11	32	11	43	14	32	11

Tabela 5. Porcentagem das vogais e sílabas postônicas

Postônicas	Faladas				Cantadas			
	% da vogal na sílaba	% da vogal na palavra	% da sílaba na palavra	% da sílaba na sentença	% da vogal na sílaba	% da vogal na palavra	% da sílaba na palavra	% da sílaba na sentença
pa	31	11	36	9	45	18	40	11
pi	28	10	36	10	44	17	39	10
pu	26	9	36	10	40	16	39	9

Observa-se nas três tabelas que, tanto para as tônicas, quanto para as pretônicas e postônicas, os valores de porcentagem também descrevem vogais e sílabas mais longas no canto, como também indicam os dados de Raposo de Medeiros (2002) para o canto erudito. A vogal /i/, por exemplo, ocupa 28% da sílaba na fala, enquanto no canto ocupa 44%.

A comparação entre as tabelas sugere, ainda, que o canto tende a diminuir as diferenças entre tônicas e átonas. A diferença das porcentagens da sílaba na palavra (terceira e sétima coluna) entre /a/ tônico (Tabela 3) e postônico (Tabela 5), tomando o maior exemplo, cai de 28 na fala (64% – 36%) para 20 no canto (60% – 40%), assim como ocorre com /i/ – cuja diferença cai de 25% na fala para 20% no canto – e com /u/, cuja diferença cai de 23% para 19%, o que já havia nos sugerido a análise dos dados em estudo piloto (Santos, 2014). A tabela abaixo ilustra essas diferenças:

Tabela 6. Diferenças entre porcentagem da sílaba na palavra entre tônicas e átonas e efeito do fator neste contexto.

Diferenças entre tônicas e postônicas			
	fala	canto	efeito do fator
/a/	28%	20%	8
/i/	25%	20%	5
/u/	23%	19%	4

A tabela traz também o efeito do fator, que indica o quanto a duração varia de um fator para o outro e, no caso dos dados aqui analisados, sugerem que o efeito do fator é proporcional a abertura da mandíbula, o que pode evidenciar, em uma análise mais robusta, que a variável ‘vogal’ deve, de fato, constituir-se como um subnível do experimento.

## 6. Descrição qualitativa dos dados

A observação qualitativa dos dados mostra a ocorrência de casos de desvozeamento das vogais postônicas finais /u/ e /i/ na fala. A figura abaixo traz o exemplo de um /u/ final parcialmente desvozeada. Observam-se três pulsos de



amplitude muito reduzida e somente na região de f1 e f2. Na região de f3 os formantes já não aparecem:

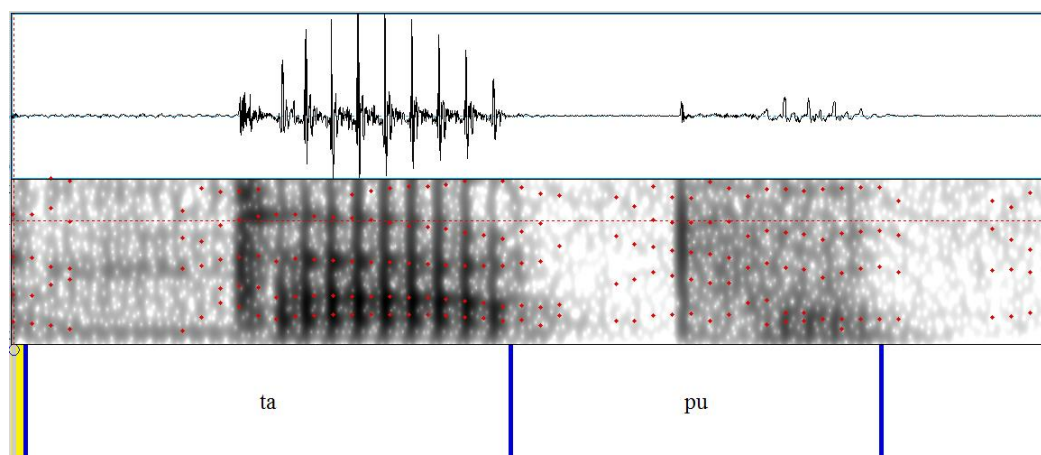


Figura 6. Espectrograma e oscilograma da palavra /ta.pu/, mostrando o apagamento do /u/ na fala.

Observamos também casos de desvozeamento total da vogal. Na figura abaixo, nota-se um trecho ruidoso logo após a soltura da oclusiva, trecho este sem formantes e de amplitude quase nula, caracterizando uma vogal totalmente apagada. Esses fenômenos – apagamento total ou parcial – não ocorreram no canto.

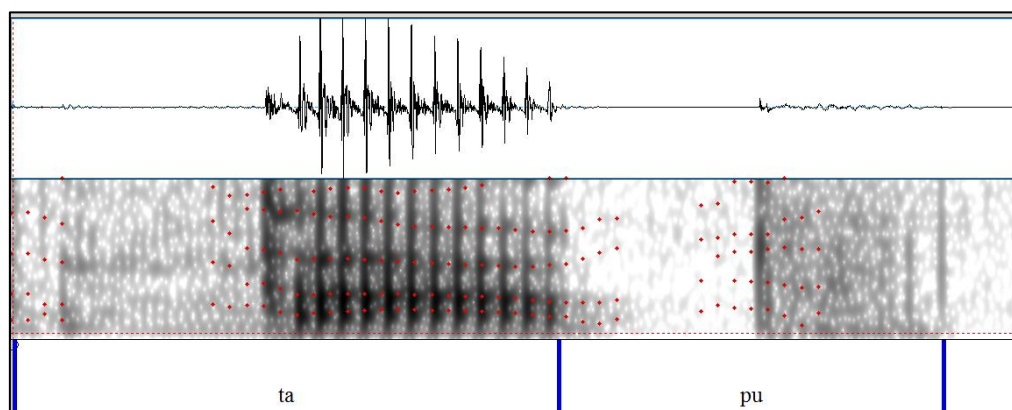


Figura 7. Espectrograma e oscilograma da palavra /ta.pu/, mostrando o apagamento do /u/.

A figura abaixo mostra a vogal /u/ sendo realizada com barra de vozeamento e formantes bem definidos, caracterizando uma vogal plena:

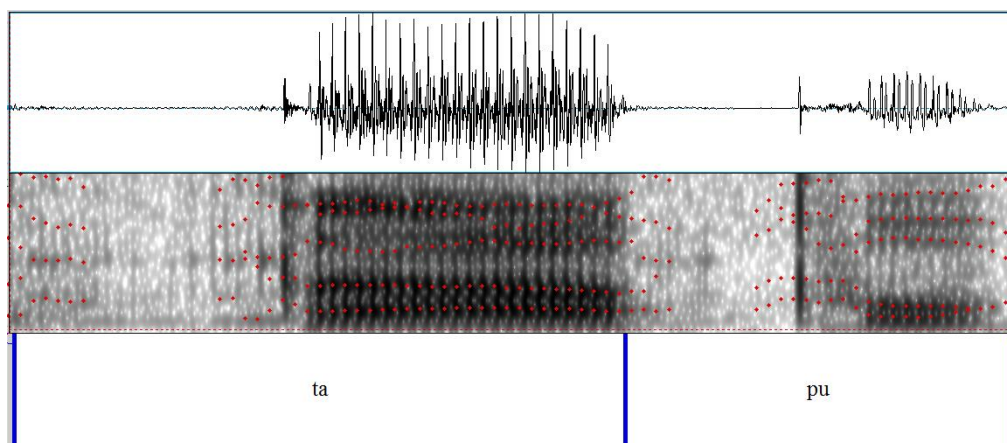


Figura 8. Exemplo de vogal /u/ não apagada.


Ao todo, na fala ocorreram 7 casos de apagamento de /u/ postônico, 6 de /i/, e nenhum de /a/; ao passo que, no canto, não ocorreu nenhum caso.

## 7. Discussão

Como a fala, em nosso experimento, não tinha uma gravação guia, comum a todos os sujeitos (como o canto tinha a gravação original da canção (Hollanda, 1966)) as diferenças de velocidade (*andamento*, no canto; e *taxa de elocução* na fala) encontradas entre os dois fatores não foi uma surpresa, visto que, como já citamos, trabalhos na área defendem que sujeitos dispõem de uma grande capacidade de memorização do andamento de uma peça musical (Khrumhansl, 2006). Essa diferença de velocidade encontrada pode, por si só, já explicar a ocorrência de vogais desvozeadas (e da gradiência deste fenômeno) na fala, como sugere Meneses (2012); ou seja, como o canto alonga as vogais, é de se esperar que o fenômeno de desvozeamento seja anulado, pois este último exige um movimento antagônicos ao de alongamento.

A diminuição das diferenças entre tônicas e átonas no canto, que já havia aparecido de maneira menos robusta em estudo anterior (Santos, 2014), e por isso continuamos levantando como hipótese neste trabalho, precisa ainda ser melhor analisada, mas acreditamos que tal fenômeno ocorra, portanto, devido à presença de uma outra estrutura temporal no canto que não somente a da fala: justamente a estrutura musical. Esta última, em diálogo com o andamento principalmente, determina a duração das notas musicais e, no caso em questão – no qual as sílabas-alvo estudadas eram representadas na partitura por uma mesma figura rítmica – acreditamos que a diminuição da diferença encontrada seja fruto justamente da interação, do acoplamento, em termos dinâmicos, dessas duas estruturas temporais, fala e música, e que os dados do canto podem estar indicando um ponto de equilíbrio entre elas, com tendência a estrutura da fala, já que o canto ainda mantém a diferenciação entre tônicas e átonas.

Acreditamos, ainda, que a diminuição da diferença entre tônicas e átonas no canto indica haver maior força de acoplamento entre os osciladores silábico e o acentual



em relação à fala, força essa, portanto, emergida do sistema temporal da estrutura musical.

No caso de um estudo fonético, cabe ainda dizer que a sugestão deixada pelos dados de uma maneira geral – que o canto popular apresenta características acústicas que o difira da fala no que diz respeito a acentuação lexical – representa diferenças do movimento do trato vocal, ou seja, há no canto também uma diminuição da diferença da duração dos movimentos articulatórios na produção de /a/ e de /i/, por exemplo, indicando movimentos mais apurados, do ponto de vista temporal, no canto.

Do ponto de vista fonológico, simbólico, e com base na Fonologia Gestual (Browman; Goldstein, 1986, Albano, 2002), podemos dizer que os comandos motores para o arranjo do trato vocal dispõe de uma sistema temporal específico para o canto que não a da fala ou a da música. Além desse ajuste gestual mais refinado, a existência de um padrão acentual no canto ilustra a presença de um acoplamento entre as estruturas simbólicas da fala e da música.

## REFERÊNCIAS

- ALBANO, E. C. *O gesto e suas bordas: esboço de Fonologia Acústico-Articulatória do Português Brasileiro*. Campinas: Mercado de Letras/ALB/FAPESP, 2001.
- ASHBY, P. **Understanding Phonetics**. Hodder Education. 2011
- BARBOSA, P. A. **Incursões em torno do ritmo da fala**. Campinas : Pontes Editora. 2006
- BOERSMA, P; WEENINK, D. **Doing phonetics by computer**. Versão 5400. Software livre baixado em 14 de Novembro de 2011 de <http://www.praat.org/>.
- BROWMAN, C.; GOLDSTEIN, L. Towards an Articulatory Phonology, *Phonology Yearbook*, 3: 219-252, 1986.
- CALEGARE, A. J. A. **Introdução ao delineamento de experimentos**. São Paulo : Edgard Blücher, 2001
- CHEDIAK, J. **As 101 melhores canções do século XX**. Seleção Almir Chediak. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 2004
- CLAYTON, M; SAGER, R.; WILL, U. **In time with the music: The concept of entrainment and its significance for ethnomusicology**. ESEM CounterPoint, Vol.1, 2004



- COOPER, G.; MEYER L. B. **The Rhythmic Structure of Music**. Chicago: The University of Chicago Press, 1960
- CUMMINS, F. *Rhythm as an affordance for the entrainment of movement*. **Phonetica**, 66(1-2):15-28, 2009
- ELMAN, J. L. *Language as a Dynamical System*. In: PORT, R. F.; van GELDER, T. **Mind as Motion**. The MIT Press. 1995
- FANT, G. **Acoustic theory of speech production**. The Hague, Netherlands: Mouton, 1960.
- FOWLER, C. **Coarticulation and theories of extrinsic time**. Journal of Phonetics 8. Academic Press Inc. Londres. 1980
- HAYES, B. **A Metrical Theory of Stress Rules**, Garland Press, New York.1980
- \_\_\_\_\_. **Metrical stress theory: principles and case studies**, Chicago : University of Chicago Press, 1995
- HOLLANDA, F. B. de. *A Banda*. In: **Chico Buarque de Hollanda** (álbum). RGE. 1966
- KELSO; J. A. S.; TULLER, B. **Intrinsic time in speech production - theory, methodology and preliminary observations**. Haskins Laboratories, 1985
- KELSO, J. A. S. **Dynamic Patterns: the self-organization of brain and behavior**. The MIT Press, 1995.
- KRUMHANSL, C. L. *Ritmo e altura na cognição musical*. In: ILARI, B. S. (org.) **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção a produção**. Curitiba: Editora UFPR, 2006.
- LADEFOGED, P. **Elements of acoustic phonetics**. Chicago : The University of Chicago Press, 1996.
- LERDAHL, F; JAKENDOFF, R. **A Generative Theory of Tonal Music**. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1983.
- MASSINI-CAGLIARI, G. **Acento e ritmo**. São Paulo : Contexto, 1992 (Coleção repensando a língua portuguesa)
- MEDEIROS, B. R. de. **Descrição comparativa de aspectos fonético-acústicos selecionados da fala e do canto em português brasileiro**. Tese de doutorado. Campinas : Unicamp, 2002





\_\_\_\_\_. **Ritmo na língua e na música: o elo possível.** Música em perspectiva v.2 n.2, 2009.

\_\_\_\_\_. **A organização temporal na fala e no canto: estudo com foco na sincronização.** Percepta, 1(2), 27–50 .Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais. 2014.

MENESES, F. O. de. **As vogais desvozeadas no português brasileiro: investigação acústico-articulatória.** Dissertação de mestrado. Campinas : Unicamp, 2012.

MONTGOMERY, D. C. **Design and analysis of experiments.** John Wiley & Sons, Inc. Hoboken, 2013.

PORT, R.; TAGIMA, K.; CUMMINS, F. **Speech and rhythmic behavior.** 1998

REETZ, H. **This script computes the durations of (a) either all sounds files in a directory or (b) all labelled Segments of all wav-soundfiles in a directory.** Rotina para computador. Version 1.2, 2009.

SANTOS, C. A. A. **Lexical Stress in Singing: a pilot study.** Poster. Campinas : Dinafon, 2014.

SUNDBERG, J. Articulatory differences between spoken and sung vowels in singers,

STLQPSR, 1/1969, pp 33-46.

\_\_\_\_\_. **The science of the singing voice.** DeKalb, Ill. Northern Illinois University Press. 1987.



## PRÁTICAS DE ESCRITA E DE LEITURA EM MATEMÁTICA: CONTRIBUIÇÕES DA LINGÜÍSTICA PARA O LETRAMENTO MATEMÁTICO

Cíntia Maria Cardoso<sup>53</sup>

José de Ribamar Oliveira Costa<sup>54</sup>

Liliane Afonso de Oliveira<sup>55</sup>

**RESUMO:** Este trabalho objetiva discutir o significado da leitura e da escrita no letramento matemático, considerando alguns aspectos importantes para a aprendizagem das habilidades em Matemática. A importância do tema se deve à aprendizagem e possibilidades de utilização do conhecimento matemático ensinado na escola. A diversificação e a crescente necessidade de leitura e escrita a que o sujeito deve atender para ser considerado funcionalmente alfabetizado tornam pertinente considerar as habilidades matemáticas de uso cotidiano do indivíduo. Adota-se, além da alfabetização, a perspectiva do letramento, utilizando uma concepção ampla das práticas de leitura, que inclui, além das habilidades de leitura e escrita, as habilidades matemáticas. Acredita-se que a responsabilidade com o ensino da leitura e da escrita não é exclusiva do professor de Língua Portuguesa, o professor de Matemática pode contribuir ao exercitar a leitura e a escrita em suas aulas proporcionando ações de interação dos alunos com o objeto de estudo e não apenas a transmissão de conteúdos. É preciso utilizar procedimentos que possam auxiliar os alunos a desenvolverem uma capacidade própria, através da qual assumam uma posição frente às discussões e conceitos matemáticos de modo que, o letramento e as práticas de leitura e escrita sejam percebidos e pontuados claramente nas aulas de Matemática.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento matemático. Práticas de escrita e de leitura em matemática. Conhecimento matemático. Compreensão matemática. Habilidade matemática.

### 1 INTRODUÇÃO


Discutir *Alfabetização Matemática* ainda soa estranho para muitos, num sistema de educação básica, em que, tradicionalmente, as atividades de leitura e de escrita são relacionadas, exclusivamente, ao ensino da Língua Portuguesa e à apropriação de um sistema de símbolos, que envolve palavras, textos, imagens etc, para estabelecer a comunicação, ou seja, de modo geral, o termo *alfabetização* relaciona-se ao processo de aquisição da leitura e da escrita na língua materna; pois, o período inicial de escolarização ainda defende que primeiro deve-se garantir a inserção nos processos de leitura e de escrita para em seguida desenvolver as noções matemáticas. Essa orientação

---

<sup>53</sup> Mestre em Linguística Aplicada (UNITAU), docente da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), e-mail: cintia.cardoso@ufra.edu.br.

<sup>54</sup> Mestrando em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM/UFPA), docente da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/PA) email: ribacosta08@gmail.com.

<sup>55</sup> Mestre em Comunicação, Linguagens e Cultura (UNAMA), docente da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), email: liliane\_afonso@yahoo.com.br.



pedagógica demonstra-se, no mínimo, incoerente visto que, antes de ingressarem na escola, as crianças já detêm conceitos matemáticos. Assim, o trabalho que ora se apresenta discute a aquisição da linguagem matemática fundamentada numa alfabetização matemática intrínseca à alfabetização da língua materna; pois, o processo de alfabetização só se concretiza se ofertadas, de maneira unificada, as condições para a aprendizagem das duas formas de linguagem: a matemática e a Língua Materna.

Entende-se que, para se compreender um sistema simbólico é necessário relacionar a leitura ao contexto e às necessidades sociais, pois, ler exige a utilização de diferentes expressões para compreender e interpretar diferentes linguagens por meio de uma rede de conhecimentos. Dessa forma, o ato de ler e escrever deve estar presente em toda prática educacional e, por consequência, em todas as áreas (Matemática, Física, Química, História, Geografia etc...). A partir deste pressuposto, este trabalho discute o significado da leitura e da escrita em Educação Matemática, considerando as contribuições dos estudos sobre a linguagem matemática e o letramento em Matemática para ampliar a leitura de mundo da sociedade contemporânea.


A linguagem utilizada para expor o conhecimento matemático possui características e estilos próprios, que se configuram, nas aulas de matemática, de forma reduzida, voltada exclusivamente para a leitura de enunciados e, conhecer tal linguagem, pode auxiliar na compreensão matemática dos alunos (LUVISON, 2013). Para isso, faz-se necessário exercitar a linguagem matemática por meio da ação de ler e escrever, pensar e processar raciocínios, corrigir, rever e reestruturar o que escreveu, enfim, realizar um movimento de reflexão sobre a própria aprendizagem (NACARATO; LOPES, 2009).

Segundo Pimm (1999, p. 25), a matemática pode ser considerada uma “língua estrangeira”, pois tudo que é dito em matemática pode ser traduzido para a língua materna. Porém, essa “tradução” tem sido um obstáculo nas aulas de matemática, em decorrência de se atribuir o desenvolvimento da competência de ler e escrever, exclusivamente ao ensino de língua portuguesa, e se tratar a habilidade de ler, escrever e resolver problemas matemáticos como atividades dissociadas da língua materna; tal atitude distancia a matemática do mundo real, pois, muitas vezes, ela é vista apenas como números sem significados. No entanto, o ensino e a aprendizagem da matemática precisam considerar os aspectos linguísticos inseparáveis dos aspectos conceituais para que a comunicação e a aprendizagem em matemática aconteçam. Além disso, ler, escrever e interpretar são atividades fundamentais e necessárias para toda e qualquer área do conhecimento. O indivíduo que lê interage com uma infinidade de expressões para compreender e interpretar diferentes linguagens por meio de uma rede de conhecimentos para produzir seus próprios significados.

Muitas concepções teóricas têm influenciado nos debates e investigações sobre o assunto, porém, por se tratar de uma temática complexa, que discute a relação entre duas linguagens, a materna e a matemática, as imbricações relacionadas ao processo de leitura e escrita de matemática ainda são um grande desafio.

Dessa forma, este estudo bibliográfico, objetiva discutir as práticas de leitura e escrita da linguagem matemática e o letramento matemático, a fim de aprimorar as





discussões sobre o processo ensino e aprendizagem na compreensão do conhecimento matemático.

## **2 O SIGNIFICADO DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

Estudar o significado da escrita e da leitura da Matemática tem suscitado cada vez mais pesquisas, em decorrência de índices de avaliação, como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), que têm revelado que o ensino na escola possui baixíssimo nível de proficiência, particularmente, o ensino de Matemática que, apesar de ter registrado melhora (de 386 para 391), comparadas as notas das avaliações de 2009 e 2012, o país permanece distante dos líderes do levantamento (58º do novo ranking) – Xangai (1º lugar), por exemplo, tem média geral de 588 pontos, enquanto o Brasil estagnou na faixa dos 400 pontos (OECD, 2013). Dessa forma, entender tal conhecimento pode contribuir no ensino e na aprendizagem da Matemática.

### **2.1 A LINGUAGEM MATEMÁTICA**


Todo indivíduo ao ouvir a expressão “matemática”, pensa logo em números; isso ocorre porque eles representam o coração da matemática e a matéria-prima para a construção do conhecimento matemático (STEWART, 1996). Além disso, ainda se mantém o mito de que a Matemática é a disciplina que mais suscita nos alunos a insatisfação, o insucesso e a sensação de incapacidade. Tendo inclusive a compreensão de pais e professores: “Matemática é mesmo difícil”. Para Devlin (2006, p. 17), isso se deve ao fato de que as pessoas não chegam a saber, realmente, o que é a matemática:

Não são apenas números e aritmética. Uma vez que você saiba o que a matemática realmente é, e uma vez que veja como nossos cérebros criam a linguagem, você achará muito menos surpreendente que pensar matemática é apenas uma forma especializada de usar a nossa capacidade para a linguagem.

Muitas pessoas consideram que matemática na escola é apenas a realização de cálculos numéricos. Todavia, aprender matemática é deparar-se com um mundo de conceitos e de regras, que envolve a leitura e a compreensão, tanto da linguagem natural quanto da linguagem matemática. É possível que, as dificuldades de entendimento de um problema matemático não estejam situadas nos algoritmos, nas fórmulas ou nos conceitos específicos, mas nas construções dos enunciados dos problemas, que podem ser a explicação para a não compreensão, o que impediria os alunos de resolver os problemas adequadamente. Inclusive, há quem diga que, “o indivíduo que é bom em Matemática não o é em Língua Portuguesa”.

Língua e linguagem são termos que costumam confundir porque seus significados se relacionam, porém são diferentes: língua é um tipo particular de linguagem, e se constitui num instrumento de comunicação (carregado de códigos





linguísticos e regras gramaticais) próprio de um povo, de uma nação, de uma cultura, por exemplo, a Língua Portuguesa, utilizada pelos brasileiros para se comunicarem; enquanto que linguagem é uma instituição humana, constituída por um sistema de sinais convencionais (verbal e/ou não-verbal) que permite a comunicação. Há casos em que algumas linguagens são universais, como as cores e os sinais de trânsito.

Com base nesta definição de linguagem, defende-se que a linguagem matemática, como qualquer outra linguagem, é um sistema de formas, um meio de comunicação, utilizado por um grupo social; é um conjunto de símbolos que se relacionam e que obedecem a determinadas regras como na linguagem natural e “uma das formas de enriquecer a linguagem ordinária”. (DANYLUK, 2010, p. 33); assim, investigar as dificuldades enfrentadas pelos alunos no decorrer do aprendizado e aplicação das regras matemáticas é importante para a compreensão da linguagem matemática e das questões a ela relacionadas; pois, o ensino da matemática, e de qualquer outra disciplina, baseia-se na comunicação por meio da linguagem materna, nas exposições em sala de aula, seja pelo professor ou pelo aluno, nas atividades dos livros didáticos ou nos enunciados matemáticos (SILVA, 2011).


## 2.2 A ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA

A Alfabetização é o período escolar necessário para assegurar a cada criança o direito às aprendizagens básicas para a apropriação da leitura e da escrita, e à consolidação de saberes essenciais dessa apropriação, que contribuirão no desenvolvimento das diversas expressões e no aprendizado de outros saberes e componentes curriculares obrigatórios, que assegurarão a conscientização, o resgate da cidadania e a leitura de mundo (DANYKUK, 2010). Todavia, conforme exposto acima, nos últimos anos, são frequentes os índices e dados de avaliações, como as do IDEB e do PISA, que mostram o fracasso da educação brasileira.

Por exemplo, o PISA, principal teste de avaliação educacional do mundo, tem revelado que o Brasil precisa de uma reforma radical e urgente no ensino fundamental, principalmente nas escolas públicas. Dados dessa avaliação mostram que o ensino brasileiro há anos apresenta um déficit no trabalho com a leitura e a aritmética, atividades básicas no processo de escolaridade do aluno para avançar nas etapas de ensino.

Segundo as orientações do PISA, para que se possa melhorar a qualidade do ensino, o Brasil precisar tomar medidas rígidas e imediatas no que diz respeito ao trabalho com a leitura e a escrita, e praticar a interpretação de experiências e resolução de problemas no ensino fundamental, ou seja, é necessário, ensinar o aluno a interpretar um texto e desenvolver raciocínios lógicos: desafios educacionais da **alfabetização em língua materna**, período necessário para assegurar:

a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita, e também à consolidação de saberes essenciais dessa apropriação, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado de outros saberes fundamentais das



áreas e componentes curriculares obrigatórios. (BRASIL, 2013, p. 5).

e da **alfabetização em matemática**, conceituada como:


o processo de organização dos saberes que a criança traz de suas vivências anteriores ao ingresso no Ciclo de Alfabetização, de forma a levá-la a construir um corpo de conhecimentos matemáticos articulados, que potencializem sua atuação na vida cidadã. (BRASIL, 2012, p. 60).

Segundo Soares (2003, p. 14), o Brasil é “um país que vem reincidindo no fracasso em alfabetização”, e esse fato tem levado muitos pesquisadores a investigarem as causas desse problema, contudo, apesar dos vastos estudos realizados, há muita incoerência nos dados, devido à falta de integração e conclusão dos mesmos, pois, esses dados resultam de diferentes perspectivas sobre o processo de alfabetização e de diferentes áreas de conhecimento, como Psicologia, Linguística, Pedagogia etc, que tratam a questão de forma independente, além disso, são dados excludentes, que buscam explicar o problema:

ora no *aluno* (questões de saúde, ou psicológicas, ou de linguagem), ora no *contexto cultural* do aluno (ambiente familiar e vivências socioculturais), ora no *professor* (formação inadequada, incompetência profissional), ora no *método* (eficiência/ineficiência deste ou daquele método), ora no *material didático* (inadequação às experiências e interesses das crianças, sobretudo das crianças das camadas populares), ora finalmente, no próprio meio, o *código escrito* (a questão das relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico da língua portuguesa). (SOARES, 2003, p. 14).

Com relação à alfabetização matemática, especificamente, apesar de ainda ser um tema pouco difundido no âmbito educacional, é um assunto que tem sido alvo de vários estudos como os de N. Machado (2001) e Danyluk, (1998; 2010), que definem a alfabetização matemática como o ato de aprender a ler e a escrever a linguagem matemática, ou seja, é a ação inicial de ler e escrever, de compreender e interpretar seus conteúdos básicos (como noções de aritmética, geometria e lógica...), bem como, saber expressar-se por meio de sua linguagem específica.

Como a alfabetização na língua materna ocorre nas séries iniciais, a alfabetização matemática também deveria ocorrer nessa etapa de ensino, pois, as séries iniciais são responsáveis pela introdução das primeiras noções de conceitos e conteúdos nas diversas áreas do conhecimento, que representam a base para os conhecimentos futuros que as crianças necessitam apreender, e a forma como esses conceitos e conteúdos são abordados e sistematizados pela escola nas séries iniciais pode determinar o sucesso ou não dos alunos nas disciplinas. No caso específico da matemática, se o aluno não adquirir os conhecimentos matemáticos necessários nessa



etapa inicial, dificilmente avançará, de maneira adequada, para as demais séries e para os conhecimentos mais complexos.

Desde o início da vida escolar, a Matemática e a Língua Materna fazem parte do currículo de tal forma integrada e “impregnada” uma da/na outra que ninguém concebe a alfabetização de um indivíduo sem um trabalho que envolva essas duas áreas e ao mesmo tempo destaca uma grande contradição:


o ensino de Matemática e o de Língua Materna nunca se articularam para uma ação conjunta, nunca explicitaram senão relações triviais de interdependência. É como se as duas disciplinas, apesar da longa convivência sob o mesmo teto – a escola -, permanecessem estranhas uma à outra, cada uma tentando realizar sua tarefa isoladamente ou restringindo ao mínimo as possibilidades de interações intencionais. (MACHADO, N., 2001, p. 15).

Ressalta-se que, a alfabetização matemática também envolve o ato de ler e escrever a linguagem matemática, sendo que a leitura abrange “a compreensão e a interpretação dessa linguagem” e a escrita “faz com que a compreensão existencial e a interpretação desenvolvidas sejam fixadas e comunicadas pelo registro efetuado”. (DANYLUK, 1998, p. 234). Nesse sentido, o professor que alfabetiza precisa compreender o processo de aprendizagem da alfabetização e se envolver em atividades de leitura e escrita da linguagem matemática, pois letras e números são signos que compõem o seu sistema de representação, convencionados pelo homem para realizar tais registros.

Embora muitas pesquisas (DANYLUK, 1998; MACHADO, N., 2001; KLÜSENER, 2006; CARRASCO, 2006; NACARATO; LOPES, 2009, 2013; FONSECA, MACHADO, A., 2010) defendam a importância de se implementar tarefas que possibilitem ao aluno trabalhar a leitura e a escrita da matemática em sala de aula, em geral, poucos professores envolvem seus alunos nessas práticas. Com efeito, há necessidade de investigações que possam contribuir efetivamente para um ensino que permita o desenvolvimento de estratégias de leitura e escrita em matemática. É necessário compreender que a prática de leitura e de escrita em matemática é de suma importância para esclarecer a dimensão social e a natureza do conhecimento matemático, pois são elementos essenciais para a formação do cidadão que precisa entender e compreender o seu contexto social, bem como o mundo em que vive, ou seja, “contextualizar a matemática é essencial para todos”. (D’AMBRÓSIO, 2005, p. 76).

A matemática é uma ciência de linguagem abstrata e simbólica, presente no cotidiano das pessoas, uma vez que recorrer a números é um fato comum, isto é, muito frequente nas práticas diárias dos cidadãos, que nem sempre fazem uso da linguagem matemática com proficiência, pois, a maioria dos usuários não consegue apropriar-se adequadamente desta linguagem, em decorrência de uma inadequada alfabetização matemática, fruto da má formação de professores das séries iniciais que, em sua maioria, não tinham formação específica e prendiam-se a modelos tradicionais que não instigavam os alunos em formação, por isso, uma parte significativa dos discentes não





consegue entender que os números também possuem um valor semântico, ou seja, um sentido, assim como um valor pragmático, pois podem representar um sentido e um significado dotados de intenção comunicativa em um contexto específico.

É considerando o sentido e o significado, que os números denotam, e os contextos específicos em que estão envolvidos, que estudiosos da linguagem matemática desenvolveram pesquisas com a finalidade não só de avaliar os métodos usados pelos docentes no processo de ensino e de aprendizagem da matemática, mas também buscar novos, tendo em vista que:

o ensino de Matemática prestará sua contribuição, à medida que forem exploradas metodologias que priorizem a criação de estratégias, a comprovação, a justificativa, a argumentação, o espírito crítico, e favoreçam a criatividade, o trabalho coletivo, a iniciativa pessoal e a autonomia advinda do desenvolvimento da confiança na própria capacidade de conhecer e enfrentar desafios. (BRASIL, 1997, p. 26).

com vista a desenvolver no educando, desde as séries iniciais, uma alfabetização da linguagem matemática não funcional, mas sim uma alfabetização que o aperfeiçoe, não apenas para decodificar os números como ocorre com o ensino de língua materna, em que, segundo Nietzsche, “os professores, em lugar de ensinar os jovens a escreverem bem, preocupam-se em analisar a língua como se fosse um corpo morto”, mas que seja capaz de desenvolver no aprendiz a capacidade de ler, de compreender e de analisar os signos e os símbolos expressos por essa linguagem e assim o torne eficiente para usá-la (a linguagem matemática) em situações sociais que lhe exijam tal domínio, como por exemplo no mercado de trabalho e na construção de conhecimentos em outras disciplinas (DANYLUK, 1998).


### **2.3 O LETRAMENTO MATEMÁTICO**

O tema letramento matemático e suas implicações no contexto escolar tem suscitado intensas e amplas discussões, que possibilitam contrapor e inserir elementos que permitem um avanço no debate sobre o conceito de Alfabetização que, até pouco tempo, preocupava-se apenas com a utilização do código linguístico no ensino da língua materna para o domínio da leitura e da escrita.

Inicialmente, o conceito de letramento foi introduzido no Brasil, na década de 90, pelos estudos de Kleiman (1995a) e Soares (1998), que impulsionaram o debate em torno dos processos de escolarização da leitura e da escrita, estabeleceram novas abordagens e compreensão das práticas de leitura e escrita numa dimensão sociocultural, e reforçaram a concepção de leitura e escrita como uma prática social, contextualizada e realizada com diferentes finalidades.

Mas... o que tem a ver matemática com letramento? Ou o que é letramento matemático? Esses questionamentos têm sido debatidos no âmbito do letramento no Brasil e investigados com o objetivo de se estabelecer um indicador nacional de letramento matemático da população brasileira. Fonseca (2004, p. 27), por exemplo,





defende uma concepção de matemática como uma prática sociocultural: “alfabetismo, alfabetismo funcional, letramento, literacia, materacia, numeracia, numeramento, literacia estatística, graficacia, alfabetismo matemático”.


Os primeiros estudos sobre letramento matemático foram realizados pelo Instituto Paulo Montenegro que, visando desenvolver um indicador com informações mais detalhadas sobre os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira, construiu um Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), e, com base nessa pesquisa, estudiosos do letramento matemático elaboraram um instrumento de coleta de dados buscando avaliar as práticas cotidianas que envolvem habilidades matemáticas, entendidas aqui como:

a capacidade de mobilização de conhecimentos associados à quantificação, à ordenação, à orientação e às suas relações, operações e representações, na realização de tarefas ou na resolução de situações-problema, tendo sempre como referência tarefas e situações com as quais a maior parte da população brasileira se depara cotidianamente. (FONSECA, 2004, p. 13).

Essa concepção reflete a abordagem sobre letramento voltada para uma visão mais ampla das práticas sociais de uso da matemática, que reforçam “o papel social da educação matemática que tem por responsabilidade promover o acesso e o desenvolvimento de estratégias e possibilidades de leitura do mundo para as quais conceitos e relações, critérios e procedimentos, resultados e culturas matemáticos possam contribuir”. (FONSECA, 2004, p. 12). Para se trabalhar a matemática no ensino fundamental, D'Ambrósio (2004, p. 45-46) aponta as seguintes possibilidades:

leitura e interpretação crítica de noticiários de jornais e televisão; interpretação do momento social através de novelas, filmes, telenovelas, programas de auditório; capacidade de se localizar com crescente precisão (rua, número, bairro, CEP, telefone, distâncias da casa à escola, tempo de percurso, avaliação do tempo gasto em transporte num dia, num mês, num ano, numa vida) e leitura de mapas e sinopses internacionais; gestão da economia pessoal (custos, moeda, orçamento familiar, do estado); compreensão de questões demográficas (população, distribuição de população, índices de qualidade de vida etc.) e ambientais (padrões de temperatura, de precipitação, áreas florestais, cultivadas, recursos hídricos etc.); tratamento de dados sobre o corpo (altura, peso etc.); organização e interpretação de tabelas, iniciando, assim, a percepção do que são estatísticas e probabilidades.

Trabalhos como os de D'Ambrósio (2004) e Fonseca (2004) demonstram que a demanda social vai além da mera codificação e decodificação do processo de leitura e escrita, e, cada vez mais, exigem dos usuários uma formação mais crítica, no sentido de dominarem de maneira eficaz e ampla as práticas sociais de uso da matemática presentes na sociedade. Por isso, a escola deveria ter um único tratamento no processo




de alfabetização, não privilegiando mais a língua materna em detrimento do código matemático.

A Matemática como componente do processo de letramento não é uma abordagem comum entre os professores da área, mas, se assim fosse, assumiria um papel relevante na consolidação dos processos de leitura e escrita nas séries iniciais do ensino fundamental. Apesar das especificidades em relação à linguagem e à escrita, é possível trabalhar a Matemática de tal forma que propicie a aprendizagem também na língua materna. Mesmo assim, os professores não reconhecem a Matemática como componente do processo de letramento, pois, não conseguem estabelecer relações diretas entre Matemática e língua materna. Essa reação é natural, uma vez que falar em ler e escrever em Matemática, a princípio, é estranho; entretanto, um trabalho com leitura, escrita e interpretação de textos é possível por meio de atividades simples como elaboração de problemas, registros de atividades, leitura de textos da História da Matemática, entre outros.

É nesse sentido que se afirma o principal dever da escola em relação ao processo de ensino e aprendizagem da matemática, o qual deve ser desenvolvido pelos docentes, que tenham como compromisso a educação matemática da criança, e isso deverá ser feito por meio de metodologias que envolvam o ensino da matemática em situações sociais do cotidiano do educando, para que se possa evidenciar a ele o quanto esta linguagem simbólica e abstrata está, mesmo que algumas vezes invisível, presente na sua construção histórico-social. Somente desta forma se aplicará o ensino da matemática como prática de alfabetização matemática, condição necessária afim de que se chegue a um dos principais objetivos do ensino de matemática nas escolas: o letramento matemático, que será importante à vida social da criança, já que os símbolos expressam, comunicam e são interpretados por possuírem um sentido e um significado e contribuem para o desenvolvimento do senso crítico da mesma que, no futuro, estará inserida em um contexto social mais amplo, que a envolverá em lutas por melhor espaço social, todavia isto não ocorre pois, o:

espaço reservado ao desenvolvimento de uma comunicação interativa na sala de aula, no qual os alunos possam interpretar e descrever idéias matemáticas, verbalizar os seus pensamentos e raciocínios, fazer conjecturas, apresentar hipóteses, ouvir as idéias dos outros, argumentar, criticar, negociar o significado das palavras e símbolos usados, reconhecer a importância das definições e assumir a responsabilidade de validar seu próprio pensamento se reduz a um emaranhado de técnicas, que na maior parte dos casos surgem, aos olhos dos alunos, sem grande significado, levando-os a desistirem de tentar encontrar um sentido para a matemática que lhes é ensinada. (D'ANTONIO, 2006, p. 32).

E seria por meio deste letramento matemático, fruto de uma compromissada alfabetização matemática, que se faria perceber ao aluno (alfabetizado e letrado em matemática) o quanto é fundamental a valorização do aprendizado desta disciplina, porque no futuro muitos deles estarão inseridos em processos seletivos na busca por



espaço no mercado de trabalho ou em concursos como vestibulares que visam a uma qualificação profissional e perceberão, assim, que os que não dominam a linguagem matemática são excluídos socialmente, sofrem sanções, porque:

o ensino da matemática tem tido em muitos países uma função social de diferenciação e de exclusão. A matemática é tipicamente um mistério para muita gente e tem-lhe sido oferecido o papel de juiz pseudo-objectivo, que decide quem está apto e quem está inapto na sociedade, rotulando e posicionando as crianças, os jovens e os adultos como aptos ou como inaptos, e por isso tem servido como um dos guardiões do direito de participação nos processos de decisão da sociedade. (MATOS, 2005, p. 02).

Assim, a matemática é necessária à sociedade de hoje, pois, informa às pessoas sobre as suas obrigações e as integra socialmente, e a ausência de seu aprendizado, destitui o sujeito de direitos básicos e, como consequência, joga-o em um processo de exclusão, como exemplo a não classificação para labutar em uma empresa ou uma reprovação em um concurso público, o que ressalta a afirmativa de que a matemática define o que é útil e produtivo, é uma linguagem de poder e possibilita não só influências sociais, mas também políticas nessa teia denominada sociedade humana.


Por conseguinte, ressalta-se a importância de uma alfabetização matemática que leve em consideração o sujeito social desta relação ensino e aprendizagem da matemática, o aluno, pois, só assim o ensino da matemática cumprirá seu papel social: formar cidadãos aptos a desenvolverem ações que envolvam a linguagem matemática com consciência e proficiência, desta forma os estabelecimentos de ensino e a docência estarão contribuindo para a formação social do indivíduo em relação à educação matemática.

### **3 A IMPREGNAÇÃO MÚTUA ENTRE A LÍNGUA MATERNA E A LINGUAGEM MATEMÁTICA**

As perspectivas teóricas que sustentam este estudo constituem-se de abordagens relacionadas à interdependência entre o ensino da Matemática e da Língua Materna (MACHADO, N., 2001) e a leitura e a escrita na matemática (DANYLUK, 1998; FONSECA, 2004; D'AMBRÓSIO, 2004) que influenciam as concepções sobre a linguagem matemática.

Uma das questões desencadeadas por esses debates, diz respeito à (não) relação entre a leitura e a escrita para ensinar o conhecimento matemático, tendo em vista a sua universalidade e seu aspecto utilitário, presentes em quase todas as áreas do conhecimento, e seu domínio constituir-se num saber necessário, considerando o contexto do dia-a-dia. Além disso, deve-se considerar que ler e escrever não são atividades relacionadas unicamente à língua materna; deve-se considerar que todas as formas de interpretar, explicar e analisar o mundo podem e devem ser compreendidas.





Por exemplo, a matemática tem seus códigos e linguagens como sistema de comunicação e representação da realidade, que possibilitam alfabetizar em matemática, ou seja, é possível ensinar a ler e a escrever na linguagem matemática para que se possa construir conceitos matemáticos e entender a matemática como linguagem (KLÜSENER, 2006).

De acordo com N. Machado (2001, p. 15), desde o início da vida escolar, a Matemática e a Língua Materna fazem parte do currículo de tal forma integrada e “impregnada” uma da/na outra que ninguém concebe a alfabetização de um indivíduo sem um trabalho que envolva essas duas áreas e ao mesmo tempo destaca uma grande contradição:


o ensino de Matemática e o de Língua Materna nunca se articularam para uma ação conjunta, nunca explicitaram senão relações triviais de interdependência. É como se as duas disciplinas, apesar da longa convivência sob o mesmo teto – a escola –, permanecessem estranhas uma à outra, cada uma tentando realizar sua tarefa isoladamente ou restringindo ao mínimo as possibilidades de interações intencionais.

Danyluk (1998, p. 234) defende que a alfabetização está relacionada ao ato de ler e escrever a linguagem matemática, sendo que a leitura “envolve a compreensão e a interpretação dessa linguagem” e a escrita “faz com que a compreensão existencial e a interpretação desenvolvidas sejam fixadas e comunicadas pelo registro efetuado”. Nesse sentido, o professor que alfabetiza deve compreender o processo de aprendizagem da alfabetização e se envolver em atividades de leitura e escrita da linguagem matemática, pois letras e números são signos que compõem o seu sistema de representação, convencionados pelo homem para realizar tais registros.

Embora muitas pesquisas (DANYLUK, 1998; MACHADO, N., 2001; KLÜSENER, 2006; CARRASCO, 2006; NACARATO; LOPES, 2009, 2013) defendam a importância de se implementar tarefas que possibilitem ao aluno trabalhar a leitura e a escrita da matemática em sala de aula, em geral, poucos professores envolvem seus alunos nessas práticas. Com efeito, há necessidade de investigações que possam contribuir efetivamente para um ensino que permita o desenvolvimento de estratégias de leitura e escrita em matemática. É necessário compreender que a prática de leitura e de escrita em matemática é de suma importância para esclarecer a dimensão social e a natureza do conhecimento matemático, pois são elementos essenciais para a formação do cidadão que precisa entender e compreender o seu contexto social, bem como o mundo em que vive, ou seja, “contextualizar a matemática é essencial para todos”. (D’AMBRÓSIO, 2005, p. 76).

Dessa forma, a apreensão da língua escrita e dos conceitos matemáticos deve ser entendida como um processo discursivo, interativo e dialógico, contextualizado nas práticas sociais. Todavia, para ser considerado alfabetizado, um indivíduo deve não apenas dominar a leitura, a escrita e/ou os significados numéricos, mas também ser capaz de usar a língua escrita e os conceitos matemáticos em diferentes contextos. Por





isso, é importante que o professor conheça os elementos linguísticos/matemáticos que constituem a linguagem matemática e o fenômeno da alfabetização matemática.

Ler é uma atividade fundamental a ser desenvolvida pela escola para a formação dos alunos. É pela leitura que as pessoas compreendem as relações e o mundo em que vivem e interagem com competência na sociedade, no caso da matemática, é por meio da escrita que o indivíduo vê a matemática (MACHADO, A., 2010). Assim, o trabalho com leitura tem por finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes origina-se na prática da leitura, matéria-prima para o desenvolvimento da escrita (KLEIMAN, 1995b).

Como toda forma de conhecimento se constrói a partir da relação da leitura de mundo com a leitura particular do sujeito, a matemática, como forma de conhecimento, também se processa pela apropriação do saber por meio da leitura de diferentes gêneros textuais e discursivos. Nessa perspectiva, as relações entre signos semióticos e práticas sociais são imprescindíveis para a compreensão da linguagem específica de cada ciência e deveriam constituir-se em objetos de investigação para uma melhor compreensão dos textos e dos usos sociais da linguagem verbal (oral e escrita), pois o sentido não se constrói na palavra, mas nas interações discursivas entre indivíduos.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Discutir alfabetização e letramento matemático, enquanto tema de investigação, provoca muitas reflexões, que podem levar a uma rede de significados simples e/ou complexos, que envolvem a compreensão da linguagem matemática. E os estudos linguísticos e o ensino de língua materna podem contribuir na compreensão deste assunto.

Em se tratando do ensino da matemática deve haver um empenho para proporcionar aos nossos alunos oportunidades de acesso a diferentes representações matemáticas, que devem estar presentes no uso frequente de materiais concretos e situações problemas contextualizadas socialmente com conhecimentos matemáticos. É necessário que o professor compreenda o desafio que é para o aluno desvendar os significados matemáticos e o aluno precisa apreender os conceitos que são utilizados pela linguagem matemática.

Em suma, é necessário um ensino que enfoque no significado que o leitor precisa para potencializar o conhecimento matemático. Esta maneira de examinar a linguagem leva a considerar os desafios de leitura e escrita da/na matemática por reconhecer os conceitos presentes nos textos matemáticos.

#### **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: matemática (1ª a 4ª série)*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação do Professor Alfabetizador*. Caderno de Apresentação. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Avaliação Nacional da Alfabetização: documento básico*. Brasília: INEP, 2013.

CARRASCO, L. H. M. Leitura e escrita na matemática. NEVES, I. C. B.; SOUZA, J. V.; SCHäffer, N. O. (org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

D'ANTONIO, S. R. *Linguagem e matemática: uma relação conflituosa no Processo de ensino?* 2006. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática) – Centro de Ciência Exatas, Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR.

D'AMBRÓSIO, U. A relevância do projeto Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF – como critério de avaliação da qualidade do ensino de matemática. In: FONSECA, M. C. F. R. (Org.). *Letramento no Brasil: habilidades matemáticas*. São Paulo: Global, 2004. p. 31-46.

\_\_\_\_\_. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. 2. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DANYLUK, O. *Alfabetização matemática: as primeiras manifestações da escrita infantil*. Porto Alegre: Editora Sulina, 1998.

\_\_\_\_\_. As relações da criança com a alfabetização matemática. In.: BAUMANN, A. P. P.; MIARKA, R.; MONDINI, F.; LAMMOGLIA, B.; BORBA, M. C. (Orgs.). *Maria em Forma/Ação*. Rio Claro: Editora IGCE, 2010, p. 28-33. 1 CD.

DEVLIN, K. *O gene da matemática*. São Paulo: Record, 2006.

FONSECA, M. C. F. R. A educação matemática e a ampliação das demandas de leitura escrita da população brasileira. In: FONSECA, M. C. F. R. (Org.). *Letramento no Brasil: habilidades matemáticas*. São Paulo: Global, 2004. p. 11-28.

KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995a.

\_\_\_\_\_. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995b.

KLÜSENER; R. Ler, escrever e compreender a matemática ao invés de tropeçar nos símbolos. NEVES, I. C. B.; SOUZA, J. V.; SCHäffer, N. O. (org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

LUVISON, C. C. Leitura e escrita de diferentes gêneros textuais: inter-relação possível nas aulas de matemática. In.: NACARATO, A. M; LOPES, C. E. (org.). *Indagações*,

*reflexões e práticas em leituras e escritas na educação matemática*. Campinas/SP: Mercado do Letras, 2013.

MACHADO, N. J. *Matemática e Língua Materna: análise de uma impregnação mútua*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, A. P.; BICUDO, M. A. V. Significados da Escrita da Matemática. In.: BAUMANN, A. P. P.; MIARKA, R.; MONDINI, F.; LAMMOGLIA, B.; BORBA, M. C. (Orgs.). *Maria em Forma/Ação*. Rio Claro/SP: Editora IGCE, 2010, p. 273-286. 1 CD.

MACHADO, A. P. *Do Significado da Escrita da Matemática na Prática de Ensinar e no Processo de Aprendizagem a Partir do Discurso de Professores*. 2003. 291f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP.

MATOS, J. F. *Matemática, educação e desenvolvimento social: questionando mitos que sustentam opções actuais em desenvolvimento curricular em matemática*. 2005. Disponível em: <[www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmatos/comunicacoes/jfm\\_seminario\\_pa.pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmatos/comunicacoes/jfm_seminario_pa.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2014.

NACARATO, A. M; LOPES, C. E. (org.). *Educação matemática, leitura e escrita: armadilhas, utopias e realidade*. Campinas/SP: Mercado do Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. *Indagações, reflexões e práticas em leituras e escritas na educação matemática*. Campinas/SP: Mercado do Letras, 2013.

OECD. *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science*. Volume I, PISA, OECD, 2013.

PIMMI, D. *EL Lenguaje matemático em el aula*. Madrid: Morata, 1999.

SILVA, P. V. *O aprendizado de regras matemáticas: uma pesquisa de inspiração wittgensteiniana com crianças da 4ª série no estudo da divisão*. 2011. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém/PA.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

STEWART, I. *Os números da natureza*. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.



# A LEITURA E ESCRITA ATRAVÉS DE UMA ATIVIDADE BILÍNGUE: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS SURDOS NO FINAL DO ENSINO FUNDAMENTAL

Claudia Regina Vieira  
Maly Magalhães Freitas

**RESUMO:** O presente trabalho apresenta uma experiência realizada em uma escola regular da grande São Paulo que abrigava uma classe de alunos surdos, matriculados no 5º ano do ensino fundamental I. A maioria desses alunos, no entanto, devido a trajetória escolar fragmentada e dependente de uma abordagem educacional que ainda não entendia a Língua de Sinais como língua de instrução, possuíam uma experiência muito restrita, insatisfatória e até mesmo traumatizante de leitura e escrita. Eram alunos com faixa etária de 9 a 12 anos, que apresentavam muitas dificuldades e até mesmo recusa em escrever ou mesmo realizar a leitura de uma comanda de atividade. A partir desta experiência que valoriza a língua de sinais, trabalha numa perspectiva bilíngue e que conta com a participação dos alunos na produção textual, desmistificando metodologias utilizadas para o ensino de Língua Portuguesa, que para os alunos surdos devem ser ensinadas como L2, propondo atividades significativas e contextualizadas a partir de um livro infanto-juvenil conseguimos resgatar nos alunos a auto-estima, a capacidade de questionar e principalmente se colocar diante das atividades apresentadas no dia-a-dia, bem como fazê-los encarar a leitura e a escrita como um exercício e um processo pelo qual todos os alunos devem passar. Os resultados obtidos em relação a leitura e escrita foram mais segurança para se colocar diante dos desafios apresentados bem como produções de texto muito mais próximas da função social que a escrita deve ter. Utilizando como referências os seguintes autores: Bakhtin para tratarmos da questão dialógica que envolve as atividades envolvendo língua, Solé e Geraldí para tratarmos do que é específico do letramento e Lacerda, Lodi, Skliar e Svartholm para as questões relacionada a surdez e bilinguismo.

**PALAVRAS-CHAVES:** Educação de Surdos. Língua de Sinais. Bilinguismo.

## 1. JUSTIFICATIVA

“Victor vê a uva da vinha.


– Esta uva é boa, Sr. Bráulio.”

“Sim Victor esta uva é boa.

- Sr. Bráulio, veja os barris de bom vinho!”

Acho que deveriam construir um monumento a esses autores sacrificados que em vez de escreverem coisas inteligentes preferem nos ensinar a ler. (QUINO, Toda Mafalda, 2014)





A Língua de Sinais utilizada no Brasil teve seu reconhecimento pela lei 10.436/02, que diz em seu Art. 1º:

É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

Esta lei, fortalece o movimento pela construção de uma abordagem bilíngue na educação de surdos. A abordagem bilíngue aponta a Língua de Sinais como primeira língua – L1 – dos surdos, e como segunda língua – L2 – aquela que é a oficial do país, no caso do Brasil, a Língua Portuguesa. Desta forma se garantirá ao indivíduo o desenvolvimento de sua linguagem e a construção de conceitos primordiais para a compreensão do mundo, pois depende da língua para alicerçar estes aprendizados.


Os alunos que participaram deste projeto apresentavam diferentes histórias e experiências pedagógicas, no entanto, como Surdos esta experiência contou com oscilações neste processo, uma vez que ainda vivemos um processo de aceitação do Surdo como sujeito da aprendizagem e da Língua de Sinais como capaz de desenvolver as funções psíquicas superiores.

Dada a maneira como transcorreu a história da educação dos surdos, encontramos muitos resquícios de concepções que atrapalham o processo de desenvolvimento e impedem a abertura de espaço a um novo olhar para a realização de suas possibilidades.

Foram mais de cem anos de práticas engeuecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência quanto pela cultural social vigente, que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da Língua de Sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos. (SKLIAR, 1998, p. 7)

O papel da escola é proporcionar ao aluno autonomia para realizar atividades relacionadas a leitura e conseqüentemente a apropriação da linguagem escrita, as escolas de surdos e as escolas regulares precisam propiciar esta condição aos alunos.

Durante nosso trabalho percebemos que os alunos possuem uma certa dificuldade na organização do discurso e a noção espaço-temporal, fruto de uma privação linguística que acarreta numa linguagem defasada, eles supõem muitas coisas e nem sempre validam suas impressões.



Devemos considerar que a língua portuguesa escrita é aprendida sistematicamente como segunda língua pelos surdos. Sendo assim deve ser ensinada de forma contextualizada para garantir o entendimento das situações com todos os seus componentes (enredo, sequência, etc.)

Por isso iniciamos com a leitura de um livro infantil, que não fosse um conto de fadas, era um conto de repetição, muito utilizado no processo com ouvintes e por se tratar de uma narrativa simples, permitiu que os alunos surdos conseguissem entender a sequência e posteriormente realizar inferências e criar através da história, auxiliando o processo da escrita.

Reconhecer e valorizar a LIBRAS e o status por ela assumido socialmente traz consequências importantes ao considerarmos a centralidade da linguagem para a constituição dos sujeitos e para o desenvolvimento das diferentes práticas socioculturais (entre elas as de ensino-aprendizagem).

Decorre desta visão a defesa da necessidade de que as crianças e os jovens surdos estejam imersos no fluxo discursivo em LIBRAS desde tenra idade, de forma a desenvolverem e se apropriarem desta língua. Além disso, cada enunciado que pronunciamos depende do nosso interlocutor e da situação que vivemos; o que falamos, escrevemos e ou pensamos é composto de outras falas, pensamentos de outras vozes. Somos seres polifônicos, constituídos por diversas vozes. Por este motivo, a importância do estabelecimento de relações com diferentes interlocutores em LIBRAS, preferencialmente surdos


De acordo com SOLÉ (1998), a leitura de textos pode ser motivada por uma série de objetivos e finalidades que variam do lazer, à necessidade de obter informações procedimentais e factuais até a confirmação ou negação de algum um conhecimento prévio trazido pelo leitor, sempre ouvimos dizer que a leitura precede a escrita. A leitura de mundo, de objetos, sensações e de palavras.

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. (SOARES, 1998, p.18)

Geraldi (1993) refere que, numa perspectiva interacionista, a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução, e é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo.

Segundo Pereira (2004), numa formação para professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo...

A adoção de uma concepção de linguagem como interação nos conduz a uma mudança de atitude enquanto professores ante o aluno. Dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agir como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando. A avaliação se aproxima,



então, de outro sentido: aquele que apontamos em relação ao uso que efetivamente, fora da escola, se faz da modalidade escrita. (PEREIRA, 2004, mimeo)

Quando propusemos o trabalho com os alunos a priorização da Língua de Sinais e a “escuta” desses alunos fizeram com que experimentassem a língua que utilizasse para produzir.

De acordo com Geraldí (1993) a produção de textos (orais, “sinalizados” e escritos) é como ponto de partida (e de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua, sobretudo porque é no texto que a língua se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva marcada pela temporalidade e suas dimensões.

Centrar o ensino no texto é ocupar-se e preocupar-se com o uso da língua. Trata-se de pensar a relação de ensino como o lugar de práticas de linguagem e a partir delas, com a capacidade de compreendê-las, não para descrevê-las como faz o gramático, mas para aumentar as possibilidades de uso exitoso da língua.

Precisamos refletir que para que alguém produza um texto é preciso saber o que dizer, ter uma razão para dizer e saber para quem dizer.

## **2. ANÁLISE DOS DADOS**

### Atividade 1

Essa foi a primeira atividade do projeto. Os alunos tiveram dificuldade de entender a atividade proposta em Língua de Sinais. Eles demonstraram ter pouco contato com leitura e escrita. Para realizar esta atividade alguns alunos recorreram ao caderno onde tinham uma atividade de identificação. Os textos aparecem em forma de lista.

Aluno N.O.


Nesta produção pode-se observar ausência de estrutura de texto, o que sugere que o aluno tem pouca experiência na leitura e escrita, ou seja, pouco contato com textos. Ele escreveu uma lista de palavras tentando responder a questionamentos que a professora fazia. Ele buscou as informações no caderno.

### Atividade 2:

A proposta foi de escrever individualmente a história da Chapeuzinho Vermelho. A professora escreveu o título na lousa e iniciou o texto com "Era uma vez" e os alunos deveriam continuar. Neste dia os alunos questionaram mais sobre as palavras que não conheciam.

Aluno N.O.





O aluno pesquisou no caderno palavras que não conhecia. Conseguiu escrever a história respeitando a sequência lógico-temporal da história, relatando os principais fatos, mas não trouxe detalhes da história a sua escrita. Além disso, faltaram elementos de ligação e pontuação característicos da língua portuguesa.

Aluna A. L.

A aluna questionou como era a escrita das palavras sublinhadas. Ela conseguiu sequenciar a história, mas não há detalhes do enredo. Apresenta erro de ortografia na escrita da palavra chocolate ("chocleta") e porta ("parto"). Demonstrou autonomia e segurança na execução da atividade. Após a escrita, ela leu o que escreveu.

Percebemos no texto, ausência de artigos e preposições, o que indica forte influência da língua de sinais. Também não há pontuação. Essa foi a primeira produção da aluna, pois no dia anterior havia faltado.

Atividade 3:

Durante a semana que antecedeu essa atividade, a professora regente fez a leitura do livro com os alunos explorando vários aspectos da história, seus personagens, etc. No dia, foi solicitado aos alunos que escrevessem individualmente um texto sobre a história do livro.

Aluno N. O.

N. O. foi o primeiro a compreender a proposta de escrita. Pode-se notar que seu texto já possui mais detalhes sobre a história do que o primeiro. Além disso, inseriu pontuação de forma muito parecida com o texto original demonstrando que o aluno memorizou alguns trechos. Ainda não aparece aqui artigos e preposições, indicando a necessidade de mais leitura e mais atividades de escrita. Em relação ao vocabulário, o aluno demonstrou ótima memorização visual, pois escreveu o texto sozinho sem ajuda da professora.


Aluna: A.L.

Neste texto, a aluna começou copiando do caderno, mas depois da intervenção da professora entendeu a proposta. Ela escreveu autonomamente e pode-se perceber que em seu texto há muitos detalhes, além de ter respeitado a sequência temporal do enredo. Ainda há ausência de artigos e preposições. Entretanto, aparece pontuação, o que indica que ela compreendeu que na língua escrita esse recurso é necessário.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho que foi desenvolvido para alunos surdos teve como objetivo resgatar neles o gosto pela leitura e escrita. Se para alunos ouvintes é um desafio, para alunos surdos o desafio é muito maior por se tratar da leitura e da escrita de uma





segunda língua a qual eles não ouvem. Resgatar, ainda, a coragem para enfrentar o desafio e a autoestima para que acreditem em suas possibilidades.

Se, no início do trabalho as propostas eram um tanto confusas e sem sentido, com o decorrer das atividades tudo foi tomando forma e a percepção de que eram capazes sim de ler e escrever possibilitou a esses alunos um avanço nessa área.

Em todas as etapas do trabalho percebemos a participação de todos os alunos, mesmo os que apresentavam timidez e uma maior dificuldade. Diante da constatação de que eram capazes de aprender, das interação entre eles para conseguirem alcançar o objetivo da atividade proposta, percebemos também, uma elevação na autoestima desses alunos.

Entendemos que o ensino de leitura e de escrita como segunda língua para alunos surdos só pode fazer sentido para eles se forem explicadas na sua primeira língua, ou seja, na língua de sinais.

Dessa forma, é imprescindível que o professor seja fluente tanto na língua portuguesa quanto na língua de sinais. Para que os alunos tenham acesso a leitura e escrita é preciso que esta língua - a língua portuguesa - seja apresentada a eles, é preciso que o professor leia para eles, que eles leiam, que o professor seja seu escriba, que eles escrevam. E também é fundamental a intervenção do professor para que eles avancem em suas hipóteses de escrita se aproximando ao máximo a escrita padrão.

#### **4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.

GERALDI, J.W. Portos de Passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

PEREIRA, M. C. C. Curso de Formação de professores da prefeitura de São Paulo. 2004. (mimeo)

SKLIAR, C. (org). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1996.

SOARES, M. B. Letramento: um tema em três gêneros. 1a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, I. Estratégias de Leitura. Porto Alegre: Artmed, 1998.

---

# PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA GASPARINO BATISTA: NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Clébia do Socorro Salvador Maciel<sup>56</sup>

**RESUMO:** Nos últimos anos, muito tem se falado sobre a necessidade de se melhorar a qualidade do ensino no Brasil. Desse modo, governo, estados e municípios têm investido muito em busca desse propósito. Entretanto, isso não ocorre em muitos lugares. Uma das razões para a realização do presente estudo foi a observação do baixo desempenho dos alunos de escolas do município de Soure, localizado na Ilha de Marajó, Estado do Pará, em avaliações nacionais, como Prova Brasil e Enem. Como *locus* da pesquisa de campo que se fez necessária, escolheu-se a EEEFM. Gasparino Batista da Silva, escola sede do município, e suas turmas de 9º ano do ensino fundamental. Durante a pesquisa pode-se observar que os alunos apresentam um índice muito baixo de compreensão leitora e poucas práticas de produção textual, o que acarreta dificuldades não só para a disciplina de Língua Portuguesa, como em outras, bem como para a vida deles em si. Em face disso, buscou-se, neste estudo, a realização de ações que amenizassem tal realidade, pois acredita-se que qualquer tipo de ação que vise avanços para a educação brasileira deva partir da própria escola, de seus professores, uma vez que são eles que conhecem a realidade de seus alunos, de sua comunidade e, por conseguinte, podem trilhar os melhores caminhos para reverter o quadro em que se encontram. A proposta de ensino consiste na reorganização curricular da série/ano pesquisada, cujo foco de ensino passe a ser o gênero textual, dentro das perspectivas de Bakhtin (1981), Marcuschi (2005), entre outros, levando em consideração as concepções sobre alfabetização e letramento de Soares (2003, 2012 e 2013), Kleiman (2012), Ferreira & Teberosky (1999), etc.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino. Língua materna. Letramento. Gêneros textuais.


Com o intuito de melhorar a educação brasileira, o governo federal tem criado novos planos e projetos. O mais recente deles é o Plano Nacional de Educação (PNE), que apresenta novas metas para o ensino e a previsão de alfabetização para os brasileiros em até, no máximo, três anos, ao final de dez anos de vigência do referido Plano.

No Brasil, o método avaliativo utilizado para medir a qualidade do ensino nacional é o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), conforme estabelecido na Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, sendo este composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc).

Os resultados recentes mostram que o nível de escolarização vem crescendo no país, com um aumento considerável de pessoas com nível médio e superior completos, contudo, os números acerca dos conhecimentos básicos de leitura e escrita ainda preocupam, tanto que os incentivos vêm crescendo para que os cidadãos brasileiros

---

<sup>56</sup> Aluna do curso de Mestrado Profissional – Proflétras, da Universidade Federal do Pará. Graduada em Letras-Habilitação em Língua Portuguesa e Especialista em Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa pela Universidade federal do Pará - UFPA



possam, de fato, se valer de uma educação de qualidade, pelo menos é o que as propostas educacionais têm objetivado.

Desse modo, é desejo não só do governo, mas de todos os agentes envolvidos na educação, que ocorra uma melhoria significativa no ensino, não para que simplesmente se aumentem os índices de desenvolvimento educacional do Brasil, mas para que, de fato, seja promovida uma educação qualitativa capaz de formar cidadãos conscientes e capazes de agir em sociedade, para seu próprio benefício e benefício de seu país.

Em vista disso, é interessante se propor uma reflexão mais profunda sobre a realidade da educação brasileira no âmbito da sala de aula, em todos os níveis de ensino, pois acredita-se que a grande maioria dos alunos, com baixo rendimento escolar, apresenta sérias dificuldade nas práticas de leitura e escrita.


Sendo assim, diante da realidade que aponta as muitas dificuldades que os alunos demonstram ter para a utilização social da leitura e da escrita, e que os mantém apenas no nível básico de alfabetismo, apresenta-se o projeto “Práticas de letramento no 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Gasparino Batista: novas perspectivas para o ensino de língua materna”, que realizará um estudo acerca das práticas de letramento e, conseqüentemente, dos níveis de alfabetismo em que se encontram alunos concluintes do ensino fundamental, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Gasparino Batista da Silva, localizada no município de Soure, estado do Pará.

Uma das razões para a realização do presente estudo foi a observação do baixo desempenho dos alunos da referida escola diante de atividades que levam em consideração sua compreensão leitora e práticas de produção textual, o que acarreta dificuldades não só na disciplina de Língua Portuguesa, como em outras. Em face disso, busca-se, com este, a realização de ações que amenizem tal realidade, pois acredita-se que qualquer tipo de ação que vise avanços para a educação brasileira deva partir da própria escola, de seus professores, uma vez que são eles que conhecem a realidade de seus alunos, de sua comunidade e, por conseguinte, podem trilhar os melhores caminhos para reverter o quadro em que se encontram.

É nesse sentido que este estudo pretende agir, na identificação do estado atual de desenvolvimento educacional dos alunos do 9º ano da Escola Gasparino, a partir da medição e avaliação de seus níveis de letramento, que levará em conta, principalmente, os níveis de proficiência em leitura desses, para que, estando de posse de uma classificação operacional, possa-se sugerir meios de melhorar tais níveis e, conseqüentemente, contribuir para a eficácia da aprendizagem discente.

O objetivo principal desse estudo é buscar meios de melhorar o ensino de língua materna, tanto para alunos quanto para professores, para que o êxito educacional seja uma constante na vida de todos os envolvidos no processo. Para isso, este trabalho apresenta uma reflexão sobre as teorias que embasam o trabalho do professor de língua portuguesa, além de dados da realidade escolar de alunos e professores, para que se





tente descobrir quais as maiores dificuldades enfrentadas em sala de aula e, sugerir propostas que auxiliem no processo.

A base teórica utilizada para o desenvolvimento deste, consta de estudos sobre as noções de alfabetização, alfabetismo, letramento e escolarização, abordadas a partir das concepções de Soares (2003, 2012 e 2013), Kleiman (2012), Lemle (2011), entre outros. A pesquisa de campo foi realizada dentro da perspectiva da pesquisa-ação, que leva em conta a junção do conhecimento técnicos com a realidade ora observada, para que se efetivem ações em conjunto (pesquisador e demais envolvidos na situação-problema) em prol da solução das questões levantadas durante as observações.

Como resultado da pesquisa-ação, pretende-se apresentar uma proposta de intervenção que vise a elaboração de estratégias que facilitem as práticas de leitura e escrita no ensino fundamental, realizadas enquanto meios de formar leitores proficientes e escritores competentes, e de modo geral, de promover um ensino de língua portuguesa que capacite os alunos a desenvolverem atividades de compreensão e interpretação textual, além de atividades metalinguísticas, com competência e êxito para sua própria aprendizagem e convívio social.

## **I REFERÊNCIAS TEÓRICAS**


O projeto “Práticas de letramento no 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Gasparino Batista: novas perspectivas para o ensino de língua materna”, surgiu a partir da observação do baixo desempenho dos alunos diante de atividades de leitura e escrita, ou seja, da dificuldade que apresentam para desenvolver práticas de escrita e de grandes restrições de sua competência leitora em momentos de leitura, quando realização exercícios de compreensão e/ou interpretação textual.

Em geral, não são apenas os alunos do 9º ano que apresentam tais dificuldades, mesmo porque, se eles estão com tais problemas nesse nível escolar, as mesmas vêm se desenvolvendo desde as séries iniciais. Contudo, sendo esta uma série que encerra um ciclo escolar (o nível fundamental), optou-se pelo 9º ano como um meio de avaliar o ensino fundamental da escola Gasparino, dentro de uma estimativa generalizante, que leva em consideração o desempenho em práticas de leitura e escrita dos alunos.

As dificuldades comumente observadas nas turmas de ensino fundamental poderiam ser atribuídas a uma alfabetização deficitária recebida por parte dos alunos, entretanto, uma das propostas desse estudo é mostrar exatamente o contrário, pois acredita-se que mesmo diante de problemas durante o processo de alfabetização, o aluno tem meios de sanar tais problemas, cabendo ao professor (de todas as séries), buscar meios de ajudar esse aluno.

Sendo assim, no que diz respeito ao processo de alfabetização, o fato é que, ao término do 1º nível do ensino fundamental (1º ao 5º ano), muitas crianças ainda não dominam as habilidades de leitura e escrita, passando para as séries seguintes com grandes restrições linguísticas (pouco domínio da escrita, dificuldades de compreensão





durante a leitura, entre outras implicações). Este nível escolar é considerado o responsável pela aquisição dessas duas competências, mas tais competências não se restringem a ele.

Uma das discussões que este trabalho levanta parte do conceito que geralmente é atribuído a esse nível de ensino, das competências e habilidades que ele implica, e das práticas educacionais realizadas nele.

A alfabetização, vista em seu sentido próprio e específico, segundo Soares (2013, p.15), como correspondente ao “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”, vem apresentando grandes problemas no município de Soure, *locus* da pesquisa, uma vez que tais habilidades não fazem parte das práticas educativas que as crianças dominam ao final do 1º ciclo escolar, o que acaba acarretando um problema para o ano subsequente, e que, em muitos casos, continua no decorrer de muitas séries, e quiçá, da vida inteira do aluno.


O conceito de alfabetização, costuma ser visto ora como um processo de *aquisição*, ora como um processo de *desenvolvimento* da língua, o que acaba delimitando o desenvolvimento do processo.

Para que se trace um objetivo, estipulem-se metas e estratégias, é preciso que essas duas perspectivas não sejam desenvolvidas de maneira distinta, e sim, paralelas e relacionadas, numa espécie de continuação (sequência), em que os conhecimentos técnicos sejam adquiridos e desenvolvidos dentro de uma visão crítica, que insira o indivíduo num contexto histórico, cultural e social.

O baixo desempenho dos alunos nas atividades de leitura e escrita (seja no ensino fundamental ou médio) mostra que um dos grandes problemas apontados por eles mesmos, é a dificuldade na compreensão da palavra escrita inserida no todo (o texto em si); tais dificuldades aparecem durante as práticas de leitura, quando se percebe o quanto parece complexo, para o aluno, a decifração de algumas palavras, e mais especificamente, a compreensão do significado dessa palavra e sua relação com o contexto em que ora se insere. São dificuldades de leitura que se refletem na escrita, uma vez que é impossível dissociar uma prática da outra, ou seja, o aluno que lê mal também escreve mal.

Diante dessa realidade, percebida muitas vezes em alunos do ensino fundamental maior (6º ao 9º ano), o professor tende a se questionar sobre a alfabetização dessas crianças, e sem compreender corretamente o processo e suas dificuldades tende, algumas vezes, a imputar sobre o aluno o fardo daquilo que não está se desenvolvendo a contento.

A aprendizagem da língua, seja ela oral ou escrita, não é um processo que se esgota na mera aquisição das habilidades de leitura e escrita, na codificação e decodificação da palavra escrita, mas começa nesse ponto; entretanto tais habilidades



precisam virar práticas, precisam ser desenvolvidas e aperfeiçoadas durante toda a vida escolar de um indivíduo.

O uso da língua escrita nasce a partir de conhecimentos básicos, adquiridos nos primeiros anos de escolarização de uma pessoa, sendo desenvolvidos, segundo Lemle (2009), antes mesmo da alfabetização (para a autora, seriam cinco as capacidades necessárias para a alfabetização<sup>57</sup>). Desse modo, acredita-se que é importante partir da investigação desse processo, do ponto onde ele realmente começa (ou deveria começar), uma vez que o processo de alfabetização reflete em todos os níveis e séries que se seguem a ele. Ou seja, as habilidades de leitura e escrita, adquiridas e desenvolvidas a partir da alfabetização, percorrem e são necessárias para todos os demais níveis de ensino, sendo responsáveis pela maioria dos fatores que medem o sucesso e o fracasso educacional de um aluno.

Do conceito de alfabetização segue-se para a classificação dos níveis de alfabetismo, que se baseia no uso social das práticas de leitura e escrita que um indivíduo faz. Posteriormente, passa-se a falar em letramento, que corresponde ao uso efetivo que se faz dessas práticas dentro de contextos sociais, segundo as considerações de Kleiman (2012). Ou seja, não basta ao aluno simplesmente saber ler e escrever, enquanto atividades mecânicas de uso, mas é preciso realizar essas atividades conscientemente, em qualquer situação em que se encontre, de maneira efetiva e completa.


Alfabetização e letramento são duas aprendizagens diferentes, mas que se complementam. Segundo os documentos oficiais e métodos de avaliação de aprendizagem, como o INAF, a alfabetização corresponde à aprendizagem da leitura e da escrita, ao domínio dessas tecnologias. Já o letramento corresponde, dentre uma variedade de definições, aos usos que se fazem da língua escrita dentro de situações reais de utilização da linguagem.

Em termos específicos, não se pode pensar em alfabetização como algo que vai além do domínio tecnológico das habilidades de leitura e escrita, isso cabe ao letramento. Caso se expanda esse conceito estará se excluindo ou marginalizando as pessoas que apenas têm esse domínio básico, as quais passarão a ser chamadas de analfabetas. Entretanto, é possível associar os dois processos, a aquisição da tecnologia (alfabetização) e o uso social dela (letramento). Ou seja, associa-se a aprendizagem da tecnologia da leitura e escrita (seu sistema de representação) com a consciência social do processo, a utilização da língua em contextos reais, sob vários suportes e em vários gêneros. É preciso que se aprenda a ler e escrever, lendo e escrevendo, em situações reais, assim, o indivíduo estará sendo alfabetizado e letrado simultaneamente.

Em vista disso, acredita-se que a promoção de práticas educacionais que visam a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita pelas quais os

---

<sup>57</sup>As cinco capacidades seriam: a ideia de símbolo, a discriminação das formas das letras, a discriminação dos sons da fala, a consciência da unidade palavra e a organização da página escrita. (p.: 13-15)



alunos passam, em todos os níveis de ensino, podem ser extremamente válidas para o bom desempenho destes, não só na disciplina de Língua Portuguesa, assim como em todas as outras e, conseqüentemente, no ensino como um todo.

## II METODOLOGIA

Para conduzir a investigação e análise do objeto dessa pesquisa, buscou-se traçar um procedimento metodológico na linha da pesquisa-ação, por esta constituir uma forma de pesquisa interativa, que busca detectar um problema e resolvê-lo em conjunto com os sujeitos envolvidos na questão investigada. Tal escolha se justifica ainda, em face de a temática proposta ter surgido a partir das inquietações docentes sobre a deficiência da capacidade leitora (e compreensiva) dos alunos concluintes do ensino fundamental e, conseqüentemente, da necessidade de se buscar uma melhoria no nível em que se encontravam os alunos do 9º ano da Escola Gasparino.

Desse modo, os procedimentos descritos a seguir correspondem aos passos dados durante a investigação realizada na escola que constituiu o *locus* da pesquisa, os quais ocorreram no período de maio a dezembro de 2014, e referem-se tanto à pesquisa dos dados em si, quanto aos procedimentos interventivos (nesta ordem). Estes últimos foram construídos conjuntamente com os professores da turmas pesquisadas (as propostas eram apresentadas para as professoras e estas contribuía com sugestões, recortes ou inserções).


### 2.1 – A pesquisa-ação

A pesquisa-ação, segundo Franco (2005), tem seus princípios difundidos por Kurt Lewis (1946), e é a ele que se atribui a origem do termo. Esse tipo de pesquisa possui várias especificações, que foram se aprofundando desde os primeiros trabalhos de Lewis, ganhando contribuições de Mailhiot (1970), Elliot e Adelman (Centro de pesquisa aplicada em educação, Grã Bretanha, 1973-1976), Kemmis (1984), entre outros, mas de modo geral, caracteriza-se por ser uma pesquisa interativa, que busca compreender as causas de uma dada situação e propor mudanças.

Caracteriza-se, portanto, como uma forma de pesquisa interativa que, tendo detectado uma situação problema, busca compreender suas causas e produzir mudanças. Desse modo, tem como foco principal a resolução de um problema que esteja prejudicando um indivíduo ou um grupo de indivíduos, sejam eles participantes de instituições, escolas, ou organizações comunitárias.

A pesquisa-ação se desenvolve na medida em que pesquisadores investigam um problema e sugerem possíveis soluções, visando melhorar sua prática profissional, as estratégias por eles utilizadas em sua forma de trabalho e ampliar o conhecimento acerca de questões que afetam diretamente a produtividade ou a qualidade do trabalho desenvolvido por um grupo ou por uma instituição. (NAIDITCH, 2010)





Basicamente, os procedimentos que constituem a pesquisa-ação são os seguintes: identificação do problema, coleta de dados, interpretação de dados, ação e avaliação. Em relação à coleta de dados, os mesmos podem ser obtidos de diversas maneiras, em múltiplas fontes, segundo Naiditch (2010), os pesquisadores podem realizar entrevistas e questionários, utilizar arquivos escolares, diários de classe, avaliação de alunos, boletins, entre outros; o importante é que se utilize pelo menos três fontes de informação.

Após a coleta de dados, passa-se à seleção destes, levando em consideração os mais relevantes para o objeto da pesquisa. Feito isto, o procedimento de análise dos dados constará da avaliação destes, que pode ser quantitativa e/ou qualitativa. Finda a realização da ação, cabe ao pesquisado, imbuído ainda de seu papel de investigador, avaliar se a mudança desejada de fato aconteceu, e se a mesma trouxe melhorias para a comunidade pesquisada. Esta fase compreende a avaliação da pesquisa.

Tudo isso dentro de uma perspectiva interativa e participativa, de agregação de saberes e valores entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos (professores e alunos), para que se possa encontrar a melhor maneira de realizar o trabalho interventivo que ora se faz necessário.

## 2.2 – Ambientação da pesquisa


O *locus* da pesquisa é o município de Soure, localizado na Ilha de Marajó, arquipélago do estado do Pará. Esse município possui uma população de aproximadamente 23.000 habitantes (segundo o censo de 2010, IBGE), e IDH (índice de desenvolvimento humano) de 0,615 (2010), tendo relativo crescimento na área da educação segundo esses dados, em comparação a última média realizada em 2000.

Soure conta com 19 escolas, sendo três da rede estadual, que atendem o ensino fundamental maior (6º a 9º ano) e o ensino médio; e 16 escolas da rede municipal, sendo 8 localizadas na zona urbana e 8 na zona rural (incluindo localidades de fazendas e praias). O município conta ainda com uma escola de educação infantil, que atende o maternal (I e II níveis) e o jardim (I e II níveis).

A pesquisa será ambientada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Gasparino Batista da Silva, localizada na travessa 14, entre 5ª e 6ª ruas do bairro centro. A escola funciona em três turnos (matutino, vespertino e noturno), atendendo o ensino fundamental menor (6º ao 9º ano) e o ensino médio. A modalidade educacional é o ensino regular e a EJA (educação de jovens e adultos).

A escola conta com um trio gestor (uma diretora e dois vice-diretores), dez especialistas em educação, sendo quatro lotados no turno da manhã, três à tarde e três à noite. Atende, aproximadamente, 1.600 alunos, distribuídos em 43 turmas, sendo: 15 turmas de manhã; 15 à tarde e 13 à noite.





A estrutura física da escola é bem ampla, ela possui 15 salas de aula, distribuídas em três blocos, e mais 10 ambientes destinados aos outros setores da escola, como: sala de multimídia, sala de atendimento pedagógico, secretaria, diretoria, arquivo, cozinha, depósito, biblioteca, laboratório de informática e sala de professores. Há ainda uma área aberta onde funciona a quadra da escola.

Apesar do amplo espaço, a escola apresenta sérios problemas em sua estrutura física, a escola toda encontra-se muito deteriorada, seus equipamentos pedagógicos estão em péssimo estado, bem como ventiladores e demais utensílios necessários para o bom desenvolvimento da escola.

### 2.3. Os sujeitos do processo

A pesquisa contou com a participação de dois agentes altamente envolvidos no processo educacional: alunos e professores; mas, a título de esclarecimento, ainda serão citados, no corpo da pesquisa, os papéis e a participação de outros agentes educacionais, como o gestor da escola (e/ou seus vice-diretores), especialistas em educação e outros professores.

Como a investigação foi realizada no 9º ano do ensino fundamental (aqui denominado 8ª série), foram observadas apenas as turmas dessa série, sendo três no total, duas no turno da manhã e uma no turno da tarde. As duas turmas da manhã tem a mesma professora, para a disciplina de Língua Portuguesa, e a da tarde, uma outra professora.

A amostra da pesquisa ficou assim composta: 02 professoras e 94 alunos (36 na turma A, 34 na turma B – manhã; e 24 na turma C – tarde).

As duas professora pesquisadas são graduadas em Letras (habilitação em língua portuguesa) e, passarão a ser denominadas aqui como professora A e professora B. A professora A é responsável pelas duas turmas da manhã, somando com elas um total de 280 horas (carga horária total), exclusivamente no ensino fundamental; não possui especialização ou outros cursos de formação continuada; tem nove anos de graduação e nove de docência, sendo 2 anos em esfera particular e 7 em esfera pública (4 anos no regime municipal – com docência do 1º ao 5º ano, e 3 anos no regime estadual – 6º ao 9º ano).

A professora B possui uma carga horária total de 260 horas, sendo 55h no ensino fundamental (com turmas regulares e de EJA), e 205h no ensino médio. Da carga horária destinada ao médio, apenas 160h são destinadas às aulas de Língua Portuguesa, o restante (45h) são de literatura. A professora tem oito anos de graduada e possui especialização em *Ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa*. Seu tempo total de docência é de seis anos, cinco deles na rede estadual de ensino.

Os alunos das três turmas têm, em média, de 14 a 17 anos de idade. Todos cursaram sempre a escola pública e vêm de famílias relativamente carentes, algumas com sérios problemas estruturais de ordem familiar.

Para a obtenção dos dados da pesquisa, um dos procedimentos adotados foi a realização de *rodas de conversa*, com os alunos, nas quais se procurou levantar algumas informações referentes aos hábitos de leitura e escrita dos alunos, bem como sobre seu desempenho escolar e suas opiniões acerca das aulas de língua portuguesa. Esse procedimento será melhor descrito na sessão destinada à *descrição dos procedimentos metodológicos*. Com as professoras pesquisadas adotou-se o seguinte procedimento: conversa inicial, na qual se explicou o fundamento e os objetivos do trabalho de investigação e, em seguida, cada uma passou a relatar suas experiências de sala de aula e, após essa etapa mais oral, sugeriu-se às professoras que fizessem uma espécie de *diário*, no qual descrevessem, de modo generalizante, suas rotinas profissionais.

#### 2.4 - Procedimentos metodológicos

Como procedimentos para obtenção dos dados, foram realizadas as seguintes atividades:

- a) Conversa informal com a direção da escola para que fosse dada a autorização para realização da pesquisa;
- b) Interação com as professoras das turmas selecionadas: neste momento buscou-se formar uma parceria com as docentes, apresentando a proposta de investigação e solicitando a participação de ambas, tanto para a obtenção dos dados pesquisados, quanto na construção da proposta educacional que se pretendia realizar;
- c) Visita às turmas: o objetivo desse primeiro momento era buscar uma aproximação com os alunos. Nesta visita foi esclarecido aos alunos o caráter da pesquisa e seu objetivo, solicitando deles sua participação e contribuição, a qual foi acatada por todos;
- d) Rodas de conversa: nas aulas seguintes foram realizadas rodas de conversa, nas quais se buscou colher informações referentes aos hábitos de leitura e escrita dos alunos, a avaliação deles em relação às aulas de língua portuguesa (e outras disciplinas), suas principais dificuldades de aprendizagem e um pouco de seu histórico escolar (início da vida escolar, reprovação, dependência em estudos, etc.). Esses momentos foram todos de caráter informal, com a participação livre e espontânea dos alunos, que se sentiram muito à vontade para falar sobre tudo o que estava sendo discutido. Foi durante a roda de conversa que algumas perguntas mais específicas foram feitas, como: com que idade os alunos começaram a frequentar a escola, quantas vezes já ficaram reprovados, se frequentam aulas de reforço, quantos livros já leram, etc.<sup>58</sup>
- e) Conversa com as professoras das turmas: momento destinado à investigação dos dados referentes à formação, hábitos leitores, práticas didáticas, entre outros;
- f) Sugestão da produção do “*Diário da professora*”, para que as docentes pudessem registrar, de modo geral, suas atividades, experiências e metodologias, bem como os resultados que costumam obter com tal postura;
- g) Sugestão e aplicação de uma atividade que se insira dentro da proposta interventiva que se objetivava propor;

<sup>58</sup> As perguntas específicas serão relacionadas na sessão destinada à análise dos dados, bem como as conclusões que esses dados e os demais (obtidos a partir de perguntas mais subjetivas), indicam.

- h) Avaliação dos resultados obtidos com a atividade proposta. Essa avaliação foi realizada juntamente com as professoras, para que elas compartilhassem dos avanços alcançados pelos alunos;
- i) Construção efetiva da proposta de intervenção e aplicação da mesma nas aulas de língua portuguesa das turmas de 8ª série da escola Gasparino Batista da Silva.


### III ANÁLISE DOS DADOS

A observações feitas durante a pesquisa de campo apresentam o seguintes dados:

- A maioria dos alunos começou a estudar com três anos de idade, mas ingressaram logo na escola pública regular, o que significa que nenhum frequentou escolinhas de educação infantil, muito comuns na cidade;
- Muitos alunos já repetiram de ano, alguns mais e uma vez, a maioria admite ter repetido por desinteresse próprio, outros repetiram porque tiveram que parar o ano letivo;
- Há alunos que costumam faltar muito às aulas, os que frequentam o turno da manhã atribuem as faltas ao horário, os da tarde, por preguiça;
- Poucos alunos frequentam aula de reforço, desses, a maioria só no período de prova. Muitos admitiram não ter o hábito de estudar antes das provas;
- Todos desejam concluir o ensino fundamental e o médio, mas alguns não têm planos de ingressar no ensino superior. Apesar disso, alguns acredita que não passarão esse ano;
- A disciplina que eles consideram mais difícil é matemática, devido à complexidade dos assuntos e, no caso da turma da tarde, devido a problemas com o professor;
- A disciplina de Língua Portuguesa aparece em segundo, e os alunos atribuem suas dificuldades à quantidade de conteúdo teórico;
- A maioria dos alunos dizem gostar de ler, mas não se tem o mesmo proporcional quando se trata de escrita;
- Em média, poucos alunos dizem já ter lido um livro inteiro; entre os livros lidos, os mais citados são: livros de história, gibis e a bíblia;
- A maioria frequenta a biblioteca só quando é solicitado pelo professor, bem poucos vão para emprestar livros;
- Poucos possuem livros em casa, e um número bem reduzido costuma ver familiares lendo com frequência.
- Em relação às aulas de língua portuguesa, os alunos acham que a quantidade de textos escritos pela professora deixam a aula chata, acreditam que seria melhor utilizar textos fotocopiados; o excesso de conteúdo teórico também faz com que as aulas se tornem difíceis, e acreditam que a diversidade nas aulas seriam interessante, sugerem que a professora utilize outros recursos nas aulas, e não apenas o quadro.

As informações apresentadas acima mostram a existência de um grande problema nas turmas observadas; os alunos mostram-se desinteressados e com grandes dificuldades de aprendizagem e atribuem isso ao modo como as aulas de língua





portuguesa se desenvolvem, com uma carga muito grande de conteúdo teórico e pouca diversificação no ensino, por parte dos professores.

Em vista disso, apresenta-se a seguinte proposta de intervenção:

#### **IV PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) propõem que a leitura e a produção de textos, dentro da escola, sejam desenvolvidas de uma maneira adequada e útil ao universo escolar e à realidade social do aluno. Para isso, tomam como base os gêneros discursivos, a partir das ideias de Bakhtin. Tais ideias, amplamente difundidas pelos estudos dos seus seguidores, ganharam novas especificações e tratamentos no decorrer do tempo e, sobre essa questão, é válido ressaltar as considerações de Schneuwly & Dolz (2004), que acreditam ser por meio do gênero que se estabelece a articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares. Isso nos faz concluir que, para que o aluno realmente tenha um ensino de qualidade, este deve ser confrontado com gêneros que sejam (ou venham a ser) relevantes para a sua vida social.

Dolz & Schneuwly (2004) consideram que o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual é uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação e que por meio dos gêneros discursivos é que as práticas de linguagem incorporam-se nas atividades dos alunos.

Sendo assim, o foco do ensino de língua portuguesa deve ser os gêneros textuais, pois são eles que possibilitam o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, para o aprimoramento de seu desempenho nas mais diversas situações de comunicação. Cabe, pois, ao professor, a tarefa de escolher os gêneros que mais possam contribuir para esse desenvolvimento, dentro do contexto em que se situa o evento comunicativo pretendido.

Desse modo, acredita-se que um meio que talvez provoque a melhoria para a realidade educacional das turmas de 8ª série, da Escola Gasparino Batista da Silva, seja um ensino baseado na teoria dos gêneros e desenvolvido a partir das sequências didáticas, uma vez que tais procedimentos são sugeridos na legislação educacional vigente.

Como meio de verificação do sucesso dessa prática educativa, foi desenvolvida, em uma das turmas pesquisadas, uma sequência didática do gênero Artigo de opinião, a qual, apesar de muito comum entre os educadores de modo geral, foi uma grande inovação para a escola, *locus* da pesquisa, tanto para os alunos, quanto para a professora. Os procedimentos adotados serão descritos a seguir.

##### *7.1 Sequência didática: artigo de opinião*

**Apresentação da situação:** neste primeiro momento, a professora apresenta para a turma alguns textos do gênero artigo de opinião, deixando os alunos fazerem uma leitura prévia, individualmente, e em seguida, faz a leitura, em voz alta, e inicia a



discussão sobre a temática e sobre as características do texto. Apresenta o gênero e suas especificidades, tentando apontar, nos exemplos (textos base), essas especificidades.

**Produção inicial:** após a apresentação do gênero, a professora sugere a produção inicial da sequência, que corresponde à produção do artigo de opinião, cuja temática escolhida foi a preservação ambiental.

**Observação:** após a produção inicial, a professora inicia a avaliação da mesma, atentando para a configuração do gênero, para observar o que precisa ser trabalhado nos módulos.

## Módulos

### Módulo I

1º passo: Estímulo

Iniciar a aula parabenizando os alunos pela produção inicial e dizer que, como os textos foram muito bons, não seria justo deixá-las engavetadas. Então, a professora sugere que tais produções sejam organizadas para serem divulgadas durante as atividades de encerramento do ano letivo, na escola. Entretanto, para que isso aconteça, é necessário que se façam alguns ajustes nos textos dos alunos, uma vez que eles deverão ter as características de um artigo de opinião, e, como tal, precisam atender alguns requisitos básicos da estrutura e peculiaridades do gênero.

2º passo: Conhecendo o gênero

Leitura de dois artigos de opinião (a professora fará a leitura em voz alta, e em seguida, proporá a leitura silenciosa dos dois textos pelos alunos).

Após a leitura, levantar as seguintes questões:

- O que há em comum entre os textos lidos? (instigar a percepção do seu caráter opinativo e argumentativo)
- Como se iniciam? (observar o caráter introdutório, onde se apresentam informações gerais sobre o tema que será desenvolvido)
- Como as ideias são organizadas?
- Qual o objetivos dos textos?
- Exploração da linguagem (linguagem mais formal)

3º passo: Explorando os textos

Cada aluno deverá escolher um dos textos para responder algumas perguntas relacionadas a ele:

- Qual o assunto tratado no texto? (tese)
- Qual sua finalidade? (Para que se diz aquilo?)
- O título do texto está bem relacionado com seu conteúdo? Por quê?
- Que opinião o autor expõe no texto?

- De que maneira ele faz isso? (usa exemplos, informações de outras fontes, dados numéricos, previsões)
- Cite pelo menos dois argumentos utilizados pelo autor.

## Módulo II

1º passo: Dominando o gênero

Por meio das respostas dadas às últimas questões levantadas no módulo I, a professora deverá fazer os alunos perceberem as características dos artigos de opinião.

Repassar os conceitos básicos para compreensão do gênero:

- Os artigos de opinião são textos onde o autor expõe seu posicionamento diante de um tema atual e de interesse de muitos, ou particular, visando o convencimento de outro com base em argumentos concretos e relevantes sobre o assunto ora discutido.
- O que é necessário para a produção de um bom artigo de opinião?
  1. Um título atrativo ou provocador, que instigue o leitor a querer ler seu texto;
  2. Formação de uma opinião sobre a questão discutida;
  3. Construção do texto tendo em mente três partes muito importantes: exposição do tema, interpretação do tema e opinião

**Obs.:** A professora deverá identificar esses pontos nos textos fornecidos para os alunos.

Linguagem: chamar atenção dos alunos para questões textuais e gramaticais:

- Textuais: mensurar a importância da utilização adequada de recursos coesivos, presentes nas relações de causa e consequência, comparação, adição, bem como nos elementos de retomada de termos (para evitar a repetição), e ainda, termos de conclusão de ideias (finalização do texto)
- Gramaticais: necessidades da utilização adequada dos tempos verbais; do infinitivo (evitar o apagamento do -r), concordância (regra geral); ortografia e pontuação

**Obs.:** A professora poderá utilizar exemplos dos textos dos alunos (1ª versão)

## Módulo III

Esse momento deverá ser direcionado para a apreensão de elementos relacionados à estrutura dos gêneros e de sua contextualização.

- Suporte do gênero: onde, geralmente se encontra um artigo de opinião. (jornais, revistas, blogs)
- O destinatário do texto: todo texto possui um destinatário. (o aluno deverá possuir essa consciência para que passe a construir textos mais compreensivos)
- Adequação da linguagem: oralidade x escrita (retomar exemplos dos textos dos alunos como, *pra, aí...*)

Autoavaliação dos alunos: retomada da 1ª versão dos textos dos alunos (eles deverão realizar uma avaliação dos seus textos preenchendo a grade abaixo)

CRITÉRIOS	ESTÁ OK	DEVE MUDAR
1. Adequação do título		
2. Adequação ao contexto de produção de linguagem: A questão discutida é mesmo controversa e de relevância social?		
Você, enquanto autor, se colocou como alguém que discute a questão racionalmente, considerou o leitor e o veículo de publicação do texto?		
Considera que conseguiu atingir seu objetivo de tentar convencer seus leitores?		
2. Estrutura do texto: Introdução: houve contextualização adequada da questão discutida?		
Desenvolvimento: houve explicitação da posição defendida perante a questão, e uso de argumentos para defender a posição assumida.		
Conclusão: presença de uma conclusão adequada.		
4 – Argumentação: Seleção de informações relevantes.		
5 – Marcas linguísticas: Emprego adequado de unidades coesivas (próprios da argumentação).		
Adequação das normas gramaticais		
Abandono de formas típicas da oralidade		
Legibilidade (grafia, ausência de rasuras, etc)		
6 – Revisão: releitura do texto pronto		


### Produção final

Reescrita do 1º texto: produção final: Com base em tudo o que o aluno aprendeu sobre artigo de opinião, ele deverá produzir a 2ª versão de seu texto.

#### 7.1 Avaliação da proposta

A produção da segunda versão do texto apresentou consideráveis avanços. Apesar de nem todos os alunos conseguiram alcançar as melhorias esperadas, cerca de 98% dos alunos aprimoraram suas produções, principalmente no que se refere às características do gênero e no aperfeiçoamento da linguagem utilizada: termos mais próximos da linguagem culta, boa construção de argumentos, organização textual, coerência e coesão, etc. Em relação às questões de fundo gramatical, como ortografia e sintaxe, ainda há algumas ocorrências de desvios da norma, mas também melhoraram, comparadas à primeira versão dos textos.

Segundo a professora da turma, o procedimento representou um grande diferencial em sua prática docente, pois permitiu uma aproximação maior entre ela e os



alunos, um trabalho que possibilitou não apenas o avanço dos alunos, mais um maior prazer, para ela e para os alunos, na realização das aulas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os PCN preveem, no que se refere à disciplina de Língua Portuguesa especificamente, um ensino mais direcionado ao exercício da cidadania, que corresponde à compreensão e adaptação do indivíduo dentro da sociedade, sendo capaz de lidar com toda a sua diversidade e heterogeneidade e, conseqüentemente, podendo agir dentro do seu ambiente social utilizando o maior recurso que dispõe para tal, a sua linguagem.

Dentro dessa perspectiva, tem-se a indicação de um ensino mais engajado, que prima pela participação crítica do aluno, na construção do seu próprio conhecimento, diante de sua língua, e que mostram todas as variedades e pluralidades de uso, que são pertinentes a todos os idiomas.

Enfatiza-se um ensino de língua materna que não se direcione somente rumo ao aspecto estrutural da língua, de suas normas e preceitos, ancorados pelas regras da Gramática Normativa, bandeira única de um ensino tradicionalista, o que se prega é uma visão totalitária de ensino, que encare a língua portuguesa com todas as suas possibilidades e meios de realização (oral e escrito), que enfoque não um único termo, mas o texto como um todo.

Aliás, é o texto a principal ferramenta de ensino; visto, não como algo pronto e imutável, mas fruto da comunicação humana e meio desta, que se realiza nas mais diversas situações de uso da língua.

É com base nessas concepções que essa proposta se constitui, por considerar que, práticas que partam do ensino de gênero, seja por meio de sequências didáticas ou não, trabalham e exploram aspectos discursivos da língua em usos coletivos que integram as atividades humanas importantes para a inserção social dos indivíduos, e conseqüentemente representam grandes avanços na vida destes.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

BAKHTIN, Mikhail M. Estética da criação verbal. 5 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010


FRANCO, M. A. R. S. Pedagogia como ciência da educação. Campinas: Papyrus, 2003.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2012

\_\_\_\_\_. Alfabetização e letramento. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2013

LEMLE, Miriam. Guia teórico do alfabetizador. 17 ed. São Paulo: Ática, 2011





MEC (Ministério da Educação). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.  
SAEB 2001: novas perspectivas / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. –  
Brasília: O Instituto, 2001.

# O PAPEL DA LINGUAGEM DOCUMENTÁRIA NA MEDIAÇÃO DA INFORMAÇÃO: O CASO DO TESAURO DESCRITORES EM CIÊNCIAS DA SAÚDE

Creuza Stephen Figueira<sup>59</sup>


**RESUMO:** O presente trabalho tem como objeto de estudo o Tesouro Descritor em Ciências da Saúde (DeCS) na perspectiva da análise do discurso. Em termos de pressuposto teórico-metodológico, isso implica considerar o instrumento linguístico denominado “tesouro” em sua conformação histórica, política e discursiva. O DeCS foi criado pelo Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (conhecido por BIREME) e, no campo científico da saúde, é referência – sua construção remonta aos anos 1980, sendo considerado pioneiro na área das ciências da saúde. Seu glossário será tomado na perspectiva de refletir sobre seu papel político para compreensão de seu discurso. Procurar-se-á problematizar a forma de organização da informação, considerando que, a priori, todas as definições são passíveis de interpretação, tanto no momento em que são elaboradas quanto no momento em que são utilizadas, provocando deslocamento e/ou silenciamento de sentidos, conforme a posição de quem as escreve, de quem as usa e do contexto histórico em que isso acontece. A compreensão do momento histórico da criação do DeCS é importante para situar a materialidade do seu discurso, melhor dizendo, o que foi explicitado e o que foi apagado em seus verbetes. A análise guarda, portanto, uma característica de memória social, conforme formula Pêcheux, “inscrita em práticas” que envolvem a língua, os sujeitos e a história. Considerando que o discurso do DeCS coloca numa certa ordem um conjunto de informações na área das ciências da saúde, provocando determinada circulação de conceitos nele estabilizados, será analisado o verbete que define a “atenção à saúde”, bem como sua repercussão no campo. Outros, a ele subordinados, também serão considerados para que se amplie a visão ali construída. No DeCS, a noção de “atenção à saúde” é apenas um nó da rede de significados da qual fazem parte, de forma coordenada, o governo, as políticas externas e o conceito de “assistência”, conforme registrado no verbete.

**PALAVRAS-CHAVE:** Análise de discurso. Instrumento linguístico. Glossário.

## 1 Introdução

O presente trabalho tem o intuito de apresentar resultados parciais de uma pesquisa que dará origem à minha dissertação de mestrado e que tem como objeto de estudo o Tesouro Descritor em Ciências da Saúde (DeCS) na perspectiva da análise do discurso. Em termos de pressuposto teórico-metodológico, analisar discursivamente o DeCS é considerá-lo um instrumento linguístico em sua conformação histórica e política.

<sup>59</sup> Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional em Saúde. E-mail: creuza@fiocruz.br



Os tesouros são representações de uma determinada área do conhecimento e são usados para controlar a terminologia de indexação e de recuperação de informações em uma biblioteca, em uma base de dados, em publicações científicas, na forma de palavras-chave etc. Os termos-descritores de conceitos são definidos num glossário. Muito se pode afirmar sobre o tesouro: (1) ele é uma linguagem (artificial) criada, com um vocabulário padronizado e disposto de forma hierárquica e associativa, definindo pertencimentos; por isso, (2) seus termos formam uma rede, estando todos intrinsecamente relacionados; (3) essas relações são baseadas na prática social (por isso, reconhecíveis) e contribuem para estruturar os termos; (4) os sentidos são estabilizados em seus glossários para que se consiga garantia literária (apoiada na literatura) e garantia de uso (extraído da literatura).

Os tesouros foram criados para servirem de instrumento refinado na recuperação de informações em acervos especializados. Eles ganham valor crescente na sociedade em nossos dias, quando a quantidade de livros, artigos, relatórios de pesquisa, comunicações se multiplicam ano a ano. São considerados pela biblioteconomia muito importantes porque normalizam os conceitos, permitindo ao indexador e aos pesquisadores falarem “a mesma língua”, melhorando o nível da recuperação da informação.

Nesse trabalho, procurar-se-á problematizar essa forma de organização da informação, considerando que a priori todas as definições são passíveis de interpretações, tanto no momento em que são elaboradas quanto no momento em que são utilizadas, provocando deslocamento e/ou silenciamento de sentidos, conforme a posição de quem escreve o glossário, quem o usa e em que contexto histórico acontecem.

No campo científico da saúde, o DeCS é referência, pois sua construção remonta os anos 1980, sendo considerado pioneiro na área das ciências da saúde, no Brasil. Para contextualizar a criação do DeCS interessa aqui recuperar, de forma breve, algumas informações sobre a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) e a Organização Mundial de Saúde (OMS) apoiadores do projeto de organização da informação no campo da saúde desde seu momento inicial. Citando o pesquisador Gustavo Corrêa Matta:

A OMS é uma agência internacional que influencia, monitora e avalia as políticas de saúde em todo o mundo. Nesse sentido, o esforço de cooperação técnica e científica é a principal estratégia para influir nos sistemas nacionais de saúde. (MATTA, 2005)

A OPAS é a mais antiga organização internacional especializada em saúde, mais especificamente em saúde pública, tendo sido criada em 1902. A partir de 1948, com a

criação da OMS, agência especializada da Organização das Nações Unidas (ONU)<sup>60</sup>, a OPAS passou a atuar como um escritório regional da OMS para as Américas e, portanto, integrar a ONU. Os objetivos da OPAS/OMS expressos em sua página na Internet são os de

[contribuir na] melhoria de políticas e serviços públicos de saúde, por meio da transferência de tecnologia e da difusão do conhecimento acumulado por meio de experiências produzidas nos Países-Membros, um trabalho de cooperação internacional. (OPAS/OMS BRASIL, 2014)

Em 1967, quando o Dr. Abraham Horwitz estava na direção da OPAS, foi criada a Biblioteca Regional de Medicina (BIREME), num convênio que envolvia a OPAS, a Universidade Paulista de Medicina e os Ministérios da Cultura e da Saúde do Brasil. A direção do Dr. Horwitz (1959-1975) foi marcadamente com ênfase na educação e para isto contou com aportes financeiros das Fundações Milbank e Rockefeller.

A BIREME foi criada para, sobretudo, organizar e disseminar informação na área das ciências da saúde. Para isto se especializou, deu treinamento. E, além disto, criou o Índice da Literatura Científica e Técnica da América Latina e (mais tarde) do Caribe (LILACS) e ainda desenvolveu tecnologias informacionais, criando um sistema de entrada de dados para todos os países envolvidos. Em 1998, no IV Congresso Regional de Informação em Ciências da Saúde (CRICS4) realizado em San José, Costa Rica, aprova-se uma carta para a criação da Biblioteca Virtual em Saúde - BVS. Em 1999, a BVS do Brasil tem início.


Conforme foi afirmado, o foco da pesquisa é o tesouro DeCS criado pela BIREME cujo objetivo expresso em documentos é subsidiar a recuperação da informação através da padronização de um vocabulário comum a todas as bibliotecas e demais segmentos que trabalham com as ciências da saúde (hospitais, universidades, revistas especializadas, editoras, profissionais, pesquisadores). A criação do DeCS possibilitou, numa época em que não havia ainda a ligação de computadores em rede, a organização da produção acadêmica no campo das ciências da saúde e no desenvolvimento de coleções nas universidades e demais centros produtores e irradiadores de informação. Com a agilidade da Internet e a proliferação de periódicos, ele tornou-se uma ferramenta importante para a pesquisa, facilitando a sistematização das informações e subsidiando a elaboração de políticas nas áreas científica e tecnológica.

## 2 O DeCS como mediador da informação em saúde

---

<sup>60</sup> A Organização das Nações Unidas (ONU) foi criada em outubro de 1945, com os propósitos declarados oficialmente de trabalhar para preservar a paz e lutar pelo desenvolvimento mundial. O documento assinado pelos 50 países, em 1945, é considerado pelos países membros como balizador de suas funções. Hoje, a ONU conta com 193 países membros e a assembleia que realiza delibera sobre suas ações.





Os tesouros e, em particular, os seus glossários imprimem em sua estruturação e nas definições de seus termos-descritores (ou seja, nas representações que os constituem e nas que eles geram) uma pretensa cópia do mundo real. Na perspectiva da análise de discurso, pode-se aqui afirmar que esses objetivos são inatingíveis.

José Horta Nunes (2006, p. 21) considera em seu estudo **Dicionários no Brasil** (e pode-se aqui traçar uma comparação com glossários) que os sentidos expressos nos verbetes denunciam o ponto de vista do lexicógrafo e que tais sentidos interrelacionam também os sujeitos envolvidos. Essas relações envolvem uma série de posições sociais: quem escreve, quem lê, quem vai se apropriar daquela informação para fins diversos.

A análise de discurso se ocupa da relação compreendida entre a materialidade da língua (como suporte de significados), o sujeito (intérprete) e a conjuntura histórica em que se realiza, considerando a existência de interesses políticos e subjetividades produzindo deslocamentos de significados. Nessa perspectiva, os verbetes podem ser lidos como discursos (imaginários, porque interpretados) proferidos por “alguém”, em determinado lugar e em determinado tempo histórico. Ou seja, para a análise de discurso faz-se necessário observar, as suas condições de produção:


O conceito de “condições de produção”, tal como formulado na análise de discurso, leva a considerar os fatores extralinguísticos para a compreensão dos discursos. O objeto discursivo se forma na articulação do linguístico com o histórico. É nessa medida que se concebe um ‘funcionamento discursivo’, o qual pressupõe a relação da língua com a exterioridade. (NUNES, 2006, p. 19)

Na visão estrita da biblioteconomia, os significados dos termos-descritores estão fixados nos glossários e na estrutura dos tesouros (na sua sintaxe). O procedimento para estabilizá-los é o do recolhimento dos termos mais usados pela comunidade científica e sua posterior definição e ali são tidos como verdades, apagando, na prática, novos sentidos. No caso específico do DeCS, a BIREME em primeiro lugar traduziu o Medical Subject Headings (MeSH): sistema que indexa os cabeçalhos de assunto em ciências da saúde e foi desenvolvido pela U.S. National Library of Medicine (NLM), numa cooperação que remonta aos anos 1960. Após sua tradução, seu escopo foi ampliado com novos termos-descritores, a saber, “Saúde Pública”, “Homeopatia”, “Ciência e Saúde” e “Vigilância Sanitária”, dando origem ao DeCS. Esta ação foi facilitada porque a BIREME já praticava o controle bibliográfico<sup>61</sup> para o Brasil e o restante da América Latina. O DeCS é trilingue (inglês, espanhol, português) e objetiva organizar a produção do conhecimento em ciências da saúde nesses territórios.

Como foi afirmado, é na perspectiva da análise de discurso que se pretende analisar o DeCS. Em sua constituição será observado o que Eni Puccinelli Orlandi

---

<sup>61</sup> Chama-se “controle bibliográfico” um conjunto de procedimentos que objetiva tornar disponível, para toda e qualquer pessoa que precisar, as informações (em diferentes suportes, seja CD, papel, DVD, microfilme etc.) em determinado assunto, cobrindo, geralmente, uma área territorial escolhida.



denominou de gestos de leitura, pois há uma indissociabilidade entre “a linguagem, o sujeito e a história (tomados pela ideologia)” (ORLANDI, 1997, p. 8).

O DeCS será abordado tendo-se em vista sua concepção de saúde frente às necessidades de indexação na Biblioteca Virtual de Educação Profissional em Saúde, levando-se em conta que a educação profissional em saúde reúne as concepções da educação, do trabalho e da saúde. O intuito é o de remontar seu papel político na compreensão de seu discurso, balizando essa análise com as necessidades de representação em contextos multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares, como é o caso. Nesse sentido, a proposta é de abordar o DeCS não de forma técnica, mas na perspectiva política e discursiva.

A BIREME foi criada em 1967, época em que se vivia sob uma ditadura civil-militar no Brasil e que apareciam sinais de uma crise atual do capitalismo “com a desaceleração das taxas de crescimento nas principais economias do mundo, assim como nos problemas de manutenção das taxas de lucro” (CARCANHOLO, 2010, p. 2). Havia, portanto, necessidade, por parte dos Estados Unidos, de ampliação de mercados e, mais especificamente, no caso da saúde, de conhecimento do estado da arte na área. Nesse momento, os países periféricos, como o Brasil, tiveram as suas condições de dependência econômica aprofundadas, na medida em que o Estado brasileiro se aliava ao capital internacional subsidiando sua entrada no país e cedendo sua força de trabalho a baixo custo.

A compreensão desse momento histórico bem como o do período compreendido até os dias de hoje são importantes para se entender o que foi explicitado e o que foi silenciado nas definições de seu glossário. A análise guarda, portanto, uma característica de memória social, a qual é importante para situar os conceitos que vão representar através de seus índices e do local de onde está falando. Nas palavras de Orlandi (1990), o mais importante é compreender a historicidade:

Insistimos no sentido particular do que é a história para o analista do discurso. A história está ligada a práticas e não ao tempo em si. Ela se organiza tendo como parâmetro as relações de poder e de sentidos, e não a cronologia: não é o tempo cronológico que organiza a história, mas a relação com o poder (a política). Assim, a relação da Análise do Discurso com o texto não é extrair o sentido, mas apreender a historicidade, o que significa se colocar no interior de sua relação de confronto de sentidos. (ORLANDI, 1990, p. 35)

Este estudo pretende compreender, então, o DeCS como mediador no campo da divulgação em saúde na concretude das ações apoiadas por organismos internacionais e desenvolvidas em conjunto com o Estado brasileiro. Daí decorre seu principal objetivo que é contribuir para a reflexão crítica sobre o papel linguístico, político e epistemológico desempenhado por um instrumento desta natureza na constituição do campo das ciências da saúde e seus reflexos nas áreas *trabalho, educação e saúde*, considerando suas condições históricas de produção, uso e circulação.

### 3 Princípios teórico-metodológicos

A abordagem escolhida por este trabalho está apoiada na análise de discurso e mais especificamente na corrente francesa em que Eni Puccinelli Orlandi se inscreve. A análise de discurso, nas palavras de Orlandi

visa construir um método de compreensão dos objetos de linguagem. Para isso não trabalha com a linguagem enquanto dado, mas como fato. Ela tem sua origem ligada ao político ou, melhor dizendo, como afirma Courtine (1986), a análise de discurso procura ‘compreender as formas textuais de representação do político’.

Mais do que isso, ela acaba por inaugurar uma nova percepção do político, pela sobrevivência com a materialidade da linguagem, materialidade esta ao mesmo tempo linguística e histórica. Em consequência ela desloca tanto o que considera como “linguístico” como aquilo que entende como “político” e como “histórico”. E, para levar em conta essa complexidade do fato-linguagem, a análise de discurso se constrói em um lugar particular entre a disciplina linguística e as ciências das formações sociais. (ORLANDI, 1990, p. 25)


Interessa nesse trabalho analisar a linguagem em seu funcionamento e

se pensamos o discurso como efeito de sentidos entre locutores, temos de pensar a linguagem de uma maneira muito particular: aquela que implica considerá-la necessariamente em relação à constituição dos sujeitos e à produção dos sentidos. Isto quer dizer que o discurso supõe um sistema signifiante, mas supõe também a relação deste sistema com sua exterioridade já que sem história não há sentido, ou seja, é a inscrição da história na língua que faz com que ela signifique. Daí os efeitos entre locutores. E, em contrapartida, a dimensão simbólica dos fatos. (ORLANDI, 1994, p. 53)

No procedimento proposto, a linguagem e ideologia do DeCS serão observadas, uma vez que, para Orlandi, na análise de discurso a linguística e as ciências sociais se complementam e produzem uma outra forma de conhecer.

A linguística para se constituir exclui a exterioridade e as ciências sociais tratam o discurso como se esse fosse transparente. A Análise de Discurso, por seu lado, ao levar em conta tanto a ordem própria da linguagem como o sujeito e a situação, não vai simplesmente juntar o que está necessariamente separado nessas diferentes ordens de conhecimento. Ao contrário, ela vai trabalhar essa separação necessária, isto é, ela vai estabelecer sua prática na relação de contradição entre esses diferentes saberes. Desse modo, ela não





é apenas aplicação da Linguística sobre as Ciências Sociais ou vice-versa. A Análise de Discurso produz realmente outra forma de conhecimento, com seu objeto próprio, que é o discurso. (ORLANDI, 1994, p. 53)

Os verbetes do glossário DeCS, bem como a relação que os termos-descriptores estabelecem na sua sintaxe, serão analisados nessa perspectiva. O objetivo é que ao se considerar a conjuntura histórica de sua origem se conheça os seus significados.

Para aprofundar a análise, serão utilizados também os trabalhos de José Horta Nunes. Dele será extraída sua experiência teórica em análise de discurso nos primeiros dicionários brasileiros, escritos entre os séculos XVI e XIX. Nunes analisou os dicionários do Brasil aproximando autores como Pêcheux, Foucault, Barthes, Orlandi e algumas de suas conclusões servirão para o diálogo com Gramsci e Marx que se pretende desenvolver.

Partindo-se da hipótese de que a organização do conhecimento (através de uma linguagem documentária) espelha o discurso da instituição em que foi criada, pois (1) na seleção não há neutralidades e (2) com o escopo se escolhe disseminar uma visão hegemônica, uma vez que busca-se uma estabilização de sentidos, pretende-se também verificar qual a crítica que os usuários do DeCS fazem dele, para essa exemplificação alguns exemplos serão colhidos.

No caso específico de uma análise de glossário, como é o caso aqui proposto, pelo menos um dos sentidos está “congelado” na escrita que aparece como algo concluído, sacramentado. Ao se registrar uma definição, ou seja, ao se explicitar **um** sentido, termina-se com as contradições, uma vez que a produção discursiva e suas condições de produção retratarão na presença material da língua a ausência de outros sentidos contidos na luta de classes que se dá na sociedade. O real concreto é materializado num discurso ideológico estabilizado.

Dito isso, podemos concluir que ao organizar a informação em ciências da saúde reproduzindo em seus verbetes uma visão “oficial”, que se quer hegemônica, o DeCS é um instrumento linguístico, pois intervém, na prática, na relação entre língua, sujeito e Estado. O conceito de instrumento linguístico foi formulado por Sylvain Aurox e está baseado na historicidade das práticas teóricas e nas suas imbricações com as práticas políticas e ideológicas.

Não existe um caminho definido para se realizar a análise de discurso. A metodologia para a análise de parte do glossário do DeCS, portanto, está condicionada à pesquisa que está sendo realizada para situá-lo, dependendo nesse sentido de toda reflexão que irá brotar a partir do levantamento e da compreensão do tempo histórico desde sua criação e do levantamento bibliográfico com foco em sua utilização. É sobre esses parâmetros – de quem é o discurso, para quem se dirige – que a análise de discurso será realizada.

As pesquisas direcionadas a esses pontos estão sendo realizadas em repositórios de artigos e de teses e dissertações e em bibliotecas físicas e digitais, sob o prisma específico de cada um dos temas.



#### 4 As condições de produção do termo “atenção à saúde” no DeCS

Entende-se que discurso do glossário DeCS, conforme perspectiva aqui adotada, foi construído historicamente. Isso quer dizer que suas definições guardam estreita ligação com sua exterioridade; com as disputas na sociedade pelas apropriações de modelos em saúde; com o pensamento de organismos internacionais que objetivavam construir uma hegemonia global; com a visão institucional de quem assina o tesouro, afinada ainda com seus objetivos expressos.

A categoria “saúde pública” foi incorporada ao DeCS em 1987, no bojo do “movimento sanitarista”, que reunia não somente técnicos e demais profissionais da saúde, mas também donas de casa e outros movimentos sociais do campo e da cidade; e, um ano antes da promulgação da Constituição de 1988, que registrou uma vitória desse movimento ao registrar que a “saúde é um direito de todos e um dever do Estado”.

Estas foram, de maneira simplificada, as condições de produção da inserção do termo “saúde pública” no DeCS. Observe-se, abaixo, na estrutura hierárquica, o espaço que ocupou:

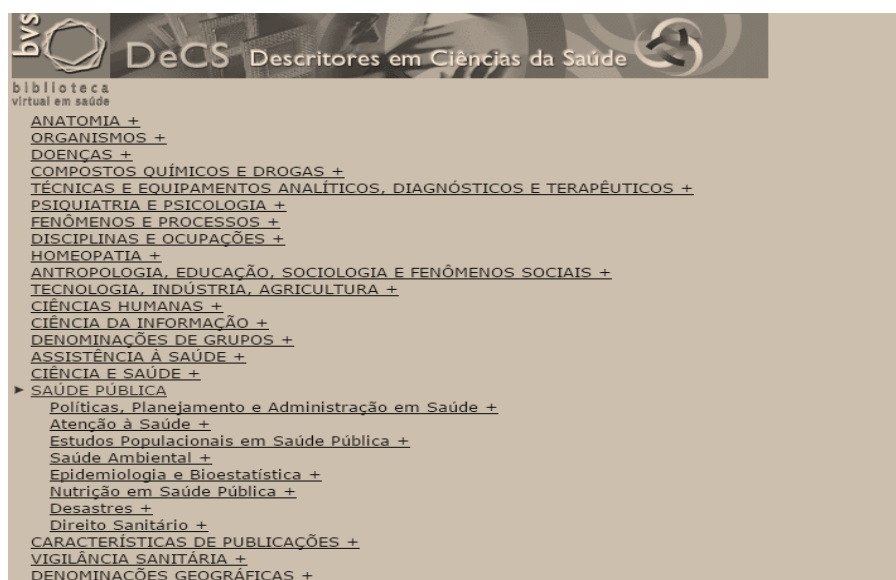


Figura 1 - Índice Hierárquico do DeCS.

A “saúde pública” tem a seguinte definição no glossário<sup>62</sup>:

Ramo da medicina voltado para a prevenção e o controle de doenças e deficiências, e para a promoção da saúde física e

<sup>62</sup> As definições do glossário do DeCS citadas nesse trabalho foram retiradas de sua versão atualizada em 2014, a qual encontra-se disponível no endereço: <<http://decs.bvs.br/vmx.htm>>.

mental da população tanto nos níveis internacional e nacional, como no estadual ou municipal.<sup>63</sup>

À primeira vista, o discurso do DeCS aqui recortado parece contemplar a realidade em que a “saúde pública” está inserida, articulando as discussões históricas e percorrendo as noções de ‘prevenção’, ‘controle de doenças e deficiências’, ‘promoção da saúde’.

Compondo a significação de “saúde pública”, pode-se ver dentre suas subordinações, o conceito de “atenção à saúde”. Na leitura de seu verbete, pode-se ver que há uma forte limitação de seu significado, pois é apresentado como sinônimo das “Normas Básicas de Atenção à Saúde (NOB)”:

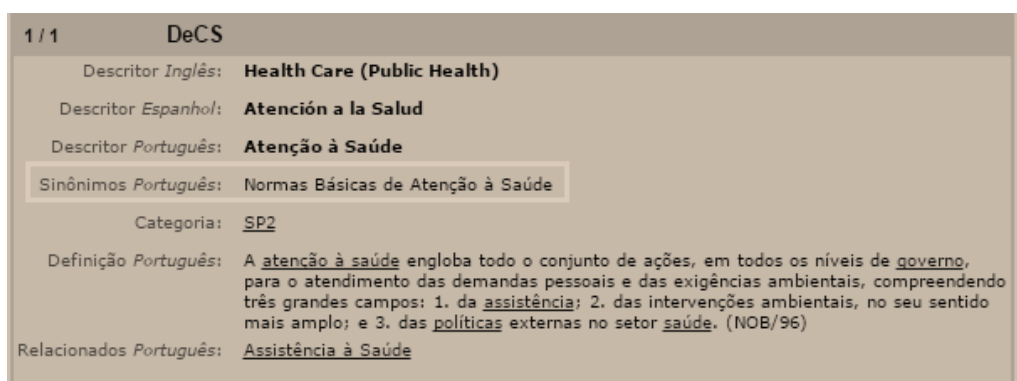


Figura 2 – Verbetes Atenção à saúde

“Atenção à saúde” se transforma, então, naquilo que está circunscrito em uma portaria governamental, oito anos depois da promulgação da Constituição e um ano após ao “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado”, assinado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, plano este que relativiza a responsabilidade do Estado no financiamento do direito à saúde, como pode ser lido abaixo<sup>64</sup>:

Deste modo o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se entretanto no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano; para a democracia, na medida em que promovem cidadãos; e para uma distribuição de renda mais justa, que o mercado é incapaz de garantir, dada a oferta muito superior à demanda de mão-de-obra não-especializada. Como

<sup>63</sup> Essa definição não tem a indicação de uma fonte de informação. Buscou-se em vão encontrá-la de forma literal, mas entende-se que ela está em consonância com as discussões que ocorreram desde a década de 1960 em várias partes do mundo, pois aponta para o conceito de “promoção de saúde” mencionando a importância do tema, tanto internacionalmente como localmente, conforme estratégia empreendida pela OMS.

<sup>64</sup> Foi deixada uma brecha por ocasião da votação da Constituição, na Assembleia Geral Constituinte, que permitia parcerias com o setor privado, na saúde.

promotor desses serviços o Estado continuará a subsidiá-los, buscando, ao mesmo tempo, o controle social direto e a participação da sociedade. (BRASIL, 1995)

Note-se que os verbetes “saúde pública” e “atenção à saúde” mencionam políticas externas, traduzindo interesse em manter o Brasil no mercado globalizado e frisando que “atenção à saúde” passa também pelas decisões governamentais nesse campo, conforme o ponto três da definição.

A NOB de 1996 é o resultado de disputas ocorridas ao longo de vários anos para regulamentar o Sistema Único de Saúde (SUS) em suas funções de prestar atenção integral à saúde de forma equânime, universal, descentralizada e democrática. Ademais, pode-se pressupor que uma portaria governamental traz em seu discurso marcas da autoridade que lhe compete e marcas dos grupos que participaram das discussões.

A organização do conhecimento, aqui expressa no tesouro DeCS e tão cara à biblioteconomia, termina por colaborar na disseminação de uma visão hegemônica determinada por seu tempo histórico, criando também uma epistemologia particular do campo que se propõe a organizar. Cabe também observar que a externalidade de um glossário, escrito por *alguém*, controla as discussões que podem advir do campo organizado, na medida em que estabiliza os sentidos para os termos.

Como foi afirmado anteriormente, o DeCS é um tesouro que foi criado a partir da tradução do (MeSH), da Biblioteca Nacional de Medicina dos Estados Unidos. Seu discurso é permeado por uma visão liberal norte-americana, de onde é originário, adaptada para a América Latina e se apoia na garantia de direitos gerados pela legislação do Estado em que é usado. Ao definir a “atenção à saúde” como sinônimo de uma portaria governamental expõe em sua materialidade com que pares está articulado.

## REFERÊNCIAS

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.


BRASIL. Ministério de Saúde. *Norma Operacional Básica do Sistema Único de Saúde–SUS*. Publicada no D.O.U. 6 nov. 1996. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/legislacao/nobsus96.htm>>. Acesso em 21 nov. 2014.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. Crise econômica atual e seus impactos para a organização da classe trabalhadora, *Aurora*, v. IV, n. 6, ago. 2010.

MATTA, Gustavo Corrêa. A organização mundial da saúde: do controle de epidemias à luta pela hegemonia. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 3 n. 2, p. 371- 396, 2005.

NUNES, José Horta. *Dicionários no Brasil: análise e história*. Campinas, SP: Pontes; São Paulo: Fapesp; São José do Rio Preto, SP: Faperp, 2006.





NUNES, José Horta. Dicionários: história, leitura e produção. *Revista de Letras*, v. 3, n. 1/2 , 2010. Disponível em: <<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/view/Article/1981>>. Acesso em: 7 out. 2014.

NUNES, José Horta; SELIGMAN, Kátia. Discurso lexicográfico: as reedições do Dicionário da língua portuguesa de Morais. *Alfa: Revista de Linguística* v. 47, n. 1 , 2003. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4231/0>>. Acesso em: 7 out. 2014.

ORLANDI, Eni Pucinelli (Org.). *Gestos de Leitura: da História no Discurso*. Campinas, SP: Unicamp, 1997.

ORLANDI, Eni Pucinelli. *Terra à vista! Discurso do confronto: Velho e Novo Mundo*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Unicamp, 1990.

PAN AMERICAN HEALTH ORGANIZATION; Word Health Organization. *A NLM e a BIREME: 44 anos de cooperação técnica*. Disponível em: [http://www.paho.org/blogs/nlm/175/?page\\_id=13](http://www.paho.org/blogs/nlm/175/?page_id=13) . Acesso em 28 out. 2014.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. *Papel da memória*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução Eni Pucinelli Orlandi et al. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.



# AS REPRESENTAÇÕES MÚLTIPLAS DO FONEMA /s/ EM ATAQUE SILÁBICO NA ESCRITA DE ALUNOS DO 6º ANO: UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE ORTOGRAFIA


Cristiane Silva dos Santos Monção<sup>1</sup>

Lucirene da Silva Carvalho<sup>2</sup>

**RESUMO:** As alterações ou erros ortográficos decorrentes de representações múltiplas são problemas comuns na escrita dos alunos do 6º ano, visto que ainda apresentam deficiências provenientes da aquisição do ensino da língua escrita. O aluno da série mencionada, por não ter ainda se apropriado completamente da grafia convencional do código escrito da língua, quer por motivos relacionados à etapa de alfabetização ou outros quaisquer, imprimem na escrita esses desvios considerados comuns no processo de aprendizagem, mas que necessitam de atenção no ensino de ortografia. Diante do exposto, este trabalho intitulado “As representações múltiplas do fonema /s/ em ataque silábico na escrita de alunos do 6º ano: uma reflexão sobre o ensino de ortografia” objetiva analisar os erros ortográficos decorrentes de representações múltiplas do fonema /s/, em posição de ataque, na escrita dos alunos de uma escola pública do município de Teresina. Pretende-se com este estudo categorizar as situações de erros de múltiplas representações do fonema /s/, identificando, por exemplo, que estratégias ou princípios são utilizados na escolha de letras que representam o fonema /s/ no ato da escrita, apontando, ainda, a existência de regras convencionadas que possibilitem a grafia correta de palavras com o fonema /s/, além de descrever como está sendo realizado o ensino de ortografia nesta escola com vistas à reflexão e a um redirecionamento do ensino de ortografia. Com base nos objetivos, caracteriza-se como uma pesquisa exploratória e descritiva. Com relação aos procedimentos técnicos adotam-se as pesquisas de campo, pesquisa-ação e bibliográfica e quanto à análise e interpretação de dados é de cunho quantitativo e qualitativo. Serão utilizados como instrumentos de coleta de dados um questionário dirigido aos participantes da pesquisa, textos espontâneos escritos por esses sujeitos, ditado de palavras, ditado de textos e ditado imagético, a partir dos quais serão catalogados os erros. Esta pesquisa se sustenta no suporte teórico acerca de fonética e fonologia, mais especificamente, na constituição silábica discutida por Bisol (2005), Câmara Jr. (1983), Hora (2012), nas pesquisas sobre o sistema alfabético de Scliar-Cabral (2003), Faraco (2010), na sociolinguística educacional de Bortoni-Ricardo(2004, 2005, 2007), nas concepções de ensino de ortografia de Morais (2000, 2007), Rego (2007), Nóbrega (2013), estudos de Zorzi (1998) sobre erros ortográficos em séries iniciais, Morais (1999), Tasca (2002), dentre outros autores que têm se preocupado com os percalços por que passa o ensino de ortografia na escola e a aquisição da escrita das crianças em fase escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Representações múltiplas. Ataque silábico. Ensino de ortografia. Erros ortográficos.

## Introdução



A escola tem a função primordial de escolarizar os indivíduos, e esta tarefa envolve principalmente o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita que, por sua vez, estão vinculadas ao processo de alfabetização. Esse processo tem sido motivo de preocupação para muitos estudiosos não só por ter se tornado complexo ao longo dos anos devido aos grandes problemas que são enfrentados na educação, muitos de origem social, política e econômica, mas por apresentar pouca evolução no ensino-aprendizagem das habilidades citadas.

Sendo o principal papel da escola preparar os alunos para o uso efetivo da leitura e escrita, por que ainda verificam-se deficiências no ensino-aprendizagem de tais habilidades?; como está sendo feito o trabalho da escola para esses fins?. O aluno deve ser preparado para comunicar-se com o mundo das mais variadas formas. A oralidade é a primeira habilidade que ele desenvolve desde quando começa a falar e a escola tem a missão de aprimorá-la, respeitando sempre a bagagem linguística e cultural do educando. Da mesma forma, o trabalho com a leitura e a escrita deve ser extremamente cuidadoso, porque é através do ambiente escolar que muitos terão o primeiro contato com essas práticas.


Refletindo sobre o exposto, deve-se pensar a escola como um ambiente que propicie um aprendizado efetivo no ensino de leitura e escrita e de outras habilidades ligadas a elas, como também um lugar que vise amenizar as deficiências apresentadas durante esse processo com um olhar voltado para as particularidades individuais e coletivas dos alunos.

As alterações ou erros ortográficos decorrentes de representações múltiplas são problemas comuns na escrita dos alunos do 6º ano, visto que ainda apresentam deficiências provenientes da aquisição do ensino da língua escrita.

O aluno da série mencionada, por não ter ainda se apropriado completamente da grafia convencional do código escrito da língua, quer por motivos relacionados à etapa de alfabetização ou outros quaisquer, imprimem na escrita esses desvios considerados comuns no processo de aprendizagem, mas que necessitam de atenção no ensino de ortografia.

Dentre outros erros ortográficos encontrados, vários autores notificaram em seus estudos que este é o mais inquietante por abranger uma maior quantidade de palavras da língua portuguesa que contêm um número significativo de fonemas representados por uma letra e vice-versa.

As representações múltiplas do fonema /s/ foram escolhidas para esse estudo, primeiro por apresentar um grande número de grafemas que representem esse som e, além disso, essa variada representatividade pode ser um dos motivos da ocorrência dos erros na escrita dos alunos. Delimitou-se o estudo desse fonema no ataque da sílaba por ser a posição mais frequente dessa unidade sonora e conseqüentemente com maior índice de erros observados nas produções espontâneas.



Além disso, há necessidade de correlacionar estudos sobre o tema às produções escritas dos alunos e ao ensino de ortografia que tem sido desenvolvido na escola, esta, tão carente de um trabalho consistente nesse aspecto.

Este artigo trata-se de um recorte de uma pesquisa de mestrado que está sendo desenvolvida, portanto, apresenta-se a abordagem de alguns autores sobre o ensino de ortografia, sobre os erros decorrentes de representações múltiplas, sobre a estrutura da sílaba como também sobre os estudos do fonema /s/ em ataque silábico.

Para a análise destes erros, no presente artigo, utilizou-se apenas uma dentre as atividades de coleta de dados citadas no resumo, para que se possa ter uma ideia da ocorrência do fenômeno das representações múltiplas da unidade sonora em questão. Para tanto, foi aplicado um ditado de palavras conhecidas como instrumento de coleta de dados em uma turma de 6º ano com um total de 26 alunos.

## **1 O Ensino de Ortografia na Escola**

É comum verificar em reclamações de professores que uns dos maiores problemas encontrados na escrita de seus alunos são os erros de ortografia. É exigido do aluno que ele saiba escrever corretamente as palavras de sua língua, pois ainda permanece a ideia de que é isso que demonstra seu nível de conhecimento sobre ela.


A sociedade é taxativa em relação aos erros ortográficos, presencia-se, atualmente, muitas críticas em redes sociais em relação a quem escreve em desacordo com as normas ortográficas estabelecidas. Escrever “errado” virou motivo de deboche, de exclusão, resquícios de uma sociedade que já absorveu o preconceito linguístico imposto pela valorização da língua padrão.

A escola é a primeira a cobrar a eficiência ortográfica, mas a mesma não tem tomado medidas para amenizar os diversos desvios ortográficos cometidos pelos alunos. Estudos de autores que tratam do ensino de ortografia apontam que não houve evolução na maneira de ensiná-la. A pesquisa desenvolvida por Moraes & Biruel (1998) que investigou o ensino de ortografia de 65 professoras que ministravam aulas em séries iniciais demonstrou que ensinar ortografia para elas eram uma tortura devido à quantidade de regras existentes, além das arbitrariedades da língua. Muitas relataram que o ensino de ortografia tornou-se menos rígido com o passar do tempo e que hoje o aluno é menos criticado pelos erros cometidos.

Os autores verificaram que, na prática, as docentes mantinham o ensino tradicional de ortografia baseado em ditados com correções coletivas no quadro e que na avaliação de desempenho dos alunos, o rendimento ortográfico era requisito para a aprovação ou reprovação daqueles.

O método tradicional do ensino de ortografia baseado na repetição, memorização de regras, cópia, ditado não proporcionam a reflexão ortográfica, apenas constata se o aluno sabe ou não escrever corretamente, além de criar uma postura mecanicista e passiva perante a norma ortográfica.





Autores como Morais (2007) e Nobrega (2013) apontam que para se conceber um ensino de ortografia que ofereça uma aprendizagem significativa deve partir do diagnóstico dos erros e reconhecer que esses são uma tentativa para compreender o funcionamento da norma ortográfica.

A diagnose conforme Bortoni-Ricardo (2005) dos erros pode auxiliar o professor a buscar meios de proporcionar uma melhor maneira de conduzir o aluno a uma aprendizagem pautada na reflexão, a elaborar estratégias que facilitem a sua prática no ensino de ortografia. Desse modo, Rego informa que:

os erros revelam as dificuldades e as soluções criadas pelos alunos para escrever palavras com cujas grafias não estão familiarizados e podem funcionar como pistas para intervenções didáticas diferenciadas que levem os alunos a refletir sobre as convenções ortográficas. (REGO, 2007, p.32)

Corroborando com as palavras de Rego (2007) sobre a função do diagnóstico ortográfico, Nobrega (2013) também afirma que “os diagnósticos permitem mapear a evolução de cada estudante, de cada turma, de várias turmas de um mesmo ano, ou ainda de vários anos do ciclo: quais dificuldades foram superadas, quais ainda exigem investimento?” (NOBREGA, 2013, p.87).

Na maioria das vezes, o que sempre acontece durante as correções de atividades escritas é a verificação do erro, mas nenhuma intervenção sobre ele. São apenas as observações de caneta vermelha com a escrita correta ao lado da palavra escrita pelo aluno.

A escola deve oferecer um ensino sistemático de ortografia e tratá-la como um objeto de conhecimento necessário ao aluno, conforme defende Morais ao declarar que: por tratar-se de um objeto de conhecimento de tipo normativo, convencional, prescritivo, defendemos que cabe à escola ensiná-lo sistematicamente, em lugar de deixar que o aluno, entregue a sua própria sorte, com o tempo, venha a descobri-lo ou a aprendê-lo sozinho. A fim de planejar esse tipo de ensino, julgamos essencial que os educadores avancem em sua compreensão sobre como está organizado o objeto de conhecimento que ajudarão os alunos a reconstruir. (MORAIS, 2007, p.17)

É necessário frisar que o aprendizado de ortografia deve ser incorporado pela reflexão e que o aprendiz é um ser ativo nesse processo, capaz de elaborar hipóteses sobre a escrita correta das palavras. Sobre isso, Bortoni-Ricardo (2008, p.72) esclarece que “deve-se permitir ao aluno que ele avalie essas hipóteses, busquem conclusões individuais e coletivas para que gradativamente ampliem o domínio das convenções ortográficas”.

Para Morais (2007), é indispensável para o ensino reflexivo da norma ortográfica o acompanhamento da aprendizagem do aluno. Esse acompanhamento deve ser feito através do mapeamento e registro dos erros e acertos cometidos pelos alunos ao longo do processo ensino-aprendizagem. Nesse contexto, o professor deve fazer um levantamento organizado do conhecimento que o aluno já possui e o que ele precisa aprender. (MORAIS, 2007).

Esse levantamento pode ser delineado da seguinte maneira como, por exemplo, elenca Morais (2007), saber se o aluno já domina as regularidades mais simples, no caso, as regularidades biunívocas; identificar quais regras contextuais e morfosintáticas



ele já tem domínio e quais precisa aprender, bem como palavras de uso frequente, mas que envolvem irregularidades, estão sendo escritas de maneira incorreta.

Morais (2007) ressalta que esse mapeamento constitui um retrato das situações individuais e coletivas, indispensável para se fazer ajustes no ensino de ortografia adequando-o às necessidades de cada indivíduo envolvidos no processo. Por meio desse retrato, far-se-á o planejamento das metas coletivas, ou seja, daquilo que deve ser ensinado a todos, como também as metas que devem ser direcionadas ao aluno ou grupos de alunos que não conseguiram avançar em relação aos demais da turma.

Durante o mapeamento, é necessário o professor ficar atento não somente aos erros e acertos, mas também às oscilações, estas se referem às palavras que são escritas ora correta, ora incorretamente. Morais (2007) acrescenta, ainda, que se deve observar, também, a frequência dos acertos, em quais contextos o aluno não tem mais dúvidas, registrar os erros mais recorrentes e as palavras que ora costumam escrever correta, ora incorretamente.

Segundo Morais (2007), o registro periódico, embora possa ser trabalhoso, oferece vantagens porque permite ao professor fazer uma comparação dos progressos individuais dos alunos ao longo do tempo.


O autor ainda afirma que esse é um procedimento que também ajudará professor, que irá receber a turma no ano seguinte, a ter um panorama sobre o domínio que os alunos têm da norma ortográfica. Isso ajudará o professor na elaboração das atividades diagnósticas, detectar as metas que já foram alcançados e as dificuldades precisam ainda ser superadas.

## 2 Entendendo as Representações Múltiplas

As representações múltiplas a que se refere esta pesquisa estão baseadas nas relações de correspondência entre letra e fonema que os sistemas linguísticos, em geral, apresentam. Algumas correspondências são biunívocas, ou seja, para cada fonema existe uma letra que o represente. Na língua portuguesa, essas correspondências biunívocas não se estendem para todas as letras e todos os fonemas, pois uma letra pode representar vários fonemas e um fonema pode ser representado por várias letras, que se chama de correspondências múltiplas. Um exemplo de correspondências biunívocas são os fonemas /p/, /b/, /v/ e /f/, /t/ e /d/ unicamente representadas pelas letras p, b, v, f, t e d respectivamente. As letras m e n em início de sílaba também compõem relações biunívocas com seus respectivos fonemas /m/ e /n/.

As correspondências múltiplas entre letras e fonemas se verificam nas irregularidades do sistema ortográfico na representação escrita dos fonemas /s/ (s, ss, ç, sc, sç, x, z), /z/ (z, s, x), /ʃ/(x, ch), /ʒ/(j, g), /k/(c, q, k) e no uso das letras m e n representando fonemas nasais, da letra g representando os fonemas /ʒ/ e /g/, da letra r representando os fonemas /r/ e /x/ e, por fim, da letra c representando os fonemas /k/ e /s/.

A proposta do estudo em questão tem como foco apenas o fonema /s/ por sua vasta representatividade simbólica no sistema ortográfico, trazendo, desse modo, dificuldades na escrita dos alunos. Com relação à posição deste fonema nas palavras, trabalhar-se-á com sua ocorrência na posição de ataque na constituição das sílabas.



Os erros ortográficos decorrentes de representações múltiplas encontrados na escrita dos alunos decorrem dessas correspondências que a língua apresenta, pois, segundo Zorzi (1998), a não existência de formas únicas ou fixas de grafar as palavras pode gerar confusões ao grafá-las.

Os estudos de Zorzi (1998) sobre erros ortográficos de alunos das quatro primeiras séries do ensino fundamental apontaram que os decorrentes de representações múltiplas foram os mais recorrentes entre as outras alterações, correspondendo a quase metade delas, equivalente a um percentual de 47,5%. O autor ainda supõe quais seriam os motivos para essa elevada frequência de erros, entre os quais, a grande quantidade de fonemas com diversas possibilidades de grafia e a sua alta incidência nas palavras da língua.

Comungando com o pensamento de Zorzi (1998) e Morais (2000, p. 31), este ressalta que “essa variedade de alternativas no sistema alfabético explica por que razão as crianças têm tanta dificuldade de adotar as formas corretas”.

Já Zorzi (1998) aponta algumas possibilidades para a manifestação desses erros, explicitando que caso a criança desconheça:

[...] que pode haver formas diversas de escrita de um mesmo som, ela pode tomar como referência ou opção uma determinada letra como que acreditando que para tal som deve-se empregar tal letra. Hipotetizando uma pseudocorrespondência biunívoca, a criança pode tender a escrever as palavras que tenham o som /s/, por exemplo, utilizando sistematicamente a letra s, como se houvesse uma representação estável entre ambos. (ZORZI, 1998, p. 48)

Essa pseudocorrespondência biunívoca hipotetizada pela criança não acontece somente nas séries iniciais, verifica-se isso ao longo das séries posteriores do ensino fundamental I, principalmente nos 6º e 7º anos. Nesse sentido, é necessário fazer uma intervenção para que este problema não persista nas séries do Ensino Fundamental.

Para compreender os erros ortográficos, Morais (2000) organiza essas correspondências letra-som em regulares e irregulares. Regulares são aquelas que podem ser incorporadas pela compreensão e irregulares são aquelas que exigem memorização.

Pautando-se em evidências gerais das pesquisas psicolinguísticas, Morais (2000, p. 70) declara que os aprendizes sempre terão dificuldades em escrever vocábulos com correspondências letra-som irregulares e tenderão a ter mais dificuldades em escrever palavras de uso infrequente, aquelas que eles raramente têm oportunidade de ler ou escrever.

Dessa forma, pode-se trabalhar os conteúdos da ortografia sequenciando-os dentro dos critérios de regularidade e irregularidade entre letra e som e da frequência e infrequência de uso das palavras da língua escrita. (MORAIS, 2000).

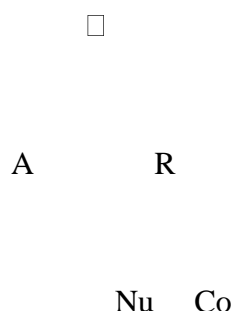
Morais (2007) enfatiza, ainda, o que o professor pode fazer para proporcionar um ensino reflexivo de ortografia. Conforme este autor, para desenvolver um ensino de

tipo reflexivo, julgamos necessário que o professor saiba identificar as regularidades e os casos irregulares de nossa norma, de modo a poder planejar atividades e sequências didáticas diferentes: mais adequadas à compreensão e descoberta de regras ou mais adequadas à memorização. (MORAIS, p. 27, 2007).

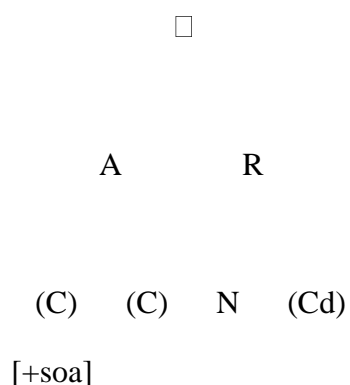
O professor deve conduzir o aluno a tomar consciência das particularidades do sistema ortográfico, para que possa escrever de forma segura e autônoma. Os autores que tratam do ensino de ortografia defendem que ele deve ser feito de maneira sistematizada, trabalhando as regularidades da norma ortográficas como também atividades de memorização e o uso do dicionário para as palavras desconhecidas e para aquelas utilizadas com pouca frequência.

### 3 Estrutura da Sílaba

Dentre as teorias da sílaba existente defendidas por vários autores, dos quais podemos citar Kahn (1976), Selkirk (1982) e Hyman (1985), adotou-se nesse estudo o modelo defendido por Selkirk (1982) em que a sílaba se estrutura da seguinte forma:



A letra grega  $\square$  representa a sílaba, A o ataque, R a rima que, por sua vez, subdivide-se em Nu (núcleo) e Co (coda). Bisol (1999, p. 703), citando Selkirk (1982), considera que “as regras de composição da sílaba básica são na verdade, princípios” que são demonstrados “por meio de uma árvore binária”. Em português, esses princípios dão origem ao padrão canônico CCVC (C), em que C (consoante) e v (vogal), como se observa abaixo:



[-nas] V (C) [+soa] ou /S/

Fonte: Bisol (1999, p. 703)

De acordo com este padrão depreende-se que a sílaba do português tem uma estrutura binária constituída por ataque e rima, onde apenas a rima é obrigatória. A rima tem estrutura binária, constituída por núcleo e coda, em que o núcleo é a vogal e a coda uma soante. O ataque possui no máximo dois segmentos, o segundo deles é uma soante não-nasal.

### 3.1 Estudos sobre o Fonema /s/ em Ataque Silábico

De modo geral, pode-se encontrar as representações para o fonema /s/ em duas posições na estrutura silábica, na posição de ataque ou onset e na posição de coda. Na posição de ataque, o grafema se posiciona no início da sílaba e, em coda, no final da sílaba. Por se tratar de um fonema consonantal, não pode constituir núcleo de sílaba, uma vez que esta posição é ocupada somente pelas vogais.

O fonema /s/ nas posições mencionadas pode ser caracterizado, em termos de traços distintivos, da seguinte maneira, conforme Cagliari (2002) e Bisol (2005):


- + consonântico
- + anterior
- + coronal
- + contínuo
- + estridente
- vozeado
- nasal

Em posição de ataque no início da palavra, a unidade sonora descrita pode ser representada por determinadas formas gráficas, dependendo da vogal que constituirá o núcleo silábico.

O sistema ortográfico apresenta regularidades biunívocas, regularidades contextuais, regularidades morfossintáticas e as irregularidades, que também se pode chamar de contextos competitivos ou arbitrários, em que mais de um grafema compete para ocupar a posição na sílaba.

As regularidades biunívocas, mencionadas anteriormente, são exemplos dessas regularidades. As regularidades contextuais são aquelas em que a escolha do grafema é definida pelo contexto em que ele aparece. As regularidades morfossintáticas são





aquelas que “envolvem morfemas que aparecem na formação de palavras por derivação lexical e nas desinências de certas flexões verbais”, como explicita Morais (2007, p.25).

Nesse aspecto, Morais (2007, p.25) define irregularidades como “aquelas em que as correspondências fonográficas não podem ser explicadas por regras”, levando-se em conta a etimologia das palavras ou porque são determinadas pela ‘tradição de uso’, tornando-se, dessa forma, convencional.

O fonema /s/, em ataque silábico, dentre as regularidades e irregularidades descritas acima, só não apresenta relações biunívocas com os grafemas que o representam. Nessa perspectiva, faz-se necessário descrever essa unidade sonora em seus contextos regulares e irregulares.

O primeiro contexto, diante de a, o e u, como em sapo, sorvete e suco, configura uma representação regular do fonema que, segundo Faraco (2010, p.15), é uma relação cruzada parcialmente previsível, pois é determinada pela posição da unidade sonora ou da unidade gráfica na sílaba ou na palavra, ou ainda pelo elemento que a segue. Nesse sentido, é possível estabelecer regras para facilitar o ensino desses segmentos no contexto em que ocorrem.

O segundo contexto, quando o fonema precede as vogais ‘e’ e ‘i’, como em selo, cela, sino e cipó, configura uma representação arbitrária ou irregular, ou seja, não se pode prever qual unidade gráfica deve ser utilizada e nem se estabelecer regras para sua escolha, visto que a grafia das palavras foi determinada por convenção.

Para Faraco (2010, p. 10), “as representações arbitrárias são uma dificuldade para todos os usuários da escrita na medida em que as representações são imprevisíveis e exigem memorização”.

O fonema em questão na mesma posição silábica, mas no meio da palavra, já adquire outras representações diante dos mesmos contextos. Antecedendo as vogais a, o e u, ele pode ser grafado por ss, ç e sç, como em passa, faça, nasça e mais raramente por xs, como em exsolver e exsudar. Precedendo as vogais e e i, a unidade sonora pode ser grafada por ss, c, x, sc e xc, como em passivo, passeio, macieira, disfarce, descida, máximo e exceto.

Nesse aspecto, Faraco (2010) aconselha que o ensino do sistema ortográfico comece pelas representações regulares seguidas das arbitrárias, evitando-se as raras.

Além das regularidades contextuais em que aparecem as representações do fonema /s/, o mesmo se apresenta em regularidades morfossintáticas como no emprego do grafema “ss” nas flexões verbais do pretérito imperfeito do subjuntivo (brincasse, comesse, partisse) e em palavras formadas por derivação lexical como o emprego do morfema ‘-ice’ no final de substantivos, como chatice, velhice, derivados de adjetivos.

As regularidades contextuais e morfossintáticas precisam ser sistematizadas no ensino de ortografia desde as primeiras séries devido as muitas ocorrências na escrita

dos alunos. Já as representações arbitrárias envolvem um processo de memorização que se estabelecerá com as experiências leitoras dos aprendizes ao longo dos anos.

O quadro a seguir sintetiza as regularidades e irregularidades dos grafemas que representam o fonema /s/ em ataque silábico.

Quadro 01 – regularidades e irregularidades do fonema /s/

#### REGULARIDADES CONTEXTUAIS

S Em início de palavra diante das vogais orais e nasais A, O e U. Sapo

Sorvete

Suco

#### REGULARIDADES MORFOSINTÁTICAS

SS Nas flexões verbais no imperfeito do subjuntivo. Brincasse, Comesse, Partisse

C No emprego do morfema –ICE em final de substantivos derivados de adjetivos.  
Chatice

Velhice

#### IRREGULARIDADES

S E C Em início ou no interior da palavra diante das vogais orais e nasais E e I. Selo

Sela,

Sino

Cipó

Pense,

Dance

S, SS, Ç, SÇ, XS(RARO) No interior da palavra diante das vogais orais e nasais A, O e U. Passa

Faça

Nasça

Pensa

Dança

Exsolver

exsultar

C, X, SS, SC E XC No interior da palavra diante das vogais E e I. Passivo

Passeio

Macieira

Disfarce

Descida,

Máximo

Exceto

Fonte: o autor

Neste estudo, verificou-se a ocorrência de erros decorrente das representações múltiplas dessa unidade com a intenção de observar em quais dessas situações eles são mais produtivos.

#### 4 Metodologia e Análise dos Dados

Este estudo foi realizado em uma turma de 6º ano de uma escola municipal localizada na zona sudeste de Teresina-PI. Foram recolhidas 23 amostras de ditados de palavras conhecidas aplicados a 23 alunos cuja faixa etária varia de 11 a 13 anos.

O ditado de palavras conhecidas foi elaborado, de acordo com os contextos regulares e irregulares da citada unidade sonora, a fim de verificar o conhecimento dos alunos na escolha dos grafemas que a representam. Este ditado consta de 20 palavras do cotidiano dos participantes.

Este ditado foi realizado seguindo a pronúncia do dialeto local, para que não haja qualquer influência ou condicionamento sobre a grafia das palavras.

Os dados coletados foram analisados quantitativamente por meio da porcentagem de alunos que cometeram algum tipo dos erros catalogados por situações de regularidades contextuais, morfossintática e irregularidades de representação do fonema /s/ em ataque silábico como se constata nos quadros abaixo:

#### Quadro 02- Erros Produzidos em Situações de Regularidades Contextuais

##### REGULARIDADES CONTEXTUAIS

Palavras Ditadas	Erros Produzidos	Porcentagem de alunos
------------------	------------------	-----------------------

Saco

Sono

Surdo

Nenhum erro produzido 0%

Fonte: o autor

O quadro 02 revela que os alunos não produziram nenhum erro de representação do fonema /s/ dentre as palavras ditadas, o que demonstra que, em situações de regularidade, em que um grafema representa apenas aquela unidade sonora e vice-versa, a ocorrência é mais rara. Diante desse fato, pode-se concluir que, nesse caso, a compreensão das regularidades contextuais foi estabelecida.

Quadro 03- Erros Produzidos em Situações de Regularidades Morfossintáticas

#### REGULARIDADES MORFOSSINTÁTICAS

Palavras Ditadas	Erros Produzidos	Porcentagem de alunos
------------------	------------------	-----------------------

Estudasse	Estudase, estudaci, estudaçi, estudace, estudasi, estuda-se, estudasci	
-----------	--	--

87% produziram alguns desses erros

Falasse	Falase, falasi, falaci, falaçi, falace, fala-se, falaçe	
---------	---	--

Chatice	chatise, chatiçi, chatisi, chatisse	
---------	-------------------------------------	--

Velhice	Velhiçi, velhise, velhisse, velhisi,	
---------	--------------------------------------	--

Fonte: o autor

O quadro 03 aponta que 87% dos alunos produziram alguns dos erros demonstrados, o que corresponde a um total de 20 alunos, ou seja, apenas 3 alunos grafaram corretamente todas as palavras ditadas dessa seção. Pode-se inferir que há um desconhecimento das regras morfossintáticas na formação de substantivos com sufixo – ICE, derivados de adjetivos, como também dos verbos no pretérito imperfeito do modo subjuntivo, cuja desinência modo-temporal é -SSE.

Quadro 04- Erros Produzidos em Situações de Regularidades Morfossintáticas

#### IRREGULARIDADES

Palavras Ditadas	Erros Produzidos	Porcentagem de alunos
------------------	------------------	-----------------------

Sede	Cede, çede	
------	------------	--

95,7% produziu alguns desses erros e 4,3 não respondeu

Sino	cino	
------	------	--

Cenário	Senário, çenário	
---------	------------------	--



Cipó Sipó

Excelente Exelente, ecelente, eselente

Nascer Nacer, naser, naçe

Deça Desa, deça, dessa

Esquecer Esqueçe, esceser, esquese, esquerçer

Pensar Pençar, pencar, penssar

Lembrança Lembransa, lembranca

Próximo Proximo, procimo, proçimo

Assistir Asiste, asixti, assistir

Passear Pasear, paçear, pacear

Fonte: O autor.

O quadro 04 apresenta os “erros” produzidos em situações de irregularidades, demonstrando que 95,7% dos alunos cometeram algum erro ao grafarem as palavras ditadas, o que corresponde a 22 alunos, ou seja, quase todos os alunos, exceto 1 que não respondeu, que corresponde a 4,3 % do total. Dos erros produzidos observa-se que os participantes desconhecem a grafia da maioria das palavras mesmo estas sendo comuns em suas práticas comunicativas.

Nessa seção, verifica-se duas produções de erros que convém ressaltar, uma se refere à grafia de palavra iniciada com “ç” como em “çenário”, e grafias desse mesmo grafema diante das vogais “e” e “i”. Em ambos os casos, apesar de configurem situações de irregularidade, o uso desse grafema nesse contexto contrapõe regras estabelecidas, pois não grafava nenhuma palavra iniciando-se com o referido grafema e seu uso não é permitido diante dessas vogais, assim como não se representa o fonema /s/ com o grafema “c” diante das vogais “a”, “o” e “u” como foi representado nas palavras “lembrança” e “pencar”. Neste último exemplo a pronúncia do “c” seria o fonema /k/ e não /s/.

Diante do exposto, conclui-se que as maiores produções de “erros” são em contextos irregulares em que há uma maior variedade de representações do fonema /s/ em ataque silábico, o que permite uma maior possibilidade de desvios mesmo se tratando de palavras conhecidas pelos usuários.

Considerações Finais

Diante do que foi explicitado, considera-se de suma importância voltar o olhar para o ensino de ortografia e que este seja pensado de forma reflexiva, levando o aluno

a construir seu conhecimento sobre as regularidades e irregularidades do sistema ortográfico.

Através dos dados obtidos neste estudo, pôde-se perceber a deficiência no aprendizado de algumas regularidades da escrita ortográfica o que impulsiona a investigar mais a fundo as representações múltiplas do fonema /s/ e como ocorre a produção dos desvios na escrita dos alunos, para que se possa elaborar estratégias de intervenção e ensino desse fonema.

Constata-se ainda um grande problema nas escritas quanto às situações de irregularidade, no entanto, isto pode ser considerado natural, nesse processo, por se tratar de um aprendizado que necessita de memorização, pois são grafias construídas arbitrariamente ao longo do tempo.

Trazer essa discussão para o âmbito educacional é um passo para repensar o ensino de ortografia em sala de aula e não tratá-lo como algo a parte do processo de aprendizagem da escrita da língua portuguesa.

#### REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Nós chegemos na escola e agora?: Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BISOL, Leda (org). Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro. 4ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

BISOL, Leda. A sílaba e seus constituintes. In: NEVES, Maria Helena Moura (Org.). Gramática do português falado. São Paulo: Humanistas/FFLCH/USP; Campinas: Editora da Unicamp, 1999, v. 7

CAGLIARI, Luiz Carlos. Análise fonológica: introdução à teoria e à prática, com especial destaque para o modelo fonêmico. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. Escrita e Alfabetização. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010.


MORAIS, Arthur Gomes, (Org). O aprendizado da ortografia. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MORAIS, Arthur Gomes de. Ortografia: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2000.

NÓBREGA, Maria José. Ortografia. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013.

MORAIS, Arthur Gomes. O diagnóstico como instrumento para o planejamento do ensino de ortografia. In: Silva, Alessandro da. Ortografia na sala de aula / (Org.) Alessandro da Silva, Artur Gomes de Moraes e Kátia Leal Reis de Melo . – 1.ed., 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

REGO, Lúcia Lins Browne. O aprendizado da norma ortográfica. In: Silva, Alessandro da. Ortografia na sala de aula / (Org.) Alessandro da Silva, Artur Gomes de Moraes e Kátia Leal Reis de Melo . – 1.ed., 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.



ZORZI, Jaime Luiz. Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

---

## ANÁLISES LINGUÍSTICAS DO SIGNWRITING: SINTAXE E MORFOLOGIA

Débora Campos Wanderley<sup>65</sup>

Marianne Rossi Stumpf<sup>66</sup>

**Resumo:** Nesta pesquisa, apresentaremos alguns sinais escritos referentes aos aspectos linguísticos, pois, enquanto a pesquisa sobre SignWriting está apenas engatinhando, existem aspectos que possuem a mesma transparência da gramática da língua portuguesa. Percebemos que a morfologia em língua de sinais é pouco explorada e alguns trabalhos sobre o assunto apresentam um tratamento vago, discutindo processos de formação de palavras, como derivação (nome de verbo), composição (mostra de uma análise da ASL de Liddel (1984)), incorporação de número e negação, e flexão. Observamos que se deixa no ar o que é exatamente um morfema, um sufixo, ou uma raiz na língua de sinais, por ser a modalidade oral. Identificamos que os produtores escrevem a escrita de sinais na qual encontramos padrões, podendo auxiliar estudos linguísticos. De acordo com Quadros e Karnopp (2004), a bibliografia é reduzida e limitada, principalmente no que diz respeito ao estudo da língua de sinais americana. Além disso, na língua de sinais brasileira, raros são os estudos linguísticos realizados. Podemos enriquecer esse trabalho aproveitando para incluir a área de sintaxe, pois esta se tornou relevante pelo reconhecimento por parte das teorias gerativas de morfemas flexionais, nos anos 1970-80.

**Palavras-chave:** SignWriting. Libras. Gramática.

### INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é analisar as produções em sala de aula da disciplina de Escrita de Sinais II pelos alunos, surdos e ouvintes, do curso de Letras Libras da UFSC, e discutir as estratégias envolvidas no ensino-aprendizagem da língua de sinais por meio da escrita e pelo sistema SignWriting.

Vários pesquisadores afirmaram o funcionamento do SignWriting (CAMPOS E STUMPF, 2012). Dentre outros sistemas, o SignWriting é o único que traz uma exploração significativa nova do espaço gráfico, uma parte importante de anotação icônica da forma material dos signos e riqueza de anotação para os parâmetros não manuais, parte importante das línguas de sinais.


O ato da leitura precisa contar também com informações não visuais que envolvem a competência linguística do leitor, seu conhecimento sobre o conteúdo do texto e o conhecimento prévio do modo que as palavras se integram na linguagem, o que envolve a gramática e o sentido.

---

<sup>65</sup> Professora da UFSC

<sup>66</sup> Professora da UFSC





O recurso da escrita é essencial na elaboração de um ponto de vista sobre o mundo, pois é o meio de distanciamento e de teorização que permite passar do conjuntural, gerado pelo oral, ao estruturado, expresso pelo texto. Escrever e ler em língua de sinais, para o surdo, é o caminho natural. Será que para uma pessoa ouvinte submetida a uma Educação Bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) preconizar-se-ia como acertado dar-lhe condições para ler e escrever em sua segunda língua, deixando para sua primeira língua apenas o papel da comunicação presencial e imediata? Na verdade, isso aconteceu muitas vezes na história da humanidade, quando populações foram forçadas a esquecer de suas línguas naturais. Sabe-se, pelas constatações da sociolinguística, o quanto essas populações foram prejudicadas por esses procedimentos coercitivos. É importante estabelecer a diferença entre língua falada e língua escrita, pois não devemos confundi-las, tendo em vista que são dois meios de comunicação distintos.


A escrita representa um estágio posterior de uma língua. A língua falada é mais espontânea, abrange a comunicação linguística em toda a sua totalidade. A língua escrita não é apenas a representação da língua falada, mas, sim, um sistema mais disciplinado e rígido.

As pesquisas são voltadas para a descrição da morfologia/sintaxe do sistema de escrita de sinais, onde temos os processos morfológicos e a organização sintática, com as unidades combinadas, tornando-se um texto mais produtivo e criativo. Uma das hipóteses foi acreditar que a escrita de sinais pode se apresentar de uma forma transparente e clara, para entender o que são morfemas ou não.

As estruturas, até hoje, como linguistas da língua brasileira de sinais constataram, manifestam níveis semelhantes de complexidade estrutural e funcional entre as duas línguas naturais, libras e portuguesa, mas também se encontram as distinções, por serem duas modalidades diferentes: a primeira é produzida com as mãos e apreendida pela visão, enquanto a segunda é produzida com a boca e apreendida pelos ouvidos. Entretanto, apesar de alguns estudos que foram excelentes, existe a dificuldade pela ausência de estudos, principalmente relacionados à escrita.

Trazemos as duas perspectivas formalistas, sendo a primeira o estruturalismo, proposto por Câmara Jr. (1970), que defende: “O estruturalismo não é uma teoria nem um método. É um ponto de vista epistemológico. Assim o estruturalismo é uma posição científica geral para todos os campos do conhecimento humano”. Nesta corrente, é usado o morfema no centro da análise. A segunda perspectiva é o gerativismo, inaugurado por Chomsky (1970), que afirma: “A sintaxe tinha lugar central nessa corrente, por ser intrinsecamente recursiva, isto é, por permitir, de forma fluida, que estruturas menores se combinem formando estruturas maiores infinitamente.” Já nesta é usada a palavra no centro da análise.

A partir disso, o enfoque da morfologia estruturalista e gerativista segue apresentado de forma bem geral, acompanhado da conceituação e da descrição de alguns morfemas livres e presos, e as competências dos humanos que possuem



gramática completa na língua. Serão abertas perspectivas inovadoras que irão provocar reflexão.

### **Criatividade e Produtividade**

Criatividade e produtividade são características que as línguas têm de produzir um número infinito de frases a partir de um número finito de elementos de enunciados com um número limitado de elementos por meio da combinação e recombinação dos mesmos. A língua põe à disposição de seus usuários um número determinado de elementos (fonemas, morfemas, estruturas sintáticas), a partir dos quais os usuários podem criar sentenças em número infinito. Por exemplo, o usuário tem duas sentenças como “A casa é branca” e “A casa é bonita”. Empregando a capacidade de criatividade e produtividade que a língua lhe oferece, ele combina as duas e produz: “A casa branca é bonita”.

### **Libras: gramática e escrita**

Analisaremos alguns aspectos da sintaxe de uma língua de sinais escrita, sistema que é espaço-visual e não oral-auditivo. A organização espacial da Libras apresenta possibilidades de se estabelecerem relações gramaticais no espaço, por meio de diferentes formas. Pode-se notar esse começo de registro na releitura, em que os alunos escreveram a ordem dos sinais escritos na frase e a disposição ou ordem das frases no discurso, bem como a relação lógica das frases entre si, ou seja, o Sistema Sintático, pois a Libras é expressa pelo ar e temos o registro onde podemos identificar os sinais escritos (palavras). É um instrumento essencial para o manuseio satisfatório das múltiplas possibilidades que existem para combinar palavras e orações.

A autora Maria Cristina Figueiredo Silva (2009), que organizou uma apostila de morfologia para o curso de Letras Libras, com a busca de algumas propostas de Câmara Jr., descreve o que a morfologia trabalha. A pesquisadora explica que a palavra é um conjunto de um ou mais morfemas, com som e sentido, que se comporta como forma livre ou como forma dependente na língua. Os brasileiros podem reconhecer os “pedaços de palavras” em qualquer palavra por saber as regras que pertencem à língua, por exemplo, em *anticonstitucionalissimamente*, onde existem dois pedaços de morfemas presos, como *anti-*, que aparece em *anti-higiênico* ou em *antiaéreo*, com significado de negativo; e *-mente*, que é reconhecido por *felizmente* ou *certamente*, significando um advérbio de modo. Contudo há também outro significado para a palavra *mente*, como um morfema livre com o significado semelhante a pensamento.

Os falantes nativos da língua portuguesa, com o português vernáculo, compreendem e reproduzem a regra, já vislumbrando muitas outras palavras com *anti-*, e podemos afirmar que em todas essas palavras tal forma presa vai aparecer sempre no começo da palavra, como prefixo, e nunca no final dela. Assim como *-mente* sempre ocorrerá no final da palavra e nunca no começo, já que é um sufixo.

Derivação é a criação de uma palavra nova a partir de outra primitiva. Ocorrem vários processos: derivação prefixal, derivação sufixal, derivação prefixal e sufixal e outros. Exemplo de uma derivação prefixal e sufixal: prefixo + radical + sufixo: *infelizmente*. Podemos desmembrar, tirando um pedaço e formando duas novas palavras: *infeliz* ou *felizmente*. Isso evidencia que tanto *-in* quanto *-mente* são afixos, já que a palavra *feliz* tem o seu significado independente.

Câmara Jr. nota que a derivação é opcional, no sentido de que não existe nenhuma construção sintática ou mesmo situação contextual que obrigue o uso de algum morfema derivacional específico.

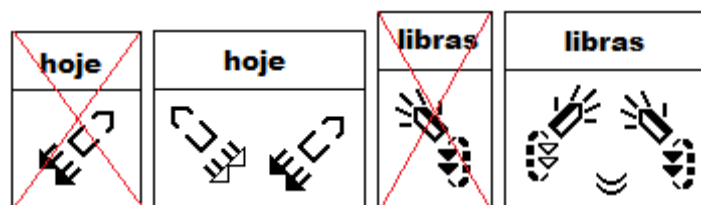
No exemplo que encontramos em Libras, ocorre a duplicação das mãos, em que a ênfase está na criação de mais uma configuração da mão em um sinal, que é a derivação, na qual é permitido haver a escolha para uma configuração à esquerda ou à direita. Mostrarei um exemplo somente à direita e a duplicação das mãos comparada:



Temos mais alguns sinais que não se podem comparar com português:



Isso não significa que todas as configurações de mãos podem ter duplicação das mãos. Pense nos sinais de HOJE e LIBRAS, apesar de que há duas configurações iguais nas quais nada pode ser retirado. Veja o que acontece:



Os fluentes em sinais brasileiros sabem, em qualquer palavra que pertence à língua, o que pode ser retirado ou o que não pode ser retirado.

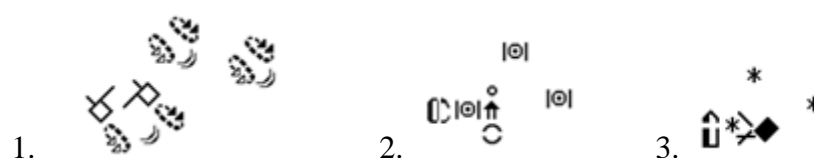
Existem alguns morfemas que adquirem um caráter de obrigatoriedade e regularidade no processo que não se vê na derivação. Um exemplo de uma forma



morfologicamente marcada no português é a desinência de número plural, manifestada pela desinência /-s/ em posição pós-vocálica final.


Em escrita de sinais, seria a repetição do espaço que a forma morfologicamente marcada com uma desinência de símbolo ( || ) e também ( | ), para entender melhor como foi esse processo para a proposta nova:

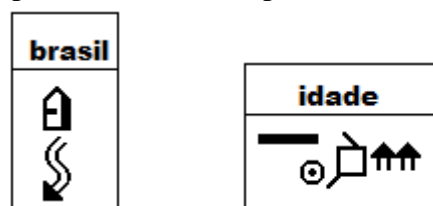
Inicialmente, antes da proposta, foi assim:

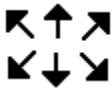


O número 1 é *trabalhar* (com plural); o número 2 é *fundar* (com plural) e o número 3 é *próprio* (cada um tem próprio com plural), portanto, o que atrapalha são os símbolos da repetição que não estão sendo padronizados e também houve a confusão em saber qual deles seriam os espaços em horizontal ou vertical. Os que produzem os sinais referem com as duas formas: uma forma vertical é saber a referência do Brasil ou mundo e outra forma horizontal é saber a referência geral na mesma situação.

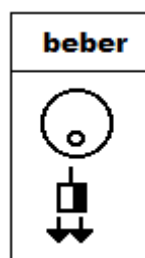
Durante a reunião, antes de coletar os dados na sala de aula, o participante Tom Min Alves deu uma ideia com a nova proposta dos símbolos onde temos os movimentos que já possuem regras, por exemplo:

Em vertical,  é um plano parede que vai para cima ou para baixo com escritos das setas de dupla haste. O sinal BRASIL que vai para baixo e o sinal IDADE que vai para cima, no exemplo:

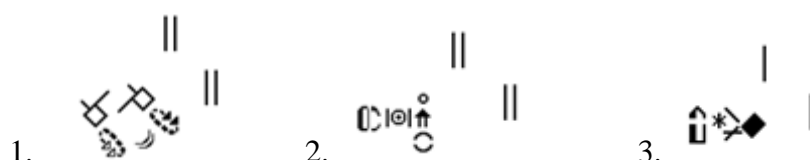


Em horizontal,  é um plano chão que vai para frente ou para trás com escritos das setas de haste simples. O sinal BEBER que vai para trás e o sinal que vai para frente, no exemplo:





A questão não é os símbolos de movimentos para espaço em horizontal e vertical, como ( || ) e ( | ), terem sido inventados ou acrescentados por parte do brasileiro. Esses símbolos já existem no sistema da escrita no site para nós sinalizantes do mundo colocarmos em cada idioma em escrita de sinais, no entanto não utilizamos esses símbolos por não sabermos para que eles servem? Agora se começou a valorizar para os morfemas presos.



Percebe-se que já existe mais proximidade de uma marcação mais comum somente de dois símbolos padronizados e regularidades de número plural, e que também é manifestado no final e nunca no começo. Primeiro escreve-se ou lê-se o sinal e segundo será colocado em horizontal ou vertical, dependendo de contexto da frase.

Os símbolos não podem estar isolados, pois não é um sinal formado e sempre vai depender de um sinal que tenha configuração da mão, então é um morfema preso como a desinência /s/, que também é um morfema preso.

Podemos ver que a morfologia em escrita de sinais pode ser trabalhada com a palavra formada por um conjunto de um ou mais morfemas como nos exemplos da duplicação das mãos e plural na língua brasileira de sinais.

### **Experiência pela percepção e produção dos alunos**

É importante destacar os fatos, quais sejam: entre o primeiro dia e o segundo dia de aula, em que tivemos dez alunos presentes, foi preciso informar um pouco o que é morfologia, para que eles entendessem a relação entre leitura e escrita de sinais com as descobertas de morfemas e a produção com morfemas nas frases pretendendo estabelecer a análise. Também foi necessário verificar as aceitações e críticas por parte dos alunos.

Primeiro, antes de apresentar na sala de aula, necessitávamos procurar alguns sinalizantes que já tivessem um vídeo divulgado para que pudéssemos encontrar alguns morfemas que os próprios já utilizavam naturalmente, para termos a oportunidade de registrar a escrita. Entretanto, os autores não se preparavam com boa


vontade de divulgar, e como cresceram utilizando a libras desde a infância possuíam mais produtividade e criatividade. Nesta etapa, a gramática precisaria ser mais utilizada, para depois transcrever e organizar a produção para o sistema da escrita original com a estrutura e sintaxe de forma mais clara.

Um conceito intimamente relacionado à visão gerativista de formação de palavras é a noção de **produtividade**. De forma geral, entende-se por produtividade em morfologia a potencialidade de formação de novas palavras por um determinado processo. (SCWINDT, 2004, p. 125).



Os alunos compreenderam o suficiente sobre os tipos de formas na morfologia, e que existem três formas: *luz* (um morfema livre); *menin-a-s* (uma palavra = três morfemas presos); *me* (morfema dependente); *infeliz* (uma palavra = dois morfemas presos), sendo que, se for para isolar *feliz*, dá para ser um morfema livre que se torna como uma palavra e é impossível que *in-* será morfema livre, pois, *in-* não pode aparecer sozinho como resposta a uma pergunta ou comentário a um comentário; assim, não pode funcionar como um enunciado autônomo, que é o critério de base da nossa definição da palavra.

Portanto, seria razoável que se tratem como uma forma presa palavras como o sinal *dois meses*, *três meses* e *quatro meses* em escrita de sinais, que parecem que são fatos para palavras, por conta dos alunos:



É possível usar o sinal apenas com (  ), seria como *escrever na lousa*, então pode ser morfema livre que se refere à definição de palavra.

- Você prefere escrever onde? Na lousa ou papel?
- *Escrever na lousa.*

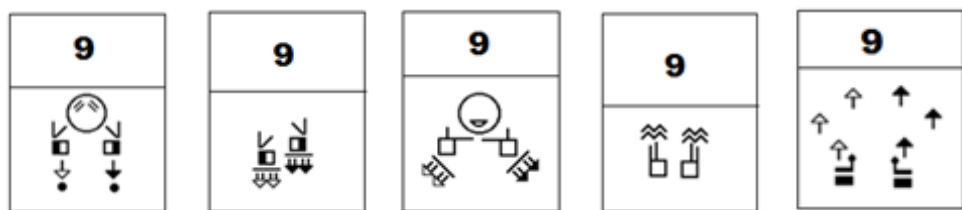
Em escrita de sinais, transparece a demonstração se de entender onde estão os pedaços de palavras em libras, porque antes, por ser um idioma somente na língua falada, existia a agrafia, ou seja, sem se ter o registro da escrita, assim não era percebido se existiam os pedaços de palavras. Os pedaços de palavras podem ser da duplicação das mãos, onde se acrescenta mais uma configuração da mão e também o plural pelo (  ) e (  ). O plural não pode ser a morfema livre, como a desinência de plural em português /s/.

O primeiro passo é que os alunos marquem os sinais que são as duplicações das mãos na atividade registrada da escrita por vídeo de um autor, porém eles não assistiram ao vídeo e só leram para identificar:

--	--	--	--	--	--	--	--

Tradução: Cada país com sua língua determinada possui um sistema de regras para o gênero “piada”. As línguas de sinais não são diferentes, embora os surdos não percebam, em diante de distração, produzem as regras. Os pesquisadores linguísticos encontraram a existência de tais regras e nesse processo de pesquisas certamente serão encontradas e acrescentadas novas regras. Com a distração, os surdos sempre contam as piadas na língua de sinais em qualquer uso representando o personagem da piada, assim como incorporá-lo para se transformar igual à pessoa. Por exemplo: 1. Uma pessoa, sinal, contando piada e após essa piada. Alguém riu e começa a contar para outra pessoa o que viu e imitando do jeito da pessoa que acabou de contar piada. Nós surdos vimos “ouvir” e rimos. 2. Incorporar vários animais, o que se chama subrogado. 3. Outras formas de uso de espaço. Todos os critérios possuem regras perfeitamente, por mais que não se percebam, porém que as regras só acontecem na piada? Não, também nas performances produzidas em língua de sinais por surdos.

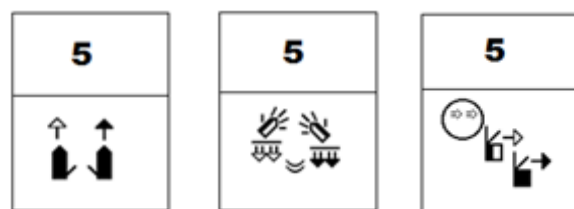
No levantamento com maior quantidade, a partir da metade ou no mínimo 50% de alunos, contando que o mínimo é os cinco estudantes, o índice de marcações de total no quadro foi:



perceber      sempre      rir      igual      ali



perfeito      diferente      distrair      produzir      vários



mas      libras      ver

Os alunos reconhecem na língua onde existem duas configurações de mãos iguais que não são duplicação da mão, pois sabem que se retirarem alguns dos exemplos: ( - encontrar); ( - qualquer) e ( - leão) não seriam os sinais corretos.

Existe uma crítica por parte de alguns alunos sobre o sinal *ver*, certamente que não é duplicação da mão por causa de um contexto na frase de sintaxe: “Nós surdos vemos e rimos” e se tirar uma configuração da mão para seria agramatical. Por terem a capacidade de saber a língua, é possível produzir com o conhecimento através do mental para a gramática completa. Como afirmam Chomsky e Halle (1968):

Utilizamos o termo gramática com uma ambiguidade sistemática. Por um lado, o termo refere a teoria explícita elaborada pelo linguista com o objetivo de descrever a competência do falante. Por outro lado, usamos o termo para referir a própria competência (CHOMSKY & HALLE, 1968, p. 3).

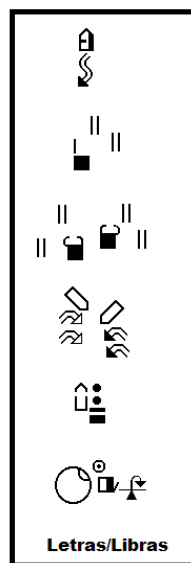


São do domínio do conhecimento por serem na fala de nativos de Libras. No sinal *ver*, há uma obrigatoriedade em colocar como verbo plural e não como opção na duplicação da mão.

O segundo passo foi os alunos formarem grupo para escrever uma frase que tivesse plural na repetição em escrita de sinais. A proposta de plural por ( || ) e ( | ) é favorável para todos os alunos. São divididos por temas diferentes, a seguir:

8º ENELL	Congresso de milão	Letras/LIBRAS	EAD


Alunos nº 1:



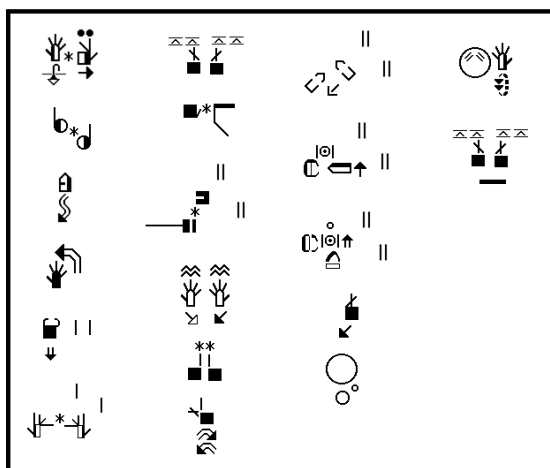
Glosa: Brasil – ali em cada região – pessoas – participam – inscrição – vestibular

Em português: Em cada região no Brasil, as pessoas fizeram inscrição do vestibular.

Os alunos colocaram dois sinais em plural ( || ) e uma coisa que surpreendeu foi por terem colocado o plural “pessoas”, usando o símbolo escrito das setas de dupla


haste, mesmo que exista o padrão pelo . Os alunos naturalmente aceitaram substituir também pela frase mais clara, com melhor combinação. No contexto, já está a relação com a sintaxe, de onde as pessoas moram, não somente em um lugar ou estado, mas de todo o Brasil que fizeram inscrição no vestibular. É a forma para esclarecer por causa de um símbolo referente à vertical junto com a maior quantidade dos participantes.

Alunos nº 2:

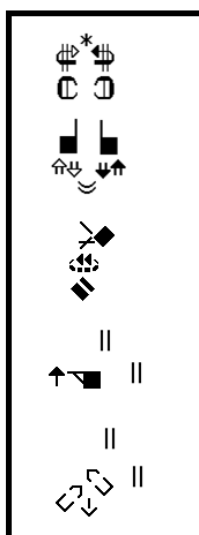


Glosa: 8º ENELL – encontro – Brasil – todas – pessoas – contato – vários – alunos – estados – vir – também – professores – convidar – e-mail – criar – responder – bom – palestra – vários.

Português: 8º ENELL foi um encontro nacional. As pessoas da comissão de organização entraram em contato com vários alunos de cada estado como também convidaram professores por e-mail criado para o evento que vieram e participaram da realização das diversas palestras que obtiveram resultados satisfatórios.

Os alunos souberam diferenciar os espaços de horizontal ( | ) e vertical ( || ). E sem combinar com os outros alunos do nº 1, também colocaram a substituição do símbolo plural do sinal “pessoas” por . No contexto pelo horizontal, entende-se que as pessoas que moram em Florianópolis entraram em contato com alunos de vários estados. E depois uma frase “vários alunos estados” mudaram para o símbolo de vertical, por ser a referência do Brasil e a partir de “os convidados professores por e-mail” seguem a mesma de vertical. A sintaxe é demonstrada claramente com a gramática. Já o aluno nº 1 deu a entender que eram as pessoas em cada estado, por causa do símbolo vertical.

Alunos nº 3:



Glosa: Congresso Milão – país – cada – convidar.

Português: Vários países foram convidados para o Congresso de Milão.

O mesmo uso de um dos exemplos pelos alunos anteriores com o uso do símbolo de plural já demonstra uma frase simples. O fato que surpreendeu foi o sinal “país”, que não foi colocado por plural, mas acrescentou o sinal “cada” que já auxilia como mais uma informação de que seriam vários países do mundo. Se não colocar o sinal “cada”, os leitores que não conhecem a história do Congresso de Milão vão pensar: ‘um país que é Itália convida somente um país’. Por isso se acrescentou mais um sinal “cada”; já é mais uma informação para entender que os convites foram para cada país, relatado por um aluno do grupo nº 3. O conhecimento da escrita necessita de mais uma informação e não pode ser igual à língua oral de uma forma restrita, que faz parte a organização de sintaxe.

Aluno nº 4




Glosa: Curso – distância – tem – estados – Brasil – todos – tem – videoconferência – usar – libras – cada – estados – UFSC – vínculo.

Português: A UFSC oferece curso à distância para estados que possui videoconferência, onde é realizado por tela de vídeo, com as aulas de língua brasileira de sinais.

Percebe-se que temos uma diferença do aluno nº 4 por ter colocado três símbolos de vertical, o que não seria necessário, pois como já tem o sinal claro *estados* e também outros sinais, como *videoconferência* e *cada*, ficou confuso, por não se saber onde se inicia, por estar colocado uma configuração da mão no meio entre três símbolos de plural. O melhor é continuar com o padrão, como os alunos nº1, nº2 e nº3, somente colocando dois na manifestação no final.

### Considerações finais

Este artigo não é um trabalho definitivo, mas apenas um ponto de partida para a descrição da morfologia e sintaxe de Libras. Há alguns pontos que ainda não são claros em relação aos quais continuaremos a ter muitas dúvidas, ou, por fim, sobre os quais se sabe tão pouco que foram deixados de lado. Os alunos do curso de Letras Libras reconheceram a importância da escrita de sinais, mas alguns continuam a resistir, pois muitos fatores, da história pessoal e coletiva dos surdos, explicam essa conduta, porém não se trata de buscar a unanimidade. Acreditamos que os alunos compreenderam que além de aprender a Libras sem escrita em contexto de sala de aula, encontram-se alternativas em Libras para os sinais escritos.



No começo, os sinais da duplicação das mãos foram fáceis para eles entenderem o que se pode retirar e o que não se pode retirar. Alguns deles, após terminarem a atividade, querem continuar assim para encontrar os sinais que podem ser acrescentados no texto. Por exemplo, tem um sinal “TEM” ( \* ) podendo até acrescentar para ( \* \* ).

Os alunos se sentiram motivados pela primeira vez com a descoberta da relação entre morfologia e sintaxe ao entrar em contato com o papel, aumentando a curiosidade em receber mais atividades e mais práticas ao escrever os sinais depois de aprender as pequenas regras explicadas sobre derivação e plural. A maioria deles já aceita facilmente os símbolos novos ( || ) e ( | ) aprendidos na sala de aula, demonstrando satisfação por escrever rápido e saber que existe plural na escrita, enriquecendo a gramática e a produção.

## Referências

- CAMARA Jr. J. M. *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.
- CHOMSKY, N. & HALLE, M. *The sound pattern of English*. Nova York: HarprerandRow, 1968.
- CAMPOS, D. W. e STUMPF, M. R. *Cultura Surda: um patrimônio em contínua evolução*. Curitiba: Editora CRV, 2012.
- QUADROS, R. e KARNOPP, L. *Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos*. Porto Alegre: Artmes, 2004.
- NASCIMENTO, S. P. F. *Um olhar sobre a Morfologia dos Gestos*. PRO\_LGP: Licenciatura em Língua Gestual Portuguesa. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa Editora, 2011.
- SILVA, M.C.F. *Morfologia*. Florianópolis: UFSC, 2009.
- SIGN PUDDLE ONLINE. Disponível em: <http://www.signbank.org/signpuddle2.0/signmaker.php?ui=12&sgn=46>. Acesso em: 15 nov. 2014.
- SCHWINDT, L. (Org.). *Manual de Linguística: Fonologia, Morfologia e Sintaxe*. Editora Vozes. 2014.
- WANDERLEY, D. C. *A Leitura e Escrita de Sinais de Forma Processual e Lúdica*. Curitiba: Editora PRISMAS, 2015.



# APROPRIAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS NA PRÁTICA DOCENTE DE REVISÃO DE TEXTOS COM O TRABALHO COLABORATIVO

Denise Moreira Gasparotto<sup>67</sup>

Renilson José Menegassi<sup>68</sup>

**RESUMO:** Este trabalho ancora-se na perspectiva dialógica da linguagem (BAKHTN, 2009; 2010) e pretende compreender o processo de apropriação de conceitos teórico-metodológicos na prática docente de revisão de textos de alunos, a partir do desenvolvimento de trabalho colaborativo sobre o tema, em pesquisa longitudinal. O trabalho foi realizado com uma docente de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental I e abrangeu as seguintes etapas: a) questionamentos sobre a formação e experiência da docente e sobre suas práticas com revisão e reescrita em sala de aula; b) estudo teórico-metodológico orientado acerca da concepção de escrita como trabalho, dos processos de revisão e reescrita e de metodologias de revisão textual; c) construção conjunta de oficina de produção textual; d) desenvolvimento da oficina pela docente. A partir desses registros, analisamos as revisões textuais realizadas pela docente após o estudo orientado, a fim de compreender quais aspectos estudados manifestavam-se como apropriados em suas revisões. Os resultados apontaram que: a) a docente manteve várias práticas anteriores, mas também incorporou novos conhecimentos a elas. b) a docente procurou adequar algumas propostas estudadas à idade escolar dos alunos e teve êxito em boa parte delas; c) embora a teoria e a metodologia estudadas tenham sido compreendidas pela docente, alguns aspectos não se efetivaram como apropriados em sua prática, o que aponta para a relevante consideração do contexto e demais variáveis que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, a partir de práticas de linguagem efetivamente ensinadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Revisão. Formação docente. Apropriação.


## 1. Considerações iniciais

Analisamos neste trabalho o processo de apropriação teórico-metodológica nas práticas de revisão de uma docente de língua portuguesa. Para isso, utilizamos os registros de um trabalho mais amplo desenvolvido em 2012 (GASPAROTTO, 2014).

Um trabalho colaborativo sobre revisão e reescrita de textos foi realizado com uma professora de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I formada em Pedagogia e em Letras. No caso do recorte do presente trabalho, enfocamos o movimento de apropriação pela docente dos conceitos estudados e a forma como sua exteriorização foi construída em sua prática com os alunos.

<sup>67</sup>Instituto Federal Catarinense, campus Videira. denisegasparotto@yahoo.com.br

<sup>68</sup>Universidade Estadual de Maringá, projeto de pesquisa “Escrita e formação de educadores de língua”, financiado pela Fundação Araucária do Paraná, renilson@wnet.com.br



Para isso, fundamentamo-nos na Análise Dialógica do Discurso (ADD), ancorada no Círculo de Bakhtin, discutindo os conceitos de interação, palavra, responsividade e contrapalavra, como aspectos teóricos necessários à compreensão desse processo.

## 2. Dialogismo e apropriação do conhecimento

Este trabalho se ancora na perspectiva dialógica da linguagem, a partir de estudos brasileiros da teoria do Círculo de Bakhtin, o que se convencionou chamar, no Brasil, de Análise Dialógica do Discurso (BRAIT, 2006; 2012; PAULA, 2013).

Nessa perspectiva, Brait (2012) apresenta algumas peculiaridades que marcam a ADD. Entre elas, é relevante mencionar neste estudo:


- as consequências teórico-metodológicas de que as relações dialógicas não são dadas, não estando, portanto, jamais prontas e acabadas num determinado objeto de pesquisa, mas sempre estabelecidas a partir de um ponto de vista;
- o papel das linguagens e dos sujeitos na construção dos sentidos;
- a concepção de texto como assinatura de um sujeito, individual ou coletivo, que mobiliza discursos históricos, sociais e culturais para constituí-lo e construir-se. (BRAIT, 2012, p. 85)

Neste trabalho, buscamos nos afastar de uma situação estereotipada, construída com o intuito de atingir resultados pré-determinados, e partimos de uma situação concreta de formação docente e de práticas de ensino, às quais permitiram uma construção conjunta durante o processo. Foi preciso que pesquisadora e docente tivessem um horizonte comum, para que o processo de intervenção colaborativa não se tornasse mero atendimento às atividades propostas pela pesquisadora. Nesse sentido, destaca-se que foi exatamente o caráter dialógico primado em todo processo que permitiu a compreensão de resultados que, de fato, representassem uma situação concreta de estudo e ação por parte da docente.

A partir do conceito de dialogismo como constitutivo e constituinte de toda atividade discursiva, o Círculo de Bakhtin propõe e discute vários outros conceitos que compõem o fenômeno de construção e do uso da linguagem. Para fundamentar este tudo, consideramos fundamental apresentar o que estes autores propõem acerca dos conceitos de palavra, contrapalavra, interação e responsividade.

Todo indivíduo está inserido em um sistema de normas sociais, o que faz com que toda subjetividade, embora individual, exista somente a partir da coletividade na qual o indivíduo está inserido. Desse modo, é o social que constitui o individual (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009). Contudo, esse aspecto intersubjetivo não despersonaliza sujeitos singulares, determinando-os pelo coletivo. Do mesmo modo, não é possível a um sujeito, em suas idiosincrasias, sobrepor-se ao coletivo, pois há algo superior, social, que permeia seu discurso (SOBRAL, 2009), conduzindo-o à convivência social.

Bakhtin/Volochínov (2009) explicam que o discurso externo é internalizado pelo sujeito e, antes de ser novamente exteriorizado, é organizado pelo locutor de modo a



adequar-se ao contexto ao qual será apresentado. Isto é, nosso discurso sempre será construído a partir do que ouvimos ou lemos, mas ao utilizarmos essas palavras alheias para construir nosso discurso, acrescentamos a elas nossa subjetividade, nosso juízo de valor e as adequações pertinentes à enunciação. Clark & Holquist (2004) exemplificam esse processo, afirmando que o indivíduo é revestido pela sociedade por algo que é comum a ambos: a linguagem.

Ao comporem o enunciado e atenderem as necessidades da enunciação, as palavras, os discursos, passam a assumir um sentido ideológico, marcado pela situação extralinguística e por todos os outros elementos que compõem um enunciado. Ao constituírem o enunciado, elas revelam relações anteriores, objetivos comunicativos, relações com o interlocutor e, por esse motivo, podem produzir diferentes sentidos, conforme o contexto em que forem empregadas (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009).

Stella afirma que, para o Círculo, a palavra afasta-se de sua concepção tradicional, pois é “encarada como um elemento concreto de feitura ideológica”, ponto de contato entre a fala interior, que é constituída por palavras, e o exterior, que é construído por elas (2012, p. 178-179). Bakhtin (2010) sustenta que a palavra pode se revelar sob três aspectos: como palavra neutra, palavra alheia e palavra minha:


[...] como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão (BAKHTIN, 2010, p. 294).

Embora assuma que toda palavra é um signo ideológico, o autor utiliza a denominação de neutra para destacar que a palavra pode assumir funções ideológicas distintas, conforme o contexto em que é utilizada. Antes de integrar uma situação concreta de linguagem, a palavra é neutra, pois ainda não expressa uma realidade (STELLA, 2012).

A palavra alheia refere-se à palavra do outro que, ao ser ouvida, pode ser internalizada e tornada em palavra daquele que a ouviu, por um processo de reelaboração, passando a ser “minha” palavra. Isso é possível por meio do processo de polifonia. Bakhtin (2010) explica que a fala, ainda que monologizada, nunca é puramente individual, pois sua construção só ocorre pela reelaboração de vozes alheias. Isso mostra que o individual é, ao mesmo tempo, coletivo e idiossincrático.

Sendo a enunciação um evento comunicativo concreto, entende-se que ela só ocorre porque há necessidade exterior de interação com o outro. A interação, para o Círculo de Bakhtin, é o encontro do exterior com o interior, do coletivo com o individual, do linguístico com o extralinguístico. É onde as significações acontecem.





A tese bakhtiniana para o fenômeno da interação é a de que sempre que dizemos algo o dirigimos a alguém. Assim, no processo de interação, há sempre uma alteridade entre sujeitos em que um toma o papel de locutor para dirigir a palavra ao outro e, este outro, ao recebê-la toma e assume o papel de locutor e dirige ao outro sua contrapalavra. Não há passividade entre sujeitos enunciativos, pois ainda que o outro não devolva uma resposta/contrapalavra ao enunciador, o discurso por ele ouvido o marcará de alguma forma, constituindo possíveis futuros discursos, como se vê na discussão acerca da responsividade.

A partir da consideração do papel ativo do interlocutor no processo de interação verbal, Bakhtin (2010) explica que toda enunciação carrega consigo uma atitude responsiva, marcada pelo movimento do interlocutor diante do que está sendo dito. A responsividade é uma característica do dialogismo que permite que a interação aconteça (BAKHTIN, 2010), pois as relações entre enunciações sempre demandam a resposta potencial de um outro (CLARK & HOLQUIST, 2004). Nesse sentido, Menegassi (2009) afirma que há uma necessidade humana de provocar no outro uma reação que responda às ações do locutor. Segundo o autor, os enunciados possuem essa propriedade de “permitir e exigir que lhe seja dada uma resposta” (2009, p. 149), seja ela linguística ou atitudinal.


Ao compreender um enunciado, o ouvinte ocupa uma posição responsiva: completa, usa, discorda etc. A atitude responsiva é construída à medida que se lê ou ouve, assim que se inicia a compreensão. É a partir dessa atitude que se constrói a resposta. A responsividade é, desse modo, uma fase inicial preparatória da resposta/contrapalavra/réplica. Como ensina Bakhtin, “[...] toda compreensão é prehe de resposta, e nessa ou naquela forma a geraobrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (2010, p. 271).

Assim como o conceito de interação não pode ser reduzido ao diálogo face-a-face, a responsividade, por vezes, pode coincidir com a réplica de um sujeito, mas seu conceito é muito mais abrangente e complexo, tendo em vista que todo enunciado exige uma atitude responsiva, mas nem sempre há uma resposta/réplica verbalizada do falante. Por isso, “não se trata apenas de poder oferecer uma resposta ao que foi dito pelo locutor, mas de compreender que a formação de um enunciado endereçado ao outro constitui, por si, uma possível resposta a outros enunciados que circulam na sociedade” (MENEGASSI, 2009, p. 152). Essa resposta, como ensina Bakhtin (2010), é sempre de natureza ativa, ainda que esse nível de ativismo possa variar.

Dessa maneira, Bakhtin (2010) propõe que a responsividade ativa, inerente a qualquer enunciado, pode apresentar-se de duas formas: imediata ou silenciosa.

A responsividade imediata funciona como o atendimento imediato a um comando recebido pelo interlocutor. Menegassi (2009) explica que, nessa forma de responsividade, a devolutiva é dada ao locutor imediatamente após a compreensão do enunciado pelo outro. Essa devolutiva pode ser uma atitude ou uma expressão verbalizada publicamente, sempre mediada pelo discurso interior. Em um diálogo





cotidiano, por exemplo, a alteridade entre sujeitos faz com que a atitude responsivamente ativa seja imediata. Nesse caso, ou se tem a resposta verbalizada do outro ou podem-se notar expressões, gestos que marcam sua responsividade na interação.

Outra manifestação ativamente responsiva, para Bakhtin (2010), é a silenciosa. Ela acontece quando o outro não oferece ao locutor uma resposta imediata. Porém, o autor explica que não se trata de uma atitude passiva, pois, uma vez que o discurso do falante foi internalizado pelo ouvinte, esse será reelaborado e externalizado em algum momento, ainda que seja em tempo e em contexto distintos daquele momento enunciativo. Por esse motivo, Bakhtin (2010) explica que, na verdade, trata-se de uma compreensão responsiva ativa de efeito retardado. Assim, a responsividade de efeito retardado ocorre após um período de sedimentação do que foi lido/ouvido. O interlocutor silencia no momento em que recebe o discurso alheio, mas sua resposta ocorrerá num momento posterior.


Do mesmo modo, a compreensão, manifestada a partir da atitude responsivamente ativa, é que vai apontar o nível de interação estabelecido entre os interlocutores. Além disso, essa compreensão, em nível maior ou menor, é fundamental para o desenvolvimento do discurso interior, num movimento de tornar próprio aquilo que outrora era alheio. De acordo com Menegassi, “o processo de transformação da palavra do outro em *minha* palavra assinala, mais uma vez, o caráter eminentemente responsivo das práticas sociais efetivadas pela língua, visto que é a resposta à palavra do outro que produz a *minha* palavra” (2009, p. 155). Porém, é preciso reforçar que a *minha* palavra é produto de reelaboração interior da palavra alheia e não reprodução desta.

Ao trazermos esses conceitos para a prática docente, temos que, ao desenvolver práticas com seus alunos, o professor está construindo sua ação por meio de teorias, experiências já ouvidas, vistas, lidas. Como a transposição teoria-prática não ocorre de maneira direta, é preciso que o professor internalize e reelabore o que aprendeu a fim de adequar ao seu contexto de ensino. Assim, a apropriação dos conceitos estudados ocorre de maneira distinta com cada professor, de acordo com suas vivências, podendo se configurar com uma atitude responsiva silenciosa ou ativa, em forma de contrapalavra. Como destaca Geraldi, “e por isso que na “*minha*” palavra me (re)velo na contrapalavra do outro que me constitui como sujeito”(1996, p. 139).

### **3. Colaboração teórico-metodológica e revisão docente**

Para o trabalho colaborativo foram realizadas as seguintes etapas: estudo teórico-metodológico entre pesquisadora e docente, elaboração da unidade de ensino e desenvolvimento da unidade de ensino com revisão docente e interação via trabalho colaborativo.

#### **3.1 Estudo teórico-metodológico: a compreensão pela docente**



O trabalho de estudo teórico-metodológico com a docente foi orientado por roteiros de leitura e por encontros para discussão. Foram selecionados textos de autores distintos que tratavam dos respectivos temas: processo de produção textual e concepção de escrita como trabalho (SERCUNDES, 2011; MENEGASSI, 2010; FIAD & MAYRINK-SABINSON, 1991); dialogismo e interação (BAKHIN/VOLOCHÍNOV, 2009; BAKHTIN, 2010); processos de revisão e reescrita textual (MENEGASSI, 2000); metodologias de revisão textual (SERAFINI, 2004; RUIZ, 2010). Para cada texto, foi elaborado um texto de apresentação, com intuito de conhecer e diagnosticar as práticas da docente e um roteiro final com questionamentos que auxiliavam na compreensão do texto lido. Além dos roteiros, foram marcados encontros para a discussão dos textos. Tudo isso antes de iniciar o trabalho em sala de aula. Embora as perguntas do roteiro tenham sido elaboradas para subsidiar a discussão nos encontros de estudo, a docente preferiu responder a maioria delas por escrito e complementar, na fala, com o que achava necessário. Esses registros ajudaram no diagnóstico inicial e no acompanhamento da compreensão da docente.

→Diagnóstico das experiências discentes e práticas docentes anteriores:

A partir das respostas da docente às questões do roteiro de leitura, pudemos identificar:

- Como aluna, passou por práticas estruturalistas de produção escrita;

*“Durante a minha vida escolar a produção de redações esteve muito presente. Uma técnica muito comum era a apresentação de cartazes com imagens sequenciadas ou cenas para que, através da observação, produzisse um texto”;*

*“A redação é o produto final, o professor corrige com caneta fazendo a higienização do texto quando necessário”.*

- Não produzia textos na graduação, aprendeu muitas regras, mas não produziu.

- Revisão limitada à correção de desvios ortográficos;

*“Infelizmente, na maioria das vezes, a correção é uma simples higienização dos textos. Alguns momentos de forma coletiva. Acontecem reescritas e apontamentos individuais”.*

- Pouco conhecimento teórico acerca das práticas concernentes à concepção de escrita como trabalho;

*“Poderia dizer que o maior obstáculo é o tempo e o grande número de alunos, porém, acredito que é a falta de conhecimento de formas eficazes de inferência durante a escrita”.*

- Interesse em compreender e ajudar os alunos no trabalho com a produção textual;

*“É comum no cotidiano escolar pedir que os alunos produzam textos. Muitas vezes, infelizmente, criamos pretextos para levar os alunos à produção. Na maioria das vezes a produção é individual, em casa ou em sala. Porém há momentos de produção em duplas ou com toda a turma”.*

→ Marcas de compreensão teórico-metodológica:

As respostas da docente às perguntas do roteiro posteriores a cada texto indicaram sua compreensão sobre os conceitos estudados. Além desse registro, a gravação em áudio da discussão sobre os textos ajudou nessa identificação.

- Anotações da docente indicam compreensão das condições de produção, sobretudo as elencadas por Geraldini: conteúdo, finalidade, interlocutor, estratégias. A construção de um texto passa por três etapas: planejamento, execução e revisão.

*“Um professor que vê a língua como fruto de relações sociais, busca em seu trabalho definir e orientar as produções dos alunos no sentido de concretizar sua função e necessidade. Não se produz para saber se sabe escrever, mas para que a produção cumpra a função para a qual foi pretendida”*

- No tocante à necessidade de assimilação do contexto de produção pelo aluno, a professora afirma: *“sem dúvidas meus alunos precisam entender melhor o interlocutor virtual, perceber que os textos não são apenas um instrumento de nota”*.

- Após a leitura de texto que tratava das concepções de escrita e sua reflexão na prática docente, a professora conclui que *“a maioria dos professores trabalha o exercício de produção escrita como inspiração ou mesmo como consequência, sem trabalho prévio com o gênero e orientação para a reescrita depois da correção”*.

Compreendeu bem, mas afirmou que não conhecia as metodologias de correção estudadas. E essa era sua maior dificuldade: saber como fazer.

Após a discussão sobre os textos, professora e pesquisadora marcaram dois encontros para a elaboração da unidade de ensino a ser desenvolvida com os alunos.

### **3.2 Revisão docente e interação: a apropriação**

Durante o desenvolvimento da unidade de ensino pela professora, a pesquisadora manteve contato por e-mail, enviando orientações e por meio de encontros para avaliação sobre o andamento e reflexão sobre mudanças necessárias. Nas orientações, enfocou-se, sobretudo, a necessidade de utilizar novas estratégias de revisão textual, extrapolando a intervenção estrutural, resolutiva, incorporando elementos próprios do gênero discursivo focado e priorizando a efetividade na interação com o aluno.

A seguir, apresentamos recortes de revisão da docente para elucidar as marcas de apropriação dos conceitos trabalhados e a forma como isso foi elaborado ao ser desenvolvido com os alunos.

a) Reelaboração



A docente utilizou a abordagem de revisão classificatória (SERAFINI, 2004), adequando-a à idade escolar dos alunos e combinando com a revisão indicativa, também proposta por Serafini (2004).

Correção classificatória- indicativa – aluno 4L

→ parágrafo  
○ letra maiúscula

Correção classificatória-indicativa – aluno 4C

Parágrafo → — irmã, irmã que ajuda a carregar aqui está  
Parágrafo → <sup>ora!</sup> — Está bom esse ajuda! — disse Renata

Como se observa nos excertos, em vez de utilizar abreviações ou siglas para a classificação do problema encontrado no texto, a professora indica com setas onde há o desvio e escreve toda a palavra, orientando o aluno sobre a origem deste. Por exemplo, ao invés de apenas utilizar a palavra P para mostrar que há um problema quanto à paragrafação, a docente opta por não estabelecer junto aos alunos uma lista de abreviaturas e escrever a palavra completa. Essa atitude aponta, além de compreensão pela docente dos conceitos estudados, a internalização e reelaboração das correções classificatória e indicativa, pois suas escolhas mostram uma correção mais elucidativa do que a proposta original, atendendo-se ao contexto imediato, que é a revisão de textos produzidos por crianças de 4º e de 5º anos. Como explica Bakhtin, as “palavras trazem consigo o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (BAKHTIN, 2010, p. 295).

#### b) Substituição de práticas anteriores

Ao estudar as metodologias de revisão junto à docente, a pesquisadora destacou a necessidade de ampliar as intervenções para além da correção de aspectos ortográficos. No período de estudo teórico-metodológico, a professora relatou que realizava a revisão de textos desses alunos da seguinte maneira: após produzir o texto, o aluno levava à mesa da professora que indicava quais palavras apresentavam desvio ortográfico. Depois a professora utilizava uma tira de papel avulsa para escrever corretamente as palavras que apresentavam desvio no texto, uma espécie de lista dessas palavras. O aluno então deveria procurar novamente em seu texto as palavras com desvio e corrigi-las de acordo com a lista feita pela professora. Assim, realiza-se uma correção resolutive e, como mencionado pela professora após a leitura dos textos de estudo, centrada na higienização textual.



Ao aplicar os novos conhecimentos de revisão, a professora procurou substituir a prática de correção resolutiva pela correção indicativa. Desse modo, ao invés de oferecer respostas prontas ao aluno, a docente passou a destacar as palavras do texto que apresentavam desvio para que o aluno refletisse sobre como poderia corrigir o desvio. Por vezes, as indicações eram combinadas com um bilhete ao final do texto explicando: “as palavras sublinhadas não estão escritas corretamente, tente corrigi-las na reescrita”.

Segue um exemplo das indicações.

Correção indicativa – aluno 4D

Um dia eu vi um menino, este menino estava strg-  
veganda a rua. E vis um carro e atropelou o menino.  
Li ambolacia vis e levou ele para o hospital. Eu fui no  
hospital visitar o menino ele estava muito mal. E  
depois eu fui embora. tudo foi outro dia eu estava  
na rua. e vi o menino atravessando a rua e vis  
um carreão. E atropelou o menino e a ambolancia

A atitude de substituição de práticas anteriores mostra efetividade na interação entre pesquisadora e docente, além disso, a escolha por utilizar as indicativas como uma nova forma de corrigir os desvios ortográficos aponta o movimento de apropriação pela docente da metodologia estudada, mais uma vez adequando-a a sua necessidade de interação. Essa intervenção também contribui para o real objetivo da prática de reescrita na escola, levando o aluno a refletir sobre seu próprio discurso, o que auxilia no desenvolvimento de suas habilidades discursivas e de sua autonomia na revisão.

### c) Manutenção de práticas anteriores

Embora tenhamos constatado mudanças na prática de revisão docente, também foi possível observar a manutenção de práticas anteriores, como o uso de correções resolutivas.

- Meu querido como mulher sou numa. E ela  
chamou o seu chefe e o seu chefe labou:  
- Você está degratado seu jefe! Ele foi para  
a sua casa e mulher estava lá e gostou:

Os trechos sublinhados indicam palavras que foram completadas ou corrigidas pela professora, diretamente no texto do aluno, sem nenhuma indicação ou apontamento de revisão. Nesse caso, há duas considerações a serem feitas:

- mesmo com alguns casos de correção resolutive, a professora reduziu significativamente o número dessas correções (13,24% do total), além de não utilizá-la como única forma de intervenção;

- o uso de correções resolutivas também indica apropriação dos conceitos estudados, pois a docente considerou viável manter a correção resolutive em alguns casos. Isso mostra que os novos conhecimentos foram incorporados e não sobrepostos às práticas anteriores. Pode ser que, em determinadas situações, a docente tenha considerado viável mostrar de imediato ao aluno como a palavra deveria ser escrita.

#### d) Incorporação de novas práticas

No desenvolvimento da revisão e reescrita textual, a docente incorporou a metodologia de correção textual-interativa, que antes não era conhecida por ela. Por meio dessa abordagem foram contemplados aspectos que antes eram ignorados pela professora em seu trabalho de revisão.

- Ana, seu texto está confuso. A Maria Joaquina foi atrás dos bandidos? Por quê? Ela foi sequestrada?

- Ayslan, leia seu texto e coloque os sinais de pontuação, termine as frases com ponto, recomece com letra maiúscula e use travessão na fala dos personagens.

- Carlos, preste atenção no seu texto, você escreveu algumas palavras erradas que deixaram o texto confuso. Acredito que você pode melhorar seu texto. Bom trabalho!

- Caique, conte mais sobre o que o menino e o vampiro fizeram no castelo dos monstros. Por que todos sumiram? Para onde foram? Estou curiosa para saber...

Nos excertos temos exemplos de correção textual-interativa realizada pela docente. São bilhetes que visam dialogar com o aluno acerca de problemas globais de seu texto. Essa prática mostra que a professora se apropriou da teoria e dos exemplos de correção que lhe foram apresentados. O enfoque dos bilhetes, aspectos específicos do gênero Conto de Terror, mostra atendimento à orientação da pesquisadora sobre a importância de abordar na revisão elementos próprios do gênero discursivo focado.

A utilização de correções textual-interativas mostra atitude responsiva imediata da docente acerca dos novos conhecimentos assimilados.

Um dia um menino estava jogando bola  
na mesma estante a bola dele caiu no  
→ quem era o menino?  
qual o nome dele?

No excerto, o aluno inicia sua história narrando sobre um menino que estava jogando bola. A fim de auxiliar na complementação de informações sobre esse personagem que seria o protagonista do conto, a professora lança questionamentos, demonstrando interesse pelo texto do aluno. Esse papel mediador, como interlocutor virtual, é fundamental para o estabelecimento da interação com o aluno. A abordagem mostrou-se eficaz, o que se comprova por meio da contrapalavra do aluno via reescrita.

Um dia um menino chamado Geizinho  
estava jogando bola na mesma lanchonete.

e) Dificuldades com a interação

Embora as revisões da docente mostrem apropriação da teoria e metodologia estudadas, suas intervenções nem sempre atingiram o nível de interação esperado com os alunos. Isto é, em alguns casos, a contrapalavra da docente, via revisão, foi adequada aos conceitos estudados, contudo, sua intervenção não gerou a contrapalavra esperada dos alunos, o que mostra falha no trabalho de interação. Isso acontece porque o simples atendimento aos conceitos não garante a efetividade na reescrita, tendo em vista que, no movimento entre teoria e prática, há sempre um sujeito histórico e um contexto social e discursivo a serem considerados. O excerto a seguir auxilia nessa compreensão.

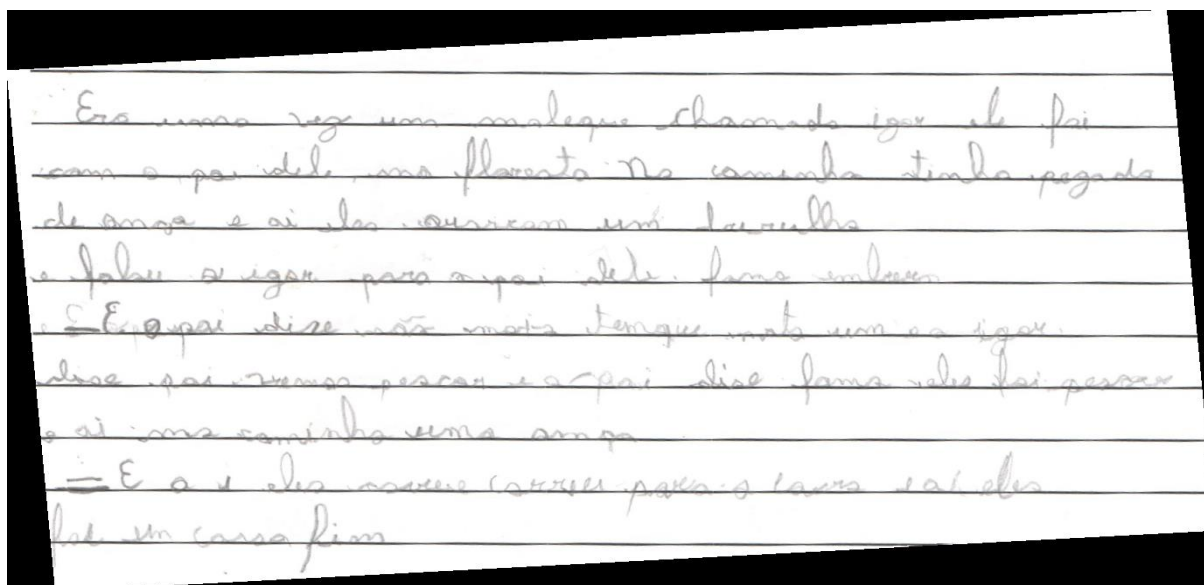
\* Coloque parágrafo e travessão no fala dos personagens.

Exemplo:

O Igor falou:  
Vámos embora!  
O pai disse:

O bilhete foi escrito após um texto de parágrafo único, sem pontuação adequada à fala de personagens. Trata-se de uma revisão textual-interativa bastante elucidativa que enfoca um aspecto essencial ao texto narrativo. Além de mencionar o problema, a professora constrói um exemplo ao aluno. Apesar disso, na reescrita, a resposta do aluno não condiz com o esperado.





Pela observação do trecho, nota-se que o aluno compreendeu que seu texto tinha problemas de pontuação e procura corrigi-los na reescrita, o que aponta atitude responsiva imediata. Essa atitude se materializa com a contrapalavra do aluno, ao introduzir em seu texto o travessão. Ainda assim, não se tem uma resposta adequada ao bilhete de revisão, pois o travessão é inserido junto à fala do narrador. Houve, desse modo, falha na interação entre professor e aluno, que não se mostrou efetiva possivelmente pelo pouco conhecimento do aluno acerca das regras de pontuação da narrativa, pois mesmo diante do exemplo, ele não consegue uma reescrita efetiva. Para o aluno, houve o entendimento da palavra *alheia*, mas ao utilizá-la como palavra *minha*, percebeu-se que não houve apropriação.

#### 4. Considerações finais

Ao analisar o conjunto das revisões deixadas nos textos dos alunos, verificou-se ampla utilização pela docente das práticas estudadas junto aos textos oferecidos pela pesquisadora, o que, conseqüentemente, aponta para a apropriação dos pressupostos teóricos apresentados e discutidos no período de estudo colaborativo que antecedeu a prática em sala de aula, dentre eles: a escrita como trabalho e a interação por meio da revisão. A apropriação pôde ser identificada por meio das seguintes condutas:

- Compreensão da necessidade de correção para além dos aspectos estruturais;
- Apropriação dos pressupostos teóricos estudados e preocupação em torná-los úteis no contexto da sala de aula;
- Interesse em adequar a metodologia estudada à idade escolar dos alunos por meio da reelaboração;
- Substituição de práticas anteriores e incorporação de novas práticas antes desconhecidas pela docente, como a correção textual-interativa;
- Baixo índice de correções resolutivas (13,24%), sendo estas utilizadas para desvios estruturais, em sua maioria, erros ortográficos;
- Considerável número de correções textual-interativas (35,4%), sendo utilizadas para comentar problemas estruturais recorrentes ou problemas globais;



- Assimilação das propostas metodológicas de Serafini (2004) e Ruiz (2010), adequando-as ao seu contexto de trabalho.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4.ed., São Paulo, Martins Fontes, 2010.

BRAIT, B. Análise e Teoria do Discurso. In: BRAIT, B. *Bakhtin: Outros Conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. Construção coletiva da perspectiva dialógica: história e alcance teórico-metodológico. In: Roseli Fígaro. (Org.). *Comunicação e análise do discurso*. 1ed. São Paulo: Contexto, 2012, v. 1, p. 79-98.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. Trad. J. Guinshuy. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. Contexto: 1991.

GASPAROTTO, D. M. O trabalho colaborativo em práticas de revisão e reescrita de textos em séries finais do ensino fundamental I. *Dissertação* (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. Daredação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (orgs.) *Aprender e ensinar com textos de alunos*. Vol.I. São Paulo: Cortez, 2001, p. 17-23.


MENEGASSI, R. J. Comentários de revisão na reescritura de textos: componentes básicos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas: n 35, p. 84-93, 2000.

\_\_\_\_\_. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R.; GREGO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Org.). *A produção textual e o ensino*. Maringá, PR: Eduem, 2010, p. 75-102.

\_\_\_\_\_. A revisão de textos na formação docente inicial. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2013.

PAULA, L. de. Círculo de Bakhtin: uma análise dialógica do Discurso. In: *Revista de Estudos Linguísticos*, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 239-258, jan./jun. 2013.

RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola*. São Paulo, Contexto, 2012.



SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. Trad. Maria Augusta de Matos; Adap. Ana Maria Marcondes Garcia. 12ª ed., São Paulo, Globo, 2004.

SERCUNDES, M. M. I. *Ensinando a escrever: as práticas em sala de aula*. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 2011.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado das Letras, 2009. Série Ideias sobre linguagem.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B. (org). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2012, p. 177-190.

---

## MECANISMOS DE FOCALIZAÇÃO EM RUSSO: O CASO DAS CONSTRUÇÕES COM VOT E ETO.

Diego Leite de Oliveira<sup>69</sup>

**RESUMO:** Em russo podem ser utilizados diversos mecanismos para a focalização de elementos na sentença, os quais se manifestam em nível prosódico e/ou morfossintático. Este trabalho visa a apresentar uma análise das estratégias de focalização que utilizam as partículas *vot* e *eto* em russo. Na literatura linguística, construções desse tipo são, com frequência, comparadas às sentenças clivadas em línguas como o inglês ou o português (King 1995, Kimmelman 2008). Adota-se aqui uma perspectiva baseada no uso (Givón 1995, Barlow & Kemmer 2000, Croft 2004, Bybee 2010), e assume-se que tais mecanismos constituem instâncias de construções, ou seja, pareamentos de forma e significado, nas palavras de Goldberg (1995). Além disso, a presente análise leva em consideração o princípio da não-sinonímia (cf. Bollinger 1968, Goldberg 1995), o qual estabelece que, se duas construções são sintaticamente distintas, elas devem ser semântica ou pragmaticamente distintas. Nesse sentido, construções de foco introduzidas pelas partículas *vot* e *eto* seriam não somente não sinônimas entre si, mas também em relação a outras construções de foco existentes em língua russa. Assim, o objetivo central do trabalho é identificar os fatores que diferenciam as possibilidades de uso dessas construções, confirmando o princípio supracitado. Para o estudo, será utilizado o Corpus Nacional da Língua Russa (Natsional'nyi korpus russkogo iazyka – www.ruscorpora.ru) em sua modalidade oral. Os fatores a serem investigados são a classe gramatical, a função sintática, a animacidade e o status informacional do referente focalizado, a polaridade da construção, entre outros. Resultados de algumas análises preliminares (Oliveira 2013) demonstram que tais construções podem apresentar graus distintos de formalidade, sendo privilegiadas em modalidades diferentes da língua (oral ou escrita) ou, ainda, utilizadas para marcar tipos diversos de relações de foco como o foco de informação ou o contrastivo (Lambrecht 1994).

Palavras-chave: Russo. Construções de foco. Uso. Satus informacional. Contraste.

### 1. Introdução.


É lugar comum a ideia de que a linguagem está a serviço das necessidades comunicativas dos seres humanos. Por mais variadas que possam ser as línguas naturais, o que está em jogo, na maior parte do tempo, é a veiculação de algum tipo de informação, a qual pode ser compartilhada ou não entre os interlocutores.

Na literatura linguística, é frequente a distinção feita entre os tipos de informação que podem ser transmitidos num dado enunciado, cujo tratamento, a depender da perspectiva adotada, pode variar principalmente no que se refere à nomenclatura, como é possível verificar na ampla literatura sobre essa temática (cf. Halliday 1967, Chafe 1976, Dik 1989, Lambrecht 1994, entre outros). A título de exemplo, são comuns as distinções feitas entre tema e rema, tópico e comentário, pressuposição e foco, entre outros<sup>70</sup>.

<sup>69</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro. Departamento de Letras Orientais e Eslavas. E-mail: diegooliveira@letras.ufrj.br

<sup>70</sup> Aqui será adotada a taxonomia de Lambrecht (1994) no que se refere a foco.





A esse propósito, é interessante identificar as formas como as línguas do mundo podem codificar o fluxo de informação nos enunciados produzidos. Basicamente, as estratégias utilizadas perpassam os níveis prosódico, morfológico ou sintático. Este trabalho concentra-se especificamente em um mecanismo utilizado para focalizar constituintes em russo: o uso das partículas VOT e ETO em construções de focalização<sup>71</sup>.

O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados preliminares de uma pesquisa em andamento sobre os mecanismos de focalização em russo que se utilizam de tais partículas discursivas. Com isso, o trabalho é organizado da seguinte forma: a primeira seção consiste desta breve introdução; a segunda, de alguns aspectos teóricos relevantes para a pesquisa, bem como de breve discussão sobre o uso de tais partículas em língua russa; a terceira seção apresenta brevemente os aspectos metodológicos que conduziram o trabalho; a quarta apresenta os resultados com algumas pequenas interpretações e a última parte exhibe considerações para os próximos estágios da pesquisa.

## 2. Aspectos Teóricos

A noção de “foco” vem sendo estudada por grande número de estudiosos, que a consideram sob as mais variadas perspectivas. Não obstante às diferenças de abordagem e de métodos adotados para análise, muitos desses estudiosos parecem concordar em associar foco às intenções comunicativas do falante, ressaltando a correlação entre foco e informação nova ou aquela considerada mais importante pelo falante em um enunciado, como é possível verificar em estudiosos como Halliday (1967), Dik (1989), Lambrecht (1994), entre outros.

A identificação de foco via aspectos semântico-pragmáticos ocorre também para a investigação do fenômeno numa perspectiva tipológica. Büring (2009), ao procurar estabelecer uma tipologia da realização de foco, justifica ser necessário recorrer a algum aspecto que seja independente da realização estrutural do foco para identificá-lo nas mais diversas línguas. Daí não se recorrer àquilo que se considera forma linguística, mas a aspectos envolvidos em domínios cognitivos mais gerais.

Nessa perspectiva, para Lambrecht (1994), foco é uma categoria pragmática relacional que pode ser codificada por meios linguísticos em uma dada proposição. Evidentemente, essa proposição envolveria elementos pressupostos e elementos que viriam a transmitir informação nova ou não recuperável pelo interlocutor no discurso precedente.

Do ponto de vista estrutural, Jespersen (1937, apud Lambrecht 2001), em estudo realizado sobre a língua inglesa, salienta a frequente ocorrência de construções clivadas, cuja função seria a de marcar foco. Jespersen acredita que a alta produtividade desse tipo de construção constitui um meio pelo qual as desvantagens de o inglês apresentar ordem vocabular consideravelmente rígida podem ser contornadas, o que explicaria por que esse tipo de construção não é encontrado ou não é extensivamente utilizado em línguas nas quais a ordem vocabular é considerada menos rígida do que em inglês, francês ou línguas escandinavas.

---

<sup>71</sup> As partículas *vot* e *eto* em russo assumem papel multifuncional. Uma de suas funções no discurso é a de marcar foco. Para maiores detalhes, conferir Oliveira (2013a e b)



Diferentemente do inglês e até mesmo do português, em russo a ordem dos constituintes na sentença é muito mais flexível, não sendo comum o uso de construções clivadas exatamente como as encontradas em língua inglesa e em língua portuguesa, o que pode constituir uma evidência em favor da asserção de Jespersen acima mencionada<sup>72</sup>.

Por outro lado, Calude (2009), ao realizar estudos sobre a variedade de tipos de clivadas em inglês, ressalta que a maioria das descrições feitas sobre as clivadas se baseia em estudos da língua inglesa, de maneira que os itens presentes nesse tipo de construção (como atesta a maioria dos estudiosos – a existência de verbo cópula ou de pronome relativo/ palavra QU, cf. Braga, Oliveira e Barbosa 2013) – poderiam não ser suficientes para dar conta do fenômeno em outras línguas naturais. Braga (2009), ao analisar construções clivadas no português brasileiro, demonstra que a análise de amostras de fala e escrita revela que as construções usualmente inseridas sob o rótulo de clivadas compreendem um número grande de estruturas que compartilham algumas propriedades formais e funcionais e divergem quanto a outras, sugerindo a inadequação de uma caracterização única capaz de abrigar todas as configurações.

No que diz respeito à língua russa, trabalhos como os de Gundel (1977), King (1995) e Kilmemann (2009), revelam a existência de estruturas que, a despeito das questões de forma estabelecidas em estudos sobre estruturas de clivagem, parecem assumir em russo as mesmas funções que as clivadas em outras línguas. Trata-se das construções com a partícula *eto* e *vot*, como as de (1) e (2):

- Okn.o razbil Vasja? – Net, eto **Pet.ja** razbi.l okn.o.  
Janela.ac quebrar.pass Vasja.nom neg. ETO Petja.nom quebrar.pass janela.a

Vássia quebrou a janela? – Não, Pétia quebrou a janela.

(Kimmelman 2009, p319)

(2) **Vot moia mat'** vy.diot na pensiu.

VOT possess.fem.nom mãe perf.sair.3sg para aposentadoria.acc

Minha mãe que vai se aposentar.

(Beseda v Peterburge, NKRI)

Cabe salientar que as palavras em negrito correspondem aos constituintes focalizados. Verifica-se que as partículas *eto* e *cot* focalizam os elementos que as seguem na oração. Sem entrar aqui na discussão sobre se esse tipo de construção constituiria um tipo de clivagem em russo, é inegável identificar tais partículas como marcadoras de foco, instanciando construções de focalização utilizadas em língua russa.

Este trabalho adota uma perspectiva baseada no uso (Barlow & Kemmer 2000, Langacker 1987, Croft & Cruse 2004) e orienta-se, de forma mais específica, pela abordagem teórica da Gramática de Construções proposta por Goldberg (1995, 2003) e

<sup>72</sup> Em russo não é comum o uso de sentenças clivadas para focalizar constituintes. São mais comuns a alteração da ordem vocabular, o uso de mecanismos prosódicos, assim como o emprego de partículas de focalização como as estudadas neste trabalho.

Bybee (2010). De acordo com essa perspectiva, construções seriam caracterizadas por constituírem pareamentos de forma e significado (incluindo aspectos pragmáticos). Para Bybee, 2010, as construções geralmente apresentam posições esquemáticas, agrupando uma série de itens lexicais; podem, ainda, apresentar material lexical explícito, como em expressões como *way*, *what* e *be doing*, em expressões do inglês tais como em *Mr. Bantam corkscrewed his way through the crowd* (Israel 1996, apud Bybee, 2010) ou *What's that box doing up there* (Bybee 2010:76).

As estratégias de focalização estudadas neste trabalho são consideradas instâncias de construções de foco em russo. Tais construções geralmente funcionam de acordo com os esquemas expressos em (3) e (4):

(3) vot + SX FOCALIZADO + [VERBO + SX]

vot	moia mat'	vydiet	na pensiu
-----	-----------	--------	-----------

(4) eto + SX FOCALIZADO + VERBO + SX

eto	Petja	razbil	okno
-----	-------	--------	------

As gramáticas normativas e descritivas da língua russa são lacônicas no que tange ao uso de tais partículas em língua russa. Basicamente, são listadas diversas partículas, para as quais é dado algum tipo de caracterização, seguido de algum exemplo extraído da literatura russa clássica, não muito diferente do que ocorre com muitas gramáticas de língua portuguesa. Em russo, as partículas *vot* e *eto* são consideradas partículas demonstrativas. Uma busca mais refinada em dicionários de língua russa indica que tais partículas possuem funções diversificadas em russo (para discussão mais detalhada, cf. Oliveira 2013b). Contudo, os dicionários apresentam exemplos escassos sobre o uso de tais partículas como elementos focalizadores.

A forma como gramáticas e dicionários de russo, seja para nativos, seja para estrangeiros, caracterizam o emprego de tais partículas leva à crença de que elas são intercambiáveis em seus devidos contextos de uso. No entanto, existem diversos ambientes em que se pode utilizar uma partícula e não outra. Muitos destes contextos são intuitivamente conhecidos pelos falantes nativos, sem a necessidade de maiores explicações sobre seu uso em gramáticas (as quais, inclusive aconselham o uso parcimonioso de tais partículas, cf. Savko 2008). Já os falantes estrangeiros não assimilam os diversos usos de tais partículas com tanta facilidade, até mesmo porque a ausência de detalhes em manuais e gramáticas específicas é a mesma que em materiais para nativos (Pulkina 1986, Moskovkin e Silvina 2000).

Em se tratando especificamente do papel de tais partículas como marcadoras de foco, adota-se, neste trabalho o princípio da não-sinonímia, de acordo com o qual, se duas construções são sintaticamente distintas, devem ser semântica ou pragmaticamente distintas. Sabe-se que tais construções possuem a função de focalizar constituintes.

Deseja-se, portanto, identificar se elas podem ser utilizadas nos mesmos contextos, sejam eles sintáticos, semânticos ou pragmáticos, ou se há alguma distinção contextual que corrobore o princípio acima evocado.

Com isso, o objetivo deste trabalho é fornecer descrição sobre o uso de construções com as partículas *vot* e *eto*, à luz de uma perspectiva funcional, com vistas a fornecer subsídios para a criação de materiais didáticos que priorize o uso de partículas discursivas, neste caso *vot* e *eto*<sup>73</sup>.

### 3. Aspectos metodológicos

Os dados analisados neste trabalho foram coletados a partir do Corpus Nacional da Língua Russa (*Natsional'nyi korpus russkogo iazyka*). Trata-se de banco de dados organizado por professores e pesquisadores de várias universidades da Federação Russa, dividido em diversas seções. A seção utilizada para esta pesquisa corresponde a dados de fala extraídos de situações reais de comunicação, os quais envolvem entrevistas, conversas de rua, programas de TV e falas em congresso, conversas telefônicas. Para investigar os dados para a presente pesquisa considerou-se o conceito de gêneros do discurso proposto por Bakhtin (1986), o qual trata os gêneros como tipos relativamente estáveis de enunciados, organizados conforme três componentes: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Foi analisado o gênero textual “conversa de rua e por telefone”.

Foram coletados 100 dados de construções com *eto* e 78 dados de construções com *vot*. Esses dados foram analisados, levando-se em consideração uma série de grupos de fatores considerados a seguir:

1. Classe gramatical do item focalizado: substantivo, adjetivo, palavra dêitica (pronomes pessoais, demonstrativos e advérbios de tempo e lugar), advérbio, numeral;
2. Função sintática do item focalizado: sujeito, objeto, adjunto;
3. Animacidade do item focalizado: animado, inanimado;
4. Polaridade da construção: positiva, negativa;
5. Status informacional do item focalizado: contextualmente novo, contextualmente dado;
6. Tipo de foco: informativo, contrastivo;

Optou-se por, no grupo de fatores “classe gramatical do item focalizado”, agrupar pronomes pessoais, demonstrativos e advérbios de tempo e lugar, dado o seu caráter dêitico. As funções sintáticas foram agrupadas em sujeito objeto e adjunto, que englobam os casos nominativo, acusativo/dativo e prepositivo/genitivo/instrumental, respectivamente em língua russa. Com relação ao status informacional do item focalizado, a literatura de caráter funcionalista (Chafe 1976, 1994, Prince 1982, Lambrecht 1994) foi considerada, mas, para fins metodológicos, foi considerado se o item já havia sido mencionado ou não em contexto precedente.

---

<sup>73</sup> Esse fato se justifica pela grande frequência de ocorrência das partículas em questão em diversos contextos de uso, assumindo diversas funções. No corpus Nacional da Língua Russa, disponível <http://www.ruscorpora.ru>, pode-se verificar que em um corpus de fala de 10.754.403 palavras, a palavra *vot* ocorre 120.596 vezes e a palavra *eto*, 150.359.

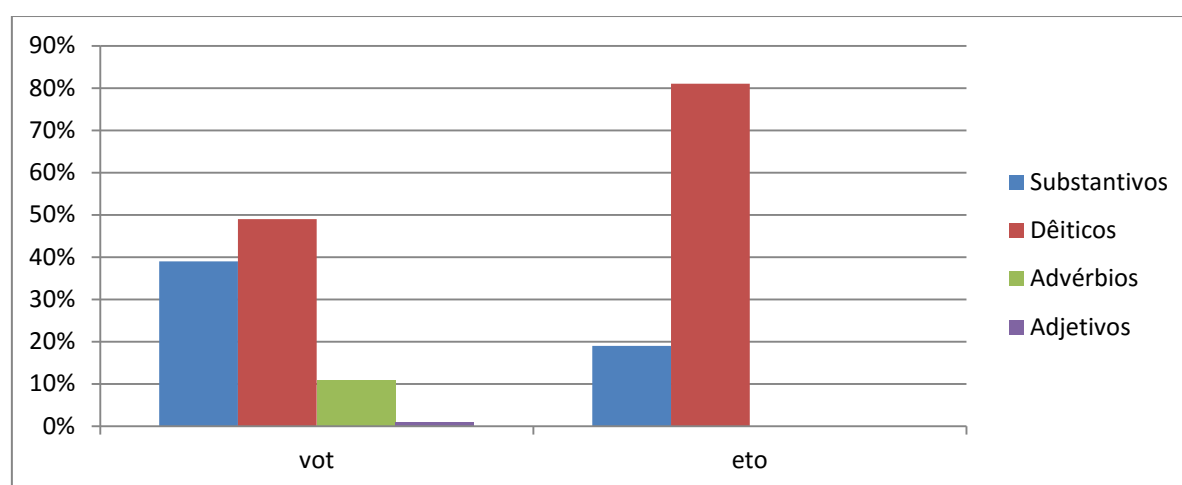


Os resultados apresentados na próxima seção assumem caráter preliminar, dado o número relativamente reduzido de ocorrências analisadas até o momento. Contudo, podem mostrar panorama interessante a respeito do uso de construções com *vot* e *eto*.

#### 4. Resultados

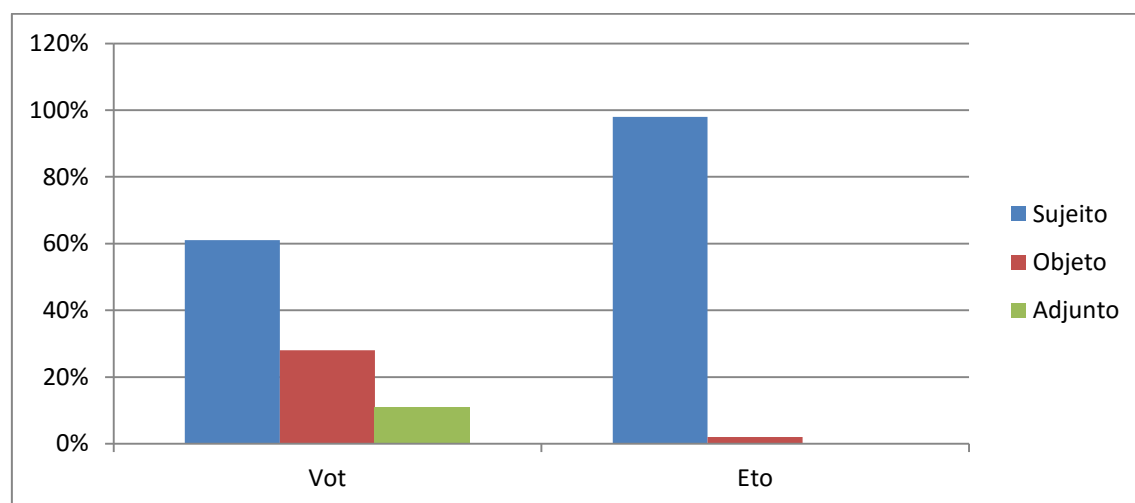
No que diz respeito à classe gramatical dos constituintes focalizados por *vot* e *eto*, é possível observar algumas diferenças. Enquanto construções com *vot* exibem distribuição mais equilibrada quanto à focalização de substantivos e palavras dêiticas, apresentando também a possibilidade, mesmo que reduzida, de focalizar advérbios e adjetivos, construções com *eto* privilegiam indubitavelmente a focalização de palavras dêiticas (em sua maioria pronomes pessoais).

**Figura 2. Classe gramatical do item focalizado**



Já o fator função sintática indicou a supremacia do sujeito em ser focalizado por tais construções, principalmente no caso das construções com *eto*. As construções com *vot* demonstraram maior variabilidade na focalização de outros constituintes que não o sujeito, podendo focalizar objetos, assim como adjuntos.

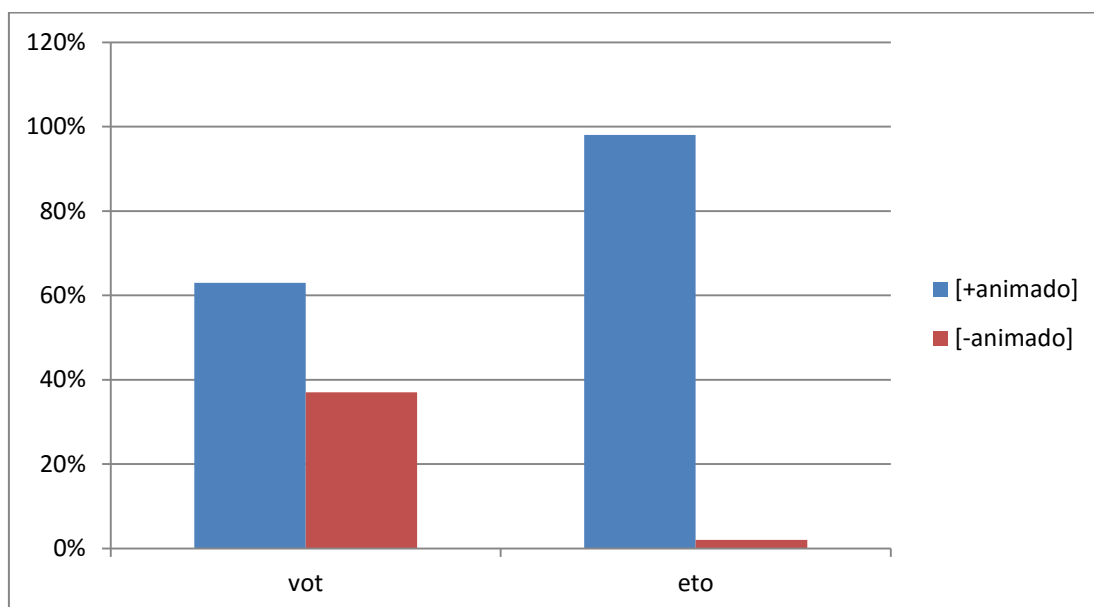
**Figura 3. Função sintática do elemento focalizado.**





O traço de animacidade demonstrou-se relevante, já que há maior tendência de as construções com *eto* focalizarem constituintes animados, ao passo em que as construções com *vot* tendem a focalizar constituintes independentemente do traço de animacidade.

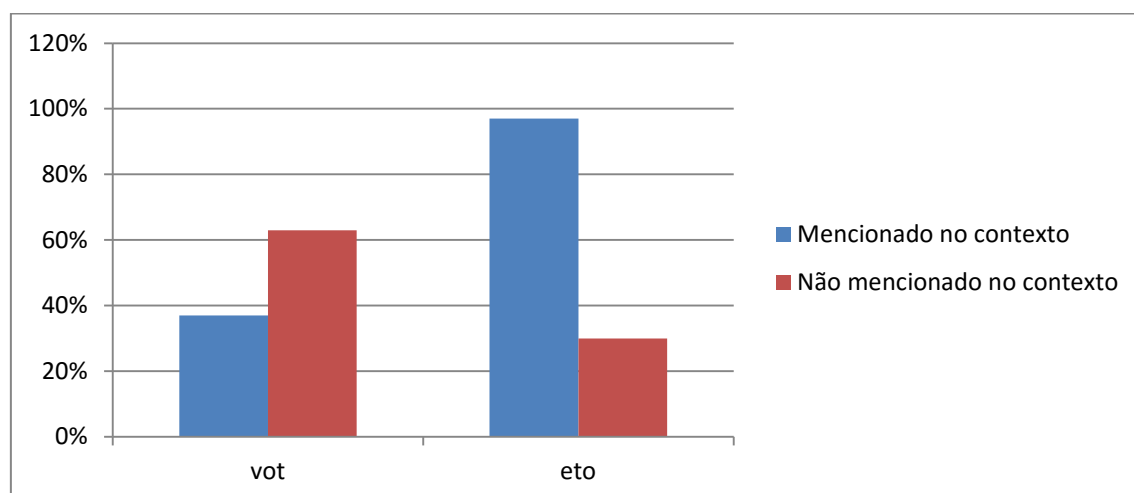
**Figura 4. Animacidade do elemento focalizado.**



O fator polaridade tanto no uso de construções com *vot* como no uso de construções com *eto* não se demonstrou relevante até o momento, dada a escassez de dados com polaridade negativa, o que pode constituir uma evidência em favor da menor tendência em se utilizar recursos morfossintáticos para focalização em sentenças negativas em russo.

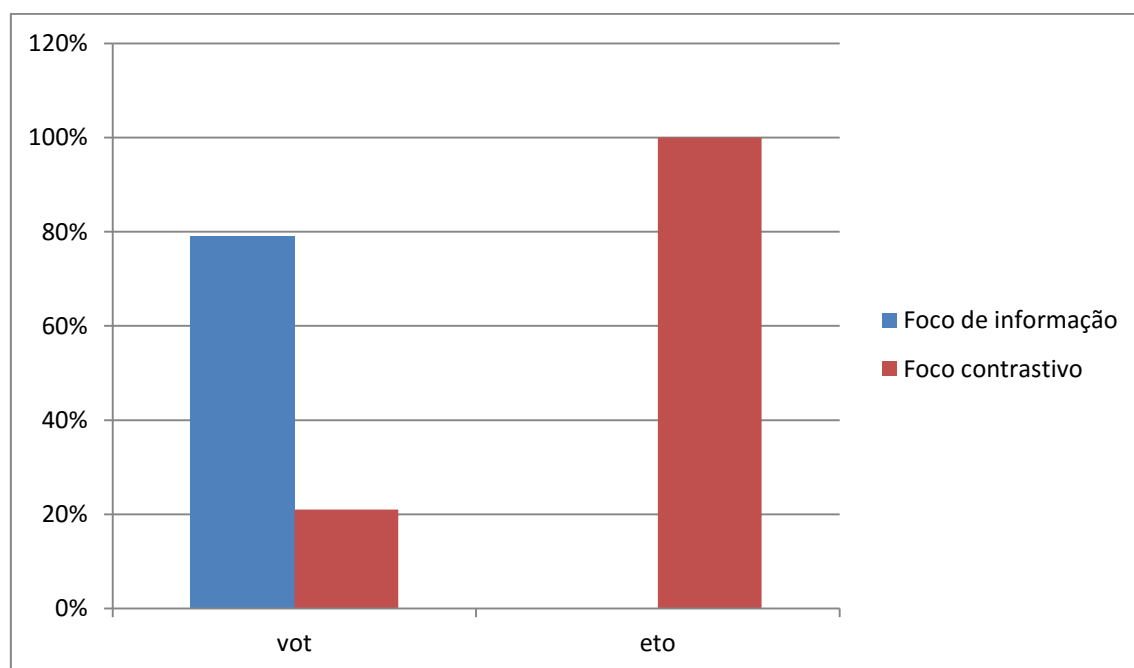
O status informacional dos constituintes focalizados por *vot* e *eto*, com relação ao recorte adotado neste trabalho, qual seja, o fato de os constituintes focalizados já haverem sido mencionados ou não em contexto anterior, demonstra que, no caso das construções com *eto*, as quais privilegiam o uso de palavras dêiticas (pronomes pessoais em sua maioria), o referente já havia muitas vezes sido mencionado no contexto precedente, ou envolvia pessoas do discurso facilmente identificáveis. Com relação ao uso de *vot*, verifica-se maior ocorrência de constituintes que não haviam sido mencionados em contexto anterior; contudo, muitas palavras focalizadas por *vot* relacionavam-se com elementos mencionados anteriormente em uma relação parte-todo, ou referiam-se a objetos e pessoas existentes no contexto físico durante a comunicação.

**Figura 5. Status informacional do elemento focalizado.**



O tipo de foco parece assumir caráter distintivo entre as construções com *vot* e *eto*, na medida em que as construções com *eto*, com base nos dados coletados até o momento, tendem a apresentar caráter contrastivo, enquanto construções com *vot* tendem a apresentar leitura mais informativa.

**Figura 6. Tipo de foco expresso na construção.**



Com base nos resultados apresentados acima, é possível identificar a tendência de construções com *eto* e construções com *vot* serem utilizadas em contextos distintos. Enquanto construções com *eto* costumam ser utilizadas para marcar contraste, referem-se a itens já mencionados em contexto prévio, focalizam palavras dêiticas (em sua maioria pronomes pessoais) com traço de animacidade positivo, as construções com *vot* tendem a marcar foco de informação, focalizam mais substantivos do que as

construções com *eto*, focalizam funções sintáticas mais diversificadas, independentemente do traço de animacidade e, diversas vezes, elementos não mencionados em contexto anterior.

É necessário afirmar, contudo, que para a descrição mais detalhada dos contextos de uso de tais construções, é necessária a investigação de um conjunto maior de ocorrências de tais construções, assim como a análise de outros fatores que podem se demonstrar relevantes, como o tipo de verbo existente na construção, bem como se há algum tipo de variabilidade em relação aos gêneros textuais, bem como até que ponto a modalidade (oral ou escrita) da língua pode interferir no uso das construções investigadas.

## 5. Considerações finais

O presente trabalho apresenta resultados preliminares de uma análise funcional das construções de focalização com as partículas *vot* e *eto*. Os resultados obtidos, embora preliminares, sinalizam que construções com *eto* e *vot*, além de constituírem construções de focalização distintas, podem ser não-sinônimas.

Diversos fatores podem influenciar o uso de uma ou outra construção. Entretanto, para a investigação mais detalhada, é necessário um conjunto mais amplo de dados, com quantidade mais diversificada de contextos de uso de tais construções.

O breve estudo acima apresentado sobre as construções de focalização com *vot* e *eto* em russo evidenciam que ainda há bastante trabalho a ser feito para caracterizar a forma como foco é codificado em russo, de forma mais abrangente. Necessário se faz também o estudo de como morfossintaxe e prosódia atuam em conjunto para a focalização de constituintes em tais construções, trabalho que será desenvolvido posteriormente.

## 6. Referências bibliográficas

BARLOW, M. KEMMER, S. (ed.) Usage Based Models of Language. Sanandfor: CSLI Publications, 2000.

BOLLINGER, D. Accent is predictable (if you're a mid-reader). Language, Vol.48, No3 (1972) p. 633-644.

BRAGA, M.L. Construções clivadas no português do Brasil sob uma abordagem funcionalista. Matraga. v. 16, p. 173-196, 2009.

\_\_\_\_\_, OLIVEIRA, D. L. BARBOSA, E.M. Gradiência e variação nas construções de foco no português brasileiro. Caderno de Letras da UFF 47, p29-46, 2013.

BÜRING, D. Towards a Typology of Focus Realization. In: ZIMMERMANN, Malte & FÉRY, Caroline (eds) Information Structure. OUP. 2009, 177-205

BYBEE, J. Language, Usage and Cognition. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CALUDE, A. S. Cleft Constructions in Spoken English. VDM Verlag Dr. Müller, Saarbrücken, 2009.

CHAFE, W. Givenness, Contrastiveness, Definiteness, Subjects, Topics and. Point of View. Subject and Topic, ed. Charles Li. New York: Academic Press, 1976.

CROFT, W. & CRUSE, D. A. Cognitive Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

DIK, S. The Theory of Functional Grammar. Part I: The Structure of the clause. Foris Publications, 1989.

GIVÓN, T. Functionalism and Grammar. Amsterdam: John Benjamins, 1995.

GOLDBERG, Adele E. Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

\_\_\_\_\_. Constructions: A new theoretical approach to language. TRENDS in Cognitive Sciences Vol.7 No.5 2003, p.219-224.

GUNDEL, J. 1977 Where do cleft sentences come from? Language 53: 3. 543-559.

HALLIDAY, M.K.A. 'Linguistics and the Teaching of English'. In: BRITON, J. N (ed.) Talking and writing: A Handbook for English Teachers. London: Methuen, 1967.

KIMMELMAN, V. On the interpretation of èto in so-called èto-clefts. In ZYBATOW, G; LENERTOVÁ, D; JUNGHANNS, U.; BISKUP, P. (eds.) (2009): Studies in Formal Slavic Phonology, Morphology, Syntax, Semantics and Information Structure: Proceedings of FDSL 7, Leipzig 2007. Frankfurt: Peter Lang, p. 319-329.

KING, T. H. Configuring Topic and Focus in Russian. Dissertations in Linguistics Series. Stanford: CSLI Publications, 1995.

LAMBRECHT, K. Information structure and sentence form. A theory of topic, focus, and the mental representations of discourse referents. Cambridge: Cambridge University Press, Cambridge Studies in Linguistics, vol. 71, 1994.

\_\_\_\_\_. "A framework for the analysis of cleft constructions." Linguistics 39, 3, 2001, p. 463-516.

LANGACKER, R. Foundations of Cognitive Grammar. Volume I. Theoretical Prerequisites. Standford: Standford University Press, 1987.

MOSKOVKIN, L. V. SILVINA, L. V. Russki Iazyk. Elementarnyi kurs dlia inostrannykh studentov. Sankt Peterburg:SMIO Press, 2000.

OLIVEIRA, D.L. Focus encoding in Russian and Brazilian Portuguese. Veztnik Nijegorodskovo Gossudarstvennogo Lingvisticheskogo Universiteta im. N. A. Dobroliubova, 2013, p. 9-17.

PULKINA, I. M. Utchebink russkogo yazyka dlia studentov-inostrantsev. Moskva: Nauka, 1986.

SAVKO, I. E. Russki Iazyk. Ot fonetiki do teksta. Misk: Kharvet, 2005.

---



# O PROFESSOR AUTOR EM PRODUÇÕES DE ATIVIDADES DE ENSINO: COMO ELEMENTOS DO DISCURSO PODEM IMPLICAR EM UMA AULA SINGULAR

Dione Márcia Alves de Moraes<sup>74</sup>

**Resumo:** Neste trabalho discutimos sobre produção de aulas nas disciplinas de Estágio Supervisionados do Curso de Letras da Universidade Federal do Pará. Para isso, delineamos uma pesquisa qualitativo-interpretativa, de cunho etnográfico que se embasa em estudiosos como Foucault (1987), Possenti (2009), Ducrot (1987), Silva (2013), Riolfi (2003), Riolfi e Barzotto (2011), Geraldi (2010), entre outros. Apresentamos como objetivo geral refletir sobre como os graduandos coordenam diferentes vozes nas elaborações de propostas de ensino produzidas nas disciplinas de estágio, e se assim, podemos perceber indícios de autoria que sugiram a produção de uma aula singular, com o intuito de contribuir para a formação docente. Os objetivos específicos constituem-se em: a) identificar quais são os enunciadores que os graduandos dão vozes nas elaborações escritas de propostas de ensino nas disciplinas de Estágio Supervisionado; b) analisar a forma como eles coordenam as diferentes vozes nesses escritos, e se assim, podemos encontrar indícios de autoria que impliquem a produção de uma aula singular; e c) refletir sobre a formação do professor como autor de sua aula a partir das atividades referentes à elaboração de aula presentes nos relatórios de estágio. Desta forma, com essa discussão, esperamos fazer considerações sobre as aulas que são elaboradas por esses professores que logo estarão (ou já estão) atuando no Ensino Básico, trabalhando as práticas de linguagem.


**Palavras-chave:** Elaboração de aula. Indícios de autoria. Aula singular.

## 1 Considerações iniciais

Este trabalho discute um projeto que estamos desenvolvendo sobre as aulas produzidas pelos graduandos de Letras da Universidade Federal do Pará (UFPA), nas disciplinas de Estágio Supervisionado. Segundo o regimento da Universidade Federal do Pará (2004), o Currículo do curso de Letras estrutura-se em três eixos articulados: 1. Uso da linguagem, com atividades curriculares voltadas a formação de usuários proficientes da língua; 2. Reflexão sobre a linguagem, as atividades visam um usuário reflexivo e crítico da língua; e 3. Prática profissional, cujas atividades curriculares procuram formar professores que reflitam sobre o ensino-aprendizagem em sala de aula em consenso com o contexto em que estiver inserido.

---

<sup>74</sup> Mestranda em Estudos Linguísticos do Programa de pós-graduação da Universidade Federal do Pará. E-mail: dionelestat@hotmail.com.




A partir dessa estrutura com os três eixos articulados que o curso procura oferecer, também se espera que o graduando os saiba relacionar na sua aula. Assim, nessa aula é almejado que saiba usar a língua com proficiência, reflita de forma crítica sobre essa língua e consiga relacionar as concepções apreendidas com a situação em sala de aula levando em conta a realidade em que está inserido junto com seus alunos.

Mas se analisarmos os planos de aula e as descrições dessas aulas ministradas nos relatórios de estágio escritos pelos graduandos no último ano do curso, nós conseguimos perceber a articulação desses eixos? A partir dessas inquietações, levantamos à seguinte questão-problema: como os graduandos coordenam diferentes vozes na construção escrita das aulas (plano de aula e descrição), e na forma como o fazem, conseguimos perceber indícios de autoria, que podem sugerir, assim, uma aula singular?

Os materiais que servirão ao estudo são relatórios de estágios das disciplinas de Estágio Supervisionado do curso de Letras (UFPA), língua portuguesa. Assim, delineamos uma pesquisa qualitativo-interpretativa, de cunho etnográfico que se embasa em estudiosos como Foucault (1987), Possenti (2009), Ducrot (1987), Silva (2013), Riolfi (2003), Geraldi (2010), entre outros.

Para responder nossa questão- problema, traçamos nosso objetivo geral que é refletir sobre como os graduandos coordenam diferentes vozes nas elaborações de propostas de ensino produzidas nas disciplinas de estágio, e se assim, podemos perceber indícios de autoria que sugiram a produção de uma aula singular, com o intuito de contribuir para a formação docente. E nossos objetivos específicos:

- a) identificar quais são os enunciadores que os graduandos dão vozes nas elaborações escritas de propostas de ensino nas disciplinas de Estágio Supervisionado;
- b) analisar a forma como eles coordenam as diferentes vozes nesses escritos, e se assim, podemos encontrar indícios de autoria que impliquem a produção de uma aula singular;
- c) refletir sobre a formação do professor como autor de sua aula, a partir das atividades referentes à elaboração de aula presentes nos relatórios de estágio.



Desta forma, procuraremos discutir como concepções da Análise do Discurso (discurso, polifonia, autoria etc.) podem contribuir para o Ensino e Aprendizagem no que dizem respeito à formação do professor e à produção de uma aula singular. Para isso, faremos a análise de um plano de aula e de um trecho da sua descrição feitos conjuntamente por dois graduandos (doravante chamados de Paulo e Lisa)<sup>75</sup> para a disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental do curso de Letras, habilitação em língua portuguesa, da UFPA-Castanhal.

Este artigo apresenta-se dividido, além dessas Considerações Iniciais e das Considerações Finais, em três seções. A primeira seção é intitulada “Elaboração de aula e trabalho de escrita”; a segunda é intitulada “Enunciado, discurso, polifonia e autoria”; e a terceira, “Análise”.

## **2 Elaboração de aula e trabalho de escrita**


Geraldi (2010, p.82) explana sobre a “relação triádica: o professor, o aluno e os conhecimentos” e as diferentes “identidades” que o professor exerceu no decorrer do tempo. Entre essas mudanças de “identidades”, chamamos a atenção para a ocorrida a partir da segunda Revolução Industrial, mais fortemente, no início do século XX. No qual os produtores de materiais didáticos necessitam manter-se atualizados sobre os conhecimentos produzidos a sua volta, enquanto o professor:

(...) já não mais se define por saber o saber produzido pelos outros, que organiza e transmite didaticamente a seus alunos, mas se define como aquele que aplica um conjunto de técnicas de controle na sala de aula. (GERALDI, 2010, p.86)

Assim, o docente poderia dar aulas em outras disciplinas que não aquela em que se formou, precisaria apenas apreender as informações do material didático, temos assim, professores de matemática dando aula de português, alunos que terminaram o Ensino Médio ministrando aula no Ensino Fundamental etc. O aluno deveria ser o responsável por sua aprendizagem, na medida em que deveria ler o assunto e fazer as atividades do material didático. Segundo Geraldi (2010), nesse momento, uma forte

---

<sup>75</sup> Nomes fictícios para preservar suas identidades.



ideologia foi criada em torno da não culpabilidade do material didático, ou seja, se o aluno não apreendesse, a culpa era do próprio aluno, da má remuneração do professor, de problemas da educação etc.

Essa última “identidade” também vem mudando, assim, o graduando de Letras que a universidade objetiva formar, como já mencionado, é o que relaciona uso-reflexão-prática inclusive na produção de sua aula (utilizando o material didático ou não). O professor precisa coordenar o conhecimento que apreendeu durante o curso com a prática em sala de aula, para fazer de sua aula algo “novo”, não no sentido de nunca visto ou nunca feito, mas no sentido de:


associações com o já dito, o já conhecido, que recebe das circunstâncias interlocutivas novas cores e novos sentidos. Por isso o novo não está no que se diz (sic) mas no ressurgimento do já dito que se renova, que é outro e que vive porque se repete (GERALDI, 2010, p. 81).

A aula como algo novo é o que Geraldi (2010) denomina de aula como “acontecimento”, aquilo que estamos chamando de aula singular e original. A concepção de acontecimento utilizada por esse autor apresenta-se como nas palavras de Possenti (2009, p.119): “o que foge à estrutura, ou a uma rede causal, ou a uma origem. Em um sentido ele é único (...)”. Dessa forma, em uma aula como acontecimento, o docente consegue coordenar diferentes vozes na produção de uma atividade de ensino renovada.

Isso pode ocorrer em diferentes níveis, pois nas aulas elaboradas podemos perceber desde reproduções de atividades “prontas” até aulas que procuram “manipular” as diferentes vozes envolvidas na produção de algo criativo. Nas palavras de Fairchild (2008, p.228):

(...) ou o sujeito assume propriedade sobre as palavras com que se depara nessas novas paisagens do discurso, bancando os inevitáveis desencontros e contradições que elas estabelecerão com as palavras que já o constituem como um sujeito singular, ou se vale delas tal como as encontra, fazendo-as soar com maior ou menor competência, sem, no entanto deixar-se afetar ou afetá-las de qualquer forma significativa.





Na produção escrita de uma atividade de ensino, aquele que escreve também precisa defrontar-se com a sua escrita. Na construção de um texto escrito, temos a possibilidade de escrevê-lo e reescrevê-lo várias vezes antes que seja lido por outro, assim sendo, o processo percorrido fica escondido do leitor, que apenas tem contato com o produto final, o texto “pronto”. A isso, Riolfi (2011) chama de “ficção textual”, pois o “bom texto” não deixa transparecer todo o trabalho executado na sua produção. Sobre o processo de escrita, Riolfi (2003, p.50) explana:

Fazer a escrita trabalhar, portanto, não se resume a encontrar boas idéias, nem a planejar recursos expressivos para bem expressá-las, nem encontrar modos de realizar uma interação eficaz com o outro por meio do texto, mas, ao ter podido ler o que não sabia que ia escrever, dar a ver, de forma ficcionalizada, a seqüência na qual diversos fragmentos (textos lidos, experiências vividas, rumores e falas escutadas) compareceram para formar as idéias que compõem a ficção textual.


Riolfi (2003) chama de trabalho da escrita por duas razões, primeiro, como já mencionado, ocorre com o sujeito<sup>76</sup> fazendo manipulações discursivas para que não apareçam os caminhos que foram percorridos até o texto final; e segundo, que a própria escrita é responsável por fazer com que ele mude a forma como se posiciona frente ao texto e assim, a escrita trabalha o sujeito.

Assim, para o professor responsabilizar-se cada vez mais pela aula que elabora e fazer dessa aula algo “novo” conforme explicitado por Geraldi (2010) precisa trabalhar e ser trabalhado pelo escrito. Apresentaremos, a seguir, as concepções da Análise do Discurso que podem contribuir para o entendimento da produção escrita de uma aula como acontecimento.

### **3 Enunciado, discurso, polifonia e autoria**

---

<sup>76</sup> A noção de sujeito que utilizamos, neste projeto, é conforme explicado por Geraldi (2013, p.6, grifo do autor): “(...) *sujeitos* se constituem com tais na medida que interagem com os outros, (...) o sujeito é social (...)”.



Ducrot (1987) diferencia frase e enunciado, a frase como “objeto teórico” (p.164), é aquilo que não pode ser observável, “o que o linguista pode tomar como observável é o enunciado, considerado como manifestação particular, como ocorrência *hic et nunc* de uma frase” (p.164, grifo do autor). Isso ocorre porque a enunciação (o ato de produzir um enunciado), não pode ser repetida, pois a situação, o momento e o contexto serão diferentes.


Para Foucault (1987), o enunciado constitui-se como a unidade do discurso, sendo esse “(...) um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva” (p.135). Um discurso é constituído por diferentes vozes vindas de enunciadores diversos (na forma de citações diretas ou indiretas, controvérsias ou concordâncias etc.). Enunciadores que, muitas vezes, não estão inseridos em um mesmo discurso. Desta maneira, o próprio discurso é cruzado por outros que podem até divergir dentro dele, o que significa dizer que os discursos são polifônicos (DUCROT, 1987).

As aulas produzidas pelos graduandos são discursos, e desta forma, são transpassados por outros discursos que o constituem, vindo de diferentes enunciadores. Para Silva (2013, p.18), o professor precisa coordenar em seu plano de aula, pelo menos, três conjuntos de vozes:

- i) o que representa a filiação teórica do professor (autores, obras teóricas, documentos oficiais que norteiam a atuação docente);
- ii) o que representa o próprio material de base da aula (textos, conjuntos de frases, listas de palavras etc.);
- iii) o que representa o trabalho suposto dos alunos, e corresponde às tarefas designadas a eles pelo professor.

Mas se o que encontramos nesses escritos é transpassado por diferentes vozes, por outros discursos, como o sujeito pode ser o responsável por (autor de) esse texto que elaborou? Nas palavras de Foucault (2001, p.280), autoria tem haver com:

(...) autor de um texto, de um livro ou de uma obra ao qual se pode legitimamente atribuir a produção. Ora, é fácil ver que, na ordem do discurso, pode-se ser o autor de bem mais que um livro - de uma teoria, de uma tradição, de uma disciplina dentro



das quais outros livros e outros autores poderão, por sua vez, se colocar (...)

Assim, ser autor está vinculado tanto às obras e/ou aos discursos que lhe são atribuídos quanto ao fato que ambos podem suscitar em outros discursos (convergentes ou divergentes). Possenti (2009) estende e adapta o conceito de autoria para a produção escrita de estudantes, alegando que o sujeito é autor desse discurso polifônico na medida em que apresenta indícios<sup>77</sup> de autoria.

Dessa forma, o que podemos perceber são apenas indícios, assim, procurando traçar uma concepção do que seja autoria, Possenti (2009, p.110, grifo do autor) enumera o que pode tornar alguém autor: “*dar voz a outros enunciadores, manter distância em relação ao próprio texto; e evitar a mesmice, pelo menos*”. Passaremos agora, a explicar cada uma:

“Dar voz a outros enunciadores” - são as citações diretas ou indiretas presentes e/ou a incorporação de outros discursos em seu texto. Dar voz a esses enunciadores é, ao mesmo tempo, inferir que o leitor compreenderá esses entrecruzamentos através de seus conhecimentos, experiências etc.

“Manter distância em relação ao próprio texto” - refletir e posicionar-se sobre o diz/escreve. Possenti (2009) explana sobre os momentos em que durante uma fala/escrita, suspendemos o que dizemos diante da reação do outro (real ou suposta), para explicar uma palavra ou expressão, para retomar, resumir, entre outros.

“Evitar a mesmice” - ser autor é dar vozes a outros enunciadores, mas não limitar-se apenas a repetir o que já foi dito ou aceito como modelo, mas relacionar essas vozes de tal forma a fazê-las parte de algo que é seu. Para Possenti (2009, p.116): “Trata-se, ao mesmo tempo, de variar, mas de variar segundo posições enunciativas, segundo a natureza do discurso”. Isso pode ocorrer, por exemplo, durante uma citação, a forma como se escolhe os verbos *dicendi* pode expressar um ponto de vista.

Chamamos atenção para a expressão “pelo menos” ao final da citação de Possenti. Isso significa que essa indicação é o que considera o “mínimo” para um texto ser autoral, deixando em aberto outros indícios que podem somar-se a esses.

---

<sup>77</sup> “uma atitude orientada para a análise de casos individuais, reconstruíveis somente através de pistas, sintomas, indícios” (GUIZBURG, 1989, p.154)

#### 4 Análise

Os dados são coletados das aulas elaboradas por Paulo e Lisa - no primeiro semestre de 2014 do curso de Letras, habilitação em língua portuguesa - para a disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental. As aulas foram planejadas para (e ministradas em) o 6º ano do Ensino Fundamental da escola municipal Dr. José João de Melo. As aulas referem-se, segundo os relatórios dos graduandos, a atividades relacionadas ao gênero poema com enfoque na leitura.

Analisaremos os dados referentes à introdução da temática no primeiro dia de aula (20 de maio de 2014). Assim, primeiramente, apresentaremos os dados do plano de aula e sua análise. Em seguida, mostramos um trecho da descrição dessa aula, seguido de suas análises.

Quadro 1: Plano da aula para o primeiro dia.

Conteúdo: Apresentação da situação inicial; discussão da temática sobre amizade; ritmo, rima e musicalidade.


Objetivo Geral: Desenvolver a capacidade leitora dos alunos, sensibilizando-os para a leitura de poemas. Objetivos Específicos:

a) Promover reflexão entre os alunos sobre a temática amizade; b) Propiciar que os alunos reconheçam elementos como ritmo, rima e melodia na música Aquarela; c) Incentivar a leitura por prazer.

Procedimentos de Ensino: No primeiro momento da aula, haverá apresentação dos estagiários e da situação inicial, esclarecendo o objetivo geral do trabalho a ser desenvolvido em sala, o gênero a ser estudado, o enfoque a ser abordado (a leitura) e a classe gramatical de adjetivos como elemento de estudo. No segundo momento, iniciará a etapa antes da leitura, com a exposição do vídeo intitulado A amizade é... e da música Aquarela, de modo que os alunos possam, em pequenos grupos, refletir sobre a temática do curta, bem como sobre a impressão que tiveram sobre a referida música. Ao fim dessas duas etapas, cada grupo irá socializar com o restante da turma o que foi discutido na equipe, ressaltando, além da temática, os elementos como ritmo, rima e a própria musicalidade presentes nos arquivos de áudio e vídeo utilizados.

Fonte: Paulo e Lisa (2014)





Percebemos no plano de aula dos graduandos um discurso polifônico em que as vozes mais levadas em consideração são as concepções teóricas, seguida das vozes dos alunos e por último, os textos-base. As concepções teóricas seguidas pelos graduandos são articuladas a partir de gêneros discursivos (poema) com a produção de uma sequência didática, na qual nessa primeira aula procuram fazer uma introdução e resgate do conhecimento prévio sobre o assunto.

Os graduandos tentam levar a voz dos alunos em questão quando utilizam o tema amizade que supostamente os interessaria e fazem uso de recursos como músicas e vídeos para chamar-lhes atenção. Entretanto, a ideia de que um tema como “amizade” seria do interesse dos alunos e que vídeos e músicas poderiam fazê-los mais participativos, são outros discursos que não aquele vindo dos próprios alunos, pois não há indícios no plano de aula que eles consultaram os próprios alunos para tirarem essa conclusão. Nesse plano de aula, o texto-base é previsto para ser utilizado apenas para despertar “o prazer”, como um pretexto para o estudo de suas características (rima, ritmo, musicalidade, etc.) e para ser feita a análise linguística dos “adjetivos”.

Assim, nesse momento, parece-nos que os graduandos não conseguiram coordenar essas vozes de forma a planejarem uma aula que levassem em consideração as três vozes apresentadas de forma mais homogeneia, o que seria um indício de uma aula autoral.

A seguir, analisaremos a descrição dessa aula, para vermos como foi na prática esse plano elaborado. Observamos que nós grifamos alguns trechos do texto (as partes em negrito) para destaca-los.

Quadro 2: Descrição de parte da aula ministrada no primeiro dia.

(1) Apresentamo-nos para a turma do 6º ano B e realizamos a exposição da situação inicial. Isso foi feito mediante a utilização de *slides*. Desse modo, informamos aos alunos que nosso objetivo principal era desenvolver a capacidade leitora deles, sensibilizando-os para a leitura de poemas; que trabalharíamos com o gênero poema sob o enfoque da leitura e estudaríamos a classe gramatical dos adjetivos.

(2) Após fazer esses esclarecimentos, iniciamos o segundo momento da aula, com a etapa antes da leitura. Para isso, solicitamos, primeiramente, que os alunos formassem grupos de duas ou três pessoas; em seguida, propomos alguns questionamentos que pudessem, pouco a pouco, incentivá-los a discutirem oralmente a

temática proposta (a amizade). Esses questionamentos foram:

- Vocês têm amigos?
- Onde eles moram?
- Quais as características de um amigo?
- O que é a amizade?

(3) Depois dessa breve introdução à temática, passamos para eles, com o auxílio da caixa de som e do datashow, o vídeo intitulado *A amizade é...*

(4) A fim de promover o debate sobre o vídeo utilizado, destacamos as seguintes questões:

a) **Que assunto o vídeo trata?**

b) **Segundo o vídeo, o que é amizade? Qual a importância dos amigos?**

c) O que é ser um amigo? A amizade pode acabar? Por quê?

e) **O tema abordado no vídeo tem alguma relação com o seu cotidiano? De que forma?**

f) Você acha importante falarmos a respeito da amizade?

g) Você acha que a amizade é um sentimento bom? Você acha que, se as pessoas fossem mais amigas umas das outras, teríamos um mundo melhor? Por quê?

h) Como, em geral, nos comportamos diante de alguém que não consideramos nosso amigo? Justifique sua resposta.

(...)

(5) Em seguida, distribuímos para os alunos uma folha de papel contendo a letra da música *Aquarela*, composta por Vinicius de Moraes e Tom Jobim e interpretada por Toquinho. Pedimos-lhes que ouvissem atentamente a canção e observassem, **além do conteúdo abordado**, aspectos como ritmo, melodia e rimas. Como muitos alunos conheciam a música, fizemos, na verdade, um pequeno coral na sala. **Ressaltamos, no entanto, que antes de ouvirmos tal canção, demos uma breve explicação sobre a origem da poesia, destacando, dentre outros aspectos, a semelhança com a música, no que se refere aos elementos de musicalidade presente no poema, como ritmo, rima e melodia.**

(6) A fim de promovermos discussão acerca da temática e dos elementos principais do gênero canção, perguntamos-lhes **a respeito da temática sugerida pela música *Aquarela*, bem como sobre os elementos que a caracterizavam como uma**


**canção.** Para isso, tivemos que retornar à letra da música, **lê-la com atenção** e, a partir disso, construímos as respostas para as perguntas mencionadas. Durante todo esse momento, a participação dos alunos foi frequente e proveitosa, porque permitiu-nos verificar, mesmo que parcialmente, o nível de compreensão deles em relação à letra da música. **Nesse aspecto, observamos, então, que eles apresentam muitas dificuldades para realizarem uma leitura que vá além da simples codificação.**

Fonte: Paulo e Lisa (2014)

Nesse trecho da descrição da aula, é interessante observar, que as perguntas feitas para reflexão sobre o tema amizade são simples (“você tem amigos?”, “onde eles moram?”) e tendem a respostas “politicamente corretas” (“quais as características de um amigo?”, “o que é a amizade?”), isso se agrava quando percebemos os questionamentos feitos sobre o vídeo “Amizade é...” cujas perguntas podem ser respondidas até por quem não assistiu ao vídeo, com exceção das questões a, b e c (em negrito).

Sobre a música “Aquarela”, apesar do comentário feito para que os alunos prestarem atenção “além do conteúdo abordado”, o destaque foi, em consenso com o plano de aula, o estudo da rima, ritmo e musicalidade. Os graduandos explanam que questionaram sobre a temática da música e os elementos que a caracterizavam como uma canção, entretanto, eles não dizem quais foram esses questionamentos e nem quais foram as respostas dos alunos. Mas ao final do sexto parágrafo, Paulo e Lisa afirmam: “eles apresentam muitas dificuldades para realizarem uma leitura que vá além da simples codificação”. Notemos que isso não está no plano de aula, isto é, nesse plano temos a menção apenas “sobre a impressão que tiveram sobre a referida música”, e isso é algo mais vago do que uma leitura além da codificação.

Percebemos na descrição de parte da aula dada no primeiro dia um discurso polifônico no qual as vozes mais levadas em consideração são as concepções teóricas, seguida das vozes dos alunos e por último os textos-base. Nessa descrição, notamos em vários momentos a voz das concepções teóricas adotadas pelos graduandos (a partir do gênero discursivo e sequência didática), como no primeiro parágrafo, ao fazerem a apresentação da situação na qual informam o que seria trabalhado e quais os objetivos. No segundo parágrafo, procurando fazer a introdução do tema a ser trabalhado nesse dia, eles procuram resgatar os conhecimentos prévios dos alunos antes de um vídeo sobre amizade, e após o vídeo, continuam fazendo questionamentos para essa introdução ao tema. No quinto parágrafo, eles ressaltam que falam sobre a origem da



poesia, “elementos de musicalidade” etc., isto é, as características do gênero em questão. No sexto parágrafo, questionam aos alunos sobre a temática sugerida pela música “Aquarela” e sobre os elementos que a caracterizavam como uma canção etc.

Percebemos pouco a voz do aluno, enquanto sujeito que interage e que interfere no processo de aprendizagem, pois não temos muitas informações sobre quais foram suas respostas às perguntas feitas, a não ser quando descrevem que os alunos cantaram a música “Aquarela”. Mas, talvez, o fato de “terem tido muita dificuldades” (mesmo que os graduandos não tenham dito quais foram) em discutir sobre a temática da música e seus elementos sejam indícios que demonstrem essa interação (ou a falta dela), pois os graduandos não descreveram melhor o comentário “tivemos que retornar à letra da música, **lê-la com atenção**”: o que isso significa? Eles leram e discutiram cada parágrafo, pediram que os alunos fizessem inferências sobre eles? Ou só leram em voz alta? Percebemos no comentário final do sexto parágrafo, outro discurso comum, ou seja, o de classificar uma dificuldade em uma atividade como algo conclusivo em relação ao aluno, e não como um possível indício de que a metodologia ou a abordagem do professor deva ser revista.


Percebemos pouco a voz do texto-base a ser trabalhado tanto em relação ao vídeo quanto à música. Sobre o vídeo, entre as sete perguntas feitas, apenas três faziam alguma referência ao texto. Em relação à música, os graduandos fazem referências muito gerais sobre questionamentos que fizeram sobre a temática e os elementos que caracterizam “Aquarela” como uma canção, não nos permitindo saber quais foram essas perguntas.

## 5 Considerações finais

Neste artigo, apresentamos um projeto que estamos construindo sobre como são as aulas elaboradas pelos graduandos do curso de Letras nas disciplinas de Estágio Supervisionado. Os materiais que utilizamos para nosso estudo são os relatórios de estágios produzidos nessas disciplinas.

Embasados em estudiosos como Foucault (1987), Possenti (2009), Ducrot (1987), Silva (2013), Riolfi (2003), Geraldi (2010), entre outros, fizemos a análise do plano de aula e de sua descrição feitos por Paulo e Lisa para o 6º ano do Ensino Fundamental. Esses dois alunos estão no último ano do curso de Letras, habilitação em língua portuguesa, da UFPA-Castanhal.





Com esse estudo, percebemos dois pontos principais: o primeiro é a falta de informações presentes na descrição da aula sobre as respostas dos alunos, suas dúvidas, dificuldades. O segundo, é que tanto no plano de aula quanto na descrição, os graduandos dão destaque principalmente a voz das concepções teóricas que os norteiam, seguido da voz do aluno e por último, do texto-base utilizado.

Isto é, com essa análise tivemos conclusões referentes a esses pontos. No que se refere ao primeiro ponto (descrição sobre a aula dada), percebemos vários momentos nos quais faltaram informações importantes sobre os questionamentos feitos. Informações essas sobre os alunos e suas respostas, algo imprescindível como registro da aula que foi dada e que nos permita perceber que o relatório realmente pode contribuir para a formação deles como professores.

No segundo ponto (coordenação das vozes na descrição e no plano de aula), eles não conseguiram coordenar essas três vozes de forma mais homogênea para que as suas concepções teóricas, o aluno e o texto-base fossem levados em consideração de forma mais efetiva para a produção de uma aula singular.

## REFERÊNCIAS

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Revisão técnica da tradução de Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987.


FAIRCHILD, Thomas Massao. Quatro considerações sobre a leitura de relatórios de estágio em Língua Portuguesa. In. KRAUSE-LEMKE, C. et. al.. (orgs.). **Cultura, linguagem e educação: relações de poder**. 1ª ed. Guarapuava: Unicentro, 2008, p.p. 227-249.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luís Felipe Baeta Neves. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

\_\_\_\_\_. **Ditos e Escritos: Estética – literatura e pintura, música e cinema** (vol. III). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. **Portos de Passagem**. 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.



GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história. Tradução: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

POSSENTI, Sírio. Questões para analistas do discurso. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RIOLFI, Claudia Rosa. Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho de escrita. *Leitura. Teoria e Prática*, n. 40. Revista da Associação de Leitura do Brasil. Campinas: Unicamp, jan/jul, 2003, p. 47-51.

\_\_\_\_\_ ; BARZOTTO, Valdir Heitor (orgs.). *O inferno da escrita: produção escrita e psicanálise*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SILVA, Herodoto Ezequiel Fonseca da. *Autoria em atividades de ensino de língua portuguesa produzidas por graduandos de letras*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Faculdade de Letras. **Curso de letras licenciatura projeto pedagógico**. Belém, 2004. Disponível em: [http://www.ilc.ufpa.br/ensino/pp2004\\_falem.pdf](http://www.ilc.ufpa.br/ensino/pp2004_falem.pdf). Acesso em 09 de out. de 2014

---

## ESTILOS LITERÁRIOS OU DISCURSIVIDADES LITERÁRIAS?

Élcio Aloisio Fragoso<sup>78</sup>

**RESUMO:** Descreveremos a relação entre língua e literatura de uma perspectiva discursiva, contribuindo assim para uma reflexão acerca destes dois objetos, no âmbito do ensino, e para uma reflexão acerca de questões relativas à leitura, interpretação, enquanto gestos inerentes à língua e à literatura. Nosso objetivo é analisar o funcionamento do discurso literário, relacionando suas marcas e propriedades às condições de produção deste discurso, para que se compreenda os processos de significação aí inscritos. Defenderemos a tese de que os discursos sustentam certos sentidos, pois são práticas discursivas: "Só há prática através de e sob uma ideologia" (Pêcheux, 1988: 149). Mas antes, é necessário delimitar com qual concepção de linguagem, de língua e de literatura trabalharemos, bem como apresentar um breve histórico do nosso referencial teórico. A Análise de Discurso é o nosso quadro referencial teórico, tal qual foi elaborado por Michel Pêcheux e seus colaboradores Michel Plon e Paul Henry, na década de 60, do século XX. A construção da Análise de Discurso de linha francesa está sustentada em três bases teóricas (a teoria linguística, a teoria materialista histórico-dialética das formações sociais e suas transformações e a teoria do discurso), das quais Michel Pêcheux realiza uma releitura e institui um lugar próprio para esta disciplina. Nossa atenção, então, estará sobre a relação constitutiva entre língua e exterioridade, a materialidade linguístico-histórica do discurso literário. Dessa forma, cada estilo literário constitui-se em uma discursividade, com um funcionamento próprio. A língua se constrói diferentemente em cada estilo literário, pois cada estilo tem uma espessura histórica, textualizando-se de uma forma singular. No caso da literatura, é interessante observar como os discursos se textualizam, em outras palavras, como os estilos literários se materializam, produzindo efeitos sobre a língua, transformando-a, modificando-a.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua. Literatura. Análise de Discurso. Estilos Literários. Cidadania


### 1. Apresentação

Facilmente encontramos, principalmente nos livros didáticos, uma divisão (com base em um historicismo cronológico) da literatura no Brasil, cuja referência é o próprio percurso da história (entendida aqui no sentido de linearidade sucessiva de fatos, continuidade progressiva) brasileira.

A história, bem como a literatura, são descritas como transparentes no discurso do livro didático. É o historicismo cronológico que constitui a referência para o discurso

---

<sup>78</sup> Professor Adjunto da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. E-mail: elciofragoso@unir.br



do livro didático. Nesse sentido, a literatura é contada tendo em vista esta continuidade que é própria da história.

Dessa forma, os livros didáticos propõem uma divisão (para a literatura no Brasil) entre a produção literária desenvolvida no período colonial e a produção literária desenvolvida após a nossa independência política (período nacional). Podemos dizer ainda que, no discurso do livro didático a literatura é explicitada, apenas, enquanto períodos/escolas/estilos literários autônomos (blocos homogêneos) que se sucedem (se substituem) e que são interpretados a partir desse historicismo cronológico, ou seja, estes estilos literários são narrados como simples fatos quem se acoplam numa suposta linha de sucessão.


O discurso do livro didático, portanto, não descreve/interpreta a história da literatura brasileira enquanto parte constitutiva da história da língua portuguesa no Brasil. Nesse sentido, podemos afirmar que o discurso do livro didático limita a literatura a um estudo fragmentado, que não compreende as reais condições de produção deste discurso. Dessa perspectiva, a literatura é ensinada como uma disciplina autônoma, independente da língua. No discurso do livro didático, descreve-se o conteúdo (os autores, obras, características ...) da literatura e não a sua materialidade linguística e discursiva. Isso resulta na configuração de um estudo cronológico para a literatura brasileira, pois desviando-se da materialidade histórica da língua - as produções literárias enquanto escritura da língua, enquanto um "gesto de interpretação" (Orlandi, 1996) sobre a língua -, o livro didático descreve os fatos de linguagem, relacionados à literatura, como tendo origem neles mesmos, ou seja, como não tendo nem anterioridade e nem exterioridade (que são constitutivas deles), desconsiderando, portanto, as reais condições de produção desse discurso. Parte-se, portanto, do fato em si (o livro didático apenas "reflete" uma interpretação já dada a este fato) e não da compreensão dos elementos que o levaram a ser interpretado de um certo modo e não de outro (o ideológico). É dessa forma que estamos entendendo a abordagem histórica sustentada pelo discurso do livro didático para o estudo da literatura brasileira.

Porém, queremos destacar que não é esta a abordagem teórica que sustentaremos nesse trabalho, em relação ao estilo literário romântico - nosso objeto de estudo específico. Não nos filiaremos a este horizonte teórico que é "assumido" pelo discurso do livro didático.

É interessante observar também que, em nenhum momento, a questão da língua nacional (brasileira) é colocada nas teorizações/concepções que descrevem o Romantismo e que são explicitadas pelo discurso do livro didático. Este discurso, portanto, nega o fato de linguagem que constitui o Romantismo. Em outras palavras, o discurso do livro didático nega a própria materialidade linguística (e discursiva) das obras literárias românticas.

Trata-se, então, segundo o que pensamos, de considerar o estilo de escrita romântico como um acontecimento de linguagem (discursivo) singular que explicitou a instituição da língua nacional brasileira.





Podemos dizer ainda que esta divisão que aparece no discurso do livro didático e que torna visível a ideia de sucessividade/continuidade para o movimento da literatura no Brasil, fixa uma certa interpretação para os estudos literários do Brasil, ou seja, com esta divisão, legitima-se uma certa leitura para a literatura no Brasil. Será, portanto, essa sucessividade progressiva que constituirá a referência para a sistematização/teorização do ensino/estudo da literatura brasileira.


Por outro lado, esta teorização da literatura brasileira não é uma descrição "neutra" (e "transparente") que apresenta os fatos numa suposta linha de sucessão (evolução cronológica). Esta descrição dos fatos (literários) mostra a filiação teórica adotada pelos livros didáticos.

Não vemos, portanto, no discurso do livro didático uma real preocupação em descrever (interpretar) o movimento (a constituição) do pensamento literário no Brasil (ou seja, considerar a literatura como uma escritura que é produzida em determinadas condições e que, portanto, possui uma materialidade histórica/ideológica). Ao invés disso, temos a instituição de uma leitura/interpretação, filiada à perspectiva cronológica da história, para o movimento da literatura no Brasil. Ou seja, o discurso do livro didático estanca certas leituras para o movimento literário brasileiro, em detrimento de outras.

Tendo em vista esta divisão, o Romantismo aparece apenas como a escola literária que inicia a era nacional da literatura no Brasil, e não como um estilo literário que explicita (constrói-se sob as bases materiais da língua) a materialidade linguística e discursiva da língua nacional. Dito de outra forma, como um discurso que pratica as ideologias formadoras de opiniões da época.

Nesse sentido, o estilo literário romântico dá a (é um lugar de) visibilidade da constituição do pensamento literário brasileiro. Ele inaugura uma posição discursiva para o autor nacional que poderá interpretar a sua própria língua, ou seja, os escritores românticos criam um saber linguístico específico da língua nacional. Trata-se de pensar, então, na constituição da língua nacional, pois entendemos que a literatura é um discurso que tem parte decisiva (que é constitutivo) na construção de uma língua escrita (nacional).

O discurso romântico, portanto, pratica a língua de um modo específico, e isso confere a ela a singularidade da língua nacional, ou seja, estamos entendendo a literatura romântica como um discurso que descreveu/interpretou as singularidades dessa língua. Estamos afirmando que a materialidade linguística deste discurso explicitou a existência de uma língua nacional. Trata-se de compreender que esta materialidade estava produzindo um deslocamento em relação à tradicional língua portuguesa. Ela rompia com os padrões clássicos desta língua, e instituiu, por outro lado, a "simplicidade" e a "naturalidade" enquanto traços particulares da língua nacional.




Dessa forma, a materialidade (o próprio funcionamento ideológico da língua) do discurso romântico fixou/legitimou uma “língua própria” para o território nacional. Esta língua “deveria” expressar/exprimir a “naturalidade do pensamento” brasileiro, uma vez que a língua portuguesa tradicional não exprimia “perfeitamente” o nosso pensamento, pois, segundo os românticos, tratava-se de uma língua prolixa, pesada, monótona, contida, lógica, sem nenhuma elegância. É nesse sentido que estamos afirmando que o discurso romântico brasileiro provocou um certo deslocamento na memória da antiga língua portuguesa. Deslocamento este visível nas produções literárias que constituíram o discurso romântico.

A nosso ver, a leitura que os livros didáticos “adotam” e veiculam a respeito do Romantismo brasileiro, sustenta-se numa perspectiva que olha para este acontecimento enquanto um bloco homogêneo (autônomo e contínuo) e abstrato de ideias que instaura automaticamente um novo estilo de escrita (ligado à liberdade criadora do escritor), formas livres para os gêneros literários (em oposição à noção de gênero fixo) e uma nova ordem de pensamento (em relação à arte literária) ligada à ação consciente (psicológica) dos autores (=escritores) que pertenceram a esta escola literária.

Portanto, o livro didático não olha para o Romantismo enquanto uma dispersão de discursos que configurava um/este acontecimento discursivo singular, ou seja, as vozes que irromperam no Romantismo são apagadas no discurso do livro didático, pois elas são apontadas apenas enquanto temas que configuraram as produções literárias desta época. O discurso do livro didático estanca a dispersão de sentidos que irromperam com o discurso romântico.

Podemos afirmar também que, deste lugar teórico, categorias como: estilo (literário ou individual) e gêneros literários aparecem como transparentes, naturalizados. Esta perspectiva teoriza (sistematiza) o Romantismo no seu nível abstrato, isto é, descrevendo o contexto sócio/histórico da época na sua transparência (desconsiderando o efeito ideológico e o efeito da determinação histórica que compreende a rede de memória fundadora do pensamento de um certo povo), tratando de autores (indicando dados de sua biografia), obras (citando data de publicação), características, etc., na ilusão de um estudo completo deste estilo literário, elaborando conceitos (e classificações) num nível sucessivo de fatos e de ideias, etc. Também desta perspectiva o Romantismo apenas “reproduz” uma certa interpretação trabalhada pela ideologia nacionalista da época. É dessa forma que os livros didáticos, que se filiam a uma corrente evolucionista (que compreende a descrição dos fatos numa suposta sucessividade/continuidade), tratam a dimensão histórica deste acontecimento discursivo.

Queremos nos distanciar desta concepção histórica, entendida enquanto processo linear, que imobiliza a literatura. O material didático (que configura um arquivo específico, pois ele também faz parte do processo de circulação do saber) imprime uma certa leitura para o movimento da literatura brasileira que se impõe como um conhecimento legítimo (e transparente) sobre este objeto. Ou seja, o material didático




por meio de uma teorização (elaborada a partir de certas filiações), conforme já dissemos, apenas reflete as concepções que interpretam os períodos literários de um certo modo, ao invés de compreendê-los na sua especificidade. O discurso do livro didático legitima uma certa interpretação para o movimento da literatura brasileira tendo em vista filiações teóricas específicas. Por exemplo, em relação à descrição do Romantismo, o livro didático se filia a uma corrente nacionalista que interpreta esta produção literária (romântica) apenas como a descrição de temas nacionais. Busca-se descrever este nacionalismo na sua transparência, na sua "essência" (o sentimento de orgulho nacional). Dessa perspectiva, o sentimento nacionalista que irrompe no Brasil aparece ligado à natureza, ao elemento natural. É essa interpretação que o discurso do livro didático imprime para o nacionalismo que emerge no Romantismo. Ainda desta perspectiva, a descrição do Romantismo se dá no nível de características inerentes, ou seja, é a sua interioridade que se pretende descrever. Não se passa, portanto, do nível de formulação (individual e consciente) desse discurso (o romântico), ou dito de outra forma, nega-se o estatuto da memória (o já-dito) da língua, bem como a noção de determinação histórica (as reais condições históricas em que um acontecimento discursivo irrompe); noções estas que fazem parte das condições de produção de um discurso, e portanto, do processo de constituição dos sentidos desse discurso (processos de significação).

Para nós, esta divisão - "adotada" pela maioria dos livros didáticos para descrever o movimento da literatura brasileira - não é encarada somente como uma passagem/uma transição (decorrente da nossa independência política), onde teríamos dois momentos que se sucedem: de um lado um conjunto de obras que caracterizam a produção literária colonial e do outro um conjunto de obras que configuram a produção nacional. Esta divisão explicitada pelo Romantismo (e que a/o compreenderemos neste artigo enquanto, fundamentalmente, um fato - acontecimento - de linguagem) é o lugar onde inclino meu olhar para fazer minhas reflexões à luz dos trabalhos desenvolvidos por Michel Pêcheux (e colaboradores na década de 60, na França) e Eni Orlandi (no Brasil) no campo de conhecimento específico da Análise de Discurso. É este o universo teórico a que nos filiamos.

Este trabalho inscreve-se também no interior do quadro temático do projeto "Histórias das Ideias Linguísticas no Brasil: Ética e Política das Línguas", um projeto que visa estudar/fazer (um)a história política do campo de conhecimento sobre linguagem.

Neste artigo, pretendemos, então, compreender o modo como a língua portuguesa (enquanto base) se configurou no Brasil, sendo atravessada pela literatura romântica (enquanto processo discursivo) e, ao mesmo tempo, explicitar a maneira como o brasileiro e a nação brasileira passaram a ser representados (identificados) nesta língua, a partir desta ruptura (instaurada pelo discurso romântico). Em outras palavras, nosso trabalho deve procurar explicitar essa relação entre língua (entendida aqui como a base para a realização de processos discursivos, portanto é no seu funcionamento que o discurso se constitui) e literatura (que para nós, ou seja, dentro do quadro teórico a que





nos filiamos, é uma forma de discurso, porque faz um uso específico da língua, colocando-a em funcionamento), no Brasil, no século XIX.

Queremos, portanto, compreender os sentidos de brasilidade constituídos pelo discurso romântico para a língua nacional, para a nação brasileira e para o cidadão brasileiro.


Nossa questão assim colocada, já direciona nosso trabalho para um lugar (teórico) específico, conforme já mencionamos, que constituirá nossas reflexões e dará a forma individual/singular para a nossa análise, que corresponderá às perguntas que faremos ao nosso material de análise. Desse modo, nossa análise tomará forma se inscrevendo no interior das noções que constituem o quadro teórico de referência da Análise de Discurso de linha francesa. São, entre outras, estas as noções que constituirão (estão na base de) nossas reflexões: língua (pois nos estudos discursivos a língua fornece as condições materiais para que o discurso se realize, ou seja, ela é estruturante do discurso), discurso, sujeito, memória (interdiscurso), história, ideologia, formação discursiva e outras (noções) próprias deste domínio de conhecimento, e que serão compreendidas em suas especificidades na medida em que nossa análise vai sendo constituída. Elas não são, portanto, categorias que se aplicam a um determinado material de análise (*corpus*) a fim de imobilizá-lo. Elas não se reduzem a uma mera aplicação ao material de análise. Estas noções são constitutivas do próprio objeto de estudo que propomos analisar (e explicitar), ou seja, elas constituem as condições de produção de um discurso (no nosso caso, analisaremos as condições de produção do discurso romântico), Dessa forma, queremos compreender a maneira como os sentidos de brasilidade foram instituídos pelo discurso romântico.

Finalmente, queremos destacar também que o estilo literário romântico já foi objeto de estudo de inúmeros trabalhos pertencentes, em geral, aos estudos literários. Diferentes teorias já descreveram/interpretaram este mesmo objeto. Porém, a análise que propusemo-nos realizar neste texto, visa compreender o funcionamento linguístico/discursivo deste acontecimento de linguagem, o Romantismo, da perspectiva da história da língua no Brasil. E o quadro teórico que constituirá a referência para a construção de nossa análise é o da *Análise de Discurso de Linha Francesa*.

De nossa perspectiva teórica, a obra literária deve ser entendida enquanto discurso, pois ela trabalha a língua na sua relação com a ideologia (a sua exterioridade). Ela explicita o posicionamento em uma certa formação discursiva. Nesse caso, a obra literária coloca a língua em funcionamento, ou seja, ela mostra que a exterioridade (a ideologia) é constitutiva da língua. Portanto, a obra literária pratica as ideologias dominantes da época em que ela foi produzida. Decorre daí a importância de se compreender os processos de construção do sentido para não ficarmos na sua transparência. Enfim, trabalhamos, neste estudo, com a produção literária enquanto uma escritura que imprime uma memória para a língua.

## 2. Um acontecimento discursivo singular: o Romantismo






Há, primeiramente, um trabalho decisivo a ser feito em relação às formas de se conceber/descrever o Romantismo - que consiste em deslocar a noção de escola/estilo/período literário (que é uma noção autônoma), para a noção de discurso (que é relativa).

Nesse sentido, não pretendemos pensar este acontecimento a partir de uma perspectiva cronológica, também não se trata de reduzi-lo a um estudo que o considera como o marco inicial da era nacional do pensamento (literário) brasileiro. Trata-se, antes, de descrever a especificidade deste acontecimento, de demarcar seu domínio para definirmos aquilo de que fala e como se fala. É isso que entendemos por descontinuidade. Ou seja, um acontecimento não se dá numa ordem sequencial, contínua; um acontecimento, então, irrompe, não na forma de uma descoberta ou de um novo pensamento que nasceu "gratuitamente" na consciência dos homens, mas como diferenças que se instalam em relação ao que já foi dito antes neste espaço de memória específico. São estas manifestações que emergem, sob determinadas condições e num momento específico, que estamos chamando de acontecimento (discursivo). Procuraremos descrever, a partir da análise das condições de produção do discurso romântico, que acontecimento discursivo é este, quais sentidos ele instaura? Este acontecimento reclama por sentidos (os fatos reclamam por sentidos) e a história lhe proverá de sentidos. Interessou-nos mostrar o funcionamento linguístico-discursivo para compreender, materialmente, como os sentidos se constituíram (se produziram), interdiscursivamente, e, por outro lado, como eles foram explicitados, considerando a forma material própria deste discurso – o romântico. A própria formulação de um discurso materializa os efeitos de sentidos próprios das posições em que os sujeitos estão inscritos, sendo determinados por formações discursivas específicas. Ou seja, o funcionamento do discurso romântico sustentou certos sentidos e não outros para a língua, para a nação, para o sujeito brasileiro, para o nosso Estado em construção. A análise da materialidade desse discurso, considerando suas condições de produção, permitiu-nos compreender a produção de certos efeitos de sentidos e não de outros para a nação brasileira, o Estado brasileiro e o sujeito brasileiro que se constituíram.

Portanto, o aparecimento do Romantismo no Brasil definiu um domínio com uma singularidade própria. Ele configurou um acontecimento discursivo particular. Ou seja, queremos descrevê-lo (interpretá-lo) enquanto um processo que podemos delimitar num intervalo temporal aberto. Ele é, pois, um fato de linguagem. Por outro lado, para compreendê-lo na sua especificidade, não basta ficarmos na superfície de seu aparecimento (sua existência), no nível da formulação (na sua transparência) deste discurso. Não é suficiente demarcá-lo tematicamente, nem descrevê-lo formalmente, tampouco querer revelar, por meio das obras, o pensamento que circulava nesta época. Estaríamos, dessa forma, desconsiderando o efeito ideológico responsável pela dominância de um certo sentido e não de outro. Também não nos deteremos, exclusivamente, na abordagem dos temas (seu conteúdo em si). Essas noções são insuficientes quando se pensa o discurso (a materialidade da língua) enquanto prática.



Permaneceremos nelas apenas o tempo que for necessário. São os efeitos de sentidos produzidos pelo discurso romântico que procuraremos descrever.


Interessa-nos também analisar os confrontos/as polêmicas, concernentes à questão da língua e da literatura do Brasil, que marcaram o século XIX (principalmente após a segunda metade deste século), enquanto discussões políticas. Ou seja, analisaremos estas polêmicas enquanto uma questão ideológica que movimenta espaços de memória onde a língua portuguesa é interpretada (e significada) de maneira distinta. Queremos compreender a constituição desses discursos, referentes à língua e à literatura do Brasil, pensando a relação necessária que há entre os discursos, e buscando demarcar a região da memória que os configurou, ou seja, estamos querendo dizer que no momento em que o sujeito se apropria do discurso, ocorre também o posicionamento em uma certa formação discursiva. O jogo de relações estabelecido entre os discursos é a condição para a existência de um discurso (seu aparecimento).

A mudança, então, é uma noção vazia e abstrata e que pressupõe (instala) conseqüentemente a ideia de princípio e de causa. Ela é, portanto, uma noção inadequada para nossos objetivos. Ao passo que a noção de sistema (processo) de transformações alcança todos os níveis implícitos (o anterior e o exterior) e explícitos que condicionam (possibilitam) o aparecimento de um discurso. Abandona-se, por esta via de reflexão, a ideia de um acontecimento que marcaria a origem absoluta de uma nova era e que estabeleceria novas regras e um novo pensamento que teria nascido na consciência dos indivíduos.

Queremos deixar de lado as concepções que descrevem a língua e a literatura enquanto objetos estanques e autônomos (a língua e a literatura nelas mesmas). Acreditamos que, procedendo dessa maneira, não estaremos negando a existência do acontecimento de linguagem. Estamos propondo que ele seja pensado discursivamente, isto é, que suas relações sejam precisamente definidas para que se possa explicitar/analisar as diferenças (o diferente) e as semelhanças (o mesmo) que este acontecimento põe em funcionamento e, finalmente, para que se possa mostrar os pontos de articulação entre os enunciados e a formação discursiva que os constituiu. Ou seja, são destas relações que "nasce" um discurso (que pode ser falado por diferentes espaços de memória – as formações discursivas).

É, pois, no interior dessa última noção (nos seus domínios) que um estudo que pretende pensar a língua e a literatura e suas relações, em um período social e politicamente marcado como o século XIX, não “corre o risco” de cair em reduções e em “ilusões” (descrições) positivistas que concebem estes dois objetos – a língua e literatura – apenas como sendo, ou expressão de pensamento de um povo, ou expressão da sociedade/realidade, no caso específico da literatura.

Queremos abandonar os conceitos/as concepções que (há muito tempo) descrevem a língua e a literatura como sendo objetos abstratos/ideais que estão em constante evolução num tempo e espaço determinados. Estes conceitos, na verdade, mostram que diferentes teorias descrevem (interpretam) o mesmo objeto. Cada teoria,



com seus conceitos, suas regras, configura dizeres (enunciados) específicos sobre um certo objeto que só se tornam legítimos no interior das sistematicidades dessa teoria.

Enfim, recusamos pensar estes dois objetos enquanto descrições de regras internas/abstratas (no caso específico da língua) ou descrições de características (técnicas) formais (no caso específico da literatura). Propomos, ao invés disso, que estes dois objetos sejam pensados enquanto parte da constituição de uma nação. Lembremos que estamos falando, especificamente, da relação entre língua (base material) e literatura (processo discursivo), dentro do século XIX – período em que se constituiu (e se legitimou) um pensamento brasileiro (estamos pensando na construção do Romantismo, que instaurou um estilo próprio de escrita para a língua portuguesa do Brasil, e ao mesmo tempo fundava um pensamento linguístico brasileiro/nacional) no domínio da língua (ressaltemos também que defenderemos a ideia de que a literatura é parte constitutiva de uma língua escrita). Em outras palavras, queremos mostrar que o discurso romântico brasileiro propiciou o estabelecimento de uma língua nacional. Ou seja, queremos pensar a instituição da língua nacional através do discurso romântico. É essa a relação entre língua e literatura que descreveremos neste trabalho. Trata-se, então, de compreender a constituição do discurso romântico (enquanto um saber linguístico que representa a nossa própria língua) e da língua nacional, simultaneamente à constituição da nação brasileira, do Estado brasileiro. Essa é a ideia que estamos sustentando neste artigo.

Nesse sentido, não nos interessa, também, tomar os discursos (polêmicas) que se constituíram sobre a língua e a literatura do Brasil, no século XIX, como resultado de uma situação histórica/cultural/política e linguística conturbada (agitada). Estes discursos (polêmicas) não se constituíram em torno do real da língua, mas sim em torno do imaginário desta língua.

Segundo o que pensamos, essa tensão que se produziu em torno da língua que se praticava no Brasil, no século XIX, não dizia respeito a uma relação de causa e efeito, ou seja, não vemos nestas polêmicas, apenas, uma tensão entre o *correto* (a língua portuguesa tradicional) e o *incorreto* (a língua nacional), ou ainda uma tensão entre uma *língua "afetada e artificiosa"* (o português tradicional) e uma *língua natural, "espontânea e incoercível"* (a língua nacional), uma *língua coerciva* (a língua portuguesa tradicional) e uma *língua libertada* (a língua nacional), uma *língua clássica* (o português de Portugal) e uma *língua moderna* (a língua nacional). Na verdade, estas polêmicas se constituíram em torno de uma tensão entre o *mesmo* (a língua portuguesa) e o *diferente* (a língua nacional), entre uma *memória* (a língua portuguesa) e um *acontecimento discursivo* (discurso romântico). Não se trata também de considerar esses discursos (as polêmicas) de maneira estanque (do ponto de vista individual), ou então, enquanto o nascimento de concepções que renovariam o domínio destes dois objetos. Trata-se, antes, de pensar as relações que tornaram possíveis tais discursos, estabelecendo condições (coerções/regras) à prática discursiva.



### 3. Considerações finais

No decorrer deste texto, procuramos analisar o Romantismo enquanto um saber linguístico específico da língua nacional, ou seja, o discurso romântico instaurou uma teorização específica da língua nacional. Nesse sentido, não se trata de pensar o Romantismo apenas enquanto um movimento nacionalista ancorado no sentimento de orgulho ao que era próprio deste país. Leitura esta sustentada pelo discurso do livro didático. Propusemo-nos também a descrever o Romantismo enquanto um processo que levou à construção da referência da língua nacional/ da nação brasileira. Certamente, que não ficamos na transparência/evidência desse discurso, ou seja, não reproduzimos a leitura dada pelos livros didáticos a este discurso (o Romantismo apenas enquanto descrição de temas nacionais), muito pelo contrário, construímos um outro lugar para se pensar este acontecimento discursivo, ou seja, produzimos uma outra interpretação para o Romantismo, re-significando-o – pois deslocamos a concepção de escola literária, enquanto um bloco homogêneo e autônomo de ideias, para a noção de acontecimento –, tendo em vista o domínio de conhecimento da Análise de Discurso de origem francesa.

Nesse sentido, nossos escritores românticos *escreviam* a língua nacional. A literatura, para nós, é parte da representação material de uma língua. Eles se colocavam na posição de autores dessa língua. Eles realizavam o gesto de interpretação sobre a língua nacional. Pensar a produção literária romântica desta perspectiva consiste em falar em uma textualização da língua nacional. O discurso romântico produzia sentidos para a língua nacional. Ele constitui-se em um processo de produção de sentidos para a nossa língua. A literatura constitui-se em uma escrituração da língua, no caso, o Romantismo deu a visibilidade de uma escritura da língua nacional.

Finalmente, neste nosso artigo, concluímos que falar do discurso romântico brasileiro, no século XIX, é falar também do processo de construção da nação brasileira, articuladamente. Dessa forma, o discurso romântico deve ser analisado, do nosso ponto de vista, observando-se os processos políticos característicos de determinadas circunstâncias históricas, marcadas pelas relações coloniais e pelas suas reformulações no contexto da formulação dos Estados nacionais independentes (RODRÍGUEZ, 2000: 20).

### REFERÊNCIAS

ALENCAR, José de. *Iracema*. São Paulo: Publifolha, 1997. (Biblioteca Folha; 3).

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

CÂNDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira (momentos decisivos) – 2º volume (1836-1880)*. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1959.



CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980.

COUTINHO, Afrânio. *A literatura no Brasil - vol. 3 - Era Romântica*. São Paulo: Global Editora, 1997.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FRAGOSO, Élcio A. *A relação entre língua (escrita) e literatura (escritura) na perspectiva da história da língua no Brasil*. Dissertação de Mestrado, Campinas: IEL – UNICAMP, 2001.

GUIMARÃES, Eduardo & ORLANDI, Eni P.(orgs.). *Língua e cidadania: o Português no Brasil*. Campinas: Pontes Editores, 1996.

LAJOLO, Marisa. Oralidade, um passaporte para a cidadania literária brasileira. In: GUIMARÃES, Eduardo & ORLANDI, Eni Puccinelli (orgs.) *Língua e cidadania: o Português no Brasil*. Campinas: Pontes Editores, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Vão surgindo sentidos. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). *Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas: Pontes, 1993.

ORLANDI, Eni Puccinelli. "A língua brasileira". In: Anais, ABRALIN, SBPC, São Paulo, 1993.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento – as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1996.


ORLANDI, Eni Puccinelli. *Interpretação - autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. "O Estado, a Gramática, a Autoria". *Relatos* nº 4, junho - 1997. Campinas: DL- IEL - UN!CAMP.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Apresentação: Língua nacional e saber metalinguístico: um projeto singular. *Relatos* Nº 5, outubro – 1997. Campinas: DL – IEL – UNICAMP.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso – princípios & procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni Puccinelli. "O Estado, a Gramática, a Autoria: Língua e Conhecimento Linguístico." In: *Línguas e instrumentos linguísticos nº: 4/5*. Publicação do Projeto: "História das ideias linguísticas no Brasil: ética e política das línguas." Campinas: Pontes Editores, 2000.



PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes Editores, 1990.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni Puccinelli(org.). *Gestos de leitura – da história no discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

PFEIFFER, Claudia Regina Castellanos. A língua nacional no espaço das polêmicas do século XIX/XX. LABEURB/NUDECRI - UNICAMP (mimeo), 1999.

RODRÍGUEZ, Carolina. *Língua, nação e nacionalismo - um estudo sobre o Guarani no Paraguai*. Tese de Doutorado, Campinas: IEL - UNICAMP, 2000.

---

# O USO DO INFINITIVO FLEXIONADO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Enderson de Souza SAMPAIO

**RESUMO:** Esta comunicação versa sobre a problemática do infinitivo flexional no Português Brasileiro, doravante, (PB). Dito isto, vale ressaltar que o emprego do infinitivo é matéria bastante discutível, e em alguns casos, até polêmica, visto que, em muitas ocorrências não há consenso entre os estudiosos. Todavia, é por seu caráter particular, que o infinitivo flexional é considerado um ‘idiotismo’ entre os que se dedicam a estudar o assunto, posto que, apenas a língua portuguesa do Brasil possui tal característica. Sendo assim, torna-se premente enfatizar que, a proposta para o presente estudo surgiu como atividade curricular, referente à disciplina sintaxe do português, ministrada na Universidade Federal do Amazonas – UFAM, no curso de Letras Língua Portuguesa. O trabalho em sala de aula primou pela perspectiva crítica de ensino da gramática, tendo como viés a corrente gerativista. Dessa forma, tomou-se como escopo a sentença: “Dilma manda rivais estudar (rem)” que gerou inúmeras dissidências ao ser analisada pelo professor e gramático, Pasquale Cipro Neto, em seu blog no ano de 2013. Para o gramático, a oração encontra-se no infinitivo pessoal, acompanhada de um verbo causativo “mandar”. Mas, de acordo com o linguista Sírio Possenti, esta sentença pode gerar pelo menos três interpretações semânticas com uma mesma estrutura sintática. Tendo isso em vista, o objetivo deste estudo é investigar as situações em que o emprego do infinitivo flexionado pode gerar dúvidas. Ou seja, trata-se de pensar como pode o verbo flexionar-se estando no infinitivo? Para alcançar esse objetivo recorreu-se a perspectiva teórica de Miotto (2009), Azeredo (2010), Bagno (2011), Batista (2011), Perini (2010) e Possenti (2013), os quais trazem contribuições pertinentes acerca da problematização.


**PALAVRAS-CHAVE:** Sintaxe. Infinitivo flexionado. Análise.

---

<sup>1</sup> Graduando do Curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua e Literatura Portuguesa na Universidade Federal do Amazonas – UFAM. E-mail: endersosampaio@gmail.com

## 1. INTRODUÇÃO

Urge lembrar as palavras do gramático Domingos Paschoal Cegalla acerca do uso do infinitivo na língua portuguesa. Diz o gramático que: “o emprego do infinitivo na língua portuguesa é matéria complexa e, em alguns casos polêmica” (CEGALLA, 2008, p. 600). Nesse sentido, é lícito pontuar que uma das classificações possíveis das formas verbais é a divisão entre as formas finitas e o infinitivo. Por sua vez, o infinitivo dos verbos é sua forma básica, ou seja, corresponde ao nome do verbo, sua entrada nos dicionários. (POSSENTI, 2011).



Nas palavras do linguista Sírio Possenti, “algumas transformações provocam reestruturações bastante radicais nas orações. Mas relacionar tais orações permite tanto compreendê-las quanto analisá-las sintaticamente” (POSSENTI, 2011, p. 83). O que o estudioso lembra em suas palavras é o caráter mutável das línguas naturais, as quais estão em constante transformação, como pode ser visto na história da língua portuguesa e nos trabalhos acerca da linguística histórica.

De acordo com alguns livros e gramáticas, o uso do infinitivo flexionado se dá em algumas situações. São elas:

- Quando o sujeito for claro, ou seja, quando surgir um pronome ou um substantivo escrito na mesma oração do verbo, funcionando como sujeito dele, o uso do infinitivo flexionado será obrigatório. Vejamos o exemplo:
  - a) Não é necessário vocês *chegarem* mais cedo.

O sujeito do verbo *chegar* está explícito, pois no exemplo acima o pronome *vocês*, exerce a função de sujeito da oração, por isso o verbo fica no plural, concordando com o respectivo sujeito.

- Quando o sujeito do verbo no infinitivo for diferente do sujeito do verbo da segunda oração, flexiona-se o infinitivo. Para exemplificar, vejamos as seguintes orações:
  - a) Meninos, vejo *estarem* atrasados mais uma vez.
  - b) Falei a eles sobre a vontade de *deixarmos* o time.

No exemplo da oração (a), o sujeito do infinitivo *estar* (*vocês*), é diferente do sujeito do verbo da outra oração: *eu vejo*. Já no exemplo da oração (b), O sujeito do infinitivo *deixar* (*nós*), é diferente do sujeito do verbo da primeira oração: *eu falei*.

Em sua *Gramática* Houaiss da Língua Portuguesa (2010), o Professor José Carlos de Azeredo propõe que “a flexão do infinitivo depende de que a ele seja atribuído sujeito próprio” (p. 342). O autor apresenta como exemplo a oração: “Inútil *queremos* destruir a ordem natural”. Segundo o gramático, o autor flexiona o infinitivo para deixar claro que seu sujeito é *nós*. Dessa forma, também recebe flexão o infinitivo que serve de predicativo a um sintagma nominal – representado por um substantivo – que serve de objeto a verbos transitivos diretos como *deixar*, *mandar*, *fazer*, *ver*, *obrigar*, *sentir* e análogos. Os exemplos citados pelo autor são os seguintes:

- Senti as carnes *tremere*m.



- Ouvimos os cavalos se *aproximarem*.
- Deixem as crianças *brincarem* no quintal.

Nestes termos podemos acrescentar também a oração *Dilma manda rivais estudarem*, a qual pela ótica de José Carlos de Azeredo. Para o autor, o mais comum quando se flexiona o infinitivo, é a oscilação entre a forma flexionada e a forma não flexionada (AZEREDO, 2010). Dito isto, a sentença *Dilma manda rivais estudar (rem)* pode ou não receber flexão.


De acordo com Possenti (2013), por meio de transformações uma sentença como: *Dilma manda rivais estudar* poderia gerar ao menos três outras sentenças semanticamente idênticas, mas estruturalmente diferentes. Vejamos a análise da sentença em questão.

Ao analisar a sentença, uma das dúvidas que poderia haver a respeito de sua estrutura está relacionada com o fato de que tudo indica que “rivais” é o objeto direto de “mandar”, mas, ao mesmo tempo, parece ser o sujeito de “estudar”, isso se levarmos em consideração o sentido da oração. Então, se alguém indagasse qual é a oração subordinada, supostamente a resposta mais coerente seria que é “rivais estudar”, mas parece faltar alguma coisa, exatamente seu sujeito. Dito de outro modo, podemos observar as transformações e buscar explicitar se o problema desaparece, uma vez que:

as sentenças de uma língua não podem ser vistas apenas como uma formação linear de palavras. Elas se caracterizam por agrupar palavras em unidades formais e de sentido (os sintagmas), organizadas em torno de núcleos. Essas unidades são os constituintes de uma sentença e definem a estrutura sintática de uma língua não mais em termos de linearidade, mas em relação a uma estrutura hierárquica, da qual o resultado linear é reflexo superficial de um arranjo mais abstrato, situado num nível mais profundo de análise da língua em que as relações sintáticas básicas são elaboradas (BATISTA, 2011, p.82-83).

Sendo assim passamos as transformações que a sentença acima pode sofrer.

1. Dilma manda rivais estudar.
2. Dilma manda que rivais estudem.
3. Dilma manda rivais estudarem.



Essa diferença *se* atenua porque o sintagma nominal ‘**rivaís**’ ora pode assumir caso nominativo, ora acusativo. Sendo assim, Sírío Possenti ressalta que até mesmo questões estilísticas podem ser explicadas por razões de lógica gramatical. Segundo o autor a gramática formal, ou gerativa através da regra de alçamento é capaz de explicar a flexão do infinitivo. Ou seja, não basta dizer apenas que o uso do infinitivo é uma questão estilística ou de clareza, mas explicar porque tal uso aconteceu.


Pasquale Cipro Neto (2013) endossa seu posicionamento acerca do infinitivo flexional com base nos pressupostos teóricos de Cunha e Cintra. Para este autor a questão se pauta de acordo com tendências que não podem ser entendidas como sinônimos de regras. Essas tendências se baseiam nas seguintes razões: *ordem estilística, ritmo da frase ou ênfase do enunciado*.

Rememorando as palavras do professor Francisco da Silveira Bueno, em seu livro: *Estilística brasileira: o estilo e sua técnica* (1964) argumenta que:

Na famosa questão do infinitivo pessoal, é o estilista quem decide e não o gramático. Tratando-se de um idiotismo da língua, foge a qualquer regulamentação gramatical. O infinitivo pessoal é um fato estilístico e não gramatical e compete ao escritor, quando a forma pessoal convier à clareza do seu pensamento, empregá-la ainda que vá contra todas as cerebrinas regras até agora inventadas. A clareza do pensamento é que rege o uso do infinitivo pessoal (SILVEIRA BUENO, 1964, p. 58).

O comentário do professor Silveira Bueno revela que o uso do infinitivo flexionado em Língua Portuguesa do Brasil é uma questão de clareza, porém como bem lembra o linguista Sírío Possenti, até mesmo questões como a clareza podem ser explicadas, tendo como fundamentação à lógica gramatical da língua.

Em relação às tendências que condicionam as ocorrências do infinito flexional na Língua Portuguesa, Pasquale Cipro Neto (2013), elenca apenas duas possibilidades. Na primeira tendência, o autor cita que quando o sujeito do infinitivo é um pronome oblíquo, naturalmente o infinitivo se apresenta em sua forma não flexionada. Diante dos fatos, pode-se dizer que o referido autor apenas apresenta as possibilidades de ocorrências do infinitivo flexionado, porém não explica com rigor científico como isso ocorre, deixando claro apenas que são tendências abonadas nos registros na Língua Portuguesa.



Em relação segunda tendência, Pasquale Cipro Neto (2013), lembra que quando o sujeito do infinitivo é um substantivo que vem expresso entre o verbo auxiliar e o infinitivo, o emprego do infinitivo é facultativo, ou seja, nesse caso, o falante pode optar pelo uso flexionado ou não. Nesse sentido, o autor se limita apenas a explicitar que o emprego do infinitivo flexionado é facultativo nas situações em que há um verbo auxiliar como “mandar”, o qual é causativo, mas não dá nenhuma explicação do que seja um verbo causativo ou mesmo sobre sua transitividade. Sendo assim, pode-se dizer que a análise do gramático Pasquale Cipro Neto é meramente superficial.

### **O que são verbos causativos?**

Sobre os verbos causativos Marcos Bagno em sua *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro* (2011) esclarece que: os verbos causativos são aqueles que exprimem ideia de que o sujeito da sentença causa a ocorrência da ação ou processo. Dessa forma, segundo o autor, os principais verbos causativos do português brasileiro são: *mandar, fazer e deixar*.


O linguista Sírio Possenti (2013, p. 2) lembra que:

se um dia não houver mais ‘o / a / os / as’, a frase *mandei eles estudarem / estudar* se parecerá como ‘manda **adversários** estudarem / estudar’. Ou seja, não haverá uma forma com marca morfológica de acusativo que garanta que se trata de um objeto direto.

Isso significa que em ambas as sentenças os sintagmas “eles/adversários” poderão ser interpretados ora como acusativo do primeiro verbo ora como nominativo do segundo. Na primeira sentença temos um pronome substantivo que também pode ser entendido como um pronome sujeito-objeto como bem lembra o linguista Marcos Bagno. Nas palavras do autor de *Português ou brasileiro?: convite à pesquisa* (2001), o pronome sujeito-objeto é aquele que pode desempenhar duas funções concomitantemente na oração, ora exercendo o papel de objeto direto, ora a de sujeito do verbo.

O autor salienta que “o pronome *sujeito-objeto* (PSO) é um fenômeno sintático que, na Gramática Tradicional, recebe o nome de *sujeito acusativo*” (BAGNO, 2001, p. 110). No dizer de Marcos Bagno, o *sujeito acusativo* é uma terminologia antiga, tirada da gramática latina, e que se encontra em gramáticas normativas de hoje. Para Marcos Bagno o fenômeno ocorre , segundo os compêndios tradicionais com verbos





MANDAR, FAZER, SENTIR, DEIXAR, OUVIR e SENTIR seguidos de infinitivo, segundo ele é pertinente incluir também o verbo ESPERAR, embora a maioria das gramáticas normativas, dicionários de regência não mencionem o fato de já ser muito comum usá-lo seguindo de infinitivo, como no exemplo: “*Espera eu terminar*”.


Sendo assim, caso as marcas morfológicas de objeto direto forem extintas, os falantes da língua teriam mais situações como essas para analisar. Situações em que um constituinte oracional pode apresentar ambiguidade estrutural, uma vez que a semântica da sentença permanece inalterada. Ainda sobre a questão do infinito flexionado Bagno (2011, p. 727) argumenta que: “cada língua humana tem os seus *idiotismos*, isto é, formas e funções exclusivas dela, nascidas da atividade sociolinguística e sociocomunicativa de seus falantes ao longo dos séculos”. E nestes termos encontra-se o uso do infinitivo flexionado na Língua Portuguesa do Brasil.

Ainda sobre esse aspecto, agora especificamente destacando a questão do caso, pode-se dizer que, em latim o caso era morfológico visível pelas desinências. Já na língua portuguesa é diferente, pois o caso é abstrato, uma vez que: *o, a, os, as* são marcas de objeto direto em português, no entanto, se essas marcas desaparecerem o falante poderá interpretar os sintagmas: *eles/ adversários*, como sendo tanto objeto direto como sujeito, ou seja, por mais que as sentenças sejam semanticamente idênticas, estruturalmente elas são distintas.

Se levarmos em consideração o fator ordem para explicar essa questão diríamos que em português a ordem dos constituintes é SVO, (sujeito-verbo-objeto), enquanto que em latim era OSV, (objeto-sujeito-verbo). Isto dito pode-se argumentar que a ordem dos sintagmas em português é naturalmente estável, visto que em latim a ordem era relativamente mais flexível. Posto que, os sintagmas em Língua Portuguesa obedecem a uma ordem hierárquica, na qual se encontram dispostos os constituintes oracionais da língua.

No tocante a marcação excepcional de caso, o professor Carlos Mioto argumenta em seu livro *Sintaxe do Português* (2009) que a marcação excepcional de caso, doravante (ECM) ocorre quando um verbo como “mandar” ou uma preposição como “para” atribui caso para um sintagma determinante, doravante ‘DP’ que não é o seu complemento. Nestes termos, podemos observar que no caso da sentença: *Dilma manda rivais estudar*, o verbo “mandar” pode selecionar tanto um infinitivo impessoal quanto um infinitivo pessoal. Dito de outro modo, o verbo “mandar”, neste caso, pode ser considerado um atribuidor excepcional de caso (ECM). No entanto, se o verbo






selecionar um infinitivo impessoal como no exemplo, o sintagma determinante ‘rivais’ será objeto direto do verbo “mandar”, que por sua vez recebe caso de forma excepcional, posto que o infinitivo impessoal não seja capaz de atribuir caso nominativo. Mas, se o mesmo verbo agora selecionar um infinitivo pessoal como na sentença: *Dilma manda rivais estudarem*, o DP ‘rivais’ será o sujeito do verbo estudar.

Essas situações nos remetem à herança linguística da Língua Portuguesa, nas palavras de Rodolfo Ilari e Renato Basso (2011), alguns dos falares derivados do latim vulgar ganharam prestígio e transformaram-se nas línguas românicas. No Livro *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos*, os autores abordam que as línguas românicas que conhecemos hoje são: “o romeno, o italiano, o sardo, o reto-romântico (falado na Suíça e em algumas regiões do norte da Itália), o occitano, o francês, o catalão, o espanhol, o galego e o português” (ILARI & BASSO, 2011, p. 17). Dito de outro modo, lembramos que no Latim Clássico também ocorria casos semelhantes, casos esses que recebiam o nome de *acusativo com infinitivo*. No livro *Questões de Linguagem: passeio gramatical dirigido* (2011), Sírio Possenti salienta que “as gramáticas latinas classificam como acusativo com infinitivo construções nas quais o sujeito da oração subordinada, em vez de estar no caso nominativo – o caso do sujeito naquela língua -, está no caso acusativo – o caso de objeto direto” (POSSENTI, 2011, p. 86). É importante ressaltar que esse tipo de construção não acontece só em português e em latim, mas ocorre também em inglês.

## 2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo do infinitivo na Língua Portuguesa é bastante complexo, já que, em alguns casos, ele deve ser flexionado, em outros, ele pode ser flexionado, e em outros ainda ele não se flexiona. Nisto e por tudo isto, lembramos as palavras do professor Ronaldo de Oliveira Batista em livro intitulado: *A palavra e sentença: estudo introdutório* (2011). Nesta obra o autor argumenta que

um estudo científico sobre as línguas não pode se restringir a apontar conhecimentos inatos, ele deve procurar evidências que ajudem a comprovar propostas teóricas. Por isso um dos ramos da sintaxe, de caracterização formal, busca explicações e descrições a respeito dos mecanismos que possibilitam a



formação de sentenças em línguas naturais (BATISTA, 2011, p. 82).

Ou seja, um estudo rigoroso e, portanto científico acerca do emprego do infinito flexionado na língua portuguesa deve buscar exemplos que comprovem tal uso e não mais se pautar em ‘achismos’ meramente superficiais, uma vez que, os estudos linguísticos dispõem de teorias capazes de explicitar e comprovar os mais variados usos que os falantes fazem, posto que até questões de clareza e estilística podem receber uma explicação lógica e científica de acordo com as contribuições das ciências da linguagem. Assim sendo, a tarefa do estudioso que se propõe a analisar um fenômeno linguístico como é o uso do infinitivo flexionado no Português Brasileiro é descrever e explicar as ocorrências de tal uso. Por tudo isso, concluímos que o uso do infinitivo flexionado é matéria bastante controversa, mas que tal uso pode ser explicado a partir da lógica gramatical. Por fim, lembramos as palavras de Mário Alberto Perini em sua *Gramática do português brasileiro* (2010) sobre o uso do infinitivo. De acordo com este autor, “o infinitivo é de uso muito amplo em português, em orações subordinadas. Em orações principais, tem uso restrito na língua escrita (em avisos como não fumar, ou ordens como olhar à esquerda!), mas não ocorre na língua falada” (PERINI, 2010, p. 209). O que o linguista trás de novo para esta pesquisa é que o infinitivo é bastante complexo quando se trata das orações subordinadas, ou seja, o autor afirma que o fenômeno ocorre na língua escrita, mas nega que o mesmo fenômeno linguístico ocorra na língua falada.


### 3. REFERÊNCIAS

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. 3ª ed. São Paulo: Publifolha, 2010.

BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro?: convite à pesquisa*. – São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

\_\_\_\_\_. *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*. – São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *A palavra e sentença: estudo introdutório*. – São Paulo: Parábola Editorial, 2011.



BUENO, Francisco da Silveira. *Estilística Brasileira: o estilo e sua técnica*. Edição Saraiva: São Paulo, 1964.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. – 48. Ed. rev. – São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

CIPRO NETO, Pasquale. ‘*E deixe os Portugais morrerem...*’ Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/pasquale/2013/10/1361455-e-deixe-os-portugais-morrerem.shtml>. Acesso em: 01/03/2014.

ILARI, Rodolfo.; BASSO, Renato. *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos*. 2. Ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2011.

MIOTO, Carlos. *Sintaxe do português*. — Florianópolis : LLV/CCE/UFSC, 2009.

PERINI, Mário Alberto. *Gramática do português brasileiro*. – São Paulo: Parábola Editorial, 2010. (Coleção linguística; 4).

POSSENTI, Sírio. *Questões de Linguagem: passeio gramatical dirigido*. – 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

\_\_\_\_\_. *Questão de teoria*. Disponível em: <http://terramagazine.terra.com.br/blogdosirio/blog/2013/10/31/questao-de-teoria/>. Acesso em: 01/03/2014.

---



# ESTUDO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO HIPERTEXTO PARA PROMOÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO DE ALUNOS DO ENSINO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO

Erika Kress<sup>79</sup>

**RESUMO:** O artigo se inscreve no rol de investigações que privilegiam a abordagem qualitativa dos fenômenos educacionais. Nele, procuramos responder ao seguinte problema de pesquisa: qual o impacto da utilização de estratégias de construção do hipertexto em ambiente virtual na formação de leitores competentes de textos literários canônicos? Em que pese o caráter duplo desta proposta, com ações de natureza pedagógica e de pesquisa sendo desenvolvidas de forma concomitante, foi realizada uma pesquisa-ação, conforme proposta por Thiollent (1997). A concepção de trabalho com a leitura literária, como trabalhado por Santos (2009) é importante para o entendimento, neste trabalho, de que o leitor não é um ser passivo no processo de construção de leitura da obra, trabalhando a todo momento para significar o texto que ele tem em mãos, sempre a partir de suas experiências de vida. Do outro lado, busca-se tratar trabalhar com a acepção do hipertexto, conforme Ribeiro (2011), Xavier (2009), entre outros, e sua conexão a ideia de agência (*agency*), entendendo que o aluno-leitor tende a conceber a experiência de leitura sob um aspecto mais formativo do que em modalidades mais convencionais de práticas de leitura (Snyder, 2002). Os dados essenciais analisados foram obtidos por meio de questionários aplicados a alunos do ensino técnico de nível médio oferecido pelo CEFET-MG no campus Varginha, quando da realização da atividade pedagógica de construção coletiva de uma edição digital da obra *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto. Todo o material coletado em cada uma das etapas da pesquisa acima mencionado é objeto de uma minuciosa análise por parte da pesquisa, com vistas a responder à questão que norteia o presente artigo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Hipertexto. Letramento Literário. Literaturas De Língua Portuguesa. Ensino Técnico De Nível Médio. Triste Fim De Policarpo Quaresma.

## 1. APRESENTAÇÃO


O advento e a disseminação da internet na sociedade contemporânea têm trazido significativas mudanças comportamentais, configurando um novo padrão sociotécnico e uma base material diferenciada, sobre a qual as pessoas se engajam estabelecendo vínculos, formando opiniões e alimentando informações, entre outros usos (Castells, 2003). No que concerne ao conceito de texto recorrente no mundo cibernético, privilegia-se a intersecção de múltiplas semioses, com ampla exploração da interatividade. Tem-se, assim, a centralidade do chamado *hipertexto*, “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade” (Xavier, 2010, p.208).

Conforme bem discute Ribeiro (2011), o hipertexto não constitui exatamente uma novidade advinda com a disseminação da internet. Dialogando com noções as de hipertextos impressos, eletrônicos e manuscritos, de Pierre Lévy e Roger Chartier, a

---

<sup>79</sup> Mestre em Letras, professora efetiva de Língua Portuguesa – CEFET-MG, Campus Varginha  
kress.erika2014@gmail.com





autora afirma que a “novidade está no próprio suporte e na velocidade com que os nós são acessados nos hipertextos eletrônicos” (p.141). Mesmo tendo isso em consideração, não há como negar que a popularização da rede mundial de computadores tem garantido à noção de hipertexto uma recorrência até então rara, fato este que tem afetado os *modos de ler* desenvolvidos por usuários habituais do mundo virtual. Nestes termos, particularmente entre os jovens, destaca-se uma forma de leitura através do uso recorrente de *links* – ícones que criam conexões entre um texto e outro dentro de um mesmo hipertexto – que irão estabelecer as relações entre o que está sendo lido em determinado momento e uma gama de informações que se fizerem necessárias para uma compreensão apurada do que se lê.

Buscando compreender o impacto da utilização de estratégias de construção do hipertexto em ambiente virtual na formação de leitores competentes de textos literários canônico, o artigo foi construído a partir de questionamentos acerca do lugar da leitura de textos literários canônicos nesses tempos de identidades tecnológicas. Mesmo em tempos digitais como o nosso, não há quem conteste que a literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo, sendo algumas das funções do texto literário nos dizer muito sobre o que somos e nos incentivar a problematizar o mundo em que nos inserimos. Do mesmo modo, parece-nos ser consensual o fato de que a prática da leitura literária contribui de forma efetiva para o reconhecimento da diferença, uma vez que nos permite assumir o olhar dos outros, viver como eles, indo para além das marcas temporais e espaciais que nos limitam.

É por possuir esse papel tão importante no mundo, que a literatura, ao contrário do que muitos pregam, precisa garantir seu lugar nas escolas de formação dos jovens. É notório que o ensino das literaturas de língua portuguesa tem encontrado fortes barreiras junto aos alunos, muito disso por efeito de uma prática pedagógica pouco estimulante e ineficaz, conforme demonstram estudos como os de Martins (2006) e Zilberman (1988). Nesse sentido, de acordo com o que discutem essas autoras, muitos são os espaços escolares em que o docente se limita a trabalhar, particularmente no ensino de nível médio, apenas através de fragmentos de textos literários canônicos que servem para simplesmente comprovar as características dos períodos literários. Trata-se de uma prática que, conforme comprovou Santos (2003), tem contribuído fortemente para distanciar leitores jovens e textos literários, sobretudo nestes tempos de fluidez da linguagem e rapidez da comunicação típicas do século XXI.

Considerando o inegável papel da escola como promotora do letramento literário, cabe ao professor de língua portuguesa tornar a literatura algo próximo dos alunos, tomando como ponto de partida as práticas sociais de leitura destes e garantindo a eles o direito de receber a palavra que constrói, reconstrói, enfim, humaniza veiculada através dos textos literários. Dito de outro modo, em consonância com Candido (1995), é preciso que o professor de língua portuguesa garanta, nas aulas de língua materna, o direito do aluno à literatura, através da prática de leitura literária significativa. Trata-se, assim, de contribuir para o que Cândido chama de *processo de humanização*, do qual faz parte a inserção da literatura no ensino médio<sup>80</sup>.

Assim sendo, este artigo segue a perspectiva do *trabalho com a leitura literária* contrapondo-se ao *ensino tradicional de literatura* (Santos, 2009). Nessa abordagem, o aluno de ensino médio é visto como agente na construção de sentidos do texto literário ao mesmo tempo em que o exercício da leitura é entendido como um processo que engaja leitores – professores e alunos – ativamente. Em nosso caso, trata-se, ademais, de exercício da construção de sentidos do texto literário, com recurso a novos suportes

---

<sup>80</sup> Conforme as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006).

próprios da era digital, tomando como base a obra do escritor brasileiro Lima Barreto, em especial, o romance *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, publicado em 1915 e considerado uma das mais importantes obras do início do século XX no Brasil.

Para além da importância do autor dentro do cânone literário do país – muito embora Antonio Candido (1987, p.44) tenha definido a literatura de Barreto como tendo “ares de rascunho” – a personagem de Policarpo Quaresma tem fator chave nesta proposta, como símbolo de leitor voraz e obsessivo, marcado por sua ingenuidade na perseguição de utopias, movido pela cega crença nas letras. Trata-se de um perfil identitário bem afeito aos jovens leitores para os quais o projeto objetiva voltar-se: os alunos do CEFET-MG. Policarpo é apresentado no romance como um homem metódico, recatado, leitor voraz do subúrbio: “Estava num aposento vasto com janelas para uma rua lateral, e todo ele forrado de estantes de ferro. Havia perto de dez, com quatro prateleiras, fora as pequenas com livros de maior tomo” (Barreto, 1956). São o idealismo e a utopia de Quaresma que nos inspira para a formação crítica do jovem do ensino médio e que coloca ambos como figuras centrais nesta proposta.

Considerando as últimas avaliações internacionais das quais o Brasil tem participado, não resta dúvida de que a realização de projetos que se preocupem com a formação de leitores ainda é necessária. A última edição do PISA<sup>81</sup> trouxe o Brasil em 49º lugar em um total de 56 países participantes<sup>82</sup>. Esse exame avaliou habilidades de leitura em jovens de 15 anos e os resultados demonstraram que os alunos brasileiros do Ensino Médio são capazes apenas de *localizar informações explícitas no texto e fazer conexões simples*.

Todo esse quadro está sendo mostrado para nossas escolas e, assim, torna-se relevante que elas assumam projetos de ensino de leitura com um duplo caráter de eficiência: em primeiro lugar, respondendo a uma necessidade imperativa de retirar o país de sua condição de baixíssimo grau de “letramento” (Soares, 2003) e de pouquíssimos leitores; e, depois, garantindo aos jovens um sentido mais claro sobre a utilidade da etapa escolar em suas vidas.


Em outra vertente de análise sobre a relação da população de jovens com o texto literário, Ribeiro (2006) destaca que a maioria dos jovens brasileiros aprecia a leitura, ficando entre os primeiros lugares, ao lado de países como a Dinamarca e Finlândia, quando o que está em avaliação é questão da leitura como prática cultural. A partir de dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), a autora analisa:

[...] o mito de que o jovem não lê ou não gosta de ler cai por terra. É certo que alguns tipos de leitura interessam mais aos jovens do que outras; por exemplo, o INAF mostra que os jovens leem mais livros de ficção e poesia que os adultos, enquanto esses preferem o jornal e os livros religiosos. O computador, que cada vez mais se impõe como suporte dos mais diversos textos para leitura, ainda não é acessível à grande maioria da população, mas é principalmente entre os jovens que seu uso é mais frequente (Ribeiro, 2006, p.36).

Dados como esses evidenciam, portanto, que há uma grande tarefa a ser desenvolvida nas aulas de língua portuguesa do ensino médio: encurtar a distância entre

<sup>81</sup> Programa Internacional de Avaliação de Alunos, na tradução da sigla em inglês.

<sup>82</sup> Dados disponibilizados no *site* [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)



o jovem e a prática efetiva da leitura literária, tanto de maneira prazerosa, quanto sem eliminar a conscientização de ser ela uma atividade reconhecidamente necessária para a inserção do mesmo nas sociedades letradas onde ele vive. Ao exigir habilidades diferenciadas para a interpretação de seus conteúdos e avaliação de suas estratégias, essa leitura ajuda na formação de leitores competentes e, por conseguinte, de profissionais e cidadãos mais críticos. Outro fator em destaque é o quanto essa leitura está envolvida no papel humanizador e esse é oferecido ao leitor em formação pelo contato reflexivo que o texto oferece. Clareiam-se, com isso, mais duas razões pelas quais se faz interessante o desenvolvimento desta pesquisa: o seu potencial para formar leitores e cidadãos conforme a exigência do século XXI; a sua propensão para colaborar de forma efetiva para o processo de humanização de jovens leitores iniciado pelas séries iniciais do ensino fundamental.

É fato que os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental não só apresentam gosto pelas narrativas imaginativas, como também pelas aventuras e sonoridade encontradas na poesia. Contudo, à medida em que vão se graduando e chegam à etapa do Ensino Médio, observamos o surgimento de uma resistência em se aproximar dos textos indicados pela escola. Frequentemente é nesse momento que são ouvidas as classificações de *entediante* e *inútil* para as aulas de Literatura oferecidas a esses alunos (Cosson, 2012).


Essa caracterização aponta o velho problema de que os livros de leitura literária obrigatória encontram-se muito distantes do universo do jovem leitor, bem como os temas abordados e a linguagem rebuscada de alguns autores. Essas, no entanto, não são alegações novas e essa permanência na queixa (e não na ação) acaba sendo também responsável pelas dificuldades que transformam o prazer da leitura de um texto literário em um trabalho cansativo e sem finalidade. É notório que a escola nem sempre acerta nas escolhas dos clássicos a serem trabalhados, mas essa não deve ser a causa do afastamento do jovem no processo de leitura. A construção de hipertextos em ambientes virtuais pelos estudantes leitores surge como uma proposta que poderia aproximar os leitores jovens dos livros e, assim, torná-los capazes de, com a ajuda do professor e sua escolha por um trabalho sistemático, serem letrados literariamente. Espera-se, assim, criar condições para a promoção do que Soares (1999) denomina *escolarização da literatura*. Neste artigo, busca-se identificar e analisar o impacto da utilização de estratégias de construção do hipertexto em ambiente virtual na formação de leitores competentes de textos literários canônicos no ensino técnico de nível médio.

## 2. O TRABALHO COM LEITURA LITERÁRIA E O HIPERTEXTO

Este artigo se fundamenta em um alinhamento de posicionamentos teóricos oriundos de diferentes campos do conhecimento. Inicialmente, por exemplo, são-nos úteis os estudos realizados por Santos (2009), inscritos na interface entre Letras e Educação. Interessa-nos, deste autor, o conceito de *trabalho com a leitura literária*, que o mesmo opõe às convencionais noções de ensino de literatura. A concepção de *trabalho com a leitura literária* nos interessa por possibilitar a compreensão de que o aluno não é um ser passivo no processo de construção de leitura da obra, trabalhando a todo o momento para significar o texto que ele tem em mãos, sempre a partir de suas experiências de vida.

Uma segunda acepção importante deste artigo é aquela relacionada ao hipertexto, conceito já tratado por autores de distintos campos do conhecimento. A





montagem de um hipertexto constitui uma importante estratégia de promoção de aprendizagem, uma vez que, sem dúvidas, trata-se de um recurso tecnológico de grande apelo junto aos jovens e, por isso mesmo, pode ser capaz de instigar seu interesse pelo universo literário.

Vários autores têm se debruçado nas últimas décadas sobre o letramento literário em ambientes virtuais e, particularmente, no hipertexto. Lévy (1993), por exemplo, concebe o hipertexto como um conjunto de nós que podem ser formados por imagens, gráficos, palavras, etc. O autor ressalta a ruptura de paradigmas de leitura catalisada pela emergência do hipertexto, sublinhando entre seus benefícios um duplo ganho: de um lado, o autor adquire maior possibilidade de difusão de sua obra e liberdade para expressar suas ideias sem o crivo do mercado editorial e, de outro, a posição, por parte do leitor, de um papel mais autônomo, já que lhe cabe o direito de selecionar o que deseja ler.

Marcuschi (1999, p. 21), interessado na classificação do conceito, conceitua o hipertexto como:

O hipertexto não é um gênero textual nem um simples suporte de gêneros diversos, mas como um tipo de escritura. É uma forma de organização cognitiva e referencial cujos princípios constituem um conjunto de possibilidades estruturais que caracterizam ações e decisões cognitivas baseadas em (séries de) referências não contínuas e não progressivas. Considerando que a linearidade linguística sempre constituiu um princípio básico da teorização (formal ou funcional) da língua, o hipertexto rompe esse padrão em alguns níveis. Nele, não se observa uma ordem de construção, mas possibilidades de construção textual plurilinearizada.


Por se tratar de um linguista notabilizado pela análise dos gêneros textuais, Marcuschi considera que a construção de sentidos constitui um tópico relevante na discussão acerca do hipertexto. Vem daí sua preocupação com o modo como o hipertexto se desvencilha de paradigmas formais e funcionais cristalizados.

Inserindo o hipertexto no contexto de compressão espaço-temporal que caracteriza a experiência pós-moderna de vivência do tempo e do espaço, Koch (2011, p.63) argumenta que o hipertexto “constitui um suporte linguístico-semiótico hoje intensamente utilizado para estabelecer interações virtuais desterritorializadas”. Assim, o hipertexto constitui uma forma de difusão da leitura para além dos limites espaciais, fazendo com que leitores distantes possam compartilhar a experiência de uma leitura que, de outro modo, seria acessível a poucos.

Enquanto alguns teóricos versam sobre o hipertexto em sua dimensão conceitual, outros procuram refletir sobre seu impacto no letramento digital e, mais especificamente, no letramento literário. Desse modo, a literatura especializada em práticas de leitura vem discutindo, de modo mais sistemático, os fenômenos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de literatura. Kleiman (1995), por exemplo, argumenta que a inserção de novas formas de linguagem nas práticas sociais precisa ser acompanhada pela educação, particularmente pelo ensino de literatura, já que as instituições de ensino precisam se integrar ao cotidiano de sua clientela e às transformações ocorrentes na sociedade.

Sob o mesmo prisma, Xavier (2002) ressalta que, a despeito do interesse acadêmico em discutir posturas didático-pedagógicas convergentes com as novas





demandas sócio-histórico-culturais, o processo de ensino-aprendizagem de literatura nos ensinos fundamental e médio ainda se atém a uma percepção de língua como uma estrutura de regras cristalizadas, dominadas por poucos, e à concepção de literatura como uma vertente artística superior ao nível de abstração de alunos supostamente incapazes de assimilar seu conteúdo. Como ressalta Bagno (2003), essa visão, evidentemente, torna a língua e a literatura instrumentos de poder e exclusão.

Na contramão dessa perspectiva que imobiliza o aluno-leitor, diversos autores têm propalado um conceito de ensino de literatura que enfatiza sua dimensão formativa. Silveira (2005, p. 16), nesse sentido, afirma:

A leitura escolar deve contemplar o aspecto formativo de educando, estimulando-lhe a sensibilidade estética, a emoção, o sentimento [...] o texto literário tem muito a contribuir para o aprimoramento pessoal, para o autoconhecimento, sem falar do constante desvelamento do mundo e da grande possibilidade que a leitura de determinada obra oferece para o descortínio de novos horizontes para o homem, no sentido da formação e do refinamento da personalidade.


Nesse sentido, a leitura tende a assumir um caráter socioeducativo voltado tanto para o processo de ensino-aprendizagem pautado não apenas na construção de saberes como também na constituição da cidadania, da leitura crítica do texto e do mundo, como quer Paulo Freire (1997), do autoconhecimento enquanto sujeito e da formação de uma postura crítica em relação à sociedade.

Assim, o letramento literário assume relevância social importante. Introduzido no Brasil a partir dos anos 1980, o letramento, termo derivado do inglês (*literacy*) vem se firmando como uma forma mais dinâmica e pertinente de se pensar o processo de ensino-aprendizado de uma língua e da literatura que constitui uma de suas expressões mais criativas (Pinheiro, 2005).

Nesse sentido, pode-se afirmar que o letramento, em uma escala comparativa temporal, antecederia a alfabetização, pois, desde antes de ingressar no cenário escolar, a criança está em contato com signos linguísticos e muitas vezes consegue interpretá-los. Nessa mesma escala temporal, o letramento também sucederia a alfabetização, uma vez que enquanto a alfabetização é um processo que tem início e fim – ou seja, realiza-se nas primeiras séries do Ensino Fundamental e a partir de então a criança é considerada alfabetizada –, o letramento é um processo perene que o indivíduo realiza durante toda a sua vida, pois o conhecimento de novos signos é constante ao longo dos anos. Isso significa que o educador precisa adotar uma *pedagogia da autonomia*, no sentido de não mais se impor como transmissor único de um saber que deve ser assimilado pelos alunos de forma passiva. Ao contrário, deve exercer uma função mediadora entre o discente e o objeto de saber – no caso deste projeto, o texto literário (Soares, 2005).

Mais do que uma formalidade educacional, o letramento consiste em um quesito *sine qua non* para a convivência em sociedade e para a fruição dos benefícios que essa convivência propicia; afinal, estamos diariamente enredados por signos linguísticos de tal forma que não podemos ignorar seu impacto social. Conforme ressalta Paiva (2003, p. 118),

Para quem vive em sociedades como a nossa, complexa, em que tudo se organiza pela escritura e em torno dele, mesmo



sem dominar o código, não há como escapar das armadilhas do texto. Todos os sujeitos são atravessados pelo sistema da escritura, o que os obriga a produzir saídas e táticas.

Mais recentemente, sob impacto da revolução tecnológica ocorrida nas últimas décadas, emergiu o conceito de letramento hipertextual para designar inserção vertiginosa das Tecnologias de informação e comunicação (TICs) no âmbito da sociedade e, mais precisamente, nos processos pedagógicos e socioeducativos.

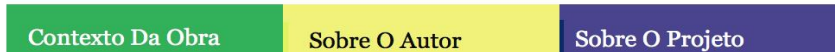
Parece haver uma consonância entre os autores quanto à concepção técnica do hipertexto como uma escritura não sequencial e não linear, que se ramifica e, desta forma, permite ao leitor virtual acessar de maneira quase ilimitada outros textos, a partir de escolhas locais em tempo real. Também é possível observar, entre os diversos autores que versam sobre o hipertexto, uma confluência quanto à sua capacidade de difusão e dinamização do processo de leitura. Portanto, a literatura especializada ratifica o argumento de que o hipertexto pode constituir uma forma de estimular jovens leitores a assumirem uma relação de mais proximidade e, por conseguinte, mais afetuosidade com o exercício da leitura literária. Seria adequado, portanto, inovar as abordagens na escola de ensino médio através de uma alternativa de considerável potencialidade, considerando os aspectos teóricos supracitados, como o desenvolvimento do hipertexto, emergente como estratégia didática para o trabalho com leitura literária na formação de leitores críticos.

### 3. CONSTRUINDO O HIPERTEXTO A PARTIR DE “POLICARPO QUARESMA”

Inicialmente foi selecionado uma aluna do 3º ano do ensino médio técnico do curso de Informática, que identificou as edições existentes do romance Triste Fim de Policarpo Quaresma, incluindo cotejamento entre as diferentes edições. Em seguida, ela desenvolveu uma base de dados, a partir da leitura do livro, com citações e elucidações das referências histórico-culturais utilizadas por Lima Barreto nessa obra. Para a criação da versão digital do texto, tomou-se como base a edição do livro já disponível em domínio público, tendo sido feita a comparação com as outras edições. A elaboração de *hyperlinks* deu-se a partir do banco de dados, bem como com as novas informações recolhidas pelos alunos em outros meios bibliográficos (digitais ou não). Uma vez selecionados, houve o desenvolvimento de um *software* para construção de hipertexto com a disponibilização *on line* de banco de dados produzido com referências presentes no romance de Lima Barreto. O próximo passo foi uma análise da eficiência do material criado na compreensão da referida obra literária.

**Figura 1: “Home” do Projeto – website em construção**



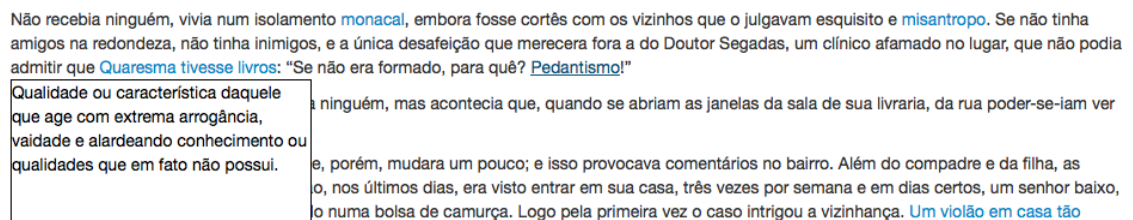


Como forma de divulgação do trabalho, foi criada uma conta gratuita de hospedagem onde a aluna publicou o hipertexto implementado.


**Figura 2: Primeira parte do hipertexto (hiperlinks em azul)**



**Figura 3: Exemplo do funcionamento do hiperlink a partir a partir de um clique sobre a palavra “Pedantismo”**



A importância desses hiperlinks foi vista pela aluna como um recurso facilitador para a compreensão de um vocabulário mais distante de sua realidade e esse é, sem dúvida, um dos fatores que contribuíram para uma aceitação maior quando da leitura dessa obra literária.



Como previsto em Santos (2009), o emprego da construção *trabalho com leitura literária* remete à possibilidade de se promover, quando na abordagem de um texto literário na aula de Língua Portuguesa, algumas rupturas em relação ao que vinha predominando em algumas salas de aulas do Brasil. Entre elas, a noção de que a leitura é um exercício passivo, que não demanda esforço em oposição à escrita, e, no caso de situada na escola, tanto da parte do professor, quanto da do aprendiz.

Acreditamos que essa proposta de um novo olhar sobre a abordagem do texto literário nos anos finais da educação básica propicia, portanto, a retirada do aluno de um lugar de mero receptor de saberes transmitidos e o leva a construir um conhecimento mais relevante acerca dos textos literários do Ensino Médio, tornando-o, como deseja Santos (2009), protagonista do processo de ler um texto literário.

A construção do hipertexto configura um exercício de criação no qual o aluno atua no arquivamento da obra, o que confere a ele um papel mais ativo na relação com a literatura, já que, nos moldes convencionais de leitura, o aluno é concebido como mero decodificador passivo de sentidos do texto. Assim, investido de agência (agency) e em relação mais integrada com o texto literário graças ao suporte tecnológico do hipertexto, o aluno-leitor tende a conceber a experiência da leitura sob um aspecto mais formativo do que em modalidades mais convencionais de práticas de leitura (Snyder, 2002).

Como pontua Marcuschi (1999), a experiência leitor-texto, sob o signo do hipertexto, constitui um processo de leitura/escrita multilinearizado, multisequencial e não determinado, realizado em um novo espaço – o ciberespaço.

De fato, o letramento hipertextual tem como especificidade o tratamento simultâneo da imagem e do texto, entre a linguagem visual e a linguagem verbal, exigindo do leitor habilidades de leitura diferenciadas e de caráter mais plural. Além da transversalidade entre os registros verbal e visual, o hipertexto modifica as posições estatutárias entre autor e leitor, uma vez que dissemina em maior grau o acesso à leitura e, ao democratizá-la, amplia o leque de leitores e, por conseguinte, as possibilidades interpretativas. Afinal, cada leitor interpreta o texto literário conforme seus repertórios particulares e seus conhecimentos prévios, conforme observa Cosson (2012).


O gosto pela leitura literária é algo que cabe à escola, sobretudo através do exercício constante de práticas de leitura bem sucedidas e afinadas com a realidade do aluno/leitor. Em busca de leitores assíduos, cabe a ela desenvolver a leitura com prazer e essa é a dimensão em que a leitura literária se encaixa.

A proposta de um novo olhar sobre a literatura e seu ensino propicia a retirada do aluno de um lugar de passividade, de mero receptor de saberes transmitidos, e o leva a construir um conhecimento mais relevante acerca dos textos literários trabalhados no Ensino Médio. Torná-lo protagonista desse processo contribuirá para superar o distanciamento existente entre o texto literário produzido em circunstâncias históricas e discursivas distantes de seu contexto de recepção contemporâneo, conforme ressalta Bellei (2002).



#### 4. REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BARRETO, L. *Recordações do Escrivão Isaías Caminha*. São Paulo: Penguin Companhia das Letras, 2010 [1917].
- BARRETO, L. *Triste Fim de Policarpo Quaresma*. São Paulo: Brasiliense, 1956 [1915].
- BELLEI, S. L. P. *O Livro, a Literatura e o Computador*. Florianópolis: UFSC, 2002.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CANDIDO, A. Os olhos, a barca e o espelho. In: CANDIDO, A. *A educação pela noite e outros ensaios*. SP: Ática, 1987.
- CASTELLS, M. *A galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- COSSON, R. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2012.
- FAZENDA, I. (org). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 6.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.



GERALDINI, S.F.A. *Docência no ambiente digital: ações e reflexão*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

KLEIMAN, A. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRESS, E. Simulação de uma Identidade. 80f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações, 2003.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2011.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Trad.: Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

MARCUSCHI, L. Linearização, Cognição e Referência: O Desafio do Hipertexto. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, V.3, N.1, p. 21-45, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004. .

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MARTINS, A. A. Algumas reflexões sobre a relação literatura/escola. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/24/T1008587950265.doc](http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1008587950265.doc) Acesso em setembro de 2013.

MARCUSCHI, L. A. e XAVIER, A. C. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de comunicação de sentido*. São Paulo: Cortez, 2010.

PINHEIRO, R. C. Estratégias de leitura para compreensão de hipertextos. In: ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. (Org.). *Interação na internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 131-146.


PAIVA, J. Literatura e neoleitores jovens e adultos: encontros possíveis no currículo? In: PAIVA, <sup>a</sup> et al. (Org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 110-118.

RIBEIRO, A. E. Ler na tela: letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011, pp.125-150.

RIBEIRO, V. M. Sim, os jovens lêem. In: *LeituraS*. Brasília: Ministério da Educação, 2006, pp.34-37.

RODRIGUES, A. de J. *Metodologia Científica*. São Paulo: Avercamp, 2006.

SANTOS, R. A. dos. Do professor de literatura ao formador de leitores críticos de textos literários: um estudo sobre a (re)invenção do professor de língua portuguesa para o



trabalho com a leitura literária no ensino médio. 199f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

SANTOS, R. A. dos. Do rumor ao valor: reflexos e reflexões sobre a aula de literatura. 2003. 141f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Práticas Educativas) – Universidade de Franca, Franca (SP), 2003.

SILVEIRA, M. I. M. *Modelos Teóricos e estratégias de leitura de leitura: suas implicações no ensino*. Maceió: EDUFAL, 2005.

SNYDER, I. (Ed.). *Silicon Literacies: Communication, Innovation, and Education in the Electronic Age*. London: Routledge, 2002.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 2005.

SOARES, M. B. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003, pp. 89-113.

SOARES, M. B. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*. Centro de Estudos Educação e Sociedade. – São Paulo: Cortez: Campinas, Cedes, v.23, n 81, 2002.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In.: MARTINS, A.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-48.

SOUZA, A. L. S.; CORTI, A. P.; MENDONÇA, M. *Letramentos no ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 10.ed. São Paulo: Cortez Ed., 2000

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A. e XAVIER, A.C. (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de comunicação de sentido*. São Paulo: Cortez, 2010.

ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.



## ALIG: O LÉXICO NA LÍNGUA FALADA DE IGUATU

Fabiana dos Santos LIMA<sup>83</sup>

**RESUMO:** ALIg é o Atlas Linguístico Léxico-semântico de Iguatu - CE que faz o registro da língua falada de Iguatu por meio de cartas linguísticas, produzidas através do método geolinguístico, como trabalho de conclusão do curso de Mestrado em Linguística, pela Universidade Federal do Ceará (UFC). A partir desse atlas, fazemos uma síntese dos resultados alcançados, apresentando seus aportes teórico-metodológicos com base nos caminhos da Geolinguística pluridimensional. Assim o presente trabalho visa apresentar o resultado da pesquisa geolinguística na cidade de Iguatu-CE, destacando as peculiaridades do léxico dessa comunidade linguística, perante a dinamicidade da língua falada e todas as influências que esta recebe. Composto por 49 cartas linguísticas que recobrem 15 campos semânticos, o ALIg destaca principalmente os itens lexicais que apresentam maior variação lexical, as marcas regionais diferentes das variantes padrões ou comum em outras regiões, sugerida no QSL do Projeto ALiB (2001), e os itens lexicais que apresentam a melhor distribuição entre os informantes e nas sublocalidades. Além disso, o atlas ainda faz referência à variação fonética de alguns itens, por respeito a seus informantes e à legitimidade da pesquisa; a variantes de ordem flexional, seja ela de gênero ou grau, seja de tempo verbal, e às variantes que apresentam lexias simples, compostas e complexas. Dessa forma, o ALIg cumpre seu papel de ser um instrumento para documentar a história da língua e, ao mesmo tempo, dar pressupostos para alicerçar a política de ensino brasileira.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dialetoлогия. Geolinguística pluridimensional. Sociolinguística. Língua falada. Iguatu.

### 1. Introdução


O presente artigo objetiva-se a apresentar os resultados obtidos mediante a elaboração do Atlas Linguístico Léxico-semântico de Iguatu (ALIg), cidade da região centro-sul do estado do Ceará, o qual faz o registro da língua falada de Iguatu por meio de cartas linguísticas, produzidas através do método geolinguístico, como trabalho de conclusão do curso de Mestrado em Linguística, pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

Esses resultados são produzidos com base nos aportes teórico-metodológicos do projeto ALiB (2001) e nos conceitos da dialetoлогия e da geolinguística pluridimensional, abordados por Aragão (1998), Camara Jr. (2004) e Radtke e Thun (1999).

---

Professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *campus* Quixadá, Ceará, Brasil. flimasantos@gmail.com.





Com isso, fazemos uma pequena análise, tendo como base os itens lexicais que apresentam maior variação lexical, as marcas regionais diferentes das variantes padrões ou comum em outras regiões, sugerida no QSL do Projeto ALiB (2001), e os itens lexicais que apresentam a melhor distribuição entre os informantes e nas sublocalidades. Fazemos referências, ainda, à variação fonética de alguns itens, por respeito a seus informantes e à legitimidade da pesquisa; às variantes de ordem flexional, seja ela de gênero ou grau, seja de tempo verbal, e às variantes que apresentam lexias simples, compostas e complexas.

Para finalizar nossas considerações, concluímos que o ALiG cumpre seu papel de ser um instrumento para documentar a história da língua e, ao mesmo tempo, dar pressupostos para alicerçar a política de ensino brasileira.

Assim apresentamos as cartas linguísticas citadas no corpo do trabalho em anexo.

## 2. Aportes teórico-metodológicos

Não há nada mais puro e genuíno na identificação da origem de um falante do que sua fala. Comumente identificamos cearenses, recifenses, baianos, paulistanos, mineiros, cariocas, paraenses e gaúchos simplesmente pela fala. Essa mesma situação é facilmente percebida no interior de cada estado. Exemplo disso é a diferença entre a região litorânea e a centro-sul do Ceará, onde a diferença fonológica entre o t [ t ], [ tʃ ] e o d [ d ], [ dz ] é notável.

Esse fenômeno é registrado por Aragão (1998) quando a autora explicita que o QFF<sup>84</sup>, entre outras coisas, procura explicar a realização de determinados fenômenos em diferentes regiões, a saber:


A palatização das consoantes /t, d/ em [tʃ, dz] antes da vogal anterior / i / ou depois da semivogal anterior / y / estudada pelas equipes dos Atlas Linguísticos da Bahia, Minas Gerais, Paraíba, Sergipe e Paraná, é considerada uma marca dos Estados do Rio de Janeiro, Ceará e parte de Minas Gerais. (ARAGÃO, 1998, p.109)

Essa diferença é causa de relativo preconceito entre os falantes da capital e do interior, em que a realização dos sons [tʃ, dz] são prestigiados entre os litorâneos, enquanto os outros [t, d] são estigmatizados.

Com base nesta evidência, o ALiG foi produzido com o objetivo de documentar a linguagem regional falada no município de Iguatu, tanto na zona rural quanto na zona

---

<sup>84</sup> Questionário Fonético-Fonológico.



urbana, para confirmar as hipóteses de que o falar igatuense tem marcas lexicais que se distinguem entre rural e urbano, bem como seu léxico apresenta variações, além de diatópicas, diastráticas ou socioculturais, à luz da dialetologia, da sociolinguística e da geolinguística pluridimensional.

A localidade escolhida é um grande pólo sócio, econômico, político e cultural da região centro-sul do Estado do Ceará, rodeada por dez cidades que viabilizam seu desenvolvimento e que fica a 369 km da capital. Assim, devido ao grande fluxo de pessoas e ao forte investimento no desenvolvimento educacional da cidade, foi de grande valia registrar sua língua falada com o intuito de perceber as influências socioculturais na língua em seu cotidiano, distinguindo o falar regional do dialeto próprio do estado, com base na definição de Câmara Jr (2004, p. 95) entre dialeto e língua:

Do ponto de vista puramente lingüístico, os dialetos são falares regionais que apresentam entre si coincidência de traços lingüísticos fundamentais. Entretanto, ao conceito lingüístico se acrescenta em regra um conceito extralingüístico de ordem psíquica, social ou política, isto é, a) a existência de um sentimento lingüístico comum, b) a existência de língua culta, superposta aos dialetos, que assim ficam limitados ao uso cotidiano, sem maior expressão cultural ou literária; c) a subordinação política das respectivas regiões como partes de um estado político nacional. Quando se verificam essas condições extralingüísticas, mas não a coincidência dos traços lingüísticos essenciais, já não se tem dialetos, mas línguas distintas.


Dessa forma, a pesquisa se desenvolveu tendo por base a metodologia empregada no ALiB<sup>85</sup>(2001) que nos orientou desde a seleção dos pontos de inquérito até a apresentação das cartas linguísticas, bem como o arquivamento do material recolhido. Seguimos, ainda, os princípios da Geolinguística moderna, fazendo com que o registro seguisse os parâmetros diatópicos e diastráticos.

Assim, a pesquisa possui uma malha de 06 pontos de inquéritos, divididos em 04 pontos na zona urbana e 02 na zona rural. Em cada ponto, foram entrevistados 04 informantes, 02 do sexo masculino e 02 do sexo feminino, pertencentes a duas faixas etárias distintas, a primeira entre 18 e 30 anos, e a segunda entre 45 e 60 anos. Além de pertencerem à escolaridade entre sem nenhuma instrução e 9º ano do Ensino fundamental. Para o inquérito, utilizamos o QSL<sup>86</sup>, que serviu de base para a

---

<sup>85</sup> Atlas Linguístico do Brasil.

<sup>86</sup> Questionário Semântico-Lexical.



identificação dos itens lexicais, e a ficha da localidade e do informante, na versão 2001, do projeto ALiB, que serviram de auxílio para informações adicionais, explicando a realização de determinados fenômenos.

Com isso, elaboramos um atlas linguístico composto de 49 cartas lexicais que recobrem 15 campos semânticos, destacando principalmente os itens lexicais que apresentam maior variação lexical, as marcas regionais diferentes das variantes padrões ou comum em outras regiões, sugerida no QSL do Projeto ALiB (2001), e os itens lexicais que apresentam a melhor distribuição entre os informantes e nas sublocalidades.

Além disso, o atlas ainda faz referência à variação fonética de alguns itens, por respeito a seus informantes e à legitimidade da pesquisa; a variantes de ordem flexional, seja ela de gênero ou grau, seja de tempo verbal, e às variantes que apresentam lexias simples, compostas e complexas. Como veremos a seguir.

### 3. Resultados

A pesquisa que seguiu os caminhos da Geografia Linguística pluridimensional tinha como objetivo fundamental documentar a linguagem regional falada nessa localidade, tanto na zona rural quanto na zona urbana, para confirmar as hipóteses de que o falar igatuense tem marcas lexicais que se distinguem entre rural e urbano, bem como seu léxico apresenta variações, além de diatópicas, diastráticas ou socioculturais, dando origem ao ALIg como foi supracitado.

As observações mediante os resultados obtidos no ALIg foram feitas com base na teoria da variação geolinguística pluridimensional, abordada por Radtke e Thun (1999). Contudo não deixamos de usar os conceitos da dialetologia tradicional, bem como da sociolinguística.

Assim, dentre os campos cartografados, os que mais se sobressaíram foram *fenômenos atmosféricos* e *fauna*, com 07 cartas cada, *atividades agropastoris*, com 06, e *corpo humano* e *convívio e comportamento social*, com 05 cada um. Os demais campos foram contemplados com no máximo 03 cartas.

Em relação à estrutura lexical das variantes, pudemos encontrar na sua grande maioria lexias simples e complexas, e poucas variantes com lexias compostas.

Com base nos critérios de seleção dos itens, entre aqueles que apresentam maior variação lexical, encontramos os seguintes: o de maior variação é a carta 33



(PROSTITUTA)<sup>87</sup>, com 12 variações, seguido da carta 31 (PESSOA TAGARELA), com 10, e das cartas 17 (TRILHO/CAMINHO/VEREDA/TRILHA) e 32 (PESSOA SOVINA), ambas com 08. Contudo, 50% do atlas apresentam cartas com variações entre 05 e 07 itens. Vale ressaltar que as duas cartas com maiores variações estão dentro do campo semântico *convívio e comportamento social*.

Quanto aos itens obtidos com marcas regionais, diferentes das variantes padrões ou comum em outras regiões, sugerida no QSL do Projeto ALiB (2001), foram elaboradas 10 cartas, identificadas pela numeração 04 (TROMBA D'ÁGUA), 12 (PARTE TERMINAL DA INFLORESCÊNCIA DA BANANEIRA/UMBIGO/CORAÇÃO), 15 (BOLSA/ BRUACA), 16 (PICADA/ATALHO), 24 (LIBÉLULA), 35 (TOCO DE CIGARRO), 38 (FEITIÇO), 44 (FULIGEM), 45 (CURAU) e 46 (GLUTÃO). Conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Carta-conceito e suas marcas regionais

<b>Carta – Conceito</b>	<b>Itens obtidos</b>
04 - TROMBA D'ÁGUA	Chuva Passageira – Tempestade - Chuva Forte - Chuva Grossa - Dilúvio - Chuva de Vento - Trovoada
12 - PARTE TERMINAL DA INFLORESCÊNCIA DA BANANEIRA/UMBIGO/CORAÇÃO	Mangará – Maracá
15 - BOLSA/ BRUACA	Mala -Mala de couro – Bornó – Boge – Saco - Surrão
16 - PICADA/ATALHO	Vareda - (Abre) Caminho – Mato – Trilha – Pique
24 – LIBÉLULA	Mané cachimbo – Mergulhão - Mané Mago
35 - TOCO DE CIGARRO	Coxia – Filtro - Ponta/Ponta de cigarro – Bituca - Pé de cigarro - 6 – Cotoco – Resto
38 – FEITIÇO	Macumba/Macumbeiro - Despacho – Mandiga – Galinha preta – Bruxaria – Armadilha – Catimbó
44 – FULIGEM	Tucumã – Fumaça – Carvão
45 – CURAU	Angu – Canjica – Mingau
46 – GLUTÃO	Guloso(a) – Comelão – Esfomeado – Gulosão – Comedor

<sup>87</sup> Todas as cartas mencionadas poderão ser localizadas nos anexos.




Já em relação à melhor distribuição entre os informantes e nas sublocalidades, podemos citar as seguintes cartas: 03 (REDEMOINHO (DO VENTO)), 09 (ORVALHO/SERENO), 11 (ANOITECER), 17 (TRILHO/CAMINHO/VEREDA/TRILHA), 22 (ANCA/GARUPA/ CADEIRA), 23 (MANCO), 31 (PESSOA TAGARELA), 32 (PESSOA SOVINA), 33 (PROSTITUTA), 34 (BÊBADO), 35 (TOCO DE CIGARRO), 36 (DIABO), 38 (FEITIÇO), 43 (VASO SANITÁRIO/PATENTE) e 46 (GLUTÃO). Não podemos negar que as cartas que apresentam maiores variações lexicais, são também as que melhores distribuem seus itens.

Outro ponto que devemos considerar é a variação fonética que alguns itens apresentam. Apesar de o atlas ser semântico-lexical, não poderíamos deixar de fazer esse registro, em respeito aos nossos informantes e à legitimidade da pesquisa. Sendo assim, nas cartas em que registramos essa variação, foi selecionado um único símbolo para identificar tal fato.

As cartas que apresentam essa variação são: 06 (CHUVA DE PEDRA), em que a variação se estabelece entre *granito* e *granizo* [gPã'nitu – gPã'nizu]; 07 (GAROA), entre *neblina*, *leblina* e *lebrina*; [ nE'blîna - lE'blîna - lE'brîna ]; 08 (TERRA UMEDECIDA PELA CHUVA), *ensombrada* e *sombrada*; [ êsõ'brada – sõ'brada]; 12 (PARTE TERMINAL DA INFLORESCÊNCIA DA BANANEIRA/ UMBIGO/CORAÇÃO), entre *mangará* e *maracá*; [ mâng'a'ra - mara'ka ]; 17 (TRILHO/CAMINHO/VEREDA/TRILHA), onde só aparece *vareda*, variação de *vereda*; [ va'reda – ve'reda ]; 23 (MANCO), entre *coxo* e *concho*; [ 'kofu – 'kõfu ]; 26 (CISCO), em que aparece a forma lexical *algueiro*, provável variação de *argueiro*; [ aw'gejrû - af'gejrû]; 27 (VESGO), entre *zanoi* e *zarolho*, também provável variante de *zanolho*; [ zâ'nojû – za'rolû – zâ'noû ]; 34 (BÊBADO), onde há duas variantes, uma entre *bêbado* e *bebo* e a outra entre *alcoólatra* e *alcoólico*; [ 'bebadu – 'bebu – aw'kolatra – aw'koliku ] e 42 (TRAMELA), entre *trava* e *trave*; [trava - travi].

Há ainda variantes de ordem flexional, seja ela de gênero ou grau, seja de tempo verbal. As cartas que apresentam variantes de gênero são as 14 (*cesto(s)/cestras*) e 31 (*falador/faladeira*). As variantes de grau são as 11 (*boca da noite/ boquinha da noite*) e



30 (*garoto/garotinho*). Ainda na carta 11, encontramos a variações de tempo verbal (*anoitecer/anoitece/anoiteceu*).

Em maior número estão as variantes entre lexias simples, compostas e complexas como podemos observar nas cartas 03 (*redemoinho/moinho de vento*), 07 (*garoa/ está garoando*), 09 (*sereno/sereno da noite*), 11 (*noite/está de noite*), 15 (*mala/mala de couro*), 17 (*abre caminho/ caminho aberto*), 19 (*cotó/galinha cotó*), 35 (*ponta/ ponta de cigarro*) e 41 (*pega-pega/pega*).

A hipótese de que o falar iguatense tem marcas lexicais que se distinguem entre rural e urbano não foi comprovada, entretanto 03 (três) cartas apresentadas chamam a atenção para esse fato por não termos obtido nenhuma informação produtiva acerca dos itens inquiridos. Na carta 02 (REDEMOINHO (DE ÁGUA)), a ZR01 não apresenta nenhum item lexical, enquanto a ZR02 apresenta apenas, diferentemente dos pontos urbanos em que a produtividade foi bem maior. O mesmo acontece na carta 10 (ALVORADA), sendo que nenhum informante da zona rural soube responder. Quanto à carta 13 (CANGA), o inverso acontece, o ponto ZU03 é que não apresenta resposta produtiva.

Em linhas gerais, a proximidade entre a zona rural e a zona urbana é bem forte, mas as maiores diferenças notadas, ao analisar as cartas, diz respeito justamente ao convívio dos informantes com os meios de comunicação de massa, em especial a televisão, e com pessoas que possuem maior nível sociocultural.

#### 4. Considerações finais

Numa síntese geral sobre os parâmetros diatópico e diastrático, citados por Radtke e Thun (1999), salientamos que o ALLg contempla tais parâmetros, principalmente, na representação diageracional, bem como diassexual, uma vez que os dados são de fácil compreensão, identificados através da cruz com os símbolos em cada ponto e da legenda que nos orienta. Com base nesses dados, podemos afirmar, ainda, que a produtividade feminina é maior do que a masculina, enquanto a 2ª faixa etária (45-60) produz mais do que a 1ª (18-30).

Sendo assim, destacamos que em breves palavras expusemos o alcance de nossos objetivos enumerados em analisar as variações lexicais de Iguatu entre sua zona rural e urbana, elaborar cartas linguísticas semântico-lexicais e oferecer subsídios importantes para a pesquisa geolinguística no Brasil e para os estudos da Língua Portuguesa falada, registrando e analisando de forma sistemática a realidade linguística local (cearense) no

tocante à difusão de um ensino adequado ao caráter pluricultural do Brasil, uma vez que um atlas não se constitui apenas em cartografar os falares de uma região, mas em fazer uma pesquisa linguística variacionista, documentar a história da língua e dar pressuposto para alicerçar a política de ensino.

A partir deste estudo será possível subsidiar outros atlas, elevando, assim, o maior conhecimento dos falares regionais nordestinos, especialmente o do Ceará.

## 5. Referências bibliográficas

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. Atlas Linguístico da Paraíba. In: AGUILERA, Vanderci de Andrade (org.). **A geolinguística no Brasil: caminhos e perspectivas**. Londrina: Editora UEL, 1998, p. 55-77.

CÂMARA JUNIOR, J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 2004.

COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALIB. **Atlas Linguístico do Brasil: questionários 2001**. Londrina : Ed. EUL, 2001.

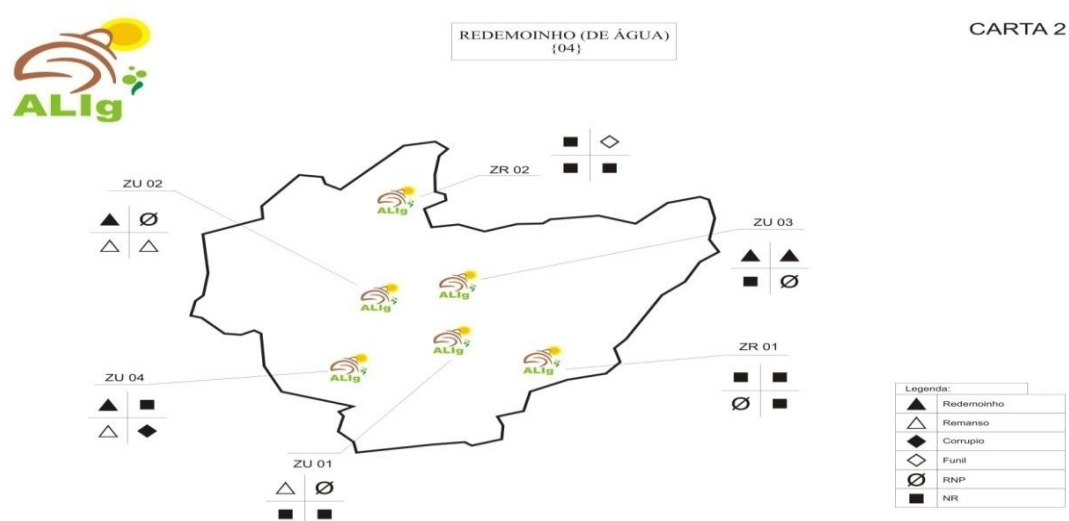
FERREIRA, Carlota; CARDOSO, Suzana. **A dialetologia no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1994.

IGUATU. Prefeitura Municipal. **A cidade**. Iguatu, 2007. Disponível em <<http://www.iguatu.ce.gov.br/>>. Acesso em 27 fev. 2008.

IPECE. **Perfil Básico Municipal: Iguatu**. Fortaleza: SEPLAG, 2007.

RADTKE, Edgar; THUN, Harald. Novos caminhos da geolinguística românica: um balanço. In: **Cadernos de tradução**, nº 05. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

## 6. Anexos

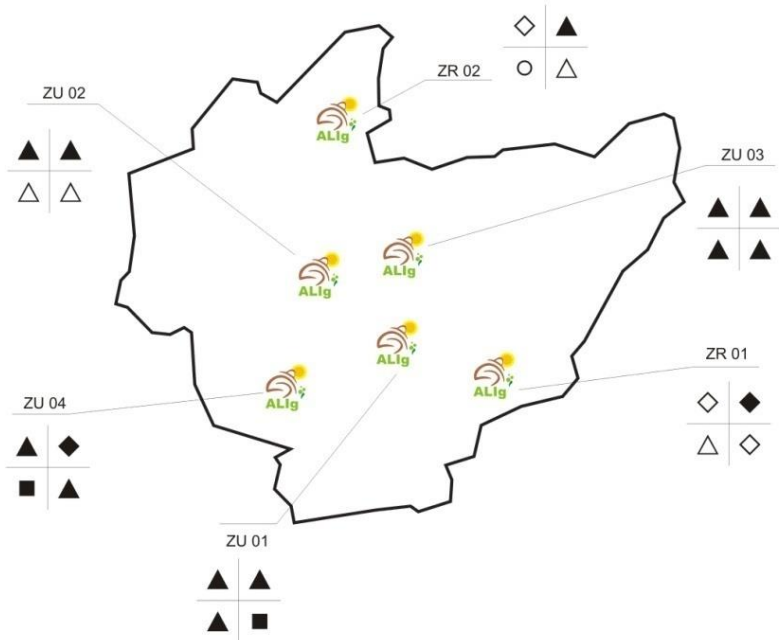






CHUVA DE PEDRA  
{15}

CARTA 6



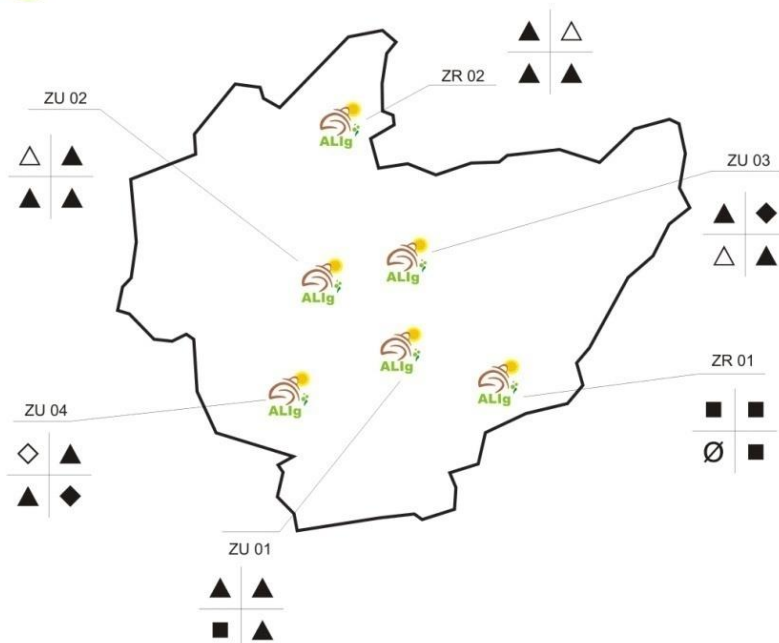
Legenda:

▲	Granito/Granizo
△	Chuva de pedra
◆	Chuva de neve
◇	Chuva de gelo
○	Pedra de gelo
■	NR



REDEMOINHO (DO VENTO)  
{07}

CARTA 3



Legenda:

▲	Redemoinho/Vento de Moinho
△	Ventania
◆	Vendaval
◇	Furacão
■	Aracati
□	Funil

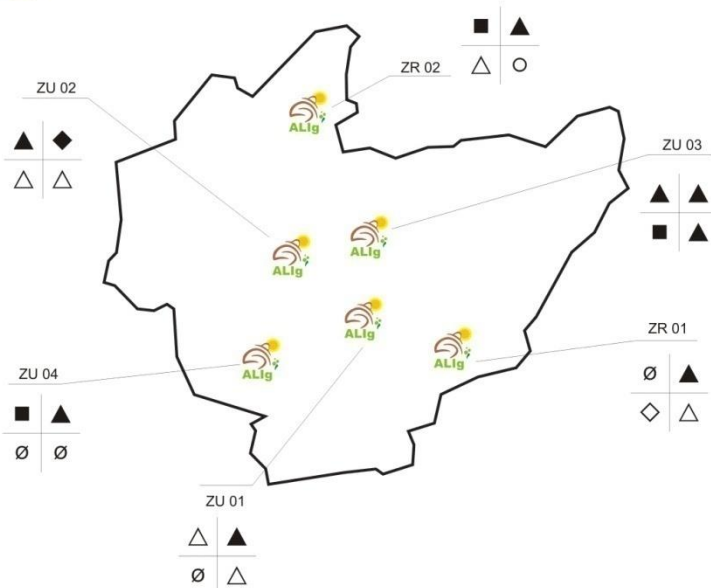






TERRA UMEDECIDA PELA CHUVA  
{19}

CARTA 8

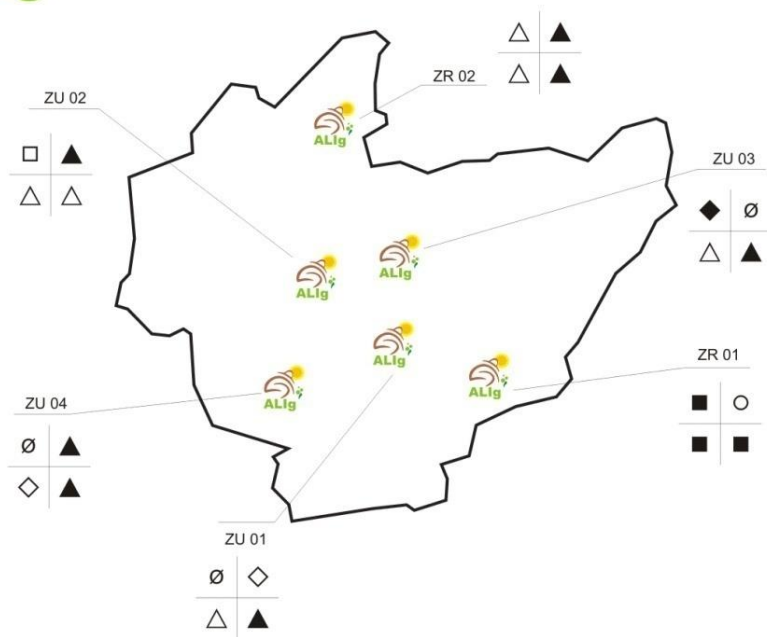


Legenda:	
▲	Úmida
△	Ensombreada/Sombrada
◆	Enchuvalhada
◇	Turvada
○	Zarolha
∅	RNP
■	NR



ORVALHO / SERENO  
{20}

CARTA 9



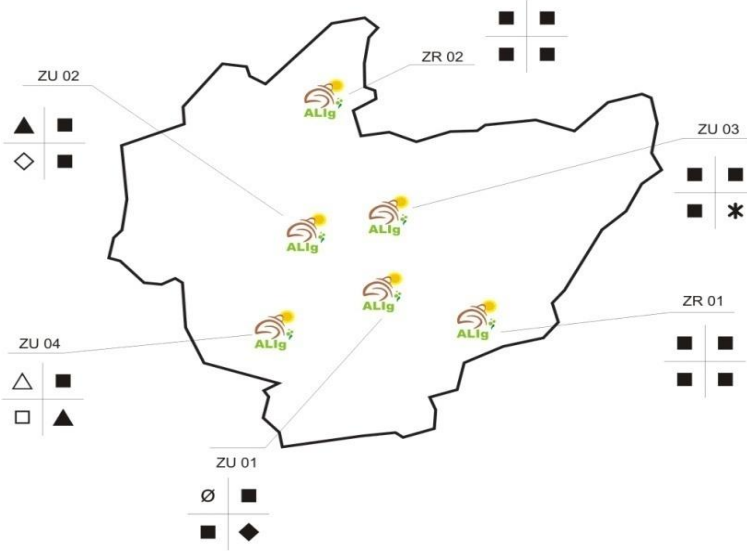
Legenda:	
▲	Sereno / Sereno da noite
△	Orvalho
◆	Garoa
◇	Neve
□	Ar molhado
∅	RNP





ALVORADA  
{24}

CARTA 10



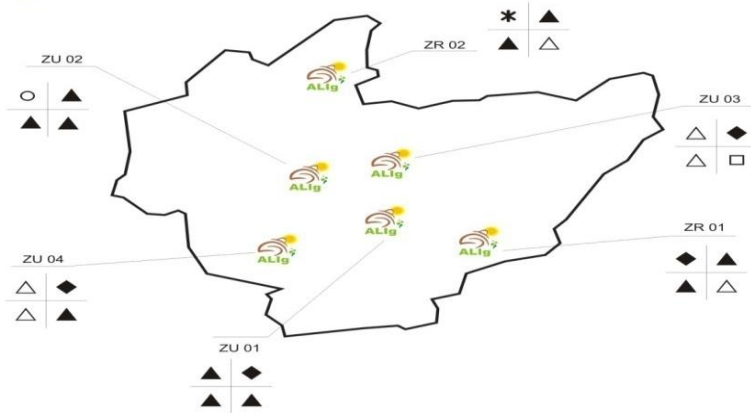
Legenda:

▲	Madrugada
△	Alvorada
◆	Clarear do dia
◇	Barra quebrando
*	Sol saindo
□	Sol vermelho
○	Aurora
■	NR
∅	RNP



ANOITECER  
{28}

CARTA 11



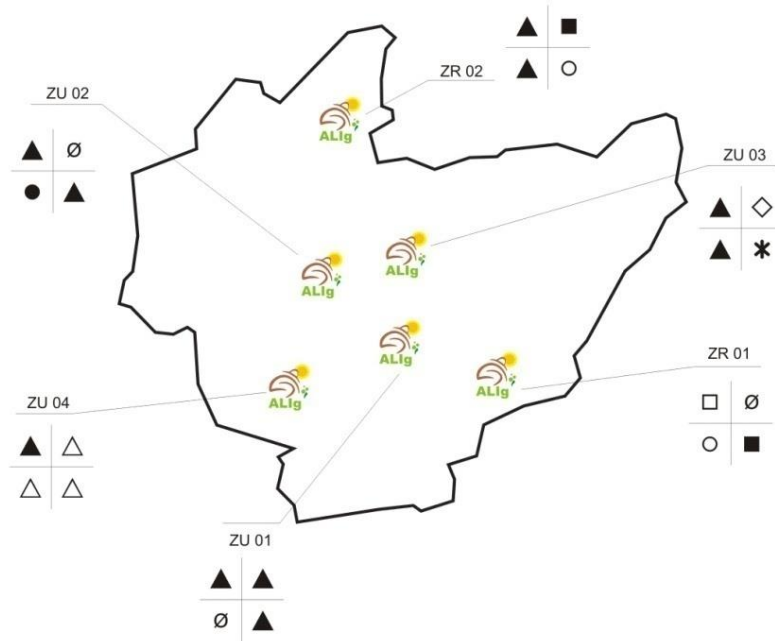
Legenda:

▲	Boca da noite / Boquinha da noite
△	Anoitecer/Anoitece/Anoiteceu
◆	Noite / (está de) Noite
◇	Noitinha
*	Tardezinha
□	Comeco da noite
○	Escurecer



TRILHO/CAMINHO/VEREDA/TRILHA  
{63}

CARTA 17



Legenda:

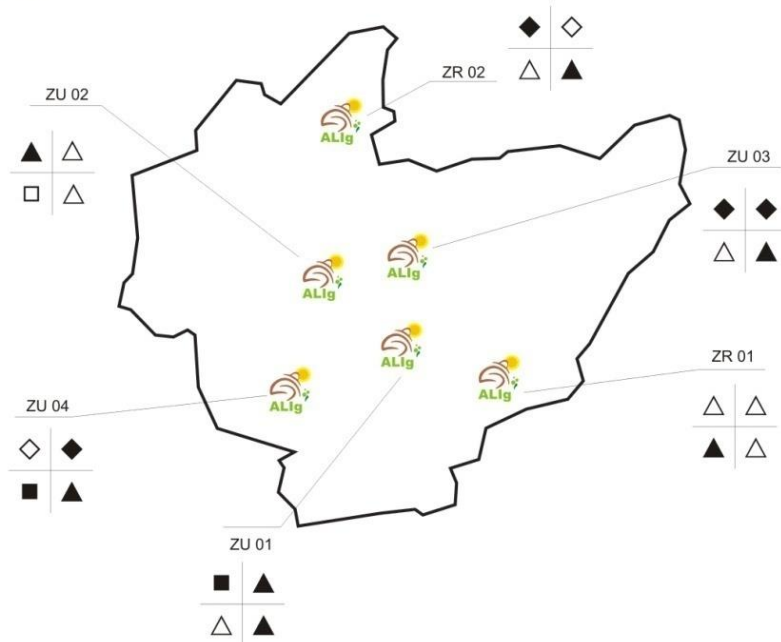
▲	Vareda
△	(Abre) Caminho / Caminho Aberto
◆	Pisada
◇	Passarela
*	Abriu a estrada
□	Passagem
○	Caminho da roça
●	Cravado
■	NR
∅	RNP





ANCA/GARUPA/CADEIRA  
{76}

CARTA 22



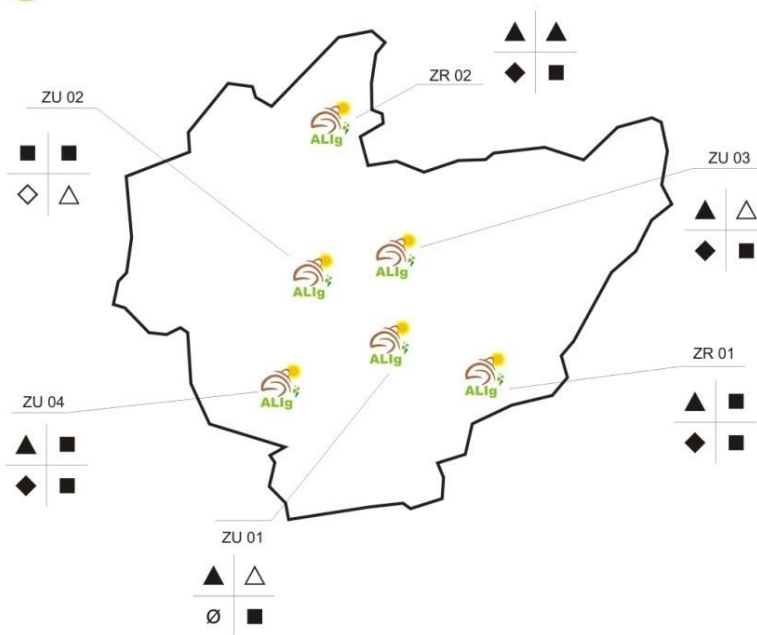
Legenda:

▲	(Os) Quartos
△	Garupa
◆	Bunda
◇	Traseiro(a)
□	Quadril
■	NR



MANCO  
{82}

CARTA 23



Legenda:

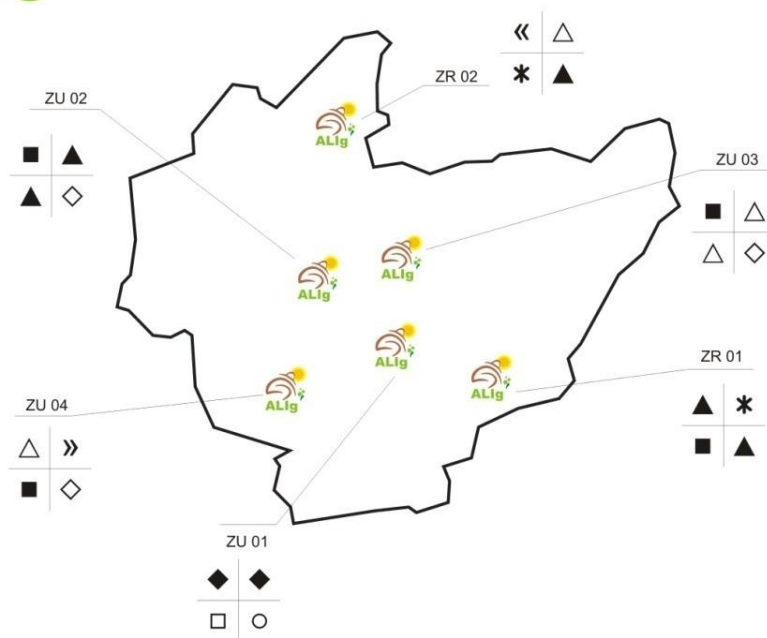
▲	Aleijado
△	Manco
◆	Coxo / Concho
◇	Coló
○	Zambeto
■	NR
∅	RNP





PESSOA TAGARELA  
{136}

CARTA 31



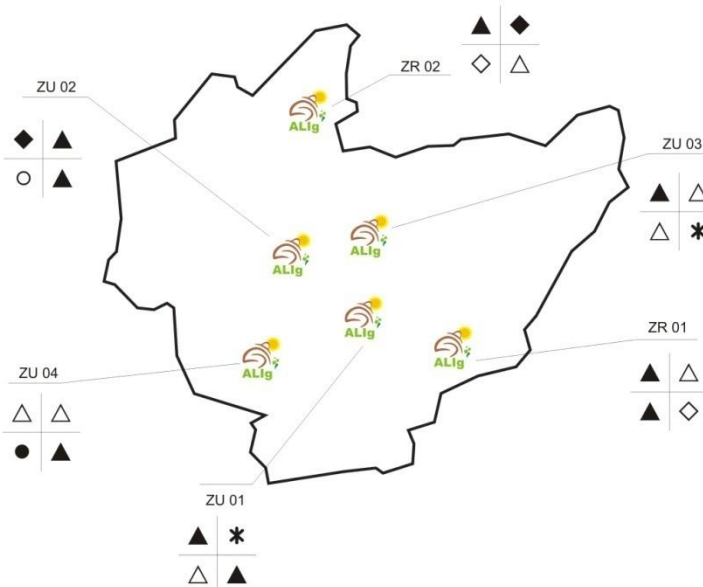
Legenda:

▲	Falador/Faladeira
△	Tagarela
◆	Fuxiqueira
◇	Linguardo(a)
*	Badalenta
□	Fofoqueira
○	Zuadenta
●	Papagaio
»	Conversadeira
«	Gasguita
■	NR



PESSOA SOVINA  
{138}

CARTA 32



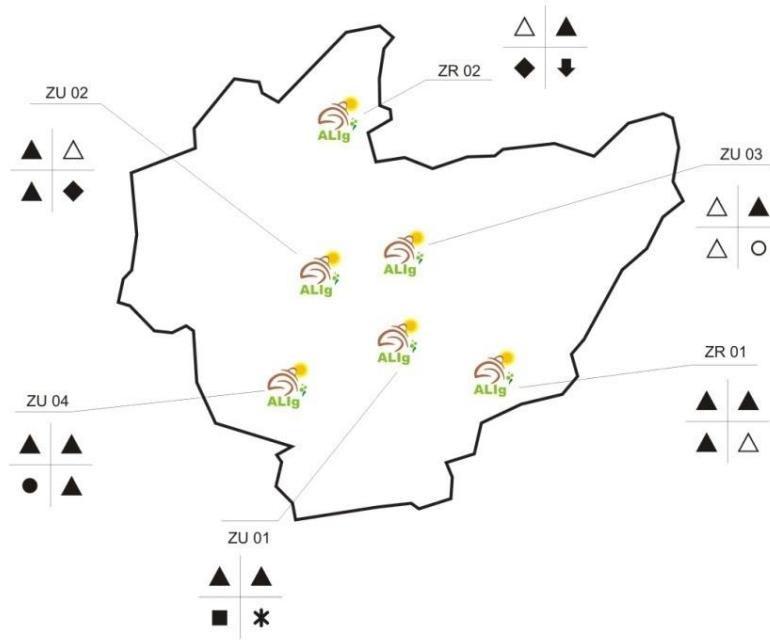
Legenda:

▲	Miserável
△	Mão-de-vaca
◆	Pão-duro
◇	Agarrado
*	Seguro
□	Eureca
○	Sovina
●	Mesquinha



PROSTITUTA  
{142}

CARTA 33



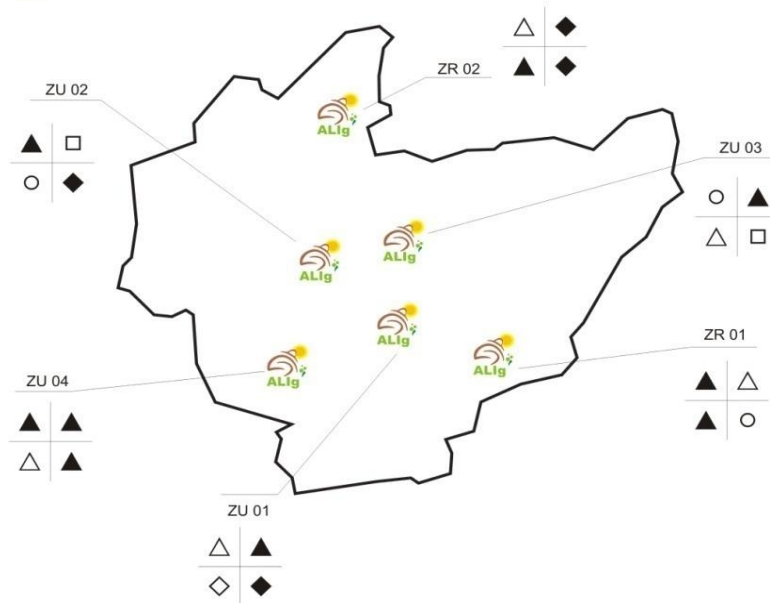
Legenda:

▲	Prostituta
△	Rapariga
◆	Mulher de programa
◇	Quenga
*	Mulher solteira
□	Mulher à toa
○	Leviana
●	Meretriz
»	Putá
«	Bandida
↑	Galinha
↓	Puara
■	NR



BÊBADO  
{144}

CARTA 34



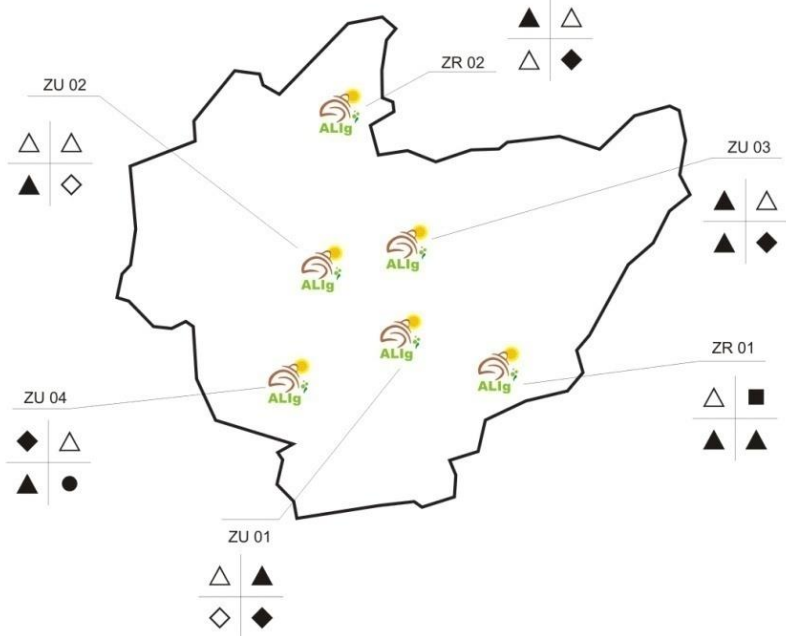
Legenda:

▲	Bêbado/Bebo
△	Alcoólatra/alcoólico
◆	Cachaceiro
◇	Pinguço
○	Bebão
□	Beberão
●	Embragado



TOCO DE CIGARRO  
{146}

CARTA 35



Legenda:

▲	Coxia
△	Filtro
◆	Ponta/Ponta de cigarro
◇	Bituca
○	Pé de cigarro
□	Cotoco
●	Resto
■	NR



DIABO  
{147}


CARTA 36



Legenda:

▲	Diabo
△	Cão
◆	Satanás
◇	Demônio
○	Do mal
□	Bicho velho
●	Capeta





## **O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, A PROTOTIPICIDADE E O COMPLEMENTO VERBAL (OBJETO DIRETO): UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Fabíola Nóbrega<sup>88</sup>

**RESUMO:** O ensino de Língua Portuguesa, à luz de Nóbrega (2006), na dissertação intitulada “A aglutinação sintático-discursiva: diálogos com Bakhtin”, por muito tempo no contexto educacional, teve como escopo primordial a análise de frases soltas, erigindo a Gramática Tradicional (doravante, G.T.) ao instrumento de excelência. Ensinar o português, portanto, seria conduzir o aluno à memorização de regras gramaticais, as quais representariam o cerne da língua. Aqui se constata que a língua era aludida como um sistema pronto e acabado, prescindindo o discurso, assim como apregoa o construto teórico discorrido pelo viés saussuriano. Diante desse entorno situacional, objetiva-se discorrer sobre o conceito de prototipicidade e o ensino de Língua Portuguesa, apresentando, em seguida, uma sequência didática. Para tanto, a sintaxe, mais especificamente o complemento verbal (objeto direto), serviu de suporte no tocante às considerações tecidas. Pensando nisso, foi suscitado neste artigo um diálogo entre construtos teóricos específicos: Funcionalismo, Sintaxe, Teoria dos protótipos e ensino da Língua Portuguesa. Esse diálogo serviu, considerando as sugestões de mudança no tocante ao ensino, advindas com o surgimento dos PCN, para ser apresentada uma sequência didática de textos opinativos, no intuito de trabalhar a noção de complemento direto (típico e atípico). Acredita-se, com isso, ter sido materializado um suporte teórico adequado às postulações tecidas nos PCN em relação ao ensino gramatical. Desta maneira, foram procuradas novas teorias que dessem conta das necessidades de mudança do ensino de Língua Portuguesa, em específico a análise sintática, ou pelo menos respondesse a algumas questões. Assim, as considerações tecidas por nós poderão contribuir para o trabalho adequado, em sala de aula, por parte do professor, da análise linguística, em específico a sintaxe (objeto direto).

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua Portuguesa; Funcionalismo; Prototipicidade; Sintaxe; Sequência Didática.

### **Considerações Preliminares**

---

<sup>88</sup> Doutoranda na Universidade Federal da Paraíba. E-mail: fabiolanobrega27@gmail.com.






(Joaquín S. L. Tejón)

Segundo Nóbrega (2006), o ensino de Língua Portuguesa, por muito tempo no âmbito educacional, teve como foco a análise de frases soltas, elegendo a Gramática Tradicional (GT) ao instrumento de excelência. Ensinar o português seria fazer com que o aluno memorizasse regras gramaticais. Com isso, verifica-se que a língua era vista como um sistema pronto e acabado, assim como apregoa o construto teórico discorrido pelo viés saussuriano.

Seria papel do aluno, diante desse entorno situacional, apropriar-se das regras prescritas pela G.T., no intuito de aprender a ler e a escrever de acordo com os ditames formais. O ato reflexivo, por sua vez, não era trazido à cena, e, com isso, a aprendizagem da escrita se tornou, em diversas cenas enunciativas, uma tarefa mecânica, assim como o garoto Felipe narra, com humor e um certo ar de “desespero”, na Tira da Mafalda<sup>89</sup> supracitada. A G.T., então, encontra, na sala de aula, o lugar propício para ser disseminada, no entanto, nem sempre os professores conseguiram obter o êxito desejado com seus alunos em relação ao ensino e à aprendizagem da Língua Portuguesa. Essas dificuldades se tornaram pontos de discussão na academia e muitos linguistas passaram a se preocupar detidamente com tal problemática.

Com o surgimento de novas teorias (Linguística Textual, Teoria do Gênero, Sociolinguística, Teorias do Discurso, Análise de Discurso, Análise da conversação, Psicolinguística, Funcionalismo, Interacionismo etc) sentiu-se a necessidade de

<sup>89</sup> Embora a Mafalda seja a heroína das histórias em quadrinhos escritas por um cartunista argentino, pode-se ilustrar, grosso modo, a realidade do ensino brasileiro, em alguns momentos, a partir da tirinha mencionada, já que faz alusão ao ensino tradicional.



redimensionar o ensino de Língua Portuguesa. Os Parâmetros Curriculares<sup>90</sup> (PCN) são materializados para ter, em linhas gerais, um suporte disseminador das novas tendências de ensino. Embora várias críticas tenham sido lançadas a eles, não se pode negar suas contribuições, visto que neles o eixo norteado do ensino se transposta da análise de frases desconcatenadas para o texto.

O docente, considerando todas as mudanças sugeridas pelos PCN em relação ao ensino de Língua Portuguesa, especificamente a análise linguística, sentiu-se, possivelmente, um tanto atordoado, já que se encontrava diante de novas teorias e velhas bases. Diante desse entorno situacional, objetiva-se aqui discorrer sobre o conceito de prototipicidade e o ensino de Língua Portuguesa, apresentando, em seguida, uma sequência didática. Para tanto, a sintaxe, mais especificamente o complemento verbal (objeto direto), serviu de suporte para as considerações tecidas.

Desta forma, o ensino de Língua Portuguesa, a sintaxe (objeto direto), não será observado como estrutura dissociada dos aspectos semânticos, discursivos e interativos presentes na usualidade linguística. O docente, ao tomar o texto como objeto de ensino, em sala de aula, muitas vezes, não se sente seguro para trabalhar a sintaxe em uma perspectiva epilinguística, visto que observa a linguagem ou como expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação, não atentando para os aspectos discursivos e interativos, inerente à própria linguagem. Assim, algumas vezes, o texto é utilizado como pretexto para o ensino gramatical.

### **1. A Gramática Tradicional e a sintaxe da Língua Portuguesa**

A Gramática Tradicional (G.T.), segundo Dias (2002), propõe um estudo pautado na estrutura linguística. Entretanto, fundamentada nos apontamentos platônicos, ela aborda a língua como uma representação fiel do real, já que essa língua atuaria através de uma relação mimética. Esse construto teórico observa, por conseguinte, a língua a partir de algumas especificidades, entre elas a sintaxe.

Quanto à sintaxe da Língua Portuguesa, Bechara (2009, p.54) a localiza dentre os aspectos linguísticos que devem constar em uma gramática normativa. Entretanto, ele opta pela definição “morfossintaxe”, por considerá-la mais fiel à realidade linguística.

---

<sup>90</sup> Neste artigo não é pretendido discorrer sobre possíveis falhas dos PCN, já que a intenção é refletir sobre algumas inadequações do ensino de Língua Portuguesa, especificamente quanto ao complemento verbal, e apresentar a inovação do documento oficial citado: eleger o texto como objeto de ensino da Língua Portuguesa.



Assim, afirma o autor:

A parte central da gramática pura é a morfossintaxe, também com menos rigor estudada como dois domínios relativamente autônomos: a *morfologia* (estudo da palavra e suas “formas”) e a sintaxe (estudo das combinações materiais ou funções sintáticas). Ocorre que, a rigor, tudo na língua se refere sempre a combinações de “formas”, ainda que seja combinação com zero ou ausência de “forma”; assim, toda essa pura gramática é na realidade sintaxe, já que a própria oração não deixa de ser uma “forma” (na lição tradicional, ela não pertence ao domínio da morfologia).


A sintaxe, de acordo com Bechara (2009), faria menção ao componente material da língua, isto é, à sua estrutura. O autor opta por falar em morfossintaxe, ao invés de sintaxe simplesmente, por considerar uma redundância estabelecer uma linha divisória entre esta e a morfologia, já que as línguas naturais se fundamentariam no conceito de forma, de modo que toda estrutura linguística, que do ponto de vista tradicional seria do domínio da sintaxe, é também uma forma.

Neste sentido, a pretensa autonomia entre os conceitos de morfologia e sintaxe esconderia, de fato, uma relação de interdependência. Ao falar em “lição tradicional”, o autor busca afastar-se da visão tradicionalista dos estudos linguísticos, projeto que fracassa mediante uma análise mais acurada de seus trabalhos, profundamente vinculados à tradição, ainda que apresentem certos ares de influência da linguística contemporânea.

Por considerar a morfossintaxe como a parte central do estudo do aspecto gramatical de uma língua, pode-se afirmar que o autor localiza neste aspecto toda a relevância da linguagem. Novamente, observa-se a prevalência da forma sobre o conteúdo, por assim dizer. Em outras palavras, o foco central de uma língua natural é, para Bechara (2009), o sistema linguístico, ficando as questões pertinentes ao significado relegadas a segundo plano. Esta é, sem dúvida, uma forte tendência dos estudos linguísticos de cunho tradicionalista, que encontram, nas gramáticas normativas, seu mais privilegiado expoente.

Diante do exposto, observa-se que, para o gramático em discussão, a sintaxe é um elemento que, de fato, precisa constar em uma gramática da Língua Portuguesa. Pensando nisso, no tópico (2), haverá uma discussão sobre a tradição gramatical





brasileira e inadequações em relação ao ensino de Língua Portuguesa.

## **2. A tradição gramatical brasileira e as inadequações quanto ao ensino de Língua Portuguesa**

O ensino gramatical, segundo Britto (2010), no âmbito escolar brasileiro, passa por um descrédito considerável, uma vez que a G. T.<sup>91</sup>, dentre outros aspectos significativos, não atende às necessidades imediatas dos alunos. Perini (2008), tendo como pano de fundo considerações desse tipo, afirma que a disciplina em foco precisa ser revista, uma vez que há algo incoerente com o seu ensino. Aliás, segundo ele, deve-se atentar no tocante a essa disciplina para três aspectos: os objetivos mal colocados, a metodologia inadequada e a falta de organização lógica.

Quanto aos objetivos mal colocados, o teórico mencionado constata que a atitude do professor, em sala de aula, é resumitiva por natureza, já que limita as especificidades do campo gramatical, relacionando-o ao ato de ler e escrever esmerado. Na sua concepção, ler e escrever são resultantes de um processo no qual o aluno exercita constantemente essas habilidades. É deixada à margem a noção de que tais habilidades seriam o produto de práticas exaustivas da análise linguística descontextualizada, centrando-se exclusivamente na frase.

No concernente à metodologia inadequada, pode-se aferir que, para Perini (2008), a atitude do professor diante da disciplina em discussão é normativa e, essencialmente, impositiva. Ao observar a prática de professores que lecionam disciplinas diversas (matemática, história, geografia e outras), nota-se que, quando os alunos indagam esses profissionais, geralmente obtêm respostas coerentes, fundamentadas na realidade.


Entretanto, se esse mesmo aluno interferir a aula de gramática e questionar o professor sobre, por exemplo, o porquê de o Futuro do Indicativo (presente e pretérito) exigir a mesóclise, terá como resposta: “assim é o certo”, “convencionou-se assim”, dentre outras.

O aluno, então, é obrigado a receber passivamente um sistema linguístico “aparentemente” pronto e acabado, defendido por Saussure (1982). Não é de todo descabido, pressupondo essas afirmações, afirmar que, para nós, em um contexto

---

<sup>91</sup> Cita-se a G.T., visto que o ensino do português se pauta nela. No entanto, neste caso, faz-se menção à pedagógica, utilizada nas escolas. Em virtude disso, sente-se a necessidade de registrar que há, ainda, na Língua Portuguesa, as gramáticas históricas e teóricas.





situacional como este, apaga-se a potencialidade constitutiva quanto ao ato reflexivo, próprio do indivíduo, acerca do funcionamento discursivo, como constatou Geraldi (2008).

Em relação à falta de organização lógica, verificou-se que a matéria em evidência “aparentemente” não comporta tal particularidade. Isto ocorre já que o professor, ao ensinar a Língua Portuguesa, utiliza, geralmente, como instrumento didático, em sala, a gramática pedagógica, respaldada na teoria estruturalista. Instrumento este que, em linhas gerais, carece de organização lógica.

Envoltos por esses meandros movediços e incongruentes, Britto (2010) mostrou que alguns estudiosos, pensando nas limitações e inadequações da G.T., lançaram novas propostas relativas ao ensino desse instrumento pedagógico, defendendo a utilização, em sala de aula, da gramática: Câmara Jr. (1988), Macambira (1982), Lemle (1984), Kato (1988) e Perini (1995).


Na nossa concepção, o ensino gramatical brasileiro precisa ser repaginado, desse modo, no tópico (3), será apresentado outro olhar sobre o ensino sintático do português, considerando a prototipicidade e o complemento verbal (objeto direto).

### **3. A prototipicidade, o complemento verbal (objeto direto) e o ensino do português**

Para Dutra (2003, p. 75), nossa maturidade enquanto professor de Língua Portuguesa aponta que há alguns fenômenos gramaticais que são mais significativos de uma classe do que outros. Em virtude disso, para ela:

[...] alguns adjetivos, por exemplo, são mais representativos da classe adjetivo do que outros; alguns objetos exibem características típicas da classe objeto; certos verbos apresentam um comportamento gramatical que corresponde ao comportamento de um verbo típico, enquanto outros não, e assim por diante.

Pelo exposto, não é de todo descabido registrar aqui que há alguns traços que são mais típicos de que outros quando se remete aos fenômenos gramaticais. Nesse sentido, as classes de palavras, por exemplo, elencadas pela G.T., comportam especificidades que irão particularizá-las e, sobretudo, tentar defini-las. Seguindo esse viés, as funções



sintáticas também apresentam traços que irão identificá-las. E esses traços particularizam uma classe de palavra, uma função sintática etc., materializando o protótipo típico.

A noção de protótipos começou a repercutir em linguística através do trabalho de Eleanor Roch. Para Roch (1978), o indivíduo adquire, ao longo da história, conhecimentos diversos que são manipulados através de um sistema. Sistema esse que os classifica, considerando a abstração de alguns traços ou conceitos, os quais a autora nomeou de princípios psicológicos de categorização. Nesse sentido, pode-se dizer que se internaliza e ordena informações mediante a postulação de noções prototípicas, essenciais para nosso processamento cognitivo, para a visualização mental em relação ao conhecimento e, às vezes, para a aquisição e aprendizagem de novos conhecimentos.

Na teoria linguística, o construto teórico discorrido pela autora, iniciou-se estudando o significado das palavras. Desta sorte, surgiu uma indagação: em que proporção o significado das palavras comporta as características que tipificam os objetos denotados? Esse estudo ficou conhecido como a Teoria dos Protótipos. A título de ilustração, tem-se o objeto sofá. O falante ao imaginar ou ouvir falar sobre tal objeto irá, indubitavelmente, elencar traços que irão classificá-lo, caracterizando e distinguindo de outros objetos. Em Linguística, a noção de protótipos gramaticais comprova que, assim como é possível particularizar um protótipo para os nomes adentrando na semântica, pode-se identificar um protótipo para as especificidades gramaticais. Em virtude disso, por uma questão simplesmente de espaço, serão explanadas aqui considerações no tocante ao complemento verbal (objeto direto).

Para Dutra (2003, p 87), há o objeto direto típico e o atípico. Isto é, há alguns termos que comportam todos os traços de um objeto direto típico, classificando-o como um protótipo dessa função sintática. Enquanto há outros termos que contemplam apenas alguns dos traços que particularizam o objeto direto, sendo, portanto, concebido como atípico. Para tanto, a autora lista onze traços e analisa duas frases, no sentido de exemplificar essa tipicidade e atipicidade. Aqui será lançada mão da análise feita por ela, no propósito de validar nossas considerações.

Foi feita, então, a análise de duas frases (O lenhador derrubou a árvore / A casa tem cinco cômodos). Para Dutra (idem, 90), em “O lenhador derrubou a árvore”, há um objeto direto típico (a árvore), visto que esse termo apresenta onze traços que

comprovam essa classificação, comportando-se através dessas especificidades. Ao passo que, em “A casa tem cinco cômodos”, o objeto direto (cinco cômodos) é atípico, pois comporta apenas três traços listados como definidores do fenômeno gramatical em análise, dois morfológicos e um semântico. No intuito de validar esses apontamentos teóricos, será apresentada a seguir a comparação, feita pela autora em discussão, do comportamento gramatical das duas orações citadas.


➤ **Comparação do comportamento gramatical de duas orações mediante a noção objeto direto:**

**O lenhador derrubou a árvore**

1. É um verbo de ação;
2. O sujeito é animado e humano;
3. O sujeito é o agente da ação verbal;
4. O objeto direto é não animado;
5. O objeto direto é paciente da ação verbal;
6. Sujeito e objeto direto são representados por substantivos concretos;
7. Que admitem flexão de número;
8. A ordem canônica dos argumentos na oração é sujeito-verbo-objeto (SVO);
9. O objeto pode ser substituído pelo pronome do caso oblíquo *a*;
10. A oração pode ser passada para a voz passiva;
11. O objeto direto pode ser movido para o início da oração.

**A casa tem cinco cômodos**

- 1 Não é um verbo de ação, ou movimento;
- 2 O sujeito não é animado e humano;
- 3 O sujeito não é o agente da ação verbal;
- 4 O objeto direto é não animado; (X)
- 5 O objeto direto não é paciente da ação verbal;
- 6 Sujeito e objeto direto são representados por substantivos concretos; (X)
- 7 Que admitem flexão de número; (X)
- 8 A ordem canônica dos argumentos não pode ser alterada;
- 9 O objeto não admite substituição pelo pronome do caso oblíquo *os*;
- 10 A oração não admite a voz passiva;
- 11 O objeto direto não pode ser movido para o início da oração.



Pelo exposto, observa-se que um termo para ser considerado objeto direto típico precisa apresentar um conjunto de traços que irá particularizá-lo. No entanto, existe termo que, mesmo não comportando todas essas especificidades, também atuam como objeto direto, sendo considerado atípico. O professor de Língua Portuguesa, diante desse contexto, precisa estar atento a tais particularidades gramaticais, no propósito de ensinar aos discentes o funcionamento linguístico, conduzindo-os à reflexão sobre os ditames gramaticais. Portanto, sugere-se que isso seja desenvolvido através da produção textual, desta forma, será apresentada, no tópico (3), uma proposta de ensino baseada em uma sequência didática de textos de opinião.


#### **4. A proposta de ensino e a sequência didática: diálogos indispensáveis**

O estudo dos gêneros, segundo Marcuschi (2008), não é novo, no entanto, está em evidência no âmbito linguístico. À luz das considerações discorridas pelo construto teórico em foco, percebe-se que o estudo dos gêneros iniciou-se com Platão, para se firmar com Aristóteles, tendo pelo menos vinte e cinco séculos. Na Idade Média, passando por Horácio e Quintiliano, o Renascimento e a Modernidade, até chegar aos primórdios de Século XX. Hoje, o que se tem é um novo olhar sobre o tema, além disso, a noção de gêneros não se vincula só à literatura.

Embora haja posicionamentos teóricos diversos e distintos em relação ao conceito de gêneros, elege-se aqui o discutido por Bakhtin (2002). Para esse pensador da linguagem, os gêneros dos discursos são tipos de enunciado relativamente estáveis que se materializam através dos primários e secundários. Esses enunciados configuram a verdadeira unidade de comunicação verbal. Nesse sentido, cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada por outros enunciados. O falante é concebido como um respondente em menor ou maior grau. E o sujeito, por sua vez, usa a língua através dos gêneros primários e secundários.

Schneuwly e Dolz (2004) propõe que o trabalho com gêneros seja realizado através da continuidade e da ruptura dos gêneros primário e secundário, defendidos pelo viés bakhtiniano. Na verdade, as crianças, desde cedo, confrontam-se, por meio dos gêneros discursivos, em específico os primários, com as situações de comunicação. Por serem apreendidos em uma circunstância de interação verbal espontânea, postula-se que esse tipo de aprendizagem se efetua no âmbito cotidiano.





Por outro lado, os gêneros secundários, por serem construídos em uma circunstância de comunicação verbal cultural, necessitam de mediação. Então, nota-se que o aprendiz precisa se apropriar de um gênero que não está diretamente ligado às suas situações comunicativas cotidianas. Desta forma, é conveniente desenvolver um tipo novo de aprendizagem. A escola exerce um papel fundamental para fazer com que o aluno se aproprie adequadamente dos gêneros secundário (orais e escritos), auxiliando na ampliação do conhecimento cotidiano do aluno.

Nessa perspectiva, constata-se que tanto os gêneros orais (formais públicos: a entrevista, o seminário etc.) como os escritos precisam, em sala de aula, ser trabalhados. E, para desenvolver atividades dessa estirpe, é necessário conceber um modelo didático que gere uma sequência didática.

O modelo didático pode ser considerado um conjunto de hipóteses formuladas a partir de alguns dados, caso eles sejam disponíveis: os resultados de aprendizagem expressos e esperados por documentos oficiais, os conhecimentos linguísticos e psicológicos e a determinação das capacidades mostradas pelos aprendizes. A sequência didática é definida, por conseguinte, através de uma visão de conjunto, envolvendo o objeto de ensino, os objetos da unidade e a heterogeneidade dos alunos.

Vislumbrando essas diretrizes, será proposta abaixo uma sequência didática<sup>92</sup> de textos de opinião. Na realização dessa atividade, é necessário seguir quatro etapas, a saber:

a) **OBJETIVOS:**

- ✓ Compreender as peculiaridades dos diferentes tipos de opinião.
- ✓ Ampliar a capacidade de argumentar oralmente e por escrito.
- ✓ Explorar os elementos linguísticos que ajudam a construir argumentos.
- ✓ Explanar o complemento verbal (objeto direto), considerando a Teoria dos protótipos, a tipicidade e a atipicidade.

b) **CONTEÚDOS:**

---

<sup>92</sup> A sequência didática aqui apresentada foi elaborada pela professora Gabriela Pillar Grossi, de Nova Prata, RS (ggrossi@abril.com.br). E adaptada por nós para atender aos propósitos do artigo.

- ✓ Leitura, escrita e oralidade.
  - ✓ Texto de opinião.
  - ✓ Organizadores textuais.
  - ✓ Complemento verbal (objeto direto).
- c) **TEMPO:** dois meses.
- d) **ANO:** Ensino Médio.
- e) **MATERIAL NECESSÁRIO:**
- ✓ Diferentes textos de opinião: editoriais, artigos, caras de leitor e resenhas, publicadas em jornais, revistas e internet.
- f) **DESENVOLVIMENTO:**

### **PRIMEIRA ETAPA**

- ✓ Comece apresentando os textos selecionados. Peça que os alunos leiam tudo e mostre que um editorial de jornal, as cartas que os leitores enviam para uma revista e uma crítica de filme, por exemplo, têm um ponto em comum, a saber: todos expressam a opinião do autor sobre determinado tema. Explore essa atividade pelo tempo que julgar necessário até que toda a turma tenha compreendido o conceito de texto opinativo.

### **SEGUNDA ETAPA**

- ✓ Agora é hora de escrever. O propósito, nesse momento, é explorar situações individuais de escrita nesse gênero textual. Apresente um assunto que tenha sido publicado em um veículo de comunicação e peça que cada um expresse sua opinião, partindo dos argumentos já expostos. Os estudantes podem copiar algumas ideias, adaptar outras, lançar novas. Terminada a etapa de redação, sugira que todos leiam em voz alta o que escreveram. Esse exercício vai levar a turma a entender a importância dos organizadores textuais (palavras e expressões que ajudam a “conectar” os pontos apresentados e permitem oferecer contrapontos, por exemplo). E conduzirá o discente a refletir sobre o funcionamento

linguístico, a partir do conceito de complemento verbal (objeto direto) no texto produzido.

### **TERCEIRA ETAPA**


- ✓ A próxima tarefa é a revisão. Você pode escolher textos com mais problemas e copiá-los no quadro para que as revisões sejam feitas coletivamente ou xerocopiá-los. Explore novamente os organizadores textuais para que todos adquiram a capacidade de usá-los adequadamente. Destaque o papel de cada um: adição de ideias, contraste entre argumentos opostos, explicação, introdução de um assunto novo, causas, ou justificativas e, claro, conclusão. Elabore um quadro com duas colunas: lista dos organizadores textuais encontrados/função do organizador textual. Por exemplo, uma vez que/justificativa.
- ✓ Em seguida, explorar o complemento verbal (objeto direto) mostrando seu funcionamento e sua importância para a construção textual. Para tanto, recorrer à Teoria dos protótipos adentrando nas noções de tipicidade e atipicidade. Elabore um quadro com duas colunas: liste os objetos diretos encontrados, a função de cada um na construção textual e seu funcionamento, mostrando e justificando os típicos e os atípicos.

### **AVALIAÇÃO**

- ✓ São várias as oportunidades de avaliar o aluno, perceber seus avanços e suas dificuldades interferindo nesse processo, pois a todo o momento ele se expõe oralmente e por escrito. Para a avaliação dos textos, considere as características do gênero textual, o uso adequado dos marcadores argumentativos e do objeto direto (típico e atípico). Além disso, observe ainda aspectos como pontuação, acentuação gráfica e ortografia. Compare cada nova produção com a anterior.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Envoltos pelos caminhos movediços e, algumas vezes, tortuosos no tocante ao ensino de Língua Portuguesa, em específico a sintaxe (objeto direto), surgiu a necessidade precípua de desenvolver o artigo aqui materializado.



No intuito de adequar as novas exigências do ensino de Língua Portuguesa à realidade do docente nas diferentes instâncias de aprendizagem (pública e privada), começou-se uma busca incessante em relação às novas teorias que surgiram e abalaram as bases do ensino tradicional, o qual conferia à gramática um lugar majestoso, já que ela era tida como a norteadora absoluta do ensino de Língua Portuguesa.

Pensando nisso, foi suscitado neste artigo um diálogo entre construtos teóricos específicos: Funcionalismo, Sintaxe, Teoria dos protótipos e ensino da Língua Portuguesa. Esse diálogo serviu, considerando as sugestões de mudança sobre ensino, advindas com o surgimento dos PCN, para ser apresentada aqui uma sequência didática de textos opinativos, no intuito de trabalhar a noção de complemento direto (típico e atípico). Acredita-se, com isso, ter sido materializado um suporte teórico adequado às postulações tecidas nos PCN em relação ao ensino gramatical. Desta maneira, buscaram-se novas teorias que dessem conta das necessidades de mudança do ensino de Língua portuguesa, em específico a análise sintática, ou pelo menos respondesse a algumas questões.

Portanto, as considerações tecidas por nós poderão contribuir para o trabalho adequado, em sala de aula, por parte do professor, da análise linguística, em específico a sintaxe (objeto direto). Com isso, serão ampliados os meandros inesgotáveis de indagações sobre o ensino de Língua Portuguesa, ou simplesmente será suscitada a necessidade de reflexão do funcionamento linguístico tanto pelo professor quanto pelo aluno, aludindo à gramática como uma atividade epilinguística.

## 6. REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- BECHARA, E. *Gramática escolar da língua portuguesa*. São Paulo: Lucerna, 2009.
- BRASIL. SEF/mec. *Parâmetros curriculares nacionais; língua portuguesa – 5ª a 8ª série*. Brasília, SEF/mec, 2001.
- BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2010.
- CAMARA, Jr. J. M. *Dicionário de filologia e gramática*. Rio de Janeiro: Iozon, 1988.
- CEGALLA. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. 30 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.



DIAS, L. F. Aspectos de uma gramática explicativa: a ocupação do lugar do objeto direto. In: *Textura*. Canoas: UFBRA, 2006. p.49-69

\_\_\_\_\_. Enunciação e gramática: o campo de produção de gramática no Brasil contemporâneo. In: GUIMARÃES, E. (org). *Um dialogue atlantique*. Paris, ENS Editions, 2002.

DUTRA, R. *O falante gramático: introdução à prática de estudo e ensino do português*. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

KATO, M. A. A conceituação gramatical da história, na aquisição e na escola. In: *Trabalhos em linguística aplicada*, 1988. IEL, Campinas: Unicamp. p. 66-86.

LEMLE, M. *Análise sintática (teoria geral e descrição do português)*. São Paulo: Ática, 1984.

MACAMBIRA, J.R. *A Estrutura morfossintática do português*. Ed. 7. São Paulo: Pioneira, 1992.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PERINI, M. A. Sofrendo a gramática (a matéria que ninguém aprende). In: *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 2008. p. 47-56.

\_\_\_\_\_. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 1995.

QUINO. Toda Mafalda: da primeira a última tira. Disponível em <<http://www.mafalda.theblog.com.br/inicial.html>>. Acesso em: 10 de julho de 2008.

ROCH, E. Principles of categorization. In: ROSCH, E. e LLOYD, B. B. (orgs.) *Cognition and categorization*. Hills-dale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

SACCONI, L. A. *Nossa Gramática Contemporânea: Teoria e Prática*. 1 ed. São Paulo: Escala Educacional, s/d, 2000.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1982.

SCHNEUWLY, B. & J. DOLZ (2004) *Gêneros Orais e Escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

---

## A SELEÇÃO LEXICOGRAMATICAL EM MANCHETES E LEADS NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES<sup>93</sup>

Fátima Marinho  
Fabrício Monteiro<sup>94</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é apresentar uma contribuição para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como língua materna. Para isso, propomos uma leitura crítica de gêneros textuais que circulam na mídia impressa. Por meio da análise de uma escolha lexicogramatical, em manchetes e leads do Jornal O Globo, publicado no dia seguinte à revelação do nome do atual papa, apontamos possíveis construções de identidade do Papa Francisco. A escolha do *corpus* deve-se ao fato de sermos constantemente confrontados a uma grande variedade de textos midiáticos tão efêmeros e invasores que, nem sempre, percebemos a multiplicidade de sentidos que eles carregam. A partir desse material, com que podemos trabalhar a língua como fonte de significados em diferentes interações sociais, vinculada a seu contexto de uso, esta pesquisa se fundamenta nos pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday & Matthiessen, 2004) em interface com os conceitos de Atitude e Julgamento, da Teoria da Avaliatividade (Martin & White, 2007). Esses conceitos possibilitam a análise do modo como o enunciador, a partir de sua seleção lexicogramatical na emissão de comentários sobre suas percepções do mundo, posiciona-se no discurso. Essa prática, que considera os elementos linguísticos, a pragmática, a semântica, o contexto de situação e o contexto de cultura, pode levar o aluno a uma leitura crítica e a uma escrita proficiente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Linguística Sistêmico-Funcional. Avaliatividade. Análise Textual. Construção de Identidade. Ensino de Línguas.


### 1 – Introdução

Esta proposta de leitura das manchetes e leads de jornais, a partir de reflexões linguísticas que tratam as questões gramaticais como sustentação do texto, com o qual podemos dialogar e, nele, enxergar os possíveis sentidos e ideologias, pode propiciar ao aluno instrumentos para que ele possa ter uma postura ativa e crítica diante de qualquer outro gênero textual.

Tendo como aporte a Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1976, 1989 e Halliday & Matthiessen, 2004) e a Teoria da Avaliatividade (Martin & White, 2007) com enfoque nos conceitos de Atitude e Julgamento, trabalhei a língua em funcionamento, como discurso, sob o viés interativo e analisei as possibilidades de sentidos no tema – manifestações sobre a eleição do papa –, partindo das escolhas

<sup>93</sup> Este artigo é uma adaptação de um trabalho de final de disciplina apresentado à Professora Adriana Nogueira A. Nóbrega no curso de mestrado em Estudos da Linguagem, na PUC-Rio, em 2013.1.

<sup>94</sup> Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)  
Fatimafabricio2007@gmail.com



lexicogramaticais feitas pelo enunciador, as quais ativam esquemas de leitura necessários à interpretação. Assim, verificamos que os sentidos possíveis no texto delimitam subtemas dentro de determinados campos semânticos, contribuindo para a pluralidade de significados. A partir da Teoria da Avaliatividade (White, 2004), analisamos como a avaliação e a perspectiva operam nas manchetes e nos leads, identificando possíveis posições de valor determinadas socialmente e adotadas pelos escritores, que se filiam a imagens do Papa Francisco as quais se constroem no texto, ou delas se distanciam.

Para tanto, esse artigo se compõe de sete partes. Em cada uma, apresentamos o que está especificado na sequência: 1) esta primeira, a introdução, em que há objetivo, justificativa, aporte teórico e relevância; 2) a fundamentação teórica; 3) metodologia; 4) análise do *corpus*; 5) conclusões preliminares; 6) referências bibliográficas; e 7) anexo.

## **2 – Fundamentação Teórica**


### **2.1 – Visão Panorâmica da Linguística Sistêmico-Funcional**

Segundo Halliday (2004), a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) vê a linguagem sob uma visão sociosemiótica, investigada em seu uso, nas mais diferentes ocasiões e contextos sociais, para a construção de sentidos. Por isso, observamos, também, a diagramação do material linguístico na superfície textual e o colorido de algumas palavras e expressões no *corpus*. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a linguagem é um recurso para construir e trocar significados, utilizada socialmente, possibilitando aos interactantes o desempenho de papéis sociais. A linguagem baseia-se na gramática, caracterizada pela organização em estratos (níveis) e pela diversidade funcional. Os estratos são diferenciados conforme a ordem de abstração. São representados em círculos por sistemas, um dentro do outro: fonologia/grafologia; lexicogramática (fraseado); semântica/pragmática; registro: contexto de situação; gênero: contexto de cultura; discurso: ideologia.

A Linguística é sistêmica porque vê a língua como redes de sistemas linguísticos interligados, dos quais nos servimos para construir significados, fazer coisas no mundo. Cada sistema é um conjunto de alternativas possíveis que podem ser semânticas, lexicogramaticais, ou fonológicas/grafológicas, sendo que cada escolha ocasiona certas opções e exclui outras. É funcional porque explica as estruturas gramaticais em relação aos significados – negociados nos contextos de situação e de cultura, pelos quais são influenciados – e às metafunções que a linguagem desempenha nos textos.

A linguagem como sistema se materializa em textos. Segundo Halliday & Matthiessen (2004), texto é qualquer instância da linguagem, em todo meio, passível de interpretação, que faz sentido a alguém que conheça a linguagem. Dessa forma, podemos afirmar que texto é o que produzimos para interagirmos com o outro, seja por escrito, oralmente ou de forma não verbal. O texto pode ser individual ou coletivo, composto por uma frase ou por inúmeras. Trata-se de uma multiplicidade de significados apropriados a seu contexto e de um processo contínuo de seleção semântica. Cada texto tem um propósito comunicativo específico. Assim, por ser essencialmente interativo, precisa ser analisado a partir desse propósito e do processo de





criação, pois, nas palavras de Halliday (1998: 179), “um texto é produto de seu entorno e funciona nele; possui uma estrutura genérica, tem coesão interna; texto é significado, e significado é opção, uma corrente contínua de seleções”.

O texto está sempre inserido em dois contextos: de situação (microcontexto) e de cultura (macrocontexto), um dentro do outro. O primeiro é o ambiente imediato em que o texto está de fato funcionando. Constitui-se de variáveis (campo, relação e modo) que compõem o entorno mais imediato em que o texto se insere. O potencial de significados é o sistema semântico particular que é associado a um tipo particular de situação ou de contexto social. Halliday (1989: 6) argumenta que “o contexto de situação pode não ser suficiente para a compreensão adequada do texto” e que “o contexto de cultura, associado ao de situação, torna-se fundamental para a compreensão de um texto”. O contexto de cultura refere-se não só a práticas mais amplas associadas a diferentes países e grupos étnicos, mas também a práticas institucionalizadas em grupos sociais, como a escola, a família, a igreja. Constitui-se de práticas, valores e crenças mais recorrentes que são compartilhadas no grupo social.

A LSF é composta por subsistemas que codificam distintos tipos de significados e que se relacionam às diferentes metafunções da linguagem. Halliday (1976) distingue três metafunções: a ideacional, a interpessoal e a textual. Num enunciado, verifica-se uma íntima relação entre as três, pois a linguagem é usada para representar a realidade, interagir socialmente e organizar as ideias como texto.

A representação da experiência do mundo material e do mundo interior dá-se pela metafunção ideacional. Os significados experienciais do mundo real e de nossa consciência se manifestam na transitividade, por meio de materialização de atividades, a partir dos tipos de processos. A transitividade é um sistema de descrição de toda a oração, que se compõe dos papéis de processos, participantes e eventuais circunstâncias. Esses conceitos são categorias semânticas que explicam, de modo mais geral, como fenômenos de nossa experiência do mundo são construídos na estrutura linguística.

Por meio da interação, estabelecemos e desenvolvemos papéis sociais e identidades, participando de grande variedade de eventos sociais. Pela linguagem, podemos negociar relações e expressar opiniões e atitudes, produzindo significados em textos. Esses significados são influenciados pela variável “Relações” e realizam a metafunção interpessoal cujo principal sistema gramatical é o de MODO. Nessa metafunção, a oração não é apenas a representação da realidade, mas, também, um fragmento de interação entre os interlocutores (falante e ouvinte) desempenhando papéis discursivos. Para que a mensagem se textualize em um todo coerente, são realizadas escolhas linguísticas (in)conscientes que geram significados diversos para modalizar, evidenciar, priorizar, esconder, ou conectar orações, sendo o contexto determinante na seleção dos elementos lexicogramaticais.

A metafunção Textual organiza a Ideacional e a Interpessoal nas produções comunicativas. A Progressão Temática se dá pela presença de sequências ou padrões de Temas Ideacionais não marcados nos textos. Através de elementos da lexicogramática, pode evidenciar-se os propósitos e as atitudes do locutor.




## 2.2 – Visão Panorâmica da Teoria da Avaliatividade

A Avaliatividade, um ramo da LSF, de acordo com White (2004), é uma abordagem sistêmica eficiente para análises textuais, fornecendo ferramentas para um olhar mais acurado da relação linguagem-sociedade. Por meio das escolhas lexicais, revelam-se avaliações de moralidade, valor social e aceitabilidade social, desempenhando um importante papel na construção discursiva do enunciador. Cada escolha pode ter mais de um sentido. Em Halliday (1976), fica claro que não existe um sentido literal, mas um sentido mais metafórico, ou mais congruente. Assim, uma mesma palavra pode ter um sentido positivo ou negativo no mesmo contexto, vai depender dos contextos de situação e de cultura, e do conhecimento enciclopédico do leitor na hora da decodificação. Em geral, a ambiguidade é colocada de propósito pelo locutor, para que ele se isente de qualquer responsabilidade perante o leitor, podendo filiar-se a diferentes vozes sociais, ou delas se afastar. Os significados são negociados intersubjetivamente.

À ativação de posicionamentos positivos ou negativos, sobre pessoas, lugares, coisas, acontecimentos, estados de coisas, dá-se o nome de Atitude. A Avaliatividade, como aponta White (2004: 179), “em particular, propõe que os significados atitudinais (avaliações positivas ou negativas) podem ser agrupados em três grandes campos semânticos”, a saber, Afeto (posicionamento afetivo), Julgamento (posicionamento ético) e Apreciação (posicionamento estético). Na definição do autor (2004:183), Afeto é a categoria que “ancora a avaliação nas reações momentâneas e individuais do falante.” [Ex.: Eu gosto daquele quadro.], Apreciação é a categoria que “ancora a avaliação nas propriedades ‘objetivas’ do fenômeno avaliado em si.” [Ex.: Aquele quadro é bonito.], e Julgamento é a categoria em que “os sentimentos são reconstruídos como propostas sobre a forma correta de comportamento – como deveríamos, ou como não deveríamos comportar-nos.” [Ex.: Os escolhidos para representar o Brasil deveriam ser talentosos e estar acima da crítica.].

A Apreciação difere do Julgamento por constituir uma avaliação positiva ou negativa de objetos, artefatos, processos e estados de coisas. É a avaliação estética da composição, estrutura e forma, da apresentação, do conteúdo e da disposição de objetos e artefatos relativos a obras de arte, indústria, construções arquitetônicas, livros, instrumentos científicos e de uso cotidiano, bem como dos fenômenos naturais e dos objetos semióticos. Contudo, os seres humanos também podem ser apreciados sob o ponto de vista estético (bonito/feio).

Para este artigo, só nos interessa a categoria de Julgamento, que foi adotada como alusão a significados indicadores de “uma visão da aceitabilidade social do comportamento de agentes humanos, uma avaliação feita através de referências a algum sistema de normas sociais” (WHITE, 2004: 179). Ou seja, o Julgamento é o campo de significados pelo qual a sociedade se posiciona, aprovando ou condenando o comportamento humano, tendo como referências a aceitabilidade e as normas sociais, avaliação do caráter de uma pessoa, ou o quanto ela se aproxima das expectativas e exigências sociais.




Os significados podem ser ativados no texto por meio de termos atitudinais explícitos, carregados de sentidos positivo ou negativo. Podem também ser ativados inferencialmente, quando o leitor/ouvinte, de acordo com o sistema de valores que leva para o texto, interpreta os enunciados. Ao lidarmos com os significados inscritos no cotexto, estamos no campo da semântica. Ao ativarmos significados que operam apenas no contexto, estamos no campo da pragmática. Isso tem a ver com a afirmação de que nenhum texto é completo. O leitor/ouvinte, com o conhecimento partilhado, é um coautor que preenche as lacunas deixadas pelo enunciador. Como bem coloca White (2004: 184), “toda forma de comunicação verbal é ‘dialógica’ na medida em que falar ou escrever significa referir-se a, ou retomar, de alguma forma, o que já foi dito/escrito, e simultaneamente antecipa as respostas de leitores/ouvintes reais, potenciais ou imaginários.”

Os Julgamentos são divididos em dois grupos. Um deles lida com a estima social, e o outro é orientado para as sanções sociais. Nas palavras de White (2004: 187), os “de estima social envolvem avaliações que podem levar o indivíduo a ser elevado ou rebaixado na estima de sua comunidade.” Nesse caso, valores de estima social negativos são vistos como disfuncionais ou inapropriados, ou algo que deve ser desencorajado, mas não são avaliados como pecados ou crimes. Os Julgamentos de sanção social dizem respeito a conjuntos de regras, morais ou legais, e a regulamentos socioculturais. Na perspectiva da religião, as quebras de sanções sociais são tidas como pecados mortais na tradição cristã ocidental.

Julgar envolve, então, posicionamentos como ‘avaliar’, ‘elogiar’, ‘apreciar’ atos, crenças e valores. Estão envolvidos, nessa perspectiva, sistemas psicológicos e sociais como capacidade e incapacidade, normalidade e anormalidade, moralidade e imoralidade, legalidade e ilegalidade, polidez e impolidez, entre outros. O Julgamento pode variar de pessoa para pessoa ou de grupo para grupo, considerando-se a posição social e ideológica do enunciador. Como qualificadores que exemplificam o Julgamento, podemos citar: ‘proibido’, ‘poderoso’, ‘inexperiente’.

### 3 - Metodologia

O *corpus* deste trabalho foi coletado do Jornal O Globo, mais especificamente, do Caderno Especial, publicado na primeira edição de 14/03/2013, dia em que foi revelado ao mundo o nome do papa atual. A escolha do material se deu por abordar um fato histórico de importância mundial, mesmo para as pessoas que não são católicas, uma vez que a Igreja ainda exerce um papel político-social muito forte na sociedade contemporânea. Como o papa eleito não era cotado para vencer a eleição, criou-se, de imediato, uma polêmica em torno do resultado do conclave, o que propiciou uma especulação da imprensa em relação a seu passado. Outro motivo foi a riqueza de informações que o texto, embora curto e aparentemente ingênuo, oferece. Além disso, recursos midiáticos são os meios de que dispomos para podermos tomar ciência dos fatos que acontecem na sociedade e nos posicionarmos, contribuindo para um mundo melhor e mais digno, embora, muitas vezes, pessoas atraídas e seduzidas pelas manchetes as leem sem se darem conta do que realmente o texto quer dizer.



Já vimos que Halliday (2004), vendo a linguagem como interação, argumenta que todo texto cumpre simultaneamente as três metafunções e aponta a eficiência delas na análise da produção de sentidos. No nosso *corpus*, podemos afirmar que a metafunção ideacional revela como o enunciador quer representar as coisas do mundo, reais ou imaginárias, para cumprir a função comunicativa de argumentar, contra ou a favor, acusar, defender, enaltecer, denunciar. Todas essas ações são intencionais, mesmo que inconscientemente, pois teorias, como a LSF, já demonstraram que não existe texto imparcial. A metafunção interpessoal cumpre o papel de promover a interação entre os enunciadores e os leitores/ouvintes. Ora aqueles se aproximam, ora se afastam do leitor/ouvinte ou do referente, assumindo diferentes graus de comprometimento em relação ao que enunciam. A metafunção textual possibilita a organização das duas primeiras, de modo a representar de forma coesa e coerente o que se quer expressar, monitorando, num determinado contexto, o fluxo de informações Novas e Dadas.

Na abordagem da Avaliatividade, trabalhamos com os valores de Atitude da categoria de Julgamento, pois esse modelo nos fornece uma descrição das opções disponíveis para construirmos diferentes tipos de avaliações positivas e negativas da identidade do Papa Francisco. Em sua noção de Atitude direta versus Atitude implícita, o modelo descreve as opções disponíveis para ativarmos essas avaliações. Segundo White (2004:187), “os Julgamentos de sanção social têm a ver com a veracidade (quão sincero alguém é) e a propriedade (quão ético ele é)”. Seguindo essa linha de raciocínio, pudemos acionar, pelas manchetes e leads, sentidos de falta de confiabilidade em um religioso que, no passado, não ficou ao lado do povo.

Assim, possíveis sentidos do texto foram revelados por meio da seleção lexicogramatical realizada pelo locutor e, a partir da visão sociossemiótica da linguagem, pela diagramação do texto na página e pelo uso da letra vermelha em determinadas palavras e expressões, sem o aporte da teoria da multimodalidade.

Nos anexos, além do *corpus*, há dois textos que ratificam a possibilidade da construção negativa de identidade do papa.

#### 4 – Análise do *Corpus*

Podemos perceber que o *corpus* (ver anexos), na sua estrutura lexicogramatical, percorre duas pistas anunciadas pela manchete: **‘FORAM BUSCAR UM PAPA NO FIM DO MUNDO’**. Esse texto é composto por uma locução verbal que causa estranhamento “foram buscar” – no lugar de elegeram – e pela circunstância “no fim do mundo” que é ambígua. A manchete estabelece intertextualidade explícita com as palavras do papa ao se apresentar ao povo pela primeira vez, mas o contexto é outro, e o discurso também. Na fala do papa, denota humildade, simplicidade. Publicada pelo jornalista, passa a ter outros sentidos. Quem “foram”? Esse sujeito indeterminado significa um afastamento, uma não concordância com a escolha, uma controvérsia, até um desdém. Por meio da análise da transitividade, pode-se investigar o que está dito e como o locutor representa os fatos a que se refere. O uso do processo “buscar” está inadequado; não no discurso do pontífice, onde tem um outro valor metafórico. Esse processo material coisifica o participante “um papa”, o que é reforçado pelo artigo indefinido “um”. A circunstância “no fim do mundo”, que poderia denotar apenas



distância espacial, no jornal, significa distância espacial e cultural, pobreza. Como se um papa europeu tivesse mais capacidade, tenacidade, veracidade e propriedade para assumir o cargo. Apesar de a intertextualidade ser explícita, o que está sendo reportado é diferente do discurso original, devido à recontextualização em que as relações enunciador/evento e enunciador/texto entram em jogo. Semanticamente, parece que o posicionamento intertextual endossa o texto primeiro, mas, pragmaticamente, percebe-se um discurso que nos revela o contrário. Por meio dessa intertextualidade, o enunciador procura se isentar da responsabilidade de ter feito um julgamento negativo sobre o papa. Pela intertextualidade, o texto é despistador. Um leitor ingênuo pode achar que se trata apenas da frase pronunciada pelo pontífice e encaminhar sua interpretação para o campo da humildade franciscana. Contudo, há outra leitura com referência exofórica. Assim que o nome do papa foi anunciado, o mundo passou a falar de seu envolvimento com a ditadura. Estabelecida a democracia na Argentina, onde foram parar os ditadores, os torturadores, os que foram coniventes com os militares? Eles sumiram. Esconderam-se. Silenciaram... Quer um esconderijo melhor do que o fim do mundo? Considerando que a manchete tem um significante com vários significados, podemos dizer que ela é construída, no mínimo sobre dois planos: o da humildade e o da ditadura. Estes dois planos que se entrelaçam são Julgamentos de estima social que nos levam a temas amplos e universais: o religioso e o político. Essa categoria tem como instanciarções a normalidade, capacidade e tenacidade. Há, no enunciado, palavras ambivalentes que designam sentidos positivo e negativo, valores de Atitude. Outra pista que reforça o sentido de política é a diagramação na página. A manchete está na primeira página do caderno, onde uma foto do papa, na sacada da Basílica de São Pedro, ocupa quase todo o espaço, sobrando apenas um terço. Neste, a manchete, em letras garrafais, ocupa mais que a metade. A seu lado, numa coluna estreita, estão três leads, em letras bem menores. Cada um desses, são iniciados por um atributo ao papa. Os dois primeiros, a princípio, favoráveis a sua imagem, mas pode tratar-se de ironia. O terceiro é desfavorável. Para o enunciador se eximir de qualquer responsabilidade, utilizou as normas gráficas, colocando o texto garrafal entre aspas. Como provar que ele teve segundas intenções? Apenas reproduziu as palavras do franciscano. Só que o discurso é polifônico, e este reproduz muitas vozes dos que são contrários ao argentino Jorge Bergoglio. Podemos eleger, como representante dessas vozes, o cineasta argentino, Hector Babenco, que, no mesmo dia, 14/03/2013, publicou na Seção Repercussão, da Folha de São Paulo: “Pode colocar que é um *puta* mau gosto. Qualquer membro da Igreja Católica argentina é mancomunado com o Estado, com militares e apoiadores da tortura.” Ainda na diagramação da página, observamos que determinadas palavras e expressões, muito significativas, foram escritas em vermelho, cor que tanto significa quanto constitui ambiguidade no texto, fazendo referência à ocasião. Um papa calça sapatos vermelhos, símbolo do martírio de Cristo. Mas, como, na Igreja, só ele usa calçados dessa cor, simboliza hierarquia, um posto de destaque. Por outro lado, vermelho significa sangue, violência, tortura, ditadura. Dependendo do sentido negociado pelo leitor, o papa terá muita ou nenhuma aceitabilidade. Palavras nessa cor aparecem também na página 2 e na 4 do mesmo caderno. Todas as que aparecem em vermelho se referem ao pontífice. Na primeira página são “**Pioneiro**”, “**Humilde**”,



“Controverso”. Vejamos os sentidos dessas palavras. É “Pioneiro” porque é um desbravador, porque penetra ou coloniza uma região, anuncia algo de novo ou se antecipa a algo, antecipa uma pesquisa ou um progresso? Um argentino vai colonizar Roma? Alguém do fim do mundo antecipa algum progresso na Europa? Ou é um apoiador de torturas que vai se infiltrar no grande templo da Praça de São Pedro? O adjetivo, nesse contexto, possibilita um tom irônico. Como aponta Halliday, a escolha lexicogramatical, mesmo que inconsciente, é carregada de intenções. Abaixo dessa palavra, um outro *lead* se inicia pelo atributo “Humilde”. Será que designa ser um homem simples, modesto, que reconhece as próprias limitações, ou, como chegou do fim do mundo, designa ser inferior, por proceder de um país da América do Sul? E “Controverso”? Agora não tiveram cuidado! Se ele provoca controvérsia, é porque há divergências quanto ao fato de ter sido eleito. Com todas essas pistas não se pode falar em uma única leitura. Só o contexto de cultura, contendo o de situação, e o conhecimento enciclopédico para orientar o leitor.

Passamos agora para a análise dos *leads*.

**PIONEIRO.** O argentino Jorge Bergoglio surpreende ao ser o primeiro latino-americano eleito Papa e ao adotar o nome de Francisco

**HUMILDE.** O novo pontífice anda de ônibus, cozinha, faz piadas, torce pelo San Lorenzo e mantém relações tensas com o governo Kirchner

**CONTROVERSO.** Arcebispo de Buenos Aires tem passado polêmico e é criticado por ativistas de direitos humanos por elos com regime militar

É interessante observar a coesão que há entre os três textos. Primeiro pela cor das palavras iniciais e por sua seleção lexicogramatical. São todas atributos do argentino Jorge Bergoglio, o novo pontífice, o Arcebispo de Buenos Aires. A imagem do papa vai sendo construída progressivamente. Há toda uma coesão interna. O cidadão argentino primeiro surpreende (sujeito = ator e processo mental), é o primeiro latino-americano eleito “Papa” e ainda adota o nome de Francisco. Há um Julgamento negativo de sanção social, na instanciação veracidade em que ele é visto como fingido, enganador, manipulador, por isso que surpreende; e, na instanciação propriedade, é visto como desleal. Ao lado de “Foram buscar um papa no fim do mundo”, pode ser um Julgamento que afasta o papa eleito das expectativas e exigências sociais. Um franciscano “do fim do mundo” surpreende a sociedade, ou seja, um fato inesperado, que foge à normalidade. Diante dessa reflexão, qual o sentido de pioneiro?

O atributo “humilde” faz referência à ideia contida na segunda parte do *lead* anterior, “latino-americano ... Francisco”. Neste segundo *lead*, “humilde” é paradoxal. Em relação ao primeiro, denota pobreza, desapego aos bens materiais, sem ostentação, mas, no texto em que se encontra, tem outro sentido. Agora já é “o novo pontífice”, porém, “anda de ônibus, cozinha, faz piadas, torce pelo San Lorenzo” – em geral, o torcedor argentino tem fama de ser fanático, violento, e suas piadas são de mau gosto – “e mantém relações tensas com o governo Kirchner”. Na Argentina há panelaço quase que diariamente, às vezes, três ao mesmo tempo, e os manifestantes se concentram ou

terminam na Praça de Maio (Ver anexo.). O atributo humilde, nesse contexto, poderia ter o sentido de pessoa pobre de condições modestas, sem cultura, excêntrica ou bronca.

“Controverso” faz um gancho temático com “relações tensas com o governo Kirchner”, no final do texto anterior. Agora, o papa volta às origens, “arcebispo de Buenos Aires, tem” – não há nenhuma modalização – “passado polêmico e é criticado por ativistas de direitos humanos por elos com regime militar”. Neste *lead*, ele recebe dois atributos : “controverso” e “passado polêmico”. A palavra “elo” denota união, prisão. Isso acentua sua ligação com a ditadura militar e revela o Julgamento negativo, por estima social, de pessoa inapta para o cargo, indigna de confiança; e, por sanção social, de pessoa má, insensível.

Na página 2, há o *lead*:

### **FUMAÇA BRANCA. Novo Papa mostra humildade e senso de humor ao falar pela 1ª vez como Pontífice à multidão que foi acompanhar o anúncio na Praça de São Pedro**

Por que “fumaça branca” está em destaque e com letras vermelhas? Não é martírio. Tem a ver com a controvérsia. A fumaça branca é um índice de que o novo papa foi escolhido, mas, com letras vermelhas, pode fazer referência ao “passado polêmico” do Papa Francisco. Isso reforça o sentido da política, mas se considerássemos apenas o significante, teríamos o sentido da religião. A palavra “humildade”, nesse contexto, foi usada com valor franciscano. Não houve alteração de cor. Agora, ele foi respeitado. Está no papel de Sumo Pontífice. É um ator cumprindo seu papel.

Na página 4, há uma manchete e um *lead* com o atributo “passado polêmico” em vermelho. Observe.

### **LIGAÇÕES COM REGIME MILITAR E SILÊNCIO SOBRE CRIMES DA DITADURA**

#### **PASSADO POLÊMICO. Arcebispo de Buenos Aires foi convocado como testemunha em julgamento sobre sequestro de bebês. Amigos do novo Papa negam participação e dizem que ele “fez o que pôde para ajudar”**

Na manchete, há uma denuncia explícita, sem nenhuma modalização. Todas as palavras têm um sentido forte, são do campo semântico de ditadura. No *lead*, *Passado polêmico* reforça o que já foi posto. Na primeira frase, a seleção lexicogramatical condena o papa. Na segunda, há uma polaridade negativa no uso do processo “negam”, mas essa é enfraquecida pela ambiguidade do termo “participação” e pelas duas orações seguintes. Participação de quem? Do arcebispo ou de seus amigos? A seleção do processo “dizem” mostra também a posição do articulista, são os amigos dele, não é a minha opinião. Ele não se compromete em elevar ou rebaixar a estima do papa diante da sociedade. Quanto ao que “dizem”, não foram convincentes. A seleção lexicogramatical foi fraca, “fez o que pôde”. Com isso, os amigos também não conseguiram elevar a

estima do religioso. Se a escolha tivesse sido: “fez o impossível” ou “fez de tudo”, os amigos teriam sido mais contundentes na defesa.

No quadro seguinte, estão elencadas as escolhas lexicogramaticais que constroem as identidades do Papa Francisco. Uma como religioso, seguidor dos princípios franciscanos, eleito por merecimento, que conduzirá a Igreja com firmeza e suavidade. Uma esperança de transformação no agir da Cúria Romana. A outra identidade é de um padre que foi conivente com a ditadura Argentina, com as atitudes sórdidas desse regime autoritário, que agia com violência e arbitrariedade, inclusive, contra mulheres e bebês. Um religioso, que não ficou ao lado dos argentinos perseguidos por militares, nem lhes deu abrigo, não pode ter uma estima social positiva para ser eleito papa da Igreja Católica.

Por meio de escolhas linguísticas, apontamos uma amostra de duas possibilidades de construção de identidades do Sumo Pontífice divulgadas pela imprensa, não só no Brasil, mas no mundo.

Sanção Social	Positiva (admiração)	Negativa (crítica)
Aceitabilidade	Padrão (Religioso)	Estranhamento (Político)
Integridade	Eleito papa	Relações tensas com o governo Kirchner
Transparência	Humilde (p. 2)	<b>Passado polêmico</b>
Acolhimento	Francisco	Elos
Caridade	O novo pontífice	Regime militar
Fraternidade	Novo papa	Arcebispo de Buenos Aires
Evangelização	Senso de humor	É criticado
Sensibilidade	Pontífice	Ligações
Gentileza		Silêncio
Verdade		Crimes
Sinceridade		Ditadura
Justiça		Foi convocado
Bondade		Testemunha
		Julgamento
		Sequestros de bebês


Tabela 1

A seguir, o quadro apresenta as palavras que têm função ambivalente, podendo ser ativadas com o sentido positivo ou negativo, dependendo do posicionamento do leitor.

Atitude Positiva	Atitude Negativa	Funções
<b>Fumaça branca</b> <b>Humilde</b> (2º lead) No fim do mundo	<b>Fumaça branca</b> <b>Humilde</b> (2º lead) No fim do mundo	Religioso eleito X passado polêmico Simplicidade franciscana X ausência de carisma Lugar distante X clandestinidade

Tabela 2





As denúncias que foram apontadas, no *corpus*, são Julgamentos de estima social, ligados ao estranhamento causado por um fato que fugiu à normalidade, ou seja, quem espera que um religioso que teve envolvimento com a ditadura de um país pode ser eleito papa? Foi por intermédio dos valores compartilhados da estima social que se formaram redes sociais denunciando o “passado polêmico” do Papa Francisco. Pela sanção social, acionando, pelas manchetes e leads, sentidos de falta de confiabilidade em um religioso que, no passado, não ficou ao lado do povo, pode-se julgar o papa também como pecador, uma vez que, numa ditadura, quem é adepto ao regime não é confiável. Nesse regime, há espiões infiltrados em todos os setores da sociedade.

Com a Jornada Mundial da Juventude, em julho de 2013, no Rio de Janeiro, o Papa Francisco revelou ao mundo uma identidade carismática que, sem soberba, cativou e encantou a multidão que o acompanhou pelas mídias ou presencialmente. Com discursos e ações concretas, ele apagou toda possibilidade de lhe atribuírem uma identidade negativa como a que podia ser construída a partir de discursos midiáticos na época da revelação de seu nome como o novo pontífice, no dia 13 de março do mesmo ano.

## 5 – Conclusões Preliminares

Além da seleção lexicogramatical que construiu as duas identidades do novo papa, o pontífice ficou o tempo todo na posição de Tema e na função de sujeito. Isso revela a posição tendenciosa do jornalista, pois, em geral, nas manchetes, o sujeito não é representado por uma pessoa, mas por um substantivo abstrato ou por uma instituição.

Esta breve análise, de forma alguma, esgota as possibilidades de leitura. A LSF e Teoria da Avaliatividade têm várias outras abordagens para explorar este *corpus*, mesmo as análises que foram feitas, poderiam ter sido realizadas de forma mais detalhada. Inclusive, a teoria da modalidade pode conduzir este tipo de análise numa outra perspectiva. Considerando outros gêneros textuais, nos textos literários, há um leque de interpretações possíveis, permitindo a validação e o aprimoramento da leitura pelo leitor. Diante da dificuldade de ler e escrever, constatada em determinados alunos, é preciso que as operações de ensino- aprendizagem de língua portuguesa conquistem a atenção, o interesse e o gosto pela expressão linguística eficiente. Entendemos a comunicação verbal escrita como processo de negociação de sentidos, em que o coenunciador, durante a leitura, vai seguindo as pistas, representadas por elementos linguísticos selecionados, preenchendo os espaços deixados pelo enunciador, formulando hipóteses e fazendo inferências de acordo com o conhecimento de mundo compartilhado e do conhecimento enciclopédico do leitor. Dependendo do grau desses conhecimentos, os itens lexicogramaticais ativados, como os processos e mecanismos sintáticos aplicados, serão analisados com mais ou menos profundidade.

Dessa forma, apoiando-nos na LSF e no conceito de Atitude e Julgamento, destacamos a relevância dessa interface para a análise de textos, principalmente, a partir das escolhas lexicogramaticais, na construção dos sentidos. Assim, esperamos apontar um novo trilhar em busca do aperfeiçoamento de estratégias que contribuam para a formação de leitores e produtores textuais proficientes.



## 6 – REFERÊNCIAS

AZEREDO, José Carlos de. Gramática Houaiss da Língua Portuguesa. São Paulo: Publifolha, 2008.

\_\_\_\_\_. O texto: suas formas e seus usos. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino & SANTOS, Leonor Werneck dos (orgs.). Estratégias de leitura: texto e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

HALLIDAY, M. A. K. & Matthiessen, C. M. I. M.. An Introduction to Functional Grammar. London: Edward Arnold, 2004.

\_\_\_\_\_ & WEBSTER, J. (Ed.) On grammar. London: Continuum, 2002.

\_\_\_\_\_. El lenguaje como semiótica social - la interpretación social del lenguaje y del significado. Santafé de Bogotá, Colômbia: Fondo de Cultura Econômica, 1998.

\_\_\_\_\_ & HANSAN, R. Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989.

\_\_\_\_\_. Estrutura e função da linguagem. In: LYONS, John (org.). Novos horizontes em linguística. São Paulo: Cultrix / EDUSP, 1976.

WHITE, P. Valoração: a linguagem da avaliação e da perspectiva (Tradução de Débora de Carvalho Figueiredo). Revista Linguagem em (Dis)curso, v. 4, número especial, p.177-205, 2004.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. The language of evaluation: appraisal in English. London: Palgrave Macmillan, 2005.

NEVES, M.H.de. M. A gramática funcional. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

NÓBREGA, Adriana Nogueira A. Narrativas e Avaliação no Processo de Construção do Conhecimento Pedagógico [recurso eletrônico]: abordagem sociocultural e socio-semiótica. Tese (Doutorado em Letras). PUC-Rio. Rio de Janeiro: 2009. Disponível em: <http://www.dbd.puc-rio>

THOMPSON, G. Introducing functional grammar. London: Arnold, 1996.

Jornal O Globo, Rio de Janeiro, 14 mar. 2013. Caderno Especial, manchetes e *leads*, páginas 1-2 e 4.

<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2013/03/1245823-escolha-do-papa-foi-mau-gosto-diz-hector-babenco-leia-o-que-falaram-outros-artistas.shtml>  
Acesso em: 10/06/2013.

[http://www.latinoamericano.jor.br/artigo\\_madres\\_de\\_mayo.html](http://www.latinoamericano.jor.br/artigo_madres_de_mayo.html)  
Acesso em 04/07/2013.


## 7 - Anexos

ANEXO A – Reprodução adaptada da diagramação da primeira página do Caderno Especial do Jornal O Globo de 14/03/2013

<b>O GLOBO</b>	
QUINTA-FEIRA, 14 DE MARÇO DE 2013	
<b>CADERNO ESPECIAL</b>	
(Foto do argentino Mario Bergoglio, na sacada da Basílica de São Pedro, acenando para a multidão – mais de meia página)	
<b>‘FORAM BUSCAR UM PAPA NO FIM DO MUNDO’</b>	<p><b>PIONEIRO.</b> O argentino Jorge Bergoglio surpreende ao ser o primeiro latino-americano eleito Papa e ao adotar o nome de Francisco</p> <p><b>HUMILDE.</b> O novo pontífice anda de ônibus, cozinha, faz piadas, torce pelo San Lorenzo e mantém relações tensas com o governo Kirchner</p> <p><b>CONTROVERSO.</b> Arcebispo de Buenos Aires tem passado polêmico e é criticado por ativistas de direitos humanos por elos com regime militar</p>

ANEXO B – Reproduções adaptadas de manchete e *leads* das páginas 2 e 4 do Caderno Especial do Jornal O Globo de 14/03/2013

<p><b>FUMAÇA BRANCA.</b> Novo Papa mostra humildade e senso de humor ao falar pela 1ª vez como Pontífice à multidão que foi acompanhar o anúncio na Praça de São Pedro (pá</p> <p><b>LIGAÇÕES COM REGIME MILITAR E SILÊNCIO SOBRE CRIMES DA DITADURA</b></p> <p><b>PASSADO POLÊMICO.</b> Arcebispo de Buenos Aires foi convocado como testemunha em julgamento sobre sequestro de bebês. Amigos do novo Papa negam participação e dizem que ele ‘fez o que pôde para ajudar’ (pág. 4)</p>
---



ANEXO C – Reprodução do comentário do cineasta argentino Hector Babenco em Repercussão, na Folha de São Paulo, versão digital, em 13/03/2013.

"Não posso falar muito sem conhecer o perfil dele, mas pode colocar que é um puta mau gosto. Qualquer membro da Igreja Católica argentina é nefasto, mancomunado com o Estado, com militares e apoiadores da tortura" (Hector Babenco - cineasta argentino radicado no Brasil)

ANEXO D – Reprodução de fragmento de texto da Internet sobre as Mães da Praça de Maio

As “Madres de la Plaza de Mayo” foram inseridas na luta quando seus filhos e netos, ativistas na luta contra a ditadura na Argentina, começaram a desaparecer. Elas eram donas de casa, se ocupavam dos afazeres do lar e, em sua grande maioria, não compreendiam em profundidade o motivo da luta de seus filhos. Iam à delegacia e não obtinham respostas... na igreja, ouviam dos padres que eram seus filhos e netos os próprios culpados pelos desaparecimentos.

## A MODALIDADE EM NOTÍCIAS

Flavia C. Galloulkydio<sup>95</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é analisar a relevância da categoria discursiva modalidade no gênero notícia, nas aulas de língua portuguesa das escolas de Educação Básica. À luz da Gramática Sistemico-Funcional e com subsídios da Linguística Textual, inicialmente apresentaremos os referenciais teóricos- metodológicos em que se inscreve o presente trabalho: o conceito de modalidade e sua importância para a análise textual, a apreciação do gênero notícia e, finalmente, a relevância do contexto de situação, com base nas variáveis de registro propostas por Halliday (1989): *campo, relações e modo*. Em seguida, apresentaremos o *corpus*: uma notícia veiculada ao jornal da UGT (União Geral dos Trabalhadores) e outra, ao jornal *O Globo*. Através do exame dos dois textos, demonstraremos que, embora o gênero notícia seja caracterizado por muitos – inclusive no espaço escolar – pelo seu caráter informativo e impessoal, dispensando, assim, quaisquer marcas de modalidade, elas irão ocorrer em grande número; pois possuem uma forte relação ideológica com quem o produz. Nosso maior esforço é, contudo, o de demonstrar que na busca pela objetividade, o discurso do enunciador se revela subjetivo e que, dessa maneira, o fato narrado está a serviço desse enunciador, que é quem o interpreta. Nesse sentido, uma das mais relevantes funções da notícia, que é o de trazer a informação e, portanto, contribuir para o exercício da cidadania e democracia, perde-se. O gênero passa a se tornar instrumento para a formação e manipulação do conhecimento e opinião da sociedade. Por essa razão, um trabalho mais reflexivo do gênero, nas aulas de língua materna, é fundamental, caso queiramos formar, de fato, um indivíduo apto para o exercício da cidadania.

**PALAVRAS-CHAVE:** Linguística sistemico-funcional. Modalidade. Notícia. Ensino de língua portuguesa.

### 1. Introdução


Ao determinarmos os objetivos do ensino de língua portuguesa na escola de Educação Básica, parece um lugar comum que nossa tarefa, como professores, seja o desenvolvimento da competência discursiva do estudante. Outro consenso também é que tal finalidade só seja realmente alcançada caso nos debruçemos em um trabalho que tenha como escopo os textos, materializados em gêneros, da língua. No entanto, apesar disso, verifica-se que as práticas pedagógicas ainda são muito calcadas em uma gramática descontextualizada, muito longe de abranger a língua em sua potencialidade, em seu potencial interativo. Ainda se fala muito mais “sobre a língua”, desvinculada dos seus usos reais da comunicação do dia a dia.

A partir dessa reflexão, o objetivo deste artigo é analisar a categoria discursiva modalidade no gênero notícia e, como isso, apontar para a importância de sua abordagem nas escolas de Educação Básica, a fim de que os estudantes possam interpretar textos de modo eficiente. Para isso, almeja-se trabalhar com a hipótese de que, mesmo sendo este um gênero que se caracterize pelo seu caráter informativo e impessoal, dispensando, assim, quaisquer marcas de modalidade, elas irão ocorrer em

---

<sup>95</sup>UERJ – flaviakydio@gmail.com





grande número de acordo com a natureza e interesses dos participantes do evento comunicativo.

Para tal, utilizaremos os pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional, segundo a qual a linguagem é um recurso para fazer e trocar significados, utilizada no meio social de modo que o indivíduo possa desempenhar papéis sociais. A linguagem, portanto, dentro dessa perspectiva, pressupõe ação; já que é por meio dela que os membros de uma sociedade, produtores em potencial em textos e usuários da língua, trocam significados com seus interlocutores.

Desse modo, a partir de uma perspectiva sistêmico-funcional, serão analisadas as comunidades discursivas e, com base nas variáveis de registro propostas por Halliday (1989): *campo*, *relações* e *modo*; verificaremos como o contexto motiva o uso de expressões linguísticas de modalidade e estas influenciam, significativamente, as informações contidas nos textos.

No entanto, é importante salientarmos que nossa abordagem não objetiva apresentar métodos pedagógicos para o trabalho sobre categoria modalidade em sala de aula, mas proporcionar reflexão a fim de que se possa aprimorar o trabalho de leitura na Educação Básica.

## 2. A perspectiva sistêmico-funcional

Para a viabilização da análise, adotaram-se os pressupostos teóricos da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) de Halliday (2004).

A gramática proposta pelo autor é chamada de Sistêmico-Funcional devido ao fato de levar em consideração as questões relacionadas ao significado (base semântica), ao uso (funcional) e por considerar a existência de uma rede de sistemas que constituem uma língua (sistêmico). Nas palavras de Halliday:

Uma língua é interpretada como um sistema de significados, acompanhado de formas por meio das quais os significados podem ser realizados. A questão é antes: “como esses significados são expressos?” [e não “o que essas formas significam?”]. Isso põe as formas da língua numa perspectiva diferente: como meios para um fim, mais que como um fim em si mesmas. (HALLIDAY, 2004, p. 14).

De acordo com a GSF (Gramática Sistêmico-Funcional), a língua é examinada como uma entidade não suficiente em si, e seus estudiosos consideram a importância do ambiente situacional e cultural para a língua em uso. Desse modo, todo texto expressa algum propósito comunicativo e se caracteriza como uma atividade funcional, já que ela acontece sempre com um objetivo específico, como define HALLIDAY (2004).

Nessa concepção, todo e qualquer uso que se faz do sistema linguístico é funcional relativamente às necessidades de convivência do indivíduo em sociedade. Assim, ao usar a linguagem, o falante da língua faz uma série de escolhas dentre as possibilidades que o sistema linguístico disponibiliza. Isso significa dizer que aspectos situacionais determinam as escolhas das palavras ou estruturas léxico-gramaticais específicas de determinados tipos de texto. Por essa razão, é fundamental que ocorra o desenvolvimento da consciência dos indivíduos sobre os significados que as palavras e suas combinações em textos geram para que os mesmos alcancem, efetivamente, seus propósitos em contextos específicos. Segundo o autor:

[...] não há nenhuma faceta da experiência humana que não possa ser transformada em significado. Em outras palavras, a linguagem fornece uma teoria da experiência humana, e certos recursos léxico-gramaticais de cada língua são dedicados a esta função. (HALLIDAY, 2004, p. 29).

Desta forma, faz-se necessário o entendimento de alguns conceitos do modelo investigativo-descritivo que norteiam a teoria sistêmico-funcional. Segundo tal teoria, a linguagem é vista como o lugar de interação, posto que através de seu uso um indivíduo interage com o outro. É nesse processo que os significados são construídos e reconstruídos a cada vez que o sistema é acessado. Nesse sentido, é conferida à linguagem um caráter dinâmico, já que cabe a ela satisfazer as necessidades humanas e organizá-las funcionalmente, a partir do sistema linguístico disponível; porém de maneira não arbitrária.

Assim, por entender que a linguagem é organizada em torno de um propósito (de uma função), pode-se dizer de forma bastante breve que o autor estabelece para componentes funcionais da língua três metafunções: a *metafunção ideacional*, usada para representar a realidade; a *metafunção interpessoal*, para interagir com os outros e a *metafunção textual*, que se dispõe a organizar as próprias mensagens como texto.

Constata-se, então, que, neste trabalho, é a função interpessoal que nos interessa mais especificamente, já que nos dispusemos a analisar como as escolhas léxico-gramaticais realizadas pelos enunciadores exercem influência sobre o comportamento dos seus interlocutores e elucidam o posicionamento ideológico relacionado a cada uma das notícias selecionadas. está relacionada. Desejamos, portanto, neste exame, alargar nossas opções de estudo da interface texto/gramática, a fim de que possamos apresentar subsídios para as aulas de língua materna.

### 3. A modalidade

Segundo CORACIN (1991), a modalidade é a expressão da subjetividade de um enunciador que assume com maior ou menor força o que anuncia, ora comprometendo-se, ora afastando-se, seguindo normas determinadas pela comunidade em que se insere. Como a modalidade está associada ao processo de interação dos indivíduos, estaria ligada à *metafunção interpessoal* da linguagem proposta por Halliday. De acordo com o autor, é por meio desta função que “Os grupos sociais são delimitados e o individual é identificado e reforçado, pois a linguagem, além de capacitá-lo a interagir com as outras pessoas, serve também para a manifestação e desenvolvimento de sua própria personalidade”.

Nesse sentido, a modalidade é um recurso interpessoal utilizado para expressar significados relacionados ao julgamento do enunciador em diferentes graus, desde o menos negativo até o menos positivo, e aponta como o emissor da mensagem assume uma posição, expressa uma opinião, um ponto de vista ou faz um julgamento.

Embora tradicionalmente as teorias gramaticais tradicionais tratem a questão da modalidade fazendo referência à categoria modo, relacionando-a especialmente às formas verbais, verifica-se que tal tratamento não abarca as diversas categorias gramaticais que estão a seu serviço, como, por exemplo, advérbios e adjetivos modais. Assim, neste trabalho, pretende-se demonstrar como esses recursos modais, muitas vezes ignorados pelas gramáticas tradicionais e pelas aulas de língua materna, são fundamentais para a compreensão das informações explícitas ou implícitas do texto se

forem consideradas as circunstâncias reais de produção do discurso e seus propósitos enunciativos.

Sobre isso, Halliday (2002) ainda acrescenta que a noção de modalidade está relacionada à distinção entre proposições (informações) e propostas (bens e serviços), denominadas, respectivamente, *modalização* e *modulação*. A primeira, também chamada *modalidade epistêmica* ocorre em proposições, isto é, quando há troca de informações e conhecimentos. A segunda, também chamada *modalidade deôntica*, ocorre em propostas (ofertas e comandos).

Como o objetivo do nosso exame é demonstrar como a identidade do emissor da mensagem e seus objetivos são expressos por recursos léxico-gramaticais de diferentes naturezas, optou-se por não se fazer uma distinção entre modalização e modulação, e sim situar positiva ou negativamente as expressões de modalidade, levando em conta o contexto de sua produção, bem como os papéis sociais dos interactantes.

Para isso, convém destacar quais são as principais categorias gramaticais da língua portuguesa responsáveis pela expressão da modalidade do texto. De acordo com SCHLEE (2007, p. 1321), são elas:

- 1- Verbos:
  - 1.1- auxiliar modal (dever, poder...)
  - 1.2- verbos indicadores de opinião, crença, saber (achar, crer...)
- 2- Advérbios (provavelmente, obrigatoriamente...)
- 3- Adjetivos (necessário, impossível...)
- 4- Substantivos (opinião, impressão...)
- 5- Categorias gramaticais de tempo, aspecto, modo do verbo.
- 6- Algumas orações principais
- 7- Entonação

#### 4. O gênero discursivo notícia

A notícia é um gênero discursivo em que se privilegia a informação, visa a *fazer saber*, pertencendo, portanto, ao tipo textual narrativo, com verbos no passado e em terceira pessoa, e procuram responder às questões: *o quê? quem? quando? onde? como? por quê?* A busca pela objetividade e consequente imparcialidade são suas características mais marcantes, o que lhe confere grande grau de legitimidade e veracidade por parte da sociedade.

No entanto, feita uma análise textual mais minuciosa, observa-se que a suposta objetividade e estrutura de relevância estão a serviço do propósito comunicativo do enunciador, o que implica dizer que as notícias não apresentam necessariamente estrutura narrativa canônica, nem são puramente informativas.

Como a premissa deste trabalho é a análise do gênero a partir de uma perspectiva sistêmico-funcional, informações sobre os participantes do evento, bem como sobre o papel que a linguagem exerce são de extrema importância. Assim, inicialmente, será analisada a comunidade discursiva com base nas variáveis de registro propostas por Halliday (1989), que visam interpretar o contexto social no qual os textos e seus significados são trocados, a fim de que se verifique como contexto determina o uso de expressões linguísticas de modalidade e estas interferem significativamente nas informações contidas nas notícias selecionadas.



## 5. O contexto de situação (ou registro)

O contexto de situação é descrito por Halliday (1989) através de um modelo conceitual formado por três variáveis: *campo*, *relações* e *modo*. O *campo* do evento se remete à atividade que está acontecendo, à natureza da ação social que está ocorrendo e aos participantes que estão envolvidos no evento. As *relações* tratam dos participantes, do status que têm no contexto, da natureza dos papéis sociais que desempenham. Também são tratados aqui o grau de controle de um participante sobre o outro, a relação entre eles e sua distância social. O *modo* se refere ao papel que a linguagem exerce, ou seja, o que se pretende atingir com o texto em termos persuasivos ou didáticos, quando compartilhado entre os seus participantes. Por essa razão, está ligado ao canal e ao meio em que é vinculado.

Essas três variáveis do contexto são realizadas através das três metafunções já estabelecidas por Halliday: a *metafunção ideacional*, usada para representar a realidade; a *metafunção interpessoal*, para interagir com os outros e a *metafunção textual*, que se dispõe a organizar as próprias mensagens como texto.

Os textos aqui utilizados para análise foram extraídos do *site* da “UGT” (União Geral dos Trabalhadores) e do *site* do jornal “O Globo”.

No que se refere às variáveis *campo e relações*, a *UGT* é uma associação civil, fundada em 19 de julho de 2007 durante o Congresso Nacional de Trabalhadores, em São Paulo do mesmo ano, com jurisdição em todo território brasileiro e representação em todos os Estados. É uma entidade de grau máximo de representação sindical e tem a finalidade de coordenar, representar e defender os direitos e os interesses dos trabalhadores. Dentre outros conteúdos, seu *site* apresenta um atalho de notícias, sempre vinculadas às ações de sindicatos ou do governo, no que diz respeito aos trabalhadores.

*O Globo* é um jornal brasileiro e diário de notícias, fundado em 29 de julho de 1925 e sediado no Rio de Janeiro. O veículo é um dos jornais mais influentes e de maior tiragem do país e está orientado para um público intelectualizado de classe média e classe média alta da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Apresenta como característica principal uma orientação política conservadora e pró-governo, que atingiu seu auge durante a época do Regime Militar.

Embora, nas notícias vinculadas, os locutores assumam o conteúdo do enunciado e se comprometam com a verdade, verificaremos que não há como separar a análise dos textos das concepções dos sujeitos-enunciadores, ligados às variáveis *campo e relações*, propostas por Halliday. Serão averiguados que a escolha de um ou de outro enunciado é intencional e se faz por obediência a certas regras estipuladas pelas comunidades que representam e os recursos linguísticos modais que são expressos no texto só são explicáveis se consideradas tais circunstâncias de produção do discurso.


## 6. O Corpus

Texto I:

### **Trabalhadores da obra do Maracanã conquistam reajuste de 11%**

Depois de uma greve geral de 24 horas, os 6.500 trabalhadores das obras do Maracanã conquistaram reajuste de 11%, cesta básica de 330,00, além do reajuste de 50% para 80% no pagamento das horas extras feitas de segunda a sexta-feira.





Nilson Duarte, presidente da União Geral dos Trabalhadores – UGT, do Rio de Janeiro, assegurou que o acordo foi uma grande conquista, isso porque a proposta inicial pedida pelos trabalhadores era de 15% e o reajuste de 11% foi aprovado por unanimidade na assembleia realizada na manhã dessa quinta-feira, dia 21.

Entre as principais reivindicações conquistadas da categoria, além do aumento real de salários os trabalhadores obtiveram convênio médico gratuito para todos os trabalhadores e seus familiares; aumento nos valores da Participação nos Lucros e Resultados, que passou de 1 para 2 salários e ingresso grátis para os trabalhadores da obra e seus familiares assistirem ao jogo inaugural do estádio que será no dia 27 de abril. Nilson Duarte disse que a participação do governador Sérgio Cabral na reunião entre os sindicalistas e o Consorcio Maracanã foi importante para assegurar que o acordo será cumprido.

A comissão que participou das negociações obteve estabilidade de emprego até o final da obra. Ficou também acertado, ao final da obra o Consórcio Maracanã vai sortear 50 motos para os trabalhadores.

Publicado e acessado em 22/02/2013:

<http://www.mundosindical.com.br/sindicalismo/noticias/noticia.asp?id=11593>

Texto II:

### **Maracanã: operários fazem reunião na arquibancada e descartam greve**

Trabalhadores aceitam proposta de reajuste salarial de 11% e aumento na cesta básica e hora extra. 'Melhor acordo do Brasil', diz representante

Após quase três semanas de negociações, chegou ao fim, na manhã desta quinta-feira, o imbróglio entre o consórcio responsável pelas obras do Maracanã e os trabalhadores do estádio. Em assembleia realizada na arquibancada do estádio com cerca de 6 mil pessoas, os operários aceitaram a oferta final de 11% de reajuste salarial e descartaram iniciar nova greve.

Diferentemente das reuniões anteriores, a assembleia desta quinta ocorreu no interior da reforma do palco das finais da Copa das Confederações e da Copa do Mundo, uma vez que o entorno do Maracanã passa por obras. A assembleia durou cerca de 40 minutos e a proposta foi aceita por unanimidade, segundo o presidente do Sindicato dos Trabalhadores da Construção Pesada Intermunicipal do Rio de Janeiro (Sintraicp), Nilson Duarte.

Além dos 11% de reajuste salarial, os operários terão um aumento no valor das cestas básicas (R\$ 330) e 80% de hora extra, além do pagamento do valor equivalente a dois salários como participação nos lucros. A princípio, o pedido do Sintraicp era de

15% de reajuste salarial, cesta básica de R\$ 330 (o que foi atendido) e 100% de hora extra.

- O Rio de Janeiro fez o melhor acordo do Brasil. As obras agora vão a todo vapor e não há mais motivos para paralisação - disse Roberto Gomes da Silva, membro na comissão de operários ligada ao sindicato.

Apesar das constantes ameaças de greve, as obras do Maracanã só foram paralisadas durante a negociação na última segunda. No mesmo dia, o governador do Rio de Janeiro, Sérgio Cabral, entrevistou e se reuniu com os representantes dos trabalhadores no Palácio da Guanabara, quando foi feita uma nova proposta.

- O governador me ligou pessoalmente e marcou a reunião. Essa intervenção foi de grande valia, pois o consórcio estava aguardando o resultado da convenção coletiva, e o governo decidiu manter o acordo específico do Maracanã. O encontro foi fundamental para colocar as coisas na mesa e chegar a um acordo. Apesar de estarmos na reta final das obras, havia necessidade de recuperação das perdas - afirmou o presidente do sindicato, Nilson Duarte.

Publicado e acessado em 21/02/2013:

<http://globoesporte.globo.com/futebol/copa-do-mundo/noticia/2013/02/operarios-do-maracana-aceitam-oferta-e-descartam-iniciar-nova-greve.html>

## 7. Análise do corpus:

O tema das duas notícias é o conflito entre os trabalhadores que realizam as obras do Maracanã e o governo do Estado do Rio de Janeiro. O intuito inicial de ambos os textos é informar, ou seja, fazer com que os leitores saibam sobre o evento de forma imparcial. No entanto, à medida que as notícias são lidas, percebe-se que elas revelam adesão à atitude dos trabalhadores (texto I) ou do governo do Estado do Rio de Janeiro (texto II), definindo com clareza o ponto de vista de cada um dos veículos responsáveis pelas publicações. É nesse aspecto que a análise das expressões linguísticas responsáveis pelas marcas de modalidade são fundamentais, pois é principalmente através de seu grande número que tais posicionamentos se tornam mais elucidativos, como veremos a seguir.

O título da notícia do texto I revela o fato novo (Trabalhadores da obra do Maracanã conquistam reajuste de 11%) e a posição do autor da matéria, que busca o enaltecimento dos trabalhadores, fica clara através do verbo *conquistam*, que apresenta aspecto resultativo da ação dos trabalhadores.

A respeito da utilização deste verbo, é essencial perceber como a sua ocorrência e de seus cognatos são constantes no texto ligado à UGT e se opõe semanticamente ao verbo *aceitam*, que aparece logo no subtítulo da notícia do jornal O Globo e ao longo da mesma. Ambos são fortes indicativos de modalidade e expõem explicitamente a identidade dos sujeitos-enunciadores: o primeiro, conforme foi ilustrado, vê a ação como um ato de conquista dos trabalhadores, enquanto o segundo interpreta a ação a uma atitude passiva de aceitação por parte dos funcionários, atribuindo seu sucesso à figura do Governador do Estado.

No título da notícia publicada pelo jornal *O Globo* (Maracanã: operários fazem reunião na arquibancada e descartam greve), verifica-se que a posição do enunciador é bastante diferente da exposta no texto I. Tal fato é evidenciado, inclusive, por meio do substantivo *operários* que possui caráter esvaziado de ação e realização, pois faz referência ao indivíduo que opera máquinas, por exemplo; e não o que realiza algo através de sua força de trabalho, como ocorre no texto I. Além disso, traz o verbo *fazem* que, embora aponte para uma ação dos *operários*, funciona como suporte para o substantivo *reunião*, atenuante do substantivo *assembleia*, que aparece com mais ênfase no texto I. Também é relevante observar o uso do verbo *descartam*, que apresenta aspecto resultativo e negativo do conteúdo do substantivo *greve* que o acompanha.

Logo no primeiro parágrafo do texto I, é fundamental ressaltar a importância do advérbio *depois* que inicia a reportagem. Nota-se que o advérbio de valor temporal destaca a greve como causa de todos os benefícios adquiridos pelos trabalhadores, com o objetivo de motivar os mesmos para futuras conquistas.

Além deste vocábulo, os adjetivos ora em posição predicativa ora funcionando como determinantes do substantivo no sujeito oracional são fortes indicadores de modalidade, pois expressam de forma mais explícita a avaliação positiva do narrador em relação à atitude dos trabalhadores. É o caso do adjetivo *geral* que marca o grau de adesão dos operários ao movimento grevista, bem como do numeral *6500*, que reitera a união dos mesmos em prol de um objetivo comum. Ainda no primeiro parágrafo, observa-se o predicador *grande conquista*, que caracteriza o acordo e novamente responsabiliza a categoria pelo seu sucesso. Função semelhante ocorre com a estrutura passiva *foi aprovado*, de aspecto resultativo, e pela expressão adverbial *por unanimidade*.

O texto II é iniciado por uma sequência de circunstancializadores temporais que marcam a duração do evento narrado: *Após quase três semanas de negociações, chegou ao fim, na manhã desta quinta-feira (...)*. Dentre eles, merecem destaque por seu papel modalizador *Após quase três semanas*, que marca o prolongado tempo das negociações e *ao fim*, que enfatiza o término do conflito. Ainda no parágrafo inicial do texto II, o substantivo *imbróglia* cuja função é denominar o evento tem papel efetivo. Pouco frequente na fala cotidiana, torna clara a insatisfação do narrador por seu valor semântico negativo: trapalhada, confusão. No trecho, são reiterados os verbos *aceitaram* e *descartaram* e o adjetivo *nova* precedido pelo substantivo *greve*, que explica a situação avaliada de forma negativa como recorrente.

A adjetivação também se mostra produtiva como marca de modalidade no segundo parágrafo do texto I. Percebe-se o caráter apreciativo do narrador pelo uso dos determinantes *principais*, *conquistadas* e *da categoria* ligados ao substantivo reivindicações. Além disso, como o parágrafo é responsável pela enumeração dos benefícios *conquistados* pelos trabalhadores, verifica-se uma especial atenção para a caracterização dos substantivos que as denominam. É o caso dos adjetivos *real*, cujo papel é demonstrar fará parte dos vencimentos da categoria; *gratuito* e *grátis*, que esclarecem para um público pouco escolarizado a ausência de descontos no contracheque, no que se refere à assistência médica e aos ingressos para o jogo de estreia do estádio; bem como do pronome *todos* que, com semelhante função, indica aqueles que terão direito às benesses. Nota-se que o terceiro parágrafo do texto vinculado às Organizações Globo também se dispõe a enumerar os ganhos dos funcionários, no entanto, seus adjetivos e locuções adjetivas procuram especificar os substantivos com maior imparcialidade. Tal fato é interrompido pelo uso do predicador *foi atendido*, entre parênteses e situado no fim do parágrafo, que salienta positivamente a concessão do governo ao pedido dos trabalhadores.



No segundo (último período), no quarto e no sexto parágrafos do texto II; o jornalista constrói sua narrativa a partir de outros discursos sobre os quais parece ter o domínio. Verifica-se que as três falas, todas de representantes dos trabalhadores sobre o que denominou *acordo*, são introduzidas, respectivamente, pela expressão *segundo* e finalizadas pelos verbos elocucionais *disse* e *afirmou*. Tais vocábulos, a *priori*, marcariam o distanciamento do enunciador, porém a própria ausência modal faz parte da intencionalidade subjacente para causar no interlocutor a impressão de objetividade e neutralidade típicas do gênero.

Sendo assim, no conteúdo das três declarações foram encontradas expressões de modalidade que sinalizam uma avaliação positiva do enunciador em relação ao governo do Estado do Rio de Janeiro. No segundo parágrafo, a estrutura passiva *foi aceita* e a expressão adverbial *por unanimidade* responsabilizam o governo pela iniciativa e destacam o grau de adesão dos trabalhadores à sua atitude. Já os adjetivos *melhor* e do *Brasil* avaliam positivamente o acordo e colocam o Rio de Janeiro em posição superior aos outros Estados que sediarão a Copa do Mundo. Os advérbios *agora* e *a todo vapor*, respectivamente, situam o evento e garantem a finalização da obra nos prazos estipulados como consequência da ação realizada.

O quinto parágrafo do texto II avalia negativamente a ação reivindicatória dos trabalhadores (greve) através da expressão *Apesar das constantes ameaças de greve* em que o substantivo *ameaça* aparece como núcleo da declaração e representa um empecilho para a realização da Copa do mundo. Ainda neste período, o vocábulo *só* atenua a paralisação das obras por conta do impasse. O último período, de certa forma, apresenta o comentário que está por vir, já que por meio da locução e da oração adverbial temporal *no mesmo dia* e *quando foi feita uma nova proposta* apresenta a reação imediata do governador diante do problema.

No último parágrafo, o advérbio *pessoalmente*, na voz do presidente do sindicato, delimita a validade do enunciado e, conseqüentemente, o acordo às ações do governador Sérgio Cabral. Tal posicionamento do narrador é ainda enfatizado pelos predicadores *foi de grande valia* e *foi fundamental*, que caracterizam os substantivos que constituem os sujeitos oracionais *intervenção* e *encontro*, respectivamente, e novamente responsabilizam o governador pelo sucesso das negociações. A esse respeito é interessante perceber a diferença no discurso do presidente do sindicato publicada pelo jornal da UGT a respeito das mesmas ações do governador. Tal posicionamento é feito por meio do predicador *foi importante*, bem menos incisivo que o predicador *foi fundamental* publicado pelo O Globo.

## 8. Conclusão

O presente trabalho se propôs a fazer uma análise da categoria discursiva modalidade no gênero notícia com base nos pressupostos teóricos da Linguística Sistemico-Funcional de Halliday, com a finalidade de servir como suporte para as aulas de língua materna.

Sabemos que a notícia é um gênero de grande alcance social e que se caracteriza pelo seu caráter informativo e impessoal. No entanto, verificou-se, com base nas variáveis de registro propostas pelo autor: *campo*, *relações* e *modo*; como o contexto motiva o uso de expressões linguísticas de modalidade e estas influenciam, significativamente, as informações contidas nos textos.

Constatou-se, após o exame dos textos que, na busca pela objetividade, o discurso do enunciador se revela subjetivo, já que o fato está a serviço dele, que é quem o



interpreta. Verificamos também que o grau de confiança do receptor aumenta à medida que seu conhecimento sobre o assunto abordado é limitado, o que pode gerar relativa alienação por parte do leitor e controle do enunciador acerca dos fatos ocorridos na sociedade.

A partir de tal fato, observa-se que o gênero notícia, embora seja caracterizado por muitos – inclusive no espaço escolar – pelo seu caráter informativo e impessoal, possui uma forte relação ideológica com quem o produz. Por conta disso, uma das mais relevantes funções da notícia, que é trazer informações e, portanto, exercer papel fundamental para o exercício da cidadania e democracia, perde-se. O gênero passa a se tornar instrumento para a formação e manipulação do conhecimento e opinião da sociedade.

Assim, verificamos o quão relevante é o estudo da modalidade nas aulas de língua portuguesa para o desenvolvimento de habilidades linguísticas que possam formar indivíduos capazes de ler e interpretar o mundo e, portanto, atuarem como cidadãos.

## REFERÊNCIAS

AZEREDO, José Carlos de. *Iniciação à sintaxe do português*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. 1ª ed. São Paulo. Educ; Pontes, 1991.

DIONÍSIO, Ângela P., MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua Portuguesa*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

HALLIDAY, M. A. K. . *Estrutura e função da linguagem*. In: LYONS, J. (org.) *Novos Horizontes em linguística*. São Paulo: Cultrix, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1976.

HALLIDAY, Michael. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 2004.


HAWAD, H. F. *Texto ou gramática? Pela superação de um falso dilema*. Trabalho apresentado na mesa redonda *Gêneros Textuais e Ensino*, no X Fórum de Estudos Linguísticos da UERJ. Rio de Janeiro, 30/9 a 3/10/2009. No prelo.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NEVES, Maria Helena de M. *A Gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. 2ª Ed. São Paulo: UNESP, 2011.

SCHLEE, M. B.. *A modalidade em editoriais de jornal*. In: 4o. Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 2007, Tubarão. Anais do 4º Simpósio Internacional de



Estudos de Gêneros Textuais. Tubarão: Débora de Carvalho Figueiredo e Fábio José Rauen, 2007. p. 1319-1326.



**PALAVRAS DE ORIGEM AFRICANA NO ATLAS LINGUÍSTICO DO  
MARANHÃO: A QUESTÃO DA ETIMOLOGIA EM OBRAS DE REFERÊNCIA  
DA LÍNGUA PORTUGUESA**

Flávia Pereira Serra<sup>96</sup>

**RESUMO:** Esta pesquisa, que está situada no âmbito dos estudos lexicais, tem por objetivo investigar quais das lexias, de origem africana e já dicionarizadas, encontradas no português falado em municípios que integram a rede de pontos do Atlas Linguístico do Maranhão (ALiMA) já apresentam sua etimologia definida em obras de referência da Língua Portuguesa, tais como: Aurélio (1999) e Houaiss (2001), Nascentes (1955) e Cunha (1986). O estudo fundamenta-se nos princípios teórico-metodológicos da geolinguística e nos estudos sobre lexicologia, etimologia e africanismos presentes no português brasileiro, em particular os trabalhos de Fiorin, Petter (2008), Castro (2001), Viário (2013) e Mendonça (1948). O *corpus* é constituído com dados coletados para o ALiMA. Os informantes estão distribuídos igualmente pelos dois sexos e duas faixas etárias – faixa I, de 18 a 30 anos, e faixa II, de 50 a 65 anos. Os dados da pesquisa foram obtidos por meio da aplicação do questionário semântico-lexical, em particular as questões concernentes aos campos semânticos *fauna, corpo humano, ciclos da vida, convívio e comportamento social, religião e crenças, jogos e diversões infantis, alimentação e cozinha*, que possibilitam investigar o uso de lexias oriundas de línguas africanas que contribuíram para a formação do léxico do português brasileiro. A amostra analisada evidencia a presença significativa de lexias de origem africana dicionarizadas, como *camba*, variante de *cambão*; *canhengue*, variante de *canhenga*; *despacho*; *banguela*.

**PALAVRAS-CHAVE:** Etimologia. Africanismos. Léxico.

### **1. Introdução**


Bonvini e Petter (1988 *apud* SILVA, 2004, p. 96) estimam que chegaram ao Brasil, com o tráfico de escravos, por volta de 200 a 300 línguas africanas que abarcam duas grandes áreas de procedência: (i) a área oeste-africana, que abriga um grande número de línguas tipologicamente diversificadas e entre as quais se destacam ewe, yorubá, e (ii) a área banto, que abarca línguas tipologicamente homogêneas, como o kicongo, o kimbundum, o umbundo.

Considerando essa realidade do Brasil Colonial, alguns estudiosos afirmam que a influência africana no PB ocorreu paralelamente à importação de escravos africanos. Estes trouxeram consigo sua língua e cultura, mas foram forçados a viver outra realidade e a conviver com uma língua diferente das diversas línguas étnicas que para cá

---

<sup>96</sup> Graduanda em Letras Português-Inglês na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), auxiliar de pesquisa no Projeto Atlas Linguístico do Maranhão (ALiMA) e bolsista de Iniciação Científica financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), processo 147357/2014-4. E-mail: flaviapserra@gmail.com.





trouxeram. Assim, nesse contexto de contato linguístico que se estabelece no Brasil a partir da segunda metade do século XVI, os empréstimos linguísticos foram inevitáveis.

Bonvini (2008, p.103) evidencia que a troca de termos entre os falantes do português e os falantes de línguas africanas se tornou mais intenso pois as “exigências de trabalho ligadas à escravidão obrigavam uns e outros a uma constante relação de interdependência em função das numerosas facetas da vida cotidiana”.

A partir dessas tentativas de comunicação, novos vocábulos foram introduzidos progressivamente no português falado no Brasil e, ainda segundo Bonvini (2008, p. 142), desses vocábulos emprestados, muitos passaram por um “(...) profundo remanejamento tanto no plano formal quanto no plano semântico. Por isso eles se integraram totalmente ao português.”. É, assim, vasta a influência do negro em nosso português, como afirma Raimundo (1933), um dos primeiros a estudar as línguas africanas e sua presença no Português Brasileiro.

Convém ressaltar que o contato do português falado no Brasil com as línguas africanas não se faz presente apenas no acervo lexical do português. São muitos os estudiosos que se dedicam à pesquisa da presença africana em outros níveis de análise linguística, como por exemplo, no nível morfossintático, em que examinam questões como a concordância de gênero e de número, a concordância verbal, a negação, o emprego do subjuntivo, dentre outros tópicos (*cf.*, dentre outros, LUCCHESI; BAXTER; RIBEIRO, 2009).

É, contudo, o nível semântico-lexical que nos interessa nesta pesquisa. Os *africanismos*, palavras oriundas de línguas africanas, são os termos que ajudam a compor grande parte do acervo lexical do Português Brasileiro.

Dessa maneira, considerando a grande importância dos *africanismos* no PB, no caso deste trabalho, no nível semântico-lexical da língua falada no Maranhão, é necessário lançar mão de uma metodologia adequada o suficiente para que nenhum detalhe seja perdido. A seguir, serão descritos todos os procedimentos metodológicos adotados, assim como os detalhes acerca da escolha do *corpus*.


## 2. O que são *africanismos*?

Segundo Petter (2008, p. 227), “africanismo é o termo ou expressão de uso coloquial resultante do contato do português com uma língua africana, ocorrido na África, em Portugal ou no Brasil, sendo nesse caso parte integrante dos brasileirismos.”.

Os brasileirismos, por sua vez, são definidos por Mattoso Câmara Júnior (1964, *apud* Cunha, 1987, p. 27) como “qualquer fato linguístico peculiar ao português usado no Brasil, em contraste com o contato linguístico correspondente peculiar usado em Portugal ou lusitanismo.”. Também, segundo o autor, como afirma Petter (2002, p. 225), é possível afirmar que “o africanismo pode estar na gênese de um brasileirismo.”.

A relação entre os africanismos e brasileirismos vem sendo discutida por muitos pesquisadores, principalmente em termos de classificação, pois não se sabe ao certo se as lexias podem ser consideradas estrangeirismos ou empréstimos linguísticos. Petter (2002, p. 107), no entanto, acredita que os africanismos contribuem com uma grande parcela para a formação do Português Brasileiro, e por isso, se encaixam na categoria de brasileirismos:





O registro em obras lexicográficas das palavras do PB provenientes de línguas africanas, desde o final do século XIX até meados do século XX, esteve associado à reivindicação da identidade da língua nacional. Embora fossem ‘termos estrangeiros’ do ponto de vista do português europeu, constituíam, na perspectiva brasileira, ao lado dos indigenismos, os *brasileirismos*, contribuindo com sua parcela de originalidade para a defesa do argumento da autonomia do português do Brasil. (PETTER, 2002, p.141)

Convém também observar a denominação atribuída ao termo *africanismo* em dois dicionários gerais de grande relevância nacional, o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa e o Novo Aurélio do Século XXI.

O dicionário Aurélio o apresenta como “palavra ou expressão oriunda de alguma das línguas africanas.” (1999, p. 60), já o dicionário Houaiss o designa como “palavra, construção ou expressão tomada de empréstimo de qualquer das línguas africanas” (2001, p. 107).

### **3. Étimo controverso, origem não definida: o problema da etimologia de africanismos em dicionários da língua portuguesa**

A pesquisa acerca da influência de línguas africanas no Português Brasileiro perpassa estudos de respeitados pesquisadores, como Raimundo (1933), Mendonça (1933), Castro (2001) e Petter (2008), que datam desde o século XX. Portanto, pode se considerar que estes estudos são relativamente novos, e, talvez por isso, ainda não há tantos trabalhos que explorem essa influência. Ou ainda pode se considerar um desinteresse para os estudos de línguas africanas e que, devido a isso, talvez não existam trabalhos recentes que sejam de grande importância ou talvez eles não sejam tão explorados. Quanto a isso, Petter afirma que:

O que se observa, no entanto, é mais o desconhecimento das línguas africanas, pois continuam a ser repetidas as informações de autores do passado, revelando desconhecimento da pesquisa atual sobre línguas africanas, ao mesmo tempo em que se “denuncia” a ausência de pesquisa especializada no Brasil. (PETTER, 2003, 108)

Atualmente ainda não é possível se afirmar muito a respeito da etimologia das palavras de origem africana no Português Brasileiro. Ainda segundo Petter, “a análise de definições e das atribuições etimológicas incertas demonstram um conhecimento ainda deficiente sobre o resultado do contato de línguas africanas com o português do Brasil.” (PETTER, 2002, p.3)

Viaro (2008, p. 299) parece concordar ao afirmar que “na verdade faltam trabalhos que estudem bem as línguas em questão e, ao mesmo tempo, faltam métodos para o estabelecimento de uma boa etimologia.” (VIARO, 2008, p. 299).

O ponto principal é que, de fato, o estudo a respeito da etimologia de palavras de oriundas de línguas africanas ainda é escasso, tanto que nos dicionários são poucos os

números de africanismos que possuem o étimo definido, como poderemos observar mais à frente no *corpus* deste trabalho.

#### 4. Procedimentos metodológicos

Para investigar a presença e a vitalidade de lexias oriundas de línguas africanas que contribuem para formação do léxico do português brasileiro, em particular da variedade falada no Maranhão, a pesquisa foi estruturada em cinco momentos:

1. Pesquisa bibliográfica no âmbito da linguística, em livros, teses, dissertações, artigos, especialmente nos campos da geolinguística/dialetologia, sociolinguística, lexicologia, etimologia e de estudos sobre as línguas africanas e sua presença no português brasileiro.
2. Identificação de perguntas do Questionário Semântico-Lexical do ALiMA (QSL) que poderiam suscitar o aparecimento de lexias de base africana.
3. Levantamento, com base no QSL, das lexias (e suas variantes) oriundas de línguas africanas presentes no banco de dados do ALiMA.
4. Identificação das lexias nos dicionários gerais, específicos e etimológicos selecionados para a pesquisa.
5. Análise do *corpus* selecionado para a pesquisa.

Os estudos de Castro (2001), Bonvini (2002 e 2008) e Petter (2002) subsidiam o trabalho de identificação das lexias de origem africana no *corpus* constituído para o ALiMA.

##### 4.1. Rede de pontos linguísticos e seleção do *corpus*

O *corpus* da pesquisa foi extraído do banco de dados do Projeto ALiMA, com a seleção de ao menos dois municípios por mesorregião do Estado, o que possibilita ter uma visão mais ampla da questão estudada. Assim, foram selecionados 12 municípios da rede de pontos do atlas estadual, assim distribuídos:

- **Mesorregião Norte:** São Luís (MA 1) e Pinheiro (MA3);
- **Mesorregião Sul:** Carolina (MA 8), Balsas (MA 9) e Alto Parnaíba (MA 10);
- **Mesorregião Central:** Bacabal (MA16) e Tuntum (MA18);
- **Mesorregião Leste:** São João dos Patos (MA11), Brejo (MA13) e Araiões (MA 14);
- **Mesorregião Oeste:** Turiaçu (MA 4) e Imperatriz (MA 7).

São Luís, Pinheiro, Bacabal, Tuntum, Turiaçu, Imperatriz, Brejo, São João do Patos, Araiões, Carolina, Alto Parnaíba e Balsas (Figura 1).

A seguir podemos ver o mapa do Estado marcando os pontos linguísticos e também dividido em mesorregiões.

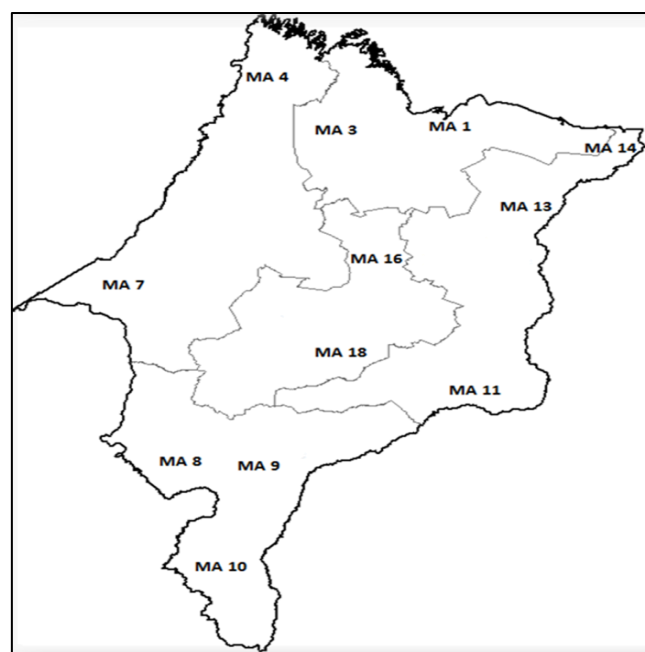


Figura 1- Mapa do Maranhão dividido em mesorregiões.

Foram considerados quatro informantes por município, todos alfabetizados, tendo cursado, no máximo, até a sexta série do ensino fundamental. Eles estão distribuídos em duas faixas etárias – faixa I, de 18 a 30 anos, e faixa II, de 50 a 65 anos – e em dois sexos – homens e mulheres. Consideramos também como requisito essencial que os sujeitos sejam naturais das localidades pesquisadas.

O QSL do ALiMA, instrumento usado para coleta dos dados, é composto por 227 questões que se distribuem em 14 campos semânticos (CS). Para este trabalho, nos valeremos de uma pequena amostra, na qual analisaremos 5 africanismos de 5 campos semânticos diferentes (Quadro 1). No quadro a seguir, é possível observar as questões, campos semânticos e os africanismos selecionados para esta pesquisa.

<b>Campo semântico</b>	<b>Número da questão</b>	<b>Pergunta</b>	<b>Possível Resposta</b>
<i>Corpo Humano</i>	102	Como se chama o mau cheiro embaixo dos braços?	catanga
<i>Ciclo da vida</i>	127	Como se chama o filho que nasceu por último?	caçula
<i>Convívio e Comportamento social</i>	135	Como se chama a pessoa que não gosta de gastar seu dinheiro e, às vezes, até passa dificuldades para não gastar?	canhenga



<i>Religião e crenças</i>	161	O que certas pessoas fazem para prejudicar alguém e botam, por exemplo, nas encruzilhadas?	macumba
<i>Alimentação e cozinha</i>	197	Como se chama uma papa cremosa feita com coco e milho verde ralado, polvilhada com canela?	canjica

Quadro 1 – Campos semânticos e questões do QSL

Depois da seleção do *corpus*, foram escolhidos dicionários gerais e etimológicos, com o intuito de investigar a questão etimológica desses africanismos. Foram estas as obras de referência selecionadas:

- **Dicionários Gerais:**
  - *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001), de Antônio Houaiss, que, assim como o dicionário Novo Aurélio, demonstra ser uma das obras mais completas e de maior difusão do País.
  - *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa* (1999), elaborado por Aurélio Buarque de Holanda Ferreira.
- **Dicionários Etimológicos:**
  - *Dicionário Etimológico da Língua Portuguêsa* (1955), de Antenor Nascentes.
  - *Dicionário Etimológico Nova Fronteira* (1986), de Antônio Geraldo da Cunha, que é considerado por Petter (2001, p. 136) a obra etimológica brasileira mais recente e completa.

## 5. A etimologia de africanismos presentes no português maranhense

Petter (2002, p.131) afirma que “os dicionários gerais do português vão refletir na sua elaboração o estado do conhecimento sobre a participação das línguas africanas na constituição do léxico nacional”. Sendo assim, observamos que, com a incorporação dos africanismos nos dicionários, não só nos gerais, como também nas obras de referência etimológicas, várias lexias de origem africana mostram-se já integradas, de fato, ao léxico do português do Brasil.

Para esta pesquisa, selecionamos uma pequena amostra de 5 africanismos recorrentes na fala dos maranhenses entrevistados pelo Projeto ALiMA.

### 5.1. Caçula

A lexia *caçula*, encontrada em todos os municípios da rede de pontos linguísticos, se refere ao “filho mais novo”. Ela está dicionarizada e com étimo definido nos dicionários Houaiss e Aurélio, os quais registram a lexia *kasule*, que significa ‘último filho’, proveniente do quimbundo. O Dicionário Nova Fronteira também afirma



que a *lexia*, provavelmente, provém do quibundo *ka'zuli* e o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa não apresentou registros da *lexia*.

## 5.2. Macumba

O africanismo *macumba*, que foi encontrado em todos os municípios, com exceção de Alto Parnaíba, apresenta origem controversa, segundo o dicionário Houaiss. Por isso o autor da obra expõe as ideias de alguns pesquisadores sobre a questão etimológica da palavra já que esta não está definida. Segundo Houaiss, Cacciatore sugere que a palavra pode ter sido originada do quimbundo *makumba*, que significa “assustadoramente”, ou do quicongo *macumba*, que significa “prodígio”, segundo Nei Lopes. Já “Antenor Nascentes (1964) e Jacques Raymundo “a ligam ao quimb. *Macumba*, pl.de *dikumba* ‘cadeado, fechadura’, pelas “cerimônias de fechamento de corpos” que ocorrem entre os rituais desse culto.” (HOUAISS, p. 1807).

O dicionário Aurélio afirma provir do quimbundo *ma'Kôba*, e a considera também um brasileirismo, assim como o dicionário Nova Fronteira, que também afirma que a *lexia* provém do quimbundo, sem fazer referência a *lexia ma'Kôba*; no dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, no entanto, não há registros.

## 5.3. Canjica

O vocábulo *canjica*, também encontrado em todos os municípios pesquisados, é classificado como brasileirismo no dicionário Houaiss e refere-se a papa cremosa feita de milho verde ralado, coco e canela. Outra denominação atribuída a *lexia* é “ensopado de feijão com farelo de milho, temperado com azeite de dendê”, típico da culinária angolana. (p.600).

A origem, porém, apresenta-se controversa. O autor contrapõe as ideias de Antônio Geraldo da Cunha, que associa o vocábulo como derivação da palavra portuguesa *canja*; de Gilberto Freire, que remete a *lexia* ao ameríndio *canjic*; de Nascentes, que remete a *lexia* ao quimbundo *kandjiika*; e de Nei Lopes, que faz referência ao quicongo *Kanjika* “papa de milho grosso cozido”.


O dicionário Aurélio (p.391) classifica a *lexia* como brasileirismo e afirma que o vocábulo provém do quimbundo *kanjika*. E o dicionário Nova Fronteira remete a *lexia* *canja*, esta proveniente do malaiala *kañji* (p.148).

O vol. I do Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa também faz menção ao vocábulo ‘*canja*’, do malaiala *Kañji* que significa “arroz com água”, e mostra também a opinião de “G. Viana, *Apost.* I, 224, tirou do concani *Kangi*, procedente do tamul *kánxi*.” (p. 94).

## 5.4. Catinga

O africanismo *catinga* foi realizado pelos informantes de todos os municípios, com exceção de Araíoses e dos pontos linguísticos na Mesorregião Sul. Classificado como brasileirismo pelo dicionário Houaiss, este apresenta origem obscura.

Para discutir a questão etimológica, o autor apresenta as ideias de autores como Renato Mendonça, que afirma que muitos pesquisadores remetem o vocábulo ao radical



tupi *kati*, que significa “odor pesado”, mas também menciona que outros autores consideram o vocábulo de origem africana. Considera também as ideias de Bluteau, que o registra como “palavra de Angola” e as de Nei Lopes, que acredita tratar-se de um vocábulo banto. Houaiss também considera a hipótese de Antônio Geraldo da Cunha, de que a lexia pode remeter-se a étimos tupis ou ao vocábulo espanhol *catanga*.

Já o dicionário Aurélio a considera de origem guarani, proveniente da lexia *cati*, que significa “cheiro forte”; o dicionário Nova Fronteira (p.130) considera incerta a origem do vocábulo, alegando que este pode estar relacionado ao vocábulo, que provém do tupi *kaa'tina*; e no Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa não apresenta registro.

### 5.6. Canhenga

A lexia *canhenga* foi realizada por informantes de 5 dos 12 municípios selecionados. São eles: São Luís, Pinheiro, Turiaçu, Brejo e Carolina. Esta forma – *canhenga* - não está dicionarizada nas obras de referência arroladas neste trabalho; o que se encontra registrado nos dicionários pesquisados é a forma *canhengue*, que apresenta a mesma acepção daquela encontrada entre os informantes do ALiMA.

O dicionário Houaiss apresenta as etimologias definidas por Nascentes – do quimbundo *kinjenje*, que significa “avaro” -, e por Nei Lopes – do quimbundo *njenji*, que significa “avarento” -.


O dicionário Aurélio afirma que a lexia provém do quimbundo *kinjenje*, e o Dicionário Nova Fronteira, propõe que a lexia pode ter vindo do quimbundo, porém de étimo indeterminado (p.147). Também não houve registros do africanismo no Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa.

## 6. Considerações finais

A partir da análise do *corpus* da pesquisa, fica claro o déficit existente na área etimológica da língua portuguesa quanto as origens dos africanismos, que compõem uma grande parcela das palavras que fazem parte do acervo lexical do Português Brasileiro. Já que grande parte das lexias apresenta étimo indefinido, origem obscura, e grandes discussões sobre opiniões diversas de diversos autores. Fato que evidencia que ainda há muitas incertezas quanto o assunto.

Porém algo considerado por mim positivo, é o fato de que muitos deles estão classificados nos dicionários como *brasileirismos*, o que sugere que estes já são identificados como parte do PB.

A língua, como destaca Levi-Strauss (apud CÂMARA JÚNIOR, 1995, p.188), “(...) é a um tempo resultado, parte e condição da cultura.”. É justamente essa natureza da língua que possibilita a seus usuários, por meio dela, veicularem seus valores, sua cultura. Nessa perspectiva e considerando a presença maciça de línguas étnicas africanas no Brasil colonial, a ideia de Fiorin e Petter, expressa no prefácio do livro *África no Brasil: a formação da língua portuguesa* (2008, p. 9), ganha mais força, pois afirmam os autores que as palavras africanas que se fixaram no PB não representam somente palavras em si, mas uma maneira de ver e categorizar a realidade.



A língua falada hoje é o resultado do contato que aqui se deu/dá entre povos, línguas e culturas diversas; da contribuição, muitas vezes anônima, de todos aqueles que construíram/constroem este Brasil de muitos rostos e muitas vozes. Muitas palavras que fazem parte do cotidiano do brasileiro têm sua origem em diferentes grupos linguísticos africanos e muitas outras podem ser citadas além das que foram listadas neste trabalho.

A análise feita aqui pode ser considerada uma prova cabal da importância do papel que o negro desempenha na realidade histórica, linguística e cultural do Brasil e, principalmente, do Maranhão.

## REFERÊNCIAS

BONVINI, Emílio. Palavras de origem africana no português do Brasil: do empréstimo à integração. In: NUNES, José Horta; PETTER, Margarida. (Orgs.). *História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro*. São Paulo: Humanitas, FFLCH, USP; Pontes, 2002, p. 147-162.

\_\_\_\_\_. Os vocábulos de origem africana na constituição do português falado no Brasil. In: FIORIN, José Luiz; PETTER, Margarida. *África no Brasil: a formação da língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 101-144.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. A conferência de Indiana entre antropólogos e linguistas. *Revista Brasileira de Filologia*, Rio de Janeiro, v. 1, tomo 2, p. 188-189, dez./1955.

CASTRO, Yeda Pessoa de. *Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, Topbooks, 2001.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. rev. e amp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Sales. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LOPES, Nei. *Dicionário Banto do Brasil*. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, Centro Cultural José Bonifácio, 1993-1995.

NASCENTES, Antenor. *Dicionário etimológico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: 1955.

PETTER, M. M. T. Africanismos no dicionário Aurélio Século XXI. *Revista Estudos Linguísticos*. São Paulo, v. 31, n. 1, 2002. Disponível em: < <http://gel.org.br/>>. Acesso em: 18 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Palavras de origem africana nos dicionários Houaiss e no Novo Aurélio do Século XXI. *Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares*. São Paulo, v. 13, n. 1,





2003. Disponível em: < <http://www.revistas.fflch.usp.br/papia/> >. Acesso em: 18 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. *Línguas africanas no Brasil*. (18 mai. 2011). Disponível em: < <http://capoeiravadiacao.com/>>. Acesso em: 18 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Termos de origem africana no léxico do português do Brasil. In: NUNES, José Horta; PETTER, Margarida. (Orgs.). *História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro*. São Paulo: Humanitas, FFLCH, USP; Pontes, 2002, p. 123-145.

\_\_\_\_\_. Africanismos no português do Brasil. In: NUNES, José Horta; PETTER, Margarida. (Orgs.). *História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro*. São Paulo: Humanitas, FFLCH, USP; Pontes, 2002, p. 223-234.

RAIMUNDO, Jacques. *O elemento afro-negro na língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Renascença, 1933.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

VIARO, Mário Eduardo. *Manual de etimologia do português*. 2. ed. São Paulo: Globo Livros, 2013.



# ANÁLISE DE DADOS DE PERCEPÇÃO E DE PRODUÇÃO DAS VOGAIS MÉDIAS DO ESPANHOL POR FALANTES DO PB NAS MODALIDADES PRESENCIAL E EAD

Giane Rodrigues dos Santos<sup>97</sup>


**RESUMO:** Este trabalho tem por objetivo estudar a percepção e a produção das vogais médias [e] e [o] do espanhol por falantes do português brasileiro (PB) em um Curso de Letras -Habilitação em Espanhol como Língua Estrangeira (E/L2) nas modalidades presencial e a distância. Conforme Câmara Jr. (2007 [1970]), o PB possui sete vogais orais (/i, e, ε, a, o, u/) em posição tônica. Quanto ao espanhol, Martínez Celdrán e Fernández Planas (2007) afirma que existem apenas cinco fonemas vocálicos (/i, e, a, o, u/), não havendo registro de vogais médias-baixas com distinção fonológica, embora foneticamente haja realizações com maior ou menor grau de abertura vocálica. Como no espanhol não há as vogais médias-baixas /ε/ e /o/ como ocorre no português, essa diferença pode ser considerada um dos motivos pelos quais os falantes do PB pronunciam as vogais médias do espanhol [e] e [o] como as médias-baixas [ε] e [o] do PB (BAZZAN, 2005; MIGNONI, 1999), originando um sotaque estrangeiro (FLEGE, 1987; LONG, 1990). Visando a contribuir para o entendimento da percepção e produção das vogais médias [e] e [o] do espanhol por falantes do PB, 40 alunos de Cursos de Licenciaturas em Espanhol, foram submetidos a um teste de percepção e a um teste de produção. O estudo contou com um grupo de controle, composto por oito falantes do PB (Rio Grande) e oito falantes de espanhol (Montevidéu, Uruguai). Quanto à percepção das vogais-alvo, não foram encontradas diferenças significativas entre a modalidade de ensino (distância x presencial). Os dados de produção foram analisados com o software Praat e revelam que quanto às propriedades vocálicas (duração, F1 e F2), não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos analisados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Percepção. Produção. Vogais do espanhol. Modalidades de ensino.

## 1. Introdução

Conforme Câmara Jr. (2007 [1970]), o sistema vocálico do português brasileiro (PB) possui sete vogais orais (/i, e, ε, a, o, u/) em posição tônica. Em posição pretônica, há cinco vogais (/i, e, a, o, u/), não se verificando a realização das vogais médias-baixas (/ε, o/), exceto em alguns dialetos. Já em posição postônica não final, o sistema sofre redução por eliminação da oposição entre /o/ e /u/ e em posição pós-tônica final, o quadro vocálico do PB fica reduzido a três fonemas vocálicos (/a, i, u/), porque as vogais médias-altas /e/ e /o/ ficam reduzidas, respectivamente, a /i/ e /u/, como em

<sup>97</sup> Professora pesquisadora Universidade Federal de Pelotas/ UAB- [giane.rsantos@hotmail.com](mailto:giane.rsantos@hotmail.com)




“pele” [ˈpɛ.li] e dedo [ˈde.du]. Quanto ao espanhol, há apenas cinco fonemas vocálicos: /i, e, a, o, u/. Não há na língua espanhola vogais médias baixas com distinção fonológica, embora foneticamente haja realizações com maior ou menor grau de abertura vocálica (MARTÍNEZ CELDRÁN; FERNÁNDEZ PLANAS, 2007).

Essa diferença entre os sistemas vocálicos do espanhol e do português quanto à não existência das vogais médias-baixas (/ɛ, ə/) no espanhol, do ponto de vista linguístico, pode ser um dos motivos pelos quais os falantes do PB pronunciam os sons do espanhol com sotaque de sua língua materna (L1) (FLEGE, 1987; LONG, 1990).

Alguns estudos precursores que buscaram investigar as dificuldades dos falantes do PB com aspectos fonéticos do espanhol (HOYOS-ANDRADE, 1978; MASIP, 1995), que tiveram como base análises contrastivas, evidenciaram várias interferências da L1, como o fenômeno de abertura das vogais médias, perda de timbre, nasalização, vocalização da consoante lateral, ditongação e presença de epêntese. Especificamente, em se tratando das vogais médias /e/ e /o/, há dois estudos realizados no sul do Brasil com estudantes de Cursos de Licenciaturas em Espanhol, que são os estudos de Mignoni (1999) e Bazzan (2005). Esses trabalhos investigaram a produção das vogais médias do espanhol /e/ e /o/, como segunda língua (L2) por falantes do PB, com análises baseadas em teorias fonológicas. Tais estudos evidenciaram a tendência dos falantes do PB em empregar vogais médias-baixas mesmo em contextos em que nativos do espanhol (E/L1) empregariam vogais médias-altas. Porém, os autores não fizeram análises acústicas e estatísticas dos dados, nem os relacionaram a dados de percepção.

Os estudos de percepção são relativamente recentes no Brasil (e.g., RESTREPO, 2013; RAUBER, 2010; KLUGE, 2004, 2009; SILVEIRA, 2004; PASCA, 2003; KOERICH, 2002) e possuem diferentes objetos de estudo (vogais, consoantes), em diferentes L2 (espanhol, francês, inglês), com metodologias e resultados diversificados. Considerando-se a falta de pesquisas que interrelacionem resultados de percepção e produção de sons, o objetivo geral deste trabalho é investigar a percepção e a produção das vogais médias (/e, o/) do espanhol como L2 (E/L2) por falantes do PB em Cursos de Letras – Habilitação em Espanhol como Língua Estrangeira, em semestres finais de estudo do E/L2.

Os objetivos específicos deste trabalho são: (i) realizar medições acústicas das vogais médias do E/L2 produzidas por falantes do PB, a fim de obter valores de formantes em diferentes modalidades de ensino: presencial *versus* distância e (ii)



investigar a percepção das vogais médias nas modalidades de ensino, presencial e a distância.

Com base em estudos preliminares e na revisão de literatura, levantam-se as seguintes questões: (I) Q1- Como será o desempenho dos falantes do E/L2 nos grupos Presencial e Distância, quanto à percepção das vogais-alvo?; (II) Q1- As medições formânticas e de duração das vogais médias do espanhol/L2 produzidas por falantes do PB apresentarão diferenças em relação à modalidade presencial e modalidade distância?


Com vistas a responder as questões norteadoras, este trabalho está organizado da seguinte maneira: primeiramente, serão apresentados estudos de percepção e produção de sons de L2. Na sequência, será apresentada a metodologia utilizada para a coleta e a análise dos dados pesquisados, e, finalmente, serão apresentadas as análises dos dados de percepção e produção, bem como as considerações finais sobre este estudo.

## **2. Percepção e produção de sons em L2**

Estudos têm demonstrado que o sistema vocálico da L1, por exemplo, tem influência direta na produção e na percepção das vogais de uma L2, principalmente quando se começa a aprender essa L2 após a infância (FLEGE, 1987, 1995; FLEGE; BOHN; JANG, 1997; MAJOR, 1987; RAUBER, 2010; ROCHET, 1995). Alguns estudos que investigaram a relação entre a percepção e a produção de vogais de uma L2 encontraram uma correlação moderada (BRADLOW, 1996; FLEGE et al., 1997; FLEGE; MACKAY; MEADOR, 1999; RAUBER, 2010; ROCHET, 1995). Os resultados desses estudos corroboram a hipótese de que uma pronúncia não nativa de sons da L2 pode ser motivada por uma percepção incorreta desses sons, já que os sons da L2 que não foram bem percebidos também foram os produzidos com valores mais distantes aos das médias dos valores produzidos por falantes nativos.

Segundo Strange (2007), teorias e modelos de percepção e produção de L2 têm se empenhado em explicar as dificuldades dos aprendizes de L2 em relação ao aprendizado de alguns segmentos e contrastes fonéticos não-nativos. Em cada teoria, o conceito de semelhanças fonéticas entre línguas (L1/L2) é empregado para fazer referência ao fato de que alguns contrastes não-nativos são mais difíceis de diferenciar perceptualmente (e produzir autenticamente) do que outros, tanto em fase inicial como depois de anos de experiência com aprendizagem de L2.






Nos estudos de aprendizagem de uma L2, o fator idade é referenciado tanto em pesquisas de percepção como de produção, como, por exemplo, nos estudos relatados em Piske *et al.* (2001). Outras pesquisas evidenciam forte influência da experiência na ou contato com a produção acurada de sons de uma L2 (FLEGE, 1997). De acordo com Flege, a maior experiência com a L2 pode gradualmente aumentar a sensibilidade perceptual de diferenças fonéticas entre a L1 e a L2, ou melhorar a percepção de diferenças entre os sons de L2 que não são contrastantes na L1. Isso pode aumentar a probabilidade de novas categorias serem estabelecidas para sons encontrados na L2 e inexistentes na L1, o que, por sua vez, pode resultar em maior precisão na produção da L2.

Segundo Flege (1997, p. 438), alguns pesquisadores acreditam que a percepção de vogais e consoantes permanece de certa forma maleável, mesmo na idade adulta. Assim, embora a acurácia da produção de L2 possa ser limitada por fatores perceptuais, a capacidade de aprender novas formas de fala permanece intacta ao longo da vida (FLEGE, 1987, 1995). Esses pontos de vista implicam que, dado input suficiente de pronúncia ideal e considerando-se a ausência de limitações de base perceptuais, adultos podem eventualmente aprender a produzir certas vogais da L2 com acurácia nativa. Iniciantes adultos interpretam tipicamente vogais da L2 como vogais semelhantes às vogais da L1 e, conseqüentemente, produzem vogais da L2 com características acústicas da L1. Investigar se vogais de L1 e L2 são perceptualmente relacionadas umas com as outras permite inferir como aprendizes adultos inexperientes produzirão vogais da L2. Entretanto, se processos de percepção de fala permanecem maleáveis (BEST; STRANGE, 1992) ou se aprendizes de L2 estabelecem categorias fonéticas novas para certas vogais de L2 (FLEGE, 1995), então a relação percebida entre vogais da L1 e da L2 pode mudar durante a aquisição da L2. Assim, mudanças na percepção podem por sua vez produzir mudanças na produção vocálica (FLEGE, 1997, p. 440).

Um dos estudos pioneiros sobre percepção de vogais foi o de Fox (1982), que testou falantes de inglês americano através de uma escala perceptual vocálica e tarefas de produção. O autor encontrou diferenças consistentes de percepção entre os ouvintes que correspondiam às diferenças encontradas na produção. Ele mostrou que as propriedades acústicas de vogais produzidas predizem suas medidas de percepção ao longo da mesma dimensão acústica. Assim, Fox defende uma ligação direta entre percepção e produção.





Quanto aos estudos mais recentes que investigaram a relação entre a percepção e produção de vogais de L2 por falantes do PB, pode-se citar os Rauber *et al.* (2010) e Restrepo (2013). Rauber *et al.* (2010) examinaram a percepção e a produção de vogais anteriores do inglês por dez falantes do mandarim. Os resultados revelaram que o desempenho perceptual é superior ao produtivo, e que a percepção e a produção estão relacionadas, já que as taxas de identificação mais elevadas no teste de percepção correspondiam a melhores resultados em termos de produção; e as taxas de identificação mais baixas a uma produção menos precisa.

O estudo de Restrepo (2013) investigou a percepção e a produção das vogais anteriores médias arredondadas do francês [ø] e [œ] por seis informantes femininas falantes nativas do PB aprendizes de francês. Os resultados demonstraram que o tempo de aprendizado (ou experiência) com a língua estrangeira melhora a percepção que as estudantes brasileiras têm das vogais [ø] e [œ], e que a melhoria da percepção é acompanhada de uma melhoria na qualidade da produção das mesmas vogais.

Quanto à percepção de vogais do espanhol por falantes do PB, o estudo de Pasca (2003) é pioneiro na região sul do Brasil. A autora investigou a percepção da nasalidade da vogal oral /a/ por 74 estudantes de língua portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre. Segundo Pasca (2003), os estudantes tiveram ligeiramente mais facilidade em perceber a vogal-alvo em palavras isoladas do que em palavras em texto (81% a 78%, respectivamente; não foram aplicados testes estatísticos inferenciais). Já entre as palavras cognatas e não cognatas, não houve diferença (81% a 81%, respectivamente). A autora ainda conclui que a distinção entre oralidade e nasalidade da vogal /a/ é mais perceptível em sílaba tônica, evidenciando a relevância da tonicidade para a percepção.

Resumidamente, apesar da maioria das pesquisas empíricas anteriores suportarem a existência da simetria entre percepção e produção, essa relação permanece desafiadora aos pesquisadores, principalmente aos modelos de aquisição de fonética/fonologia de L2, com repercussões diretas e práticas nas metodologias utilizadas nas pesquisas.

Na próxima seção serão descritos os procedimentos metodológicos adotados em todas as etapas de coleta e análise de dados neste estudo, que objetivou investigar a percepção e a produção de vogais médias do espanhol por falantes do PB.

### **3. Metodologia**

Para esta pesquisa, que analisa e relaciona dados de percepção com dados de produção de fala, vários cuidados metodológicos foram seguidos de acordo com pesquisas anteriores, como por exemplo, Rauber (2010) e Escudero *et al.* (2009), os quais serão descritos brevemente nas subseções seguintes.

### 3.1 Participantes

As participantes do estudo são 40 falantes femininas de PB como língua materna e falantes de espanhol L2 (E/L2), todas alunas de Cursos de Licenciatura em Letras-Habilitação em Espanhol, nas cidades de Pelotas, Jaguarão, Santana do Livramento e Rio Grande, conforme Tabela 1.


Tabela 1- Participantes da pesquisa E/L2

Cidade	Modalidade	Participantes
Pelotas	Presencial	8
Pelotas	Distância	8
Jaguarão	Presencial	8
Santana do Livramento	Distância	8
Rio Grande	Presencial	8
Total	--	40

### 3.2 Modalidade de ensino: presencial e distância

Atualmente, existem três modalidades de ensino no Brasil: presencial, semipresencial e a distância (MORAN, 2002). A modalidade presencial de ensino é a predominante nas instituições de ensino superior, ainda que poucas delas quando credenciadas pelo Ministério da Educação e Cultura podem oferecer alguns de seus cursos na modalidade a distância. Um exemplo é a Universidade Federal de Pelotas, que ofereceu através da Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância (REGESD) um Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol/L2 para professores leigos, além possuir um Curso de Licenciatura em Letras-Português/Espanhol na modalidade presencial.

Os alunos participantes desta investigação pertencem à cursos na modalidade a distância e presencial, de Universidades da região sul do Rio Grande do Sul, os quais devido à sua natureza e propostas didático-pedagógicas possuem evidentes diferenças de grade curricular, materiais didáticos, recursos e características gerais dos cursos. Mesmo não sendo objetivo deste trabalho fazer uma análise das ações didáticas ou metodologias empregadas nos cursos, faz-se necessário descrever brevemente alguns



aspectos práticos de ambas modalidades que implicam especificamente o processo de produção dos alunos, com base na experiência profissional da pesquisadora com os referidos cursos.

Na modalidade presencial, as salas de aulas são grandes, com capacidade para 60 alunos. Há apenas o professor, encarregado de planejar e executar os conteúdos semanalmente em quatro horas de atividades. Na grande maioria dos cursos, os professores mesclam o material didático de editoras com materiais autênticos de diversas procedências. As atividades também buscam primordialmente desenvolver as quatro habilidades linguísticas: ler, escrever, ouvir e falar. Em geral, as atividades de expressão oral são desenvolvidas na sala de aula ou no laboratório de línguas (local com computadores e software específicos para os professores planejarem e executarem tarefas relativas à pronúncia), mediante uma série de atividades de fala individual, duplas ou grupos em tempo real, o que garante um número maior de situações dialógicas e de interação em língua espanhola.


Por outro lado, na modalidade a distância, no que se refere ao curso de Espanhol ofertado pela REGESD/ UFPEL a sala de aula é através da plataforma Moodle<sup>98</sup>, que possui vários recursos e potencialidades (escritas/vídeo/áudio). Há vários profissionais dedicados a atender os alunos, como por exemplo, o professor formador, o tutor a distância e o tutor presencial. O material didático é confeccionado por um professor pesquisador, de acordo com o plano de curso, levando-se em consideração, primordialmente, a necessidade de desenvolver as quatro habilidades (ler, escrever, ouvir e falar o idioma estrangeiro) e adequá-las ao meio digital. Entretanto, o Moodle, não possui uma ferramenta ou recurso específico para desenvolvimento da habilidade oral, de forma interativa, sendo somente possível o envio de arquivos de áudio/vídeo via plataforma. A interação em língua espanhola pode ser desenvolvida, contando com ferramentas externas ao Moodle, como por exemplo, com seções de fala através do software “Skype”<sup>99</sup>, como proposta alternativa<sup>100</sup>.

---

<sup>98</sup> A Plataforma Moodle (Modular Object-OrientedDynamic Learning Environment) foi criada em 1999 por Martin Dougiamas. Atualmente possui mais de 25 mil instalações, 360 mil cursos e tem mais de quatro milhões de alunos em 155 países. Disponível em: <http://www.ead.edumed.org.br/file.php/1/PlataformaMoodle.pdf> Acesso em: 15 jun 2013.

<sup>99</sup> O Skype é um software livre que permite ligações interurbanas e internacionais via internet sem custo, criado em 2003 por Niklas Zennstroem e Janus Friis, com a intenção de inovar a telefonia mundial. Atualmente tem abrangência em 212 países com mais de 245 milhões de usuários no mundo inteiro. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Skype>>. Acesso em: 15 jun 2013.





Assim, em geral, na modalidade a distância o aluno desenvolve a expressão oral através das gravações de vídeos e áudios, com monólogos ou diálogos curtos de no máximo cinco minutos em geral, ou através de softwares de comunicação instantânea, quando empregados. Enquanto na modalidade presencial, os alunos possuem contato quase que diário com o professor, podendo interagir mais frequentemente na língua alvo com este, bem como com seus colegas em sala de aula.

### 3.3 Procedimentos e instrumentos

Nesta pesquisa, dois instrumentos foram elaborados para a coleta de dados: 1) um teste de identificação, para avaliar a percepção dos participantes; e 2) uma tarefa de leitura de frases, para coleta de dados de produção.

#### 3.3.1 Teste de identificação

Neste estudo, foi usado o programa TP (Teste/Treinamento de Percepção), que é um aplicativo gratuito desenvolvido para a realização de experimentos de Percepção da Fala (RAUBER *et al.*, 2012; SANTOS *et al.*, 2013).

No teste de identificação, foram inseridos 240 estímulos no total, permitindo três repetições e uma correção com o botão “Oops”; este se refere à função de “corrigir” a última resposta assinalada, tendo a possibilidade de voltar à questão anterior e refazê-la. O teste foi aplicado em um computador portátil e os estímulos foram ouvidos através de fones de ouvido.

#### 3.3.2. Teste de produção

Para a coleta de dados de produção do grupo E/L2, a frase-veículo “Diga X otra vez” foi apresentada de forma aleatorizada na tela de um computador e continha as palavras usadas no teste de percepção. As gravações das frases foram realizadas com gravador digital portátil Edirol –Roland R09 e com microfone unidirecional Sony, com taxa de frequência amostral de 44100 Hz. As vogais foram segmentadas com auxílio do programa Praat (BOERSMA; WEENINK, 2011). As análises estatísticas dos dados de percepção e de produção foram realizadas por meio do programa IBM SPSS 17.0.

Com base na metodologia acima descrita, na próxima seção serão apresentados os resultados referentes aos testes de percepção e de produção.

---

<sup>100</sup> Mais detalhes da metodologia desenvolvida para o uso do Skype no ensino de Espanhol/ Língua Estrangeira a distância ver o trabalho de FERNÁNDEZ, A.L.R.; SANTOS, G.R.; RODRIGUES, K.V (2010).



## 4. Resultados

Esta seção encontra-se estruturada em duas partes principais: resultados de percepção e resultados de produção, com suas considerações.

### 4.1 Resultados de percepção

Esta seção busca responder a primeira questão de pesquisa que trata da percepção das participantes: “Q1- Como será o desempenho dos falantes do PB aprendizes de Espanhol/L2 nas modalidades de ensino presencial e a distância, quanto à percepção das vogais-alvo?”

O grupo de informantes na modalidade a Distância foi composto pelos informantes das cidades de Pelotas (distância) e Santana do Livramento, cada um com oito informantes femininas, obtendo um  $n=16$ . O grupo Presencial foi composto por oito informantes femininas das cidades de Jaguarão, Pelotas (presencial) e Rio Grande, obtendo um  $n=24$ .

O maior percentual médio de identificação correta no teste de identificação total foi obtido pelo grupo Presencial com 83,37% (DP=12,66), enquanto o grupo Distância obteve a média de 78,90% (DP= 14,71). O Teste de Mann Whitney revelou não haver diferenças significativas entre os grupos Presencial e Distância quanto ao percentual total de identificação correta no teste de identificação ( $Z= -1,132$ ,  $p= 0,258$ ).

Quanto aos percentuais totais de identificação correta por vogais, a Tabela 2 resume os valores percentuais, com desvio padrão (DP) entre parênteses. O percentual médio de identificação correta para a vogal /e/ é de 85,78% (DP= 13,92) para o grupo Presencial e de 76,71% (DP=18,97) para o grupo Distância, com uma diferença percentual de 9,07%, porém não significativa estatisticamente ( $Z= -1,272$ ,  $p= 0,203$ ).

Tabela 2 – Percentual médio de identificação correta da vogal /e/ e /o/ nos grupos Distância e Presencial

Modalidade	/e/ % (DP)	/o/ % (DP)
Distância	76,71 (18,97)	80,64 (13,68)
Presencial	85,78 (13,92)	81,53 (13,97)

Quanto ao percentual médio de identificação correta para a vogal /o/, a diferença entre os grupos Distância e Presencial é mínima, menos de 1% (0,89%), sendo 81,53% (DP= 13,97) para o grupo Presencial e 80,64% (DP= 13,68) para o grupo

Distância, conforme Tabela 2. Novamente, a diferença entre os grupos não foi significativa ( $Z = -,249, p=0,804$ ).

Resumidamente, quanto aos resultados de percepção, especificamente quanto aos índices de identificação correta, os testes estatísticos aplicados nesta subseção revelam que, os grupos Distância e Presencial não diferem significativamente. Assim como, quanto ao percentual total de acertos por vogais /e/ e /o/, novamente as diferenças percentuais entre esses dois grupos não são significativas.

Após verificar que não há diferenças significativas estatisticamente nos dados do teste de identificação agrupados por modalidade, Presencial e Distância, a próxima análise, apresentará os dados de produção.

#### 4.2 Resultados de produção

Esta seção visa a responder a segunda pergunta de pesquisa: “Q2- As medições formânticas e de duração das vogais médias do espanhol produzidas por falantes do PB apresentarão variação em relação à modalidade de ensino, presencial e a distância?”

Para analisar os dados de produção dos falantes de E/L2, fez o agrupamento por Modalidade de Ensino, sendo que o grupo Distância foi composto pelas informantes das cidades de Pelotas (distância) e de Santana do Livramento; o grupo Presencial foi composto pelas informantes das cidades de Jaguarão e de Rio Grande.

Quanto aos valores de F1 da vogal [e], pode-se verificar na Tabela 3 que o grupo Distância apresenta um valor médio de 494 Hz (DP=13,04), praticamente idêntico ao do grupo Presencial (492 Hz, DP=13,94). Como esperado, o Teste T para Amostras Independentes revelou não haver diferenças significativas entre os valores de F1 da vogal [e] entre as modalidades Presencial e Distância ( $t(30) = 0,43, p=0,66$ ).

Tabela 3 – Valores médios das medições de F1(Hz) de informantes do sexo feminino (F), com Desvio Padrão (DP) entre parênteses

Modalidade	Valores Hz	[e]	[o]
Distância	F1	494 (13,04)	535 (11,16)
Presencial	F1	492 (13,94)	533 (7,75)

De forma semelhante, ainda na Tabela 3 pode-se verificar novamente que o grupo Distância apresentou um valor médio de F1 da vogal [o] (535 Hz, DP=11,16) praticamente idêntico ao do grupo Presencial (533 Hz, DP= 7,75). O Teste T para

Amostras Independentes revelou não haver diferenças significativas de valores de F1 da vogal [o] entre as modalidades Presencial e a Distância ( $t(30) = 0,61, p = 0,55$ ).

Quanto ao F2 da vogal [e], o Teste Mann Whitney revela que não há diferença significativa de valores de F2 da vogal [e] entre a modalidade Presencial e a Distância ( $Z = -1,94, p = 0,52$ ). Conforme se observa na Tabela 4, em relação à vogal [o], a modalidade Distância apresentou uma média maior de F2 de [o] (1.067 Hz, DP= 0,03), enquanto a modalidade Presencial obteve uma média de 1.020 Hz (DP= 0,08). O Teste T para Amostras Independentes revelou haver diferenças significativas de valores de F2 da vogal [o] entre as modalidades Presencial e Distância ( $t(30) = 2,101, p = 0,04$ ), indicando que, a vogal [o] produzida na modalidade presencial é significativamente mais posterior que a vogal produzida na modalidade distância.

Tabela 4 – Valores médios das medições de F2 (Hz) de informantes do sexo feminino (F), com Desvio Padrão (DP) entre parênteses

Modalidade	Valores Hz	[e]	[o]
Distância	F2	2.124 (0,18)	1.067 (0,03)
Presencial	F2	2.265 (0,13)	1.020 (0,08)

Quanto à duração da vogal [e], a modalidade Presencial apresentou uma média maior que a modalidade Distância, 151 ms e 139 ms, respectivamente (TABELA 5). Porém, o Teste T para Amostras Independentes revelou não haver diferenças significativas de valores de duração da vogal [e] entre essas modalidades ( $t(30) = -1,772, p = 0,090$ ).

Quanto à duração da vogal [o], a modalidade Presencial apresentou uma média significativamente maior que a modalidade Distância, com 161 ms e 145 ms, respectivamente ( $t(30) = 2,329, p = 0,030$ ) (TABELA 5).

Tabela 5 – Valores médios de Duração (ms), com Desvio Padrão (DP) entre parênteses das vogais de E/L2

Modalidade	[e]	[o]
Distância	139 (0,01)	145 (0,01)
Presencial	151 (0,02)	161 (0,02)

Na subseção a seguir, serão apresentadas as considerações finais deste estudo que investigou a percepção e a produção das vogais médias do E/L2, considerando-se a modalidade de ensino, presencial e a distância.

## 5. Considerações finais

Este trabalho apresenta parte dos resultados da tese de doutoramento de Santos (2014), que teve como objetivo principal investigar a percepção e a produção das vogais médias do espanhol/L2 por falantes do PB, referentes à modalidade de ensino, presencial e a distância.

O estudo contou com dois instrumentos foram cuidadosamente elaborados e aplicados a 40 participantes do sexo feminino, todas estudantes do último semestre de Cursos de Letras-Espanhol em algumas cidades do sul do Estado do Rio Grande do Sul (Jaguarão, Pelotas, Rio Grande e Santana do Livramento).

Com a finalidade de apresentar os resultados mais relevantes deste estudo, retomam-se as questões de pesquisa. A primeira questão referiu-se à percepção das informantes: “Q1- Como será o desempenho dos falantes do E/L2 nos grupos Presencial e a Distância, quanto à percepção das vogais-alvo?”

Quanto aos resultados de percepção por modalidade de ensino, presencial e a distância, como era esperado o grupo Presencial obteve os maiores percentuais de identificação correta no teste de percepção, tanto para vogal /e/ como para vogal /o/; no entanto, os resultados não foram comprovados estatisticamente, ou seja, embora o grupo Presencial obtendo maiores percentuais de identificação correta no teste de identificação, não há como afirmar que este grupo possui uma percepção melhor que o grupo a Distância.

A segunda questão da pesquisa trata da produção das informantes: “Q2 - As medições formânticas e de duração das vogais médias do espanhol produzidas por falantes do PB apresentarão variação em diferentes contextos de aprendizagem (modalidade distância e presencial)?”

Após a aplicação de testes estatísticos, evidenciou-se que os grupos Distância, Presencial, não diferem quanto ao F1 das vogais médias [e] e [o], ou seja, possuem a mesma altura para a produção das vogais-alvo. Porém, diferem quanto ao F2 da vogal [o], evidenciando que o grupo Presencial produz esta vogal significativamente mais posterior que o grupo a Distância, bem como a vogal [o] possui uma duração significativamente maior no grupo Presencial do que no grupo Distância.

De acordo com os resultados obtidos ao longo deste trabalho, pode-se concluir que, quanto à percepção e produção das vogais médias [e] e [o] (principalmente em



termos de F1), os falantes de E/L2 não diferem significativamente entre si quanto à modalidade de ensino, presencial e distância.

Apesar das limitações deste estudo, considera-se que os resultados possuem relevância teórica e prática para uma possível aplicação na área de Aquisição da Fonética e Fonologia de L2. Segundo Gil Fernández (2007), as principais dificuldades na pronúncia das vogais do E/L2 têm origem no sistema fonológico da L1, e podem ser de natureza fonológica, fonética ou distribucional, como por exemplo: confusão e alteração de timbres vocálicos, nasalização excessiva de vogais e realização de vogais com excesso de abertura.

Sabe-se que outros aspectos são importantes na produção de uma L2, como por exemplo, aspectos segmentais de consoantes e aspectos suprasegmentais que envolvem ritmo e entoação; porém, entende-se que este estudo é uma contribuição teórica que pode abrir caminhos para práticas metodológicas no ensino da fonética e fonologia de L2 que enfatizem a prática da percepção de sons como tão importante quanto a produção de sons.

## REFERÊNCIAS

BAZZAN, M. A. T. As vogais médias na interfonologia português-espanhol. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2005.

BEST, C.; STRANGE, W. Effects of Phonological and Phonetic Factors on CrossLanguage Perception of Approximants. *Haskins* Laoratoriu Status Report on Speech Resarch, v. 109/110, p. 89-108, 1992. Disponível em: [http://www.haskins.yale.edu/sr/SR109/SR109\\_07.pdf](http://www.haskins.yale.edu/sr/SR109/SR109_07.pdf). Acessado em Ago, 2013.


BOERSMA, P.; WEENINK, D. Praat: doing phonetics by computer [Computer Program], versão 5.2.3. 2008. Disponível em: <http://www.praat.org>, acesso em 12 maio 2011.

BRADLOW, A. R. A perceptual comparison of the /i/-/e/ and /u/-/o/ contrasts in English and in Spanish: universal and language specific aspects. *Phonetica*, v. 53, p. 55-85, 1996.

CÂMARA JR., J. M. Estrutura da língua portuguesa. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007 [1970].

ESCUADERO, P.; BOERSMA, P.; RAUBER, A.; BION, R. A cross-dialect acoustic description of vowels: Brazilian and European Portuguese. *Journal of the Acoustical Society of America*, v. 126, n. 3, p. 379-1393, 2009.

FERNÁNDEZ, A.L.R.; SANTOS, G.R.; RODRIGUES, K.V. O uso do software Skype na formação de professores de E/LE a Distância. In: *I Congresso Internacional de Educação a Distância da UFPel: desafios metodológicos*. CD , outubro, 2010.



FLEGE, J. The production of "new" and "similar" phones in a foreign language: evidence for the effect of equivalence classification. *Journal of Phonetics*, v.15, p. 47-56, 1987.

FLEGE, J. E. Second language speech learning theory, findings, and problems. In.: STRANGE, Winifred (Ed.). *Speech perception and linguistic experience: issues in cross language research*. Timonium, MD: York Press, 1995. p. 233-277.

FLEGE, J.; BOHN, O.-S.; JANG, S. Effects of experience on non-native speakers production and perception of English vowels. *Journal of Phonetics*, v. 25, p. 437-470, 1997.

FLEGE, J.; MACKAY, I.; MEADOR, D. Italian speakers perception and production of English vowels. *Journal of the Acoustical Society of America*, v. 106, n. 5, p. 2973- 2987, 1999.

FOX, R.A. Individual variation in the perception of vowels: Implications for a perception-production link. *Phonetica*, v. 39, p.1- 11, 1982.

GIL FERNÁNDEZ, J. *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: ArcoLibros, 2007.

HOYOS-ANDRADE, R. E. El vocalismo del español y del portugués: estudio contrastivo fonético-fonológico y sus implicaciones pedagógicas. *Língua y Literatura*, v. 7, p. 369-380, 1978.

KLUGE, D. C. Perception and production of English syllable-final nasals by Brazilian learners. *Dissertação (Mestrado em Letras/Inglês e Literatura Correspondente)*, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

KLUGE, D. C. Brazilian EFL learners' identification of word-final /m-n/: native/nonnative realizations and effect of visual cues. *Tese (Doutorado em Letras/Inglês)*, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

KOERICH, R. D. (2002). Perception and production of word-final vowel epenthesis by Brazilian EFL students. *Tese (Doutorado em Letras)*, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

LONG, M. Maturation and constraints on language development. *Study Second Language Acquis*, v. 12, p. 251-285, 1990.

MAJOR, R. Phonological similarity, markedness, and rate of L2 acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 9, n. 1, p. 63-82, 1987.

MARTÍNEZ CELDRÁN, E.; FERNÁNDEZ PLANAS, A. M. *Manual de fonética española*. Barcelona: Ariel, 2007.

MASIP, V. Dificuldades fonéticas segmentais por estudantes recifenses de espanhol. *Tese (Doutorado em Letras)*, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1995.

MIGNONI, R. P. L. A transferência e a aquisição das vogais espanholas /e/ e /o/ em substantivos e adjetivos por falantes universitários brasileiros. *Dissertação (Mestrado em Letras)*, Universidade Federal do rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

MORAN, J. O que é educação a distância, 2002. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>, acessado em 20 set. 2011.

PASCA, A. S. Aspectos da aquisição da vogal oral /a/ em língua espanhola por estudantes de língua portuguesa: a questão da percepção. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

PISKE, T.; MACKAY, I.; FLEGE, J.E. Factors affecting degree of foreign accent in an L2: A review. *Journal of Phonetics*, v. 29, p. 191-215, 2001.

RAUBER, A. S. Acoustic characteristics of Brazilian English vowels: perception and production results. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2010.

RAUBER, A. S.; RATO, A., KLUGE, D. C.; SANTOS, G. R. TP: testes de percepção/tarefas de treinamento perceptual [aplicativo]. Disponível em: <http://www.worken.com.br/tp>, acesso em: 11 maio 2012.

RAUBER, A.S.; RATO, A.; SILVA, A. L. Percepção e produção de vogais anteriores do inglês por falantes nativos de mandarim. *Diacrítica*, v. 24, n. 1, p. 5-23, 2010.

RESTREPO, J. C. Percepção e produção de aprendizes brasileiros de francês: o caso das vogais médias anteriores arredondadas. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

ROCHET, B. Perception and production of second-language speech sounds by adults. In: STRANGE, W. (Ed.). *Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research*. Timonium, MD: York Press, 1995. p. 379-410.

SANTOS, G. R. Percepção e produção das vogais médias do espanhol por falantes do português brasileiro. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2014.

SANTOS, G. R.; RAUBER, A. S.; RATO, A.; KLUGE, D. C.; FIGUEIREDO, M.G. TP (v. 3.1): una herramienta para experimentos de percepción. *Estudios de Fonética Experimental*, v. 22, p. 335-366, 2013.

SILVEIRA, R. The influence of pronunciation instruction on de perception and production of English word-final consonants. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

STRANGE, W. Cross-language phonetic similarity of vowels: Theoretical and methodological issues. In: BOHN, O.S; MUNRO, M. (Eds.). *Language Experience in Second Language Speech Learning – In honor of James Emil Flege*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2007. p. 35-55.



# ANÁLISE ACÚSTICA DAS VOGAIS MÉDIAS PRETÔNICAS DO PORTUGUÊS FALADO EM BARCARENA/PA: ASPECTOS PRELIMINARES

Gisele Braga Souza<sup>101</sup>

**RESUMO:** O presente estudo visa caracterizar acusticamente as vogais médias pretônicas da variedade linguística falada no município de Barcarena/PA. Esta pesquisa é vinculada ao projeto Norte Vogais, que é integrante do Diretório Nacional PROBRAVO. O *corpus* total é composto por amostras de fala de 18 (dezoito) informantes nativos de Barcarena/PA, estratificados socialmente em sexo (masculino e feminino), faixa etária (15 a 25 anos; 26 a 45 anos; e acima de 45 anos) e nível de escolaridade (fundamental, médio e superior). Neste trabalho, serão apontados, especificamente, os resultados obtidos por meio da análise da terceira faixa etária investigada (acima de 45 anos), formada por 6 (seis) informantes, os quais foram gravados em situação de fala lida. Os dados foram coletados a partir da leitura de um texto sobre futebol, por meio do qual os informantes selecionados produziram 53 (cinquenta e três) vocábulos contendo as vogais médias em posição pretônica. A seleção de tais vocábulos considerou os fatores favorecedores da variação das médias pretônicas apontados nos estudos sociolinguísticos empreendidos pelo projeto Norte Vogais. No tratamento dos dados, foram tomadas medidas de média e desvio padrão de F1 e F2 (Hz) das vogais alvo. Diante da análise acústica preliminar, observou-se que, na fala de Barcarena/PA, as variantes médias abertas (anterior e posterior) apresentam um espaço acústico bastante definido. Em contrapartida, as variantes médias fechadas e as altas possuem maior proximidade, indicando, dessa forma, um maior grau de variação linguística.

**PALAVRAS-CHAVE:** Vogais médias pretônicas. Análise acústica. Variação linguística.

## 1. Introdução


O presente trabalho compreende um recorte da dissertação de Souza (em andamento), cuja meta principal é realizar um estudo acústico do português falado na Amazônia paraense, tendo como foco as vogais médias pretônicas da variedade linguística falada no município de Barcarena/PA. Esta pesquisa é vinculada ao projeto Norte Vogais – integrante do PROBRAVO (Projeto Descrição Sócio-Histórica das Vogais do Português do Brasil) –, que tem como um de seus principais objetivos analisar acusticamente o sistema vocálico átono do português brasileiro falado no estado do Pará.

A equipe da Universidade Federal do Pará, integrante do PROBRAVO, já tendo realizado diversas pesquisas de cunho variacionista, estabeleceu uma nova diretriz:

---

<sup>101</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará. E-mail: giselebraga18@gmail.com.





refinar os resultados das descrições sociolinguísticas, procedendo à análise acústica das vogais átonas do português falado na Amazônia Paraense. Nesse sentido, o referido projeto já conta com *corpora* de quatro variedades locais: Belém – BE0 – (CRUZ, 2011; CRUZ; COSTA; SILVA, 2012); Cametá – BE4 – (COSTA *et al*, no prelo); Mocajuba – BE5 – e Bragança – BE3 – (CAVALCANTE, em andamento).

As vogais já foram objeto de investigação de diversos estudos acústicos, mas, em relação ao português brasileiro, as pesquisas não se apresentam em grande número. Diante da pouca quantidade de estudos e da importância que as vogais têm para as distinções dialetais no Português Brasileiro, a presente pesquisa visa trazer grandes contribuições para os estudos linguísticos. Nessa perspectiva, são abordados, neste trabalho, os resultados alcançados pelo estudo preliminar de Souza (em andamento), o qual tem por objetivo caracterizar acusticamente as vogais médias pretônicas do português falado no município de Barcarena/PA.

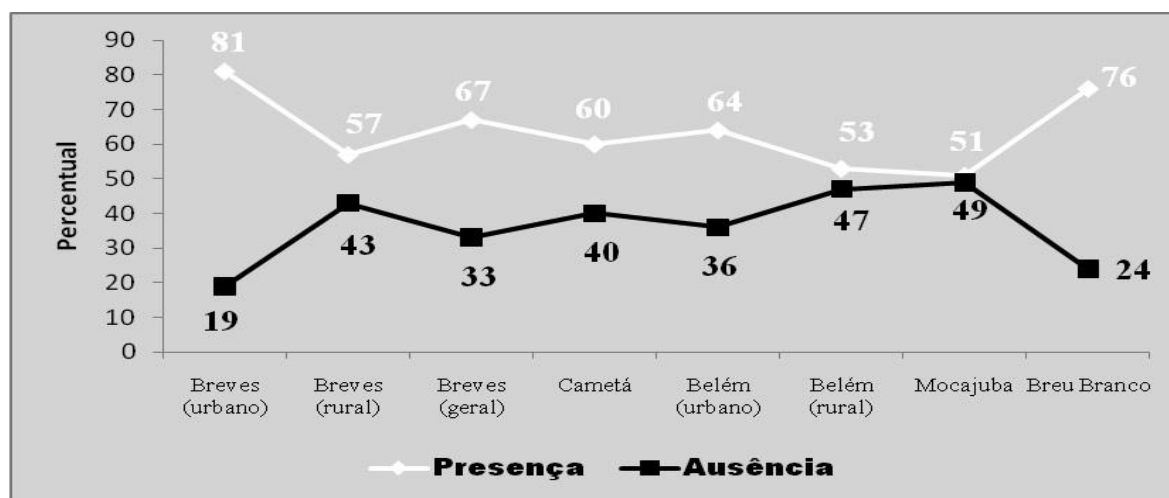
Sendo assim, o presente artigo está estruturado da seguinte forma: em um primeiro momento, são apresentados os estudos já realizados sobre o vocalismo átono no norte do Brasil (projeto Norte Vogais). Posteriormente, são expostos alguns trabalhos, no campo da Fonética Acústica, que analisam as vogais do português brasileiro. Finalmente, os resultados preliminares são mostrados e discutidos por meio de comparações com estudos já desenvolvidos.

## **2. O vocalismo átono no Norte do Brasil**

Desde 2007, quando se tornou integrante do grupo PROBRAVO, o projeto Norte Vogais já procedeu a descrições do processo de variação das vogais médias pretônicas do português falado em cinco localidades do Estado do Pará: i) Cametá (RODRIGUES & ARAÚJO, 2007); ii) Mocajuba (CAMPOS, 2008); iii) Breves (CASSIQUE *et al*, 2009; DIAS *et al*, 2007; OLIVEIRA, 2007); iv) Belém (SOUSA, 2010; CRUZ *et al*, 2008) e; v) Breu Branco (MARQUES, 2008; COELHO, 2008, CAMPELO, 2008). Todos estes estudos compreendem descrições sociolinguísticas de cunho variacionista, que apresentam um tratamento quantitativo dos dados. Além das vogais pretônicas, as vogais postônicas não finais também já foram objeto de estudo da referida equipe, que procedeu à descrição das mesmas na variedade do português falada em Cametá (COSTA, 2009).

No caso das vogais médias pretônicas, todos os resultados sobre as variedades do português da Amazônia paraense, no viés sociolinguístico, apontam para uma tendência à preservação das médias pretônicas em detrimento do alteamento, como é possível verificar na Figura 02:

**Figura 02:** Tendência à manutenção das vogais médias pretônicas no Português da Amazônia Paraense, de acordo com os resultados dos trabalhos realizados pela Equipe



do Projeto Norte Vogais da UFPA.

Os estudos também confirmam que, quando ocorre o alteamento das vogais médias pretônicas nos dialetos paraenses, o mesmo se dá motivado por uma clara harmonização vocálica, condicionada, principalmente, pela vogal da sílaba tônica e pela sílaba imediata, contemplando as hipóteses de Câmara Jr (2006), que afirmava ser o alçamento da pretônica determinado pela altura da vogal da tônica, e de Silva Neto (1957), que afirmava ser o alçamento ainda mais favorecido por sílaba com vogal alta contígua e imediata à sílaba da vogal pretônica.

A maior fonte sobre variação no português do Brasil, em termos de vocalismo átono, consiste no estudo de Antenor Nascente, que defende uma divisão dialetal por meio da qual o nordeste e norte apresentariam determinadas variantes, diferentes daquelas do restante do Brasil. Mais especificamente, os dialetos do norte e nordeste apresentariam as variantes abertas das vogais médias pretônicas, estas sendo totalmente ausentes nos dialetos do sul. Entretanto, as investigações conduzidas no seio do PROBRAVO têm demonstrado que a questão não é tão simples como parece. De um lado, existem os aspectos estruturais correlacionados ao comportamento dessas vogais e, de outro, estão as implicações sociais que se correlacionam não apenas às características dos falantes, mas também a atitude do ouvinte, que, muitas vezes, denota um comportamento estigmatizante frente ao falar diferente.

Outro resultado relevante das investigações feitas pela equipe do PROBRAVO compreende a inexpressiva ocorrência de vogais médias baixas nas posições átonas, o que contraria, como já mencionado anteriormente, a divisão dialetal de Antenor Nascente, na qual os dialetos do norte do Brasil se caracterizariam por uma tendência à realização das vogais médias abertas nas posições átonas. Diante da particularidade das vogais da Amazônia paraense, neste panorama, optou-se por proceder a um refinamento nas análises empreendidas e, desta vez, por observar mais de perto seus aspectos acústicos. O estudo acústico de variedades ainda não estudadas também é contemplado.

### 3. Análises acústicas de vogais no Português Brasileiro

Há diversos estudos no campo da Fonética Acústica que têm as vogais como objeto de estudo. Todavia, no que diz respeito ao Português Brasileiro, as pesquisas não se apresentam em grande número. Nesse sentido, é possível destacar, entre outros, os estudos realizados por Callou *et al* (1996), Moraes *et al* (2002) e Escudero *et al* (2009). No que diz respeito à variedade do português falado no estado do Pará, destacam-se as pesquisas feitas pela equipe do Norte Vogais vinculada à Universidade Federal do Pará: Cruz *et al* (2012) e Costa (no prelo), que já foram mencionadas anteriormente.

No estudo de Callou *et al* (1996), são apresentados os resultados do projeto *Caracterização acústica das vogais tônicas, pretônicas e átonas do português do Brasil* e a sua possível aplicação a uma regra fonológica: a harmonia vocálica. Por meio das análises, observou-se a baixa produtividade do referido fenômeno no português brasileiro, a partir da verificação de que o processo de atonização não eleva as vogais, antes as centraliza. Na comparação entre o português do Brasil e o de Portugal, também não se apresentou qualquer tendência ao alteamento. Segundo os autores, uma resposta aceitável para a baixa produtividade da harmonia vocálica reside no fato de o alteamento não ser uma tendência intrínseca ao processo de atonização.

Moraes *et al* (2002) analisou acusticamente as vogais orais tônicas, pretônicas e postônicas de cinco centros urbanos do Brasil: Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador e Recife. Neste estudo, primeiramente, foi estabelecido o espaço acústico do português culto das cinco capitais brasileiras e, por meio da média geral, foi realizada uma comparação entre o sistema vocálico do português do Brasil, o de Portugal e as vogais cardeais. No âmbito variacionista, constatou-se que há dois processos fonológicos que diferenciam os dialetos das capitais: o de anteriorização e abaixamento de /i/ e o de posteriorização e abaixamento de /a/. Do ponto de vista acústico, chegou-se a conclusão de que haveria uma tendência de tornar-se o português brasileiro mais compacto, distanciando-se tanto do português europeu quanto das vogais cardeais.


O objetivo do estudo desenvolvido por Escudero *et al* (2009) foi investigar as características acústicas das sete vogais orais que o português brasileiro e o português europeu têm em comum na posição tônica, a saber /i, e, ε, a, ɔ, o, u/, e a partir disso descobrir quais aspectos do sistema vocálico do português são universais, específicos do português ou específicos do dialeto. Nas análises, foram considerados a duração, a frequência fundamental (F0), o primeiro formante (F1) e o segundo formante (F2). Um dos resultados encontrados foi um fenômeno específico da língua: nas duas variedades do português, a duração intrínseca da vogal é maior do que em muitas outras línguas. Em relação às diferenças, observou-se que elas residem na duração, já que o português brasileiro tem vogais tônicas mais longas que o português europeu; no F1, pois a vogal anterior média baixa apresenta sua contraparte média alta de forma mais fechada no português europeu do que no brasileiro; e no tamanho do *pitch*<sup>102</sup>, que é maior na variedade europeia do que na variedade brasileira.

No norte do Brasil, destacam-se os estudos realizados no seio do projeto Norte Vogais. O trabalho realizado por Cruz *et al* (2012) compreende um estudo acústico e

---

<sup>102</sup> Efeito acústico produzido pela vibração das cordas vocais.





qualitativo das vogais médias pretônicas de Belém/PA. Diante das análises preliminares, foi constatada a preferência pela manutenção das vogais médias, corroborando com as descrições sociolinguísticas já realizadas pela equipe da UFPA. Todavia, os resultados contrariam tais descrições quando se constata que as variantes baixas ocorrem em maior número do que as variantes altas. Concluiu-se, também, que, tanto na fala feminina quanto na masculina, as variantes /i/ e /e/ ocupam quase o mesmo espaço acústico e que ambas apresentam uma grande distância da variante /E/. Em contrapartida, as variantes /u/, /o/ e /O/ apresentam-se bem distintas acusticamente.

Outro estudo acústico realizado pela equipe do Norte vogais é o de Costa *et al* (no prelo). Os autores analisaram acusticamente as vogais médias pretônicas do português falado na zona rural do município de Cametá/PA. De caráter preliminar, o estudo mostrou que, assim como na capital paraense, na variedade investigada, as variantes alta e média fechada anteriores ocupam o mesmo espaço acústico e as duas se mantêm distantes da variante baixa anterior, sendo que na fala feminina esta distância é bem maior do que na fala masculina. Já em relação às variantes posteriores, o estudo mostrou particularidades bastante interessantes. Na fala masculina, a variante alta apresentou-se bem mais alta e centralizada que as variantes /o/ e /O/. Por outro lado, na fala feminina, as variantes /u/ e /o/ aparecem bem próximas e bastante distantes da variante /O/.

#### 4. Metodologia

A metodologia empregada nesta pesquisa segue as diretrizes do projeto Norte Vogais, ao qual este estudo é vinculado. Para a formação dos *corpora* da variedade de Barcarena, adotou-se o mesmo protocolo de coleta de dados aplicado por Cruz (2011).

##### 3.1. Perfil dos sujeitos

O *corpus* total conta com a participação de 18 sujeitos, que foram submetidos ao protocolo experimental de coleta de dados. Todos deveriam respeitar as condições exigidas para obtenção de dados representativos, ou seja, eles precisavam ser paraenses natos de Barcarena ou, no caso de não terem nascidos na localidade em questão, deveriam ter vindo para a localidade nos primeiros anos de vida. No caso da terceira faixa etária, os informantes deveriam ter fixado residência na mesma antes dos 25 anos. De modo geral, os sujeitos não poderiam ter ficado por mais de dois anos residindo em outra cidade.

Depois de selecionados, os sujeitos foram estratificados em sexo (feminino, masculino), faixa etária (15 a 25 anos, 26 a 45 anos e acima de 46 anos) e escolaridade (nível fundamental, médio e superior). Como o protocolo experimental prevê etapa de leitura de texto, os sujeitos analfabetos foram excluídos naturalmente.

Para a o presente estudo acústico preliminar, foram utilizadas amostras de fala dos 6 (seis) informantes que compõem a terceira faixa etária investigada na pesquisa (acima de 45 anos de idade).



### 3.2. Coleta de dados

Segundo as diretrizes do projeto Norte Vogais, o *corpus* é coletado por meio de duas etapas experimentais rigorosamente controladas: a) teste de imagens e b) fala lida. Nesta pesquisa, são analisados os dados oriundos do segundo protocolo de coleta.

Para o protocolo de fala lida, foi utilizado um texto que continha os 53 vocábulos presentes no Quadro 01 abaixo. Os vocábulos foram selecionados considerando os fatores favorecedores da variação das médias pretônicas apontados nos estudos de cunho variacionista realizados pela equipe do projeto Norte Vogais.

**Quadro 01.** Lista dos vocábulos contendo as vogais médias alvo presentes no texto utilizado para a coleta de dados de fala lida.

/ e /		/ o /	
apos/e/ntado	b/e/bidas	ap/o/sentado	b/o/necas
cab/e/ludos	c/e/rvejas	c/o/rujas	c/o/sturar
c/e/rtificado	/e/scravo	c/o/mer	c/o/stureiras
/e/mpregos	f/e/chado	c/o/mandante	r/o/cambole
/e/stante	m/e/nino m/e/ninas	b/o/rracha	d/o/mingo
fut/e/bol	p/e/queno	h/o/spitais	c/o/légios
mosqu/e/teiros	pr/e/ciso	m/o/eda	c/o/zinha
p/e/scador	pr/e/sidente	m/o/squeteiros	m/o/rador
pr/e/sente	pr/e/sídio	p/o/lícia	nam/o/rados
qu/e/rida	r/e/médios	R/o/ndônia	pr/o/fundo
r/e/polhos	s/e/gundo	t/o/alha	s/o/brinho
s/e/tenta	s/e/nhoras	pr/o/cissão	t/o/mate
t/e/soura	t/e/atro		
v/e/ado	v/e/rgonha		

O texto intitulado “A marca da nacionalidade brasileira” disserta sobre o futebol e a paixão do brasileiro pelo referido esporte. Cada informante teve dez minutos para fazer uma leitura prévia do texto e familiarizar-se com o mesmo, antes do início da gravação. Antes que a leitura em voz alta fosse solicitada, foram feitas perguntas sobre

o texto. Como as gravações ocorreram no período de copa do mundo, muitos informantes ficaram à vontade para falar sobre o tema.

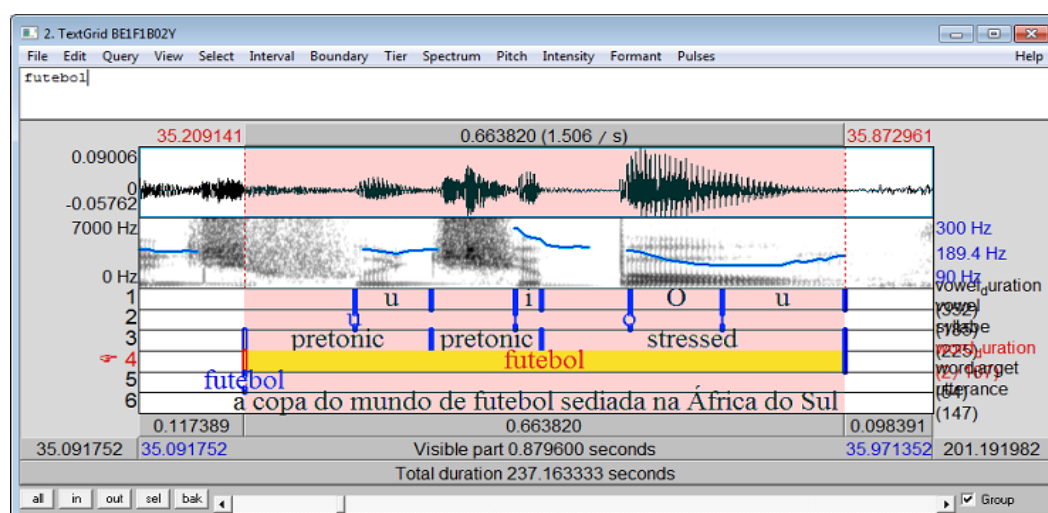
Uma vez concluído o protocolo experimental, foram apresentados ao sujeito os verdadeiros objetivos da pesquisa e solicitou-se que ele assinasse o termo de compromisso, caso o mesmo concordasse com o uso de seu material de fala para a pesquisa. Todos permitiram o uso do material coletado.

### 3.3. Tratamento

Após a conclusão da coleta de dados, passou-se ao tratamento dos mesmos, que compreendeu:

1) Segmentação do sinal de áudio de cada informante no programa computacional PRAAT em seis níveis: enunciado, palavra alvo, duração da palavra alvo, sílaba, vogal e duração da vogal, como ilustra a Figura 03:

**Figura 03.** Janela do programa PRAAT, contendo um exemplo da segmentação utilizada na pesquisa.



2) Extração dos arquivos de áudio e *textgrid* de cada vocábulo alvo das gravações originais com o programa PRAAT, seguida de codificação.

Os informantes recebem um código que identifica dialeto, sexo, escolaridade e faixa etária de cada um. Adaptou-se o código fornecido pelo projeto AMPER-POR. Dessa forma, a variedade de Barcarena é identificada pelo código BE1. Para a identificação do sexo utilizam-se as letras maiúsculas **M** (sexo masculino) e **F** (sexo feminino). No caso da faixa etária o código utilizado compreende os algarismo **1** (15 a 25 anos), **2** (26 a 45 anos) e **3** (acima de 45 anos). O nível de escolaridade é identificado pelas letras maiúsculas **A** (baixo nível de escolaridade, fundamental), **B** (nível médio) e **C** (nível superior de ensino). Para identificação do tipo de protocolo de coleta de dados, são utilizadas a letra **X**, para os dados obtidos com o teste de projeção de imagens, e a letra **Y**, para os dados de fala lida. Por último, há a identificação da ordem cronológica do informante, que vai de **01** a **18**. Uma vez o código montado, ao lado do mesmo,

escreve-se a palavra alvo seguida de seu número de ocorrência no *corpus* gravado, para a identificação de cada áudio e seu respectivo *textgrid* no programa PRAAT. Tais informações estão sinterizadas no Quadro 02, a seguir:

**Quadro 02.** Codificação adotada pelo projeto Norte Vogais para a identificação dos informantes.

<b>Código</b>	<b>Significado</b>
B	Português brasileiro
E	Norte Vogais
0	Belém
1	Primeira Faixa Etária (15 a 25 anos de idade)
2	Segunda Faixa Etária (26 a 45 anos de idade)
3	Terceira Faixa Etária (acima de 45 anos de idade)
F	Informante do sexo Feminino
M	Informante do sexo Masculino
A	Grau de Escolaridade (Fundamental)
B	Grau de Escolaridade (Médio)
C	Grau de Escolaridade (Superior)
01/18	Ordem Cronológica do Informante
Y	Código do Protocolo de Fala Lida

De posse destas informações, segue o Quadro 02, que apresenta os informantes, por meio do código, e a duração de cada gravação utilizada na análise acústica preliminar:

**Quadro 03.** *Corpus* utilizado na análise acústica preliminar da variedade de Barcarena/PA.

<b>Informante</b>	<b>Duração da gravação</b>
-------------------	----------------------------

BE1F3A13Y	07min07seg
BE1F3B14Y	04min58seg
BE1F3C15Y	04min06seg
BE1M3A16Y	06min26seg
BE1M3B17Y	05min18seg
BE1M3C18Y	05min20seg

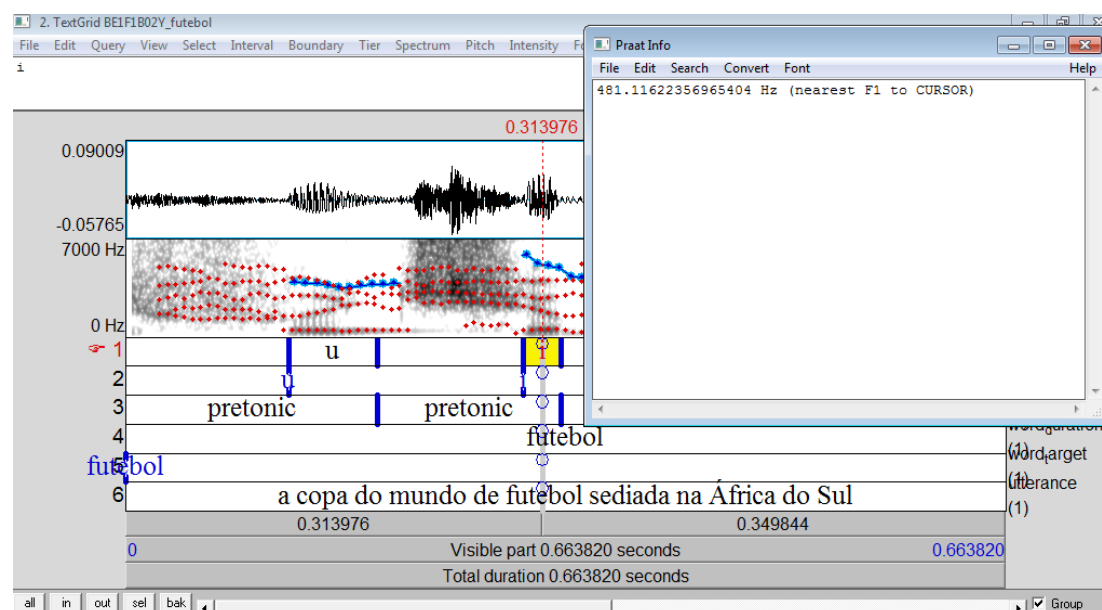
- 3) Levantamento das ocorrências das palavras alvo por informante e por tipo de coleta de dados.
- 4) Identificação das variantes ocorridas por vocábulo, considerando os dados de cada informante.
- 5) Organização dos dados obtidos em uma planilha *Excel* para o registro das medidas acústicas tomadas de cada vogal alvo.

Concluídas todas as etapas acima, retornou-se ao programa PRAAT para as tomadas de medidas físicas de cada vogal alvo, como descrito abaixo.

- 6) Tomada de medida de F1 na parte central da vogal alvo;
- 7) Tomada de medida de F2 na parte central da vogal alvo;
- 8) Tomada de medida de duração em milissegundos;
- 9) Tomada de medida de F0, utilizando a escala de semi-tons disponível no PRAAT, também na parte central da vogal.

A Figura 04, abaixo, mostra como são obtidas tais medidas. O exemplo ilustrado é a retirada do valor de F1 da vogal alvo.

**Figura 04.** Janela do programa PRAAT, contendo um exemplo da tomada de



medidas.



10) Registro dos valores obtidos na planilha *Excel*, como mostra a Figura 05. Antes de realizar o tratamento estatístico, foram realizadas tomadas de médias e desvio padrão para verificar a relevância dos valores.

**Figura 05.** Janela do Excel demonstrando como é feita a organização dos dados.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
	locutor	dialeto	sexo	faixa etária	escolaridade	protocolo	vocábulo	vogal_id	vogal_qua	duração	F1	F2	F0	transcrição	véu
1	BE1F3C15	Barcarena	feminino	acima de 4	superior	fala lida	escravo	anterior	alta	40	471	2138	183	i	oral
2	BE1F3C15	Barcarena	feminino	acima de 4	superior	fala lida	estante	anterior	alta	35	461	2104	192	i	oral
3	BE1F3C15	Barcarena	feminino	acima de 4	superior	fala lida	futebol	anterior	alta	53	425	1441	188	i	oral
4	BE1F3C15	Barcarena	feminino	acima de 4	superior	fala lida	futebol_0	anterior	alta	142	432	1111	216	i	oral
5	BE1F3C15	Barcarena	feminino	acima de 4	superior	fala lida	mosQUEt	anterior	alta	57	417	2017	110	i	oral
6	BE1F3C15	Barcarena	feminino	acima de 4	superior	fala lida	querida	anterior	alta	28	438	2046	179	i	oral
7	BE1F3C15	Barcarena	feminino	acima de 4	superior	fala lida	senhora	anterior	alta	37	425	2256	183	i	oral
8	BE1F1B02	Barcarena	feminino	15 a 25	aníméio	fala lida	DEzesseis	anterior	alta	76	456	2344	238	i	oral
9	BE1F1B02	Barcarena	feminino	15 a 25	aníméio	fala lida	escravo	anterior	alta	29	521	2471	268	i	oral
10	BE1F1B02	Barcarena	feminino	15 a 25	aníméio	fala lida	estante	anterior	alta	49	490	2451	252	i	oral
11	BE1F2C09	Barcarena	feminino	26 a 45	aníméio	fala lida	escravo	anterior	alta	34	433	2290	240	i	oral
12	BE1F2C09	Barcarena	feminino	26 a 45	aníméio	fala lida	estante	anterior	alta	47	423	2091	107	i	oral
13	BE1F2C09	Barcarena	feminino	26 a 45	aníméio	fala lida	pequeno	anterior	alta	70	442	2395	239	i	oral
14	BE1F2C09	Barcarena	feminino	26 a 45	aníméio	fala lida	teatro	anterior	alta	61	483	2117	191	i	oral
15	BE1F2C09	Barcarena	feminino	26 a 45	aníméio	fala lida	veados	anterior	alta	116	409	2261	207	i	oral
16	BE1F2B08	Barcarena	feminino	26 a 45	aníméio	fala lida	estante	anterior	alta	32	486	1899	247	i	oral

De posse dos valores de média e desvio padrão de F1 e F2 das variantes estudadas, foi elaborado um gráfico no programa *Excel*, de modo a possibilitar a visualização do comportamento das vogais médias pretônicas em relação ao espaço acústico. A seguir, o referido gráfico é exibido e são feitas as devidas observações sobre o mesmo. Além disso, há, também, a discussão de outros resultados encontrados a partir das análises empreendidas e a comparação dos mesmos com estudos já realizados.

## 5. Resultados

A análise dos dados de Barcarena/PA, de caráter preliminar, mostra que o português falado na Amazônia Paraense tem, no nível acústico, 4 variantes para as vogais médias pretônicas: i) alteamento, como em c[**u**]sturar ; ii) manutenção, como em pr[**e**]sídio; iii) abaixamento, como em p[**E**]scador; iv) e enfraquecimento da vogal ou perda do vozeamento, como em fut[**ø**]bol. Este resultado é similar ao encontrado na pesquisa realizada por Cruz *et al* (2012) em Belém/PA, com o protocolo de fala lida, e por Costa *et al* (no prelo) em Cametá/PA, com o protocolo de teste de imagens.

Ao todo, no presente estudo, foram analisadas 295 realizações das vogais médias pretônicas. Em um viés qualitativo, constatou-se que a manutenção foi o fenômeno fonológico mais frequente. A variante /e/ foi a que apresentou o maior número de ocorrências, seguida da variante /o/, como é possível observar na Tabela 01. Este resultado corrobora com a constatação levantada nos estudos sociolinguísticos, de que o português brasileiro falado no Pará privilegia a manutenção em detrimento do alteamento.

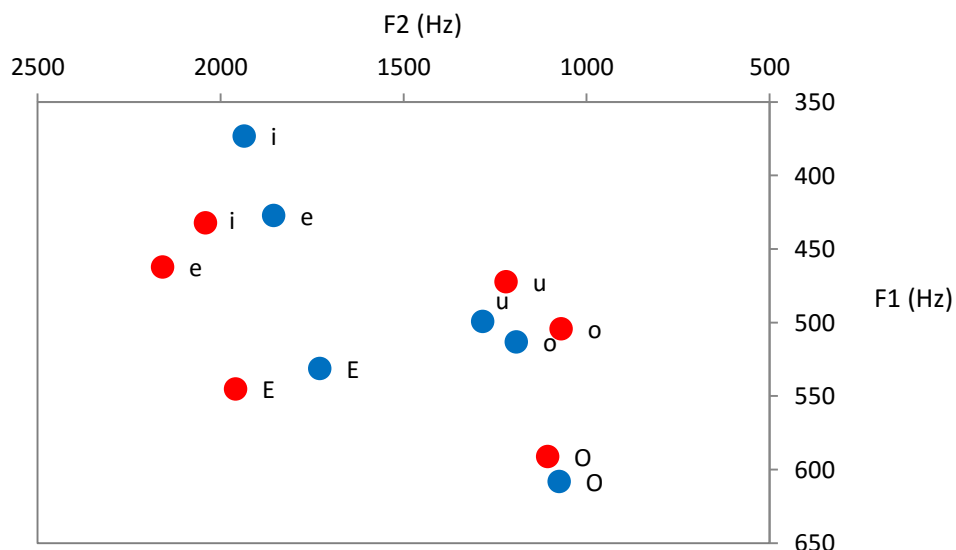
**Tabela 01.** Número de ocorrências das variantes das vogais médias pretônicas e média dos valores em Hz de F1 e F2 de cada variante analisada.

Variante	Nº de ocorrências		Média			
			F1		F2	
	masc	fem	masc	fem	masc	fem
i	17	23	432	2042	373	1936
e	50	48	462	2159	427	1855
E	11	9	545	1959	531	1729
O	12	19	591	1107	608	1075
o	30	26	504	1070	513	1192
u	29	21	472	1220	499	1284

A análise acústica preliminar dos dados de Barcarena/PA, que compreende a tomada de médias dos valores em Hz de F1 e F2, demonstra que, na fala feminina, em relação às anteriores, a variante alta ocupa quase o mesmo espaço acústico da variante média fechada e as duas mantêm uma grande distância da variante média aberta, resultado semelhante ao encontrado nas pesquisas em Belém/PA e Cametá/PA. Esta proximidade indica um alto grau de variação entre /i/ e /e/. Já na fala masculina, as variantes anteriores são bem discriminadas no espaço acústico.

No que diz respeito às vogais posteriores, as mesmas ocupam espaços acústicos bem diferenciados, na fala feminina. Em contrapartida, na fala masculina, a variante alta e a média fechada ocupam quase o mesmo espaço acústico e se distanciam significativamente na variante média aberta. Estes resultados também se aproximam dos encontrados na pesquisa realizada na capital paraense.

**Gráfico 01.** Médias de valores em Hz de F1 e F2 das três variantes das vogais médias pretônicas dos dados de fala feminina do *corpus* de fala lida da variedade de Barcarena (BE1).



Em relação a outros estudos acústicos realizados no português brasileiro, Moraes *et al* (2002), utilizando a metodologia variacionista, observaram que, no sistema pretônico, ocorre posteriorização das vogais anteriores e anteriorização das posteriores. Tal tendência à centralização foi evidenciada, também, na comparação do sistema tônico do português do Brasil com o de Portugal. Segundo os autores, a perda da produtividade da harmonia vocálica no português brasileiro talvez se explique pela tendência articulatória deste sistema que, ao contrário da de Portugal, é a centralização e não o alteamento. Nos resultados da presente pesquisa, é possível observar esta tendência à centralização, principalmente, na fala masculina.

Outra hipótese levantada nos estudos do português do Brasil é a de que a diferença entre as posteriores - /o/ e /u/ - não seja definida apenas pelo primeiro e segundo formantes, que correspondem à altura e posteriorização/anteriorização da língua, respectivamente. Segundo Leite *et alii* (2006, apud Callou *et al*, 2009), a diferença entre tais vogais também pode ser dada pelo terceiro formante (grau de arredondamento dos lábios), considerando-se que, em alguns casos, /o/ e /u/ possuem o mesmo valor de F1 e valores muito próximos para F2. Isso pode ser atestado na variedade masculina da fala de Barcarena/PA, já que /o/ e /u/ apresentam quase o mesmo espaço acústico e, na fala feminina, ainda que apresentem espaços acústicos bem discriminados, é possível observar uma relativa aproximação da alta e da média posterior. Entretanto, para que esta hipótese seja confirmada é necessário um volume maior de dados e um estudo mais avançado, segundo Callou *et al* (2009).

## 6. Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo apresentar os resultados preliminares alcançados pela pesquisa de Souza (em andamento). A referida pesquisa tem como objetivo caracterizar acusticamente as vogais médias pretônicas da variedade do português falada em Barcarena/PA.

O *corpus* analisado foi composto por amostras de fala dos 6 informantes que formam a terceira faixa etária (mais de 45 anos) investigada no estudo da variedade de Barcarena/PA. Tais informantes foram submetidos ao protocolo de fala lida, que contou com um texto formado por 53 vocábulos contendo as vogais médias pretônicas. Ao todo, foram analisadas 295 ocorrências das vogais alvo da pesquisa.

A partir das tomadas de médias em Hz de F1 e F2, foi possível observar que na variedade do português falada em Barcarena/PA, os falantes dão preferência à manutenção das vogais médias pretônicas. Além disso, notou-se que, na fala feminina, a variante alta e a média fechada anteriores ocupam praticamente o mesmo espaço acústico e que ambas se distanciam da variante média baixa anterior. No caso das posteriores, verificou-se que o espaço acústico de cada variante é bem delimitado. Já na fala masculina, as variantes anteriores são bem discriminadas no espaço acústico. As posteriores /u/ e /o/, por sua vez, ocupam quase o mesmo espaço acústico, mantendo uma distância significativa de /O/.



## REFERÊNCIAS

- CAGLIARI, G. M & CAGLIARI, L. C. Fonética. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A.C. (org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, v. 1. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. pp. 105-142.
- CÂMARA JR., J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. 38ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- COSTA, M. da S.; LOPES, M. P.; GAIA, N. O.; Análise acústica das vogais médias pretônicas /o/ e /e/ faladas na zona rural do município de Cametá (PA). In: *Anais do IV Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários na Amazônia*. Belém: Universidade Federal do Pará, no prelo.
- CRUZ, R. *Projeto de Pesquisa Brazilian Amazon Portuguese vowel system: acoustic analysis* (Processo BEX1754/10-6). Brasília: CAPES/Fulbright; New York: New York University. (Relatório técnico-científico aprovado), 2011.
- \_\_\_\_\_. COSTA, M.; SILVA, A. C. Vogais médias pretônicas no português falado em Belém, Pará: análise qualitativa e acústica. In: IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE FONOLOGIA. *Anais*. Porto Alegre: UFGRS, Instituto de Letras, 2012.
- CALLOU, D.; MORAES, J.; LEITE, Y. O vocalismo do português do Brasil. In: *Letras de Hoje*. v. 31. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 1996. pp. 27-40.
- ESCUADERO, P. *et al. A cross-dialect acoustic description of vowels: Brazilian and European Portuguese*. 2009. Disponível em: <<http://www.fon.hum.uva.nl/paul/papers/Portuguese2009.pdf>>. Acessado em: 14/07/2014, às 20h30min.
- FROMKIN, V. & RODMAN, R. *Introdução à Linguagem*. Coimbra: Livraria Almedina, 1993. pp. 3-117.
- MORAES, J; CALLOU, D.; LEITE, Y. Caracterização acústica das vogais tônicas do português culto. In.: M. Kato (org.). *Gramática do Português Falado* vol. V. São Paulo, Ed. Unicamp, 1996.
- SOUZA, G. B. *Caracterização acústica das vogais médias pretônicas do português falado em Barcarena/PA*. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Para, Belém (PA), em andamento.



# O MENSALÃO EM PEQUENAS FRASES: UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE O POLÍTICO

Gleice Antonia Moraes de Alcântara<sup>103</sup>  
Roberto Leiser Baronas<sup>104</sup>

**RESUMO:** Este trabalho se propõe a investigar, por meio da Análise do Discurso de linha francesa, como se dá o funcionamento discursivo do discurso político por meio de “pequenas frases” sobre o acontecimento discursivo “mensalão”. O *corpus* a ser mobilizado são as narrativas que foram dadas a circular em pequenas frases na esfera midiática brasileira pelo site *noticias.bol.uol.com.br* sobre dado acontecimento. Temos como hipótese primeira que tal acontecimento ecoa e produz uma história do atual quadro político do país, através da produção, circulação e a transformação de pequenas frases que não cessam de ser produzidas na contemporaneidade nos mais diversos suportes midiáticos. Para o desenvolvimento da pesquisa, e como fio condutor teórico-metodológico entendemos que as reflexões de Maingueneau (2007, 2008, 2010, 2014) e Krieg-Planque (2010, 2011) sobre as enunciações por pequenas frases se constituem em importante ferramenta conceitual para pensar como a mídia eleva em um nível incalculável o destacamento e a circulação de pequenos enunciados, produzindo uma espécie de organização do espaço público, quando no processo de recorte do verbal e do imagético, oferecendo uma espécie de percurso deôntico de interpretação de certos acontecimentos. Acreditamos ainda, que a noção de enunciação aforizante, inscrita no programa de pesquisa de Maingueneau se constitui numa ferramenta conceitual pertinente para análises de dados midiáticos da geografia brasileira. Procuraremos analisar o nosso objeto no “entremisturar” descrição e interpretação, isto é, faremos todo um trabalho de descrição minuciosa da materialidade linguística e imagética dos recortes selecionados e no mesmo percurso evidenciaremos como essas materialidades trabalham interpretativamente os acontecimentos políticos dados a circular pela mídia. Nossa questão é evidenciar que as pequenas frases como fenômeno linguístico-discursivo cada vez mais frequentes em espaços discursivos distintos, e em particular na mídia, contribuem para uma coloração de sentidos e também de novas configurações da atual política do Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Discurso Político; Enunciação Aforizante; Pequenas Frases em Política. Mídia.


## 1. Primeiras palavras

Desde os anos de 1950-1960, nas sociedades democráticas europeias, o princípio da publicização por muito tempo foi garantido principalmente por meio das grandes mídias- imprensa, rádio e televisão; estes são os principais meios pelos quais os atores acedem ao espaço público... Nós queremos simplesmente dizer que essas foram e serão ainda, por algum tempo, o lugar central do compartilhamento das opiniões e decisões: elas são o lugar ao qual se deve chegar, de uma maneira ou de outra, para dar a maior publicização possível a uma fala ou a um conteúdo de fala. (KRIEG-PLANQUE, 2010, p.115)

As produções incessantes de discursos políticos por meio de pequenas frases não param de ser produzidas e colocadas em circulação em diferentes suportes midiáticos, e com o advento da

<sup>103</sup> Douranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar gmoraesalcantara@gmail.com

<sup>104</sup> Pof. Dr. do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar baronas@ufscar.br




internet o “BUUM” dessas discursivizações passaram também por grandes transformações, de uma atividade a princípio artesanal, a uma verdadeira indústria do *big business*<sup>105</sup>. Devido a proliferação alucinante dos discursos políticos, Courtine (2009) em suas análises na década de 80, observara as mutações do discurso político, o que deveu-se segundo ele ao desenvolvimento dos meios de comunicação audiovisuais. A reflexão sobre essas novas discursividades implicavam modos de circulação, produção e de recepção que não podiam mais ser compreendidas exclusivamente a partir das palavras e das formas sintáticas, como proposta no projeto de base de Michel Pêcheux, em “Análise Automática do Discurso”, projeto esse que tinha como foco a materialidade linguística e ideológica dos discursos. Desse modo, pode-se dizer que as pesquisas empreendidas por Courtine possibilitaram a incorporação de outras materialidades -não verbais- ao arcabouço teórico e analítico da Análise do Discurso e por sua vez a abertura do próprio campo para análise de outros discursos.

Nessa imensa proliferação, produção, circulação e transformação de narrativas sobre os acontecimentos políticos, a mídia, especificamente a internet, exerce cada dia mais influência nas discussões que ocorrem no espaço social. A respeito dessa influência midiática contemporânea no que tange a circulação dos discursos, Maingueneau (2010) em uma pesquisa extensa da história da circulação do discurso pornográfico - o que podemos nos atrever a dizer que também pode ser dito dos discursos de uma forma geral- coloca que o livro por meio das obras Literárias, durante muitos séculos era o carro-chefe na circulação daqueles discursos e hoje não são mais os livros que “dão o tom”, que ditam modelos, estereótipos de como se vestir, falar, comportar e ser em uma sociedade, algo que ocorrera no domínio tradicional, a saber, impresso/grafosfera. No novo show business, o dispositivo midiático, aqui especificamente a internet, assume esse lugar de elaborar o que é importante para uma sociedade, e por consequência quais os ingredientes que devem agregar à produção e circulação do discurso. Neste sentido, nota-se que a mídia, em particular, o espaço de discursivização na internet, por meio da publicização do discurso político, passa a gerenciar um acontecimento discursivo através da materialização dos textos, no processo de destaque de enunciados- as pequenas frases-, que faz circular. Ao proceder desta forma, a mídia impõe a dado acontecimento discursivo gestos de interpretação que tendem ao sentido “único”/ “legítimo”, ou seja, com a materialização linguística e imagética por meio do daquilo que quer destacar, oferece conforme Baronas (2013, p. 21) um percurso deôntico de interpretação a certos acontecimentos históricos da política, passando assim, a gerir e controlar os acontecimentos discursivos políticos

---

<sup>105</sup>C. J. Bertrand e A. Baron- Carvais, apud. Maingueneau, D (2010, p. 95)




construindo, relações de poder e saberes sobre a sociedade na forma como são organizados os discursos. A esse respeito GÓIS aponta

Acreditamos que assim, como o discurso científico, o discurso midiático não é imparcial e não consegue reproduzir precisamente o real, mesmo que se declare, vez ou outra, meramente em transmitir – transparentemente- a verdade. Os discursos da mídia mostram-se também impregnados, como todo discurso, de equívoco e distorções. Uma vez que os discursos são suscetíveis a falhas e a equívocos, alguns saberes divulgados pela mídia irão ser legitimados como verdadeiros, enquanto outros não[...] a mídia é tratada como uma máquina que seleciona, copia, edita, regula os saberes para que se tornem verdadeiros e se integrem à “ordem do discurso. (2007, p.78-79)

Na construção dessas relações, o campo midiático, tenta “vender” um ethos de imparcialidade, por sua vez, o sujeito entra em contato com um discurso ou um conjunto de discursos que por sua própria natureza não são neutros. O discurso, portanto, pode sugerir um modelo de mundo, uma maneira de perceber a realidade, uma determinada perspectiva sobre o tema tratado. No entanto, em decorrência do lugar social em que se inscreve, para poder organizar o discurso, a mídia por meio das práticas dos atores políticos e sociais por intermédio das diferentes formas de cristalização que seus discursos modelam e põem em circulação deixa vestígios nas materialidades que produz das cargas ideológicas, características da formação discursiva (FD) e/ou formações discursivas (FDs) a que pertence, o que “desmascara” a imparcialidade sugerida. Opera-se assim, o equívoco, algo constitutivo da linguagem, “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro.” (PÊCHEUX, 2006, p. 52).

Posto isso, ao escolhermos a Análise de Discurso, doravante AD, como dispositivo teórico-metodológico, para pensar o discurso, é porque esta pensa a língua não como algo abstrato, homogêneo, mas, ao contrário, opaco e heterogêneo, sendo que sujeito e sentido não são preexistentes, todavia constituídos no e pelo discurso, um efeito, não a causa. Por meio das construções discursivas, homens passam a sujeitos, interpelados pelos fatores históricos e socioidológicos, tanto de seus tempos quanto de tempos alhures. Dito de outro modo, a produção enunciativa se estabelece conforme as condições propiciadas a esses sujeitos para enunciarem, bem como ao lugar que ocupam no interior de uma formação social, sendo então impelidos por uma determinada formação ideológica que os preestabelece em dizeres possíveis. Portanto, estes sujeitos que se inscrevem num dado discurso produzem os sentidos e dizeres conforme a posição social ocupada, que, por sua vez, deriva de formações ideológicas, que, por seu turno, vêm de formações históricas.






O que queremos enunciar é que a mídia, como outras instituições sociais: escola, igreja, Estado etc., por meio da organização de seus discursos, exerce de maneira sutil mecanismos de controle dos sentidos, onde o “real/ verdadeiro” se constrói por intermédio dela, porém o discurso-outro é presença fundante da materialidade, e a AD, enquanto disciplina que pensa o equívoco como constitutivo da linguagem, nos permite compreender como funcionam os discursos, e por sua vez quais os gestos de leitura estão sendo produzidos. Diante do exposto, cremos que o campo midiático é sem dúvida nenhuma, uma instância em que se instauram práticas de saber e poder, pois os sentidos dados a circular para determinado acontecimento discursivo deve ser absorvido pelos sujeitos como verdade. Logo, a interpretação é reorganizada conforme os critérios e aos padrões da FD midiática. Assumimos com Krieg-Planque (2010) quando esta afirma que, na organização de seus discursos, por meio das pequenas frases, os jornalistas constroem o espaço público e nessa construção e (re) produção de simulacros há uma perpetuação de relações de poder e opinião, quando sustentam o ponto de vista dominante, legitimando um espaço de verdade, mesmo carregado de interpretações e significações diversas.

Feitas essas primeiras considerações sobre a configuração midiática e seu ritmo alucinante de colocar em circulação os acontecimentos discursivos na contemporaneidade, por meio de fórmulas, slogans, máximas, provérbios, e especificamente, por enunciações em pequenas frases, esse destacamento das enunciações aforizantes por meio de pequenas frases se constituem em importante ferramenta conceitual para pensar como a mídia eleva em um nível incalculável o destacamento e a circulação de pequenos enunciados, produzindo uma espécie de organização do espaço público, quando no processo de recorte do verbal e do imagético, oferecendo uma espécie de percurso deôntico de interpretação a certos acontecimentos políticos. Diante dessa prática midiática, de dar a ler os acontecimentos discursivos por intermédio da fragmentação, da brevidade, a questão que norteia nossa reflexão é: as aforizações por meio das “Pequenas Frases”, fenômeno linguístico-discursivo que emerge incessantemente na contemporaneidade e que são postas a circular em diversas mídias justamente pelo caráter pregnante e ideológico, em que medida essa circulação e invasão do espaço público, as pequenas frases postas em narrativas sobre o acontecimento discursivo mensalão contribuem para a configuração de um quadro político, dito de outra maneira, podemos pensar que elas organizam e participam de relações de dominação que os discursos organizam, assim como as fórmulas, pelo prisma de Krieg-Planque, logo, elas podem desenhar/ fundar/ arquitetar um cenário político?

## **1. Fundamentação Teórica**





Nosso trabalho se inscreve na teoria da Análise de Discurso (AD) de orientação francesa, dispositivo teórico-analítico que se debruça sobre a interpretação para podermos compreender o objeto simbólico, que é o discurso produzindo sentidos por e para sujeitos. Desde o seu surgimento na década de 60, o campo teórico da AD passou por processos de construção e reformulação, novos canteiros de trabalhos se abriram e se abrem para compreender esse nó<sup>106</sup>, que é o discurso, o que possibilita cada vez mais pesquisas na área.


Dado o grande interesse que os trabalhos em AD têm despertado em cenário brasileiro, é possível constatar como assevera Baronas (2013) três grandes tendências que tomam os estudos discursivos como objeto, a saber, tendência materialista, tendência historicista e a tendência enunciativa. Ainda segundo o pesquisador brasileiro, no vasto quadro de pesquisas que são produzidas no país em AD é possível perceber objetos de interesses distintos e grupos de pesquisas também distintos. Posto isso, nosso trabalho se inscreve mais especificamente na tendência enunciativa, que tem como objetivo principal, por um lado- compreender porque certas palavras que circulam na mídia podem assumir a condição de palavras-acontecimento, a partir de uma formação interdiscursiva, carregando com elas toda uma memória interdiscursiva; e por outro lado, compreender como certos textos circulam: inteiros, em pedaços em versos, em fórmulas- ambas conforme, Baronas (2013, p. 33) “buscam compreender em que medida essa.” circulação determina o que pode e deve ser (re) dito enquanto debate no espaço público.

Os trabalhos de Dominique Maingueneau e Alice Krieg-Planque inscritos na tendência enunciativa dos estudos discursivos norteiam nossa reflexão que visa: compreender por que na sociedade há uma circulação abundante de textos curtos e quais as consequências dessa circulação, ou seja, estamos diante de um fenômeno linguístico-discursivo que colabora para a legitimação de saberes e poderes que organizam/arquitetam o espaço público, por meio de um processo deôntico de interpretação? Dada a vasta contribuição do sofisticado<sup>107</sup> quadro teórico de Dominique Maingueneau à AD, reafirmada em suas elaborações pela inseparabilidade entre texto e quadro social, bem como de sua produção e circulação, conceitos propostos pelo linguista serão utilizados para compreender o funcionamento das enunciações aforizantes em geografia brasileira, posto que suas análises se voltam a dados franceses. Maingueneau ao longo de sua produção acadêmica apresenta ao leitor novos conceitos para pensar o discurso, o que oferece aos pesquisadores novas

---

<sup>106</sup>MALDIDIER, D. (1990).


<sup>107</sup>MUSSALIM & POSSENTI. 2010.



possibilidades de formulações à AD. Do vasto quadro teórico-metodológico elaborado por ele, muitos conceitos são dados a ler na Análise do Discurso brasileira, o que mostra a contribuição do teórico ao campo, e mais ainda, como suas reflexões são pertinentes para análise de dados de outras línguas. Conceitos destinados a propiciar análises que expressam a convergência entre componentes históricos e linguísticos como: discursos constituintes, sobreasseveração, hiperenunciador, destacabilidade, particitação, ethos, enunciação aforizante.

Maingueneau (2008) começa sua inquietação teórica acerca da citação e da destacabilidade partindo do que ele chama de “constatação banal”, algo que o faz postular que na sociedade circula constantemente um grande número de enunciados curtos, que são facilmente memorizados e cujo significado e significante são considerados no interior de uma organização pregnante. Segundo o autor, esses elementos circulantes na sociedade derivam em dois tipos de fórmulas: i) as de circulação restrita a algumas comunidades; ii) as de circulação em vários setores do espaço social, algo da ordem de uma “citação célebre”. Para esses dois grupos de citações, há também dois tipos de funcionamentos, dos quais elas podem fazer parte. Assim, as fórmulas funcionam como enunciados autônomos (sendo interpretadas segundo seu sentido imediato, numa interação entre locutores que não são especialistas no tipo de discurso que originou a fórmula) e também como fórmulas citadas para marcar um posicionamento específico que se opõe implicitamente a outros.

Do grande número de enunciados que circula e que funciona como fórmulas, Maingueneau debruça-se a perscrutar aqueles que foram retirados de textos mais amplos, para melhor efetuar a análise da ordem de destacabilidade e/ou citação. Porém, a destacabilidade desses enunciados não se aplica a qualquer material verbal, uma vez que temos numerosas fórmulas que correspondem a enunciados que, em seu texto base, apresentavam-se como destacáveis e outros que, por sua vez, não possuem propriedades de destacabilidade, todavia podendo vir a adquirir o estatuto de fórmula ainda assim. Para exemplificar os enunciados que aspiram à destacabilidade, Maingueneau trata dos casos advindos das máximas do teatro clássico do século XVII por, justamente apresentarem uma das características de ascensão a fórmulas, ou seja, serem enunciados de curta extensão, bem estruturadas, de modo a impressionar por serem facilmente memorizáveis e reutilizáveis a qualquer tempo e contexto. Embora o conteúdo possa não ser original, o enunciador oferece uma máxima “inédita” como se fosse o eco, a enésima retomada de uma sentença que já seria conhecida e evidente a qualquer espaço-temporal. Assumem as máximas, então, duas propriedades: o ineditismo e o caráter imemorial:



É precisamente nesse ponto que se encontra o núcleo do efeito buscado: o personagem produz algo memorável, isto é, um enunciado digno de ser consagrado, antigo de direito, novo de fato. É porque é digno de ser antigo que pode aspirar a um estatuto “monumental”. Ele inaugura, em refluxo, uma série ilimitada de retomadas, apresentando-se como o eco de uma série ilimitada de retomadas prévias. Esse tipo de enunciado visa, portanto, produzir na realidade aquilo que não passa de uma pretensão enunciativa: apresentando-se como uma sentença já pertencente a um saber partilhado, ele prescreve justamente por isso mesmo sua retomada ilimitada. (MAINGUENEAU, 2008, p. 77-78)

As máximas heroicas, embrenhadas nas mesmas instâncias das teatrais, ao se configurarem como portadoras deste paradoxo, no qual se entrecruzam no ato de enunciação a prescrição de si mesmo e também a todos, chama-nos a atenção, pois este ato (eu/todos) nos remete à proposta de uma narrativa para o acontecimento, onde o herói só constrói sua identidade na existência plural de si mesmo e de outros. Ou seja, o que Maingueneau nos coloca é que herói seja aquele que, na atualidade de sua enunciação, manifeste sua autonomia, aquele que por seu dizer prescreva a si mesmo e que, no mesmo movimento, prescreva a todos. Dessa forma, o herói exprime a universalidade do Sujeito Universal na singularidade do Eu enunciador:

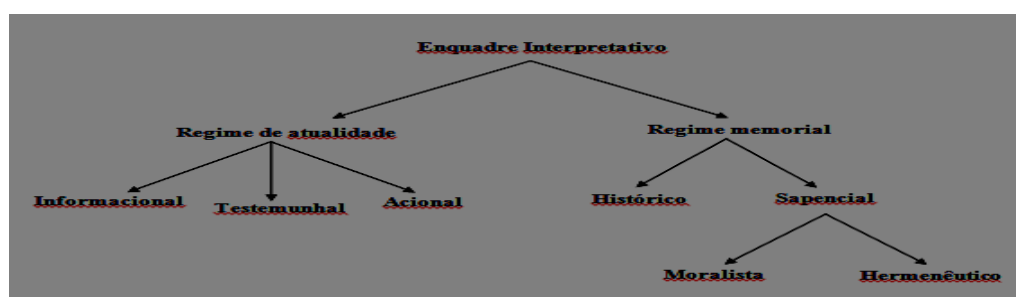
Na condição de multiplicidade dos atos singulares que têm valor de obras, a narrativa do é onipresente no curso das ações. Define, ao mesmo tempo, as formas singulares dessas ações e sua dimensão universalizante; ela as torna visíveis, legíveis e comunicáveis. A isso corresponde dizer que toda e qualquer pessoa (ator, protagonista, espectador, etc.) participa da narrativa do acontecimento, co-constrói esse acontecimento. De modo algum redutível ao valor referencial de um saber ou à efetividade de um dizer, ela tem à sua disposição sua própria eficiência em um mundo onde se confortam o Eu e a linguagem exterior a qualquer reificação das coisas, distante, portanto, da transformação comum dos valores em produtos.” (GUILHAUMOU, 2009, p.138)

Além desses conceitos sobre citação e destacabilidade, une-se teoricamente a eles a noção de sobreasseveração e sobreasseverador, elementos que se caracterizam pela construção de um enunciado de estrutura pregnante e que possuem o estatuto de um condensado semântico, implicando uma “amplificação” da figura do enunciador. Tal fenômeno, segundo Maingueneau (2008), está presente principalmente nas mídias contemporâneas, sobretudo por meio dos *slogans*, enunciados breves que são retomados constantemente nos programas de informação: “De fato, é impossível determinar se esses slogans são assim porque os locutores dos textos de origem os quiseram assim, isto é, destacáveis, fadados à retomada pelas mídias, ou se são os jornalistas que os dizem dessa forma para legitimar o seu dizer.” (MAINGUENEAU, 2008, p. 83). Este conceito, sobreasseveração, nos possibilita problematizar as mídias como espaço em que se legitima a e pela tomada do outro, isto é, seu modo de dizer busca uma adesão do interlocutor, e o papel do sobreasseverador, para isso, é fundamental, pois, por intermédio de seu *ethos* – uma das instâncias da cena enunciativa, em que se tem um tom, uma vocalidade que constroem a imagem de si, seja o locutor, seja o discurso ou a voz de um dado texto, para outros – ele mostra o que diz e induz ao



outro a posicionar-se conforme o que foi dito. Enunciar segundo Maingueneau, uma frase destacada supõe, ou implica, um locutor não comum, visto que o enunciado proferido pretende ser algo mais que um enunciado banal, pretende ser uma verdade, uma doutrina, incontestáveis.

Mussalim e Possenti (2010) colocam que tais considerações conduziram Maingueneau a propor um tipo específico de enunciação, que escapa ao regime da textualidade, a enunciação aforizante, enunciação que se pretende além e acima dos gêneros, enunciação que assume um caráter paratópico, dado que se situa dentro e fora do regime da textualidade. Nessa nova ordem da enunciação, a aforizante e a textualizante, a que nos interessa é a aforizante, que se organiza em: destacada por natureza (máximas, fórmulas, slogans...) e destacada de um texto (pequenas frases, intertítulos, citações, palavras-chave...), sendo que esta última é nosso material analítico, dado o seu caráter de pandemia no espaço público. Sobre esse aspecto, destacamos que para analisar a proliferação das pequenas frases e compreender as interpretações que são produzidas, mobilizaremos o quadro elaborado por Maingueneau denominado enquadramento interpretativo, que objetiva interpretar as aforizações destacadas de um texto, conforme elas são apreendidas na função exercida em determinado quadro:



Assim como Maingueneau (2010, 2014) que tem se dedicado ao estudo de enunciados curtos- entre eles a pequena frase- que circulam inteiros ou fragmentados, em textos de tipos diversos como: provérbios, máximas, títulos de artigos da imprensa, pequenas frases, e destacam-se, outra pesquisadora que se dedica a esse novo canteiro de pesquisa, as pequenas frases, é a francesa Alice Krieg-Panque (2011). Em dossiê “Les Petites Phrases en Politique”, obra que reúne Krieg-Panque e os pesquisadores, Caroline Ollivier-Yaniv, Pierre Leroux, Philippe Riutort e Dominique Maingueneau, o editor coloca

Construir as pequenas frases em objetos de estudo diz respeito/ refere-se a selecionar um lugar de observação e de questionamento das relações entre campo político e campo midiático em geral, e mais precisamente, das interdependências entre os atores políticos, os profissionais das mídias e os especialistas da comunicação política (LesPetitesPhrases em



Politique, 2011, p.03).

Sendo assim, tomar como objeto teórico e analítico, os enunciados breves, por meio das pequenas frases, conceito que nasce, ou melhor, coproduzido por profissionais da mídia, especialistas em comunicação e atores políticos<sup>108</sup>, faz-se pertinente dado o caráter linguístico-discursivo que caracteriza o objeto que, quando posto em circulação por meio de narrativas diversas, mostra-se polêmico, produzindo debates no espaço social, tal como fora produzido sobre o acontecimento discursivo Mensalão. E também, pelo fato do estudo das pequenas frases ser ainda novo tanto na geografia francesa, quanto na brasileira, como aponta Bonácio (2013), o que nos possibilita afirmar a importância de estudos voltados à temática, uma vez que um número infinito de enunciados breves são postos a circular e sentidos como natural, não nos dando conta de quais as implicações políticas, históricas e ideológicas do fenômeno.


## 2. O acontecimento “Mensalão”

A Ação Penal nº 470, número do processo do “mensalão” no Supremo Tribunal Federal, ficou conhecida como o maior escândalo de compra de votos na política de parlamentares no Congresso Nacional Brasileiro. Passados nove anos desde o surgimento do escândalo muitas narrativas ainda são dadas a circular sobre o acontecimento, e em cada movimento dos usos do sintagma “mensalão” mudanças contínuas dos sentidos e das formas são produzidas o que “mostra como essa palavra assume, num dado momento, um lugar de destaque no debate público.” (BONNAFOUS, apud KRIEG-PLANQUE, 2010, p. 25). Embora não nos detendo estritamente na lexicologia/terminologia, que acompanha as palavras na longa duração de seus usos, nosso trabalho, de certa maneira faz uma interface com aquela, pois a vida da palavra “mensalão” implica mudanças nos usos e também nas evoluções políticas e sociais que a acompanha. Dito de outra maneira, desde que o acontecimento em questão invadiu o espaço público uma produtividade lexicológica o acompanha, sinalizando para o caráter polêmico do sintagma.

O termo “mensalão” tomado aqui como acontecimento discursivo foi empregado pela primeira vez pelo deputado federal Miro Teixeira em setembro de 2004, quando em entrevista ao Jornal do Brasil “Miro denuncia propina no Congresso”. A entrevista recebeu destaque em primeira

---

<sup>108</sup>Essa atração da mídia pelas pequenas frases corresponde a sua evolução geral, que tende para os formatos mais curtos (artigos mais breves, pequenos quadros de todos os gêneros...) e para diagramações mais fragmentadas. Ela convém igualmente às mudanças no trabalho dos jornalistas, que dispõem cada vez



página com a manchete "Planalto paga mesada a deputados", quando na ocasião o deputado denunciara a existência de um mensalão no governo do então na época presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva. Decorrido alguns meses desde a entrevista de Teixeira à Revista Veja, em 14 de maio de 2005, divulga uma gravação de Maurício Marinho, ex-chefe do DECAM/ECT, no qual o administrador de material dos Correios relata minuciosamente o esquema de corrupção de agentes públicos na estatal. Na mesma edição que tem como capa "O vídeo da corrupção em Brasília", a revista publica a matéria "O Homem Chave do PT", referindo-se a Jefferson, aquele que é tido como o "delator" do caso de irregularidades nos Correios e também participe no caso. Na matéria Jefferson fala de um suposto esquema de corrupção, revelando os detalhes da existência de pagamento de propina aos parlamentares aliados do governo que recebiam o que chamou de um "mensalão" de 30 mil reais do então tesoureiro do PT, Delúbio Soares, prática ilegal que teria sido realizada entre 2003 e 2004, e início de 2005.

Pode-se asseverar que o neologismo mensalão- variante da palavra mensalidade- utilizada para se referir à mesada paga a deputados para votarem favoráveis em projetos de interesse do Governo Federal, eclodiu na figura Roberto Jefferson, que em 06 de junho de 2005, em entrevista ao Jornal Folha de São Paulo denunciou publicamente o esquema, que segundo ele era uma prática comum nos bastidores da política entre os parlamentares. Em mesma entrevista, Jefferson acusara como chefe/ mentor da prática ilegal, o ministro na época da Casa Civil José Dirceu, um dos homens de confiança do Partido do Governo.

De lá pra cá muitas narrativas foram produzidas sobre o acontecimento, dado os inúmeros desdobramentos. Como podemos ver a AP nº470 por meio do termo pelo qual ficou amplamente conhecido "mensalão" se impõe como uma palavra de ordem, isto é, através das zonas de turbulência<sup>109</sup> que acompanham seus usos, o termo ganha espaço nas discussões sociais, e por consequência torna-se um objeto de polêmica.

### **3. Análises iniciais**

Temos como propósito neste momento apresentar uma espécie de garatuja, tomado aqui como primeiras tentativas/ensaios, para pensar a questão das aforizações destacadas de um texto, particularmente as pequenas frases, a partir do que Maingueneau (2014) denomina enquadramento interpretativo, para isso selecionamos três pequenas frases do período do julgamento do mensalão. A

---

<sup>109</sup>KRIEG-PLANQUE, mostrar como as palavras, no longo tempo de seus usos, atravessam zonas de turbulência, entram em fases críticas de sua existência.

escolha pelas três narrativas se deu aleatoriamente, o único critério para o recorte que aqui trazemos no interior das 405 pequenas frases que constituem nosso corpus foi: trazer uma em que o aforizador fosse o relator do processo, o ministro e também presidente do STF, Joaquim Barbosa; outra em que aparecesse como aforizador uma mulher, Cármen Lúcia, segunda mulher a ocupar uma cadeira no STF; e a terceira aforização do revisor do processo, Ricardo Lewandowski.

Podemos observar na materialidade mobilizada enunciados verbais e também a presença de outros objetos semióticos, particularmente a imagem do rosto dos aforizadores, o que é muito explorado nas mídias contemporâneas. A esse respeito Maingueneau (2014) coloca que é muito frequente essa associação entre aforizações e rostos, pois este possui as seguintes propriedades: 1. é a única parte do corpo que, de maneira superficial, permite identificar um indivíduo como distinto dos outros; 2. é, no imaginário profundo, a sede do pensamento e de valores transcendentais; 3. é nele que se encontra a boca, fonte da fala e, portanto das aforizações. Assim, a imagem do rosto também sofre um processo de destacamento, pois ao recortar o contexto (a cena) em que fora produzida a aforização, o aforizador se coloca num lugar de dizer que está além dos alocutários, dito de outra maneira, ao trazer a aforização e a imagem, esta funciona como legitimadora/autenticadora da aforização. É pertinente ressaltar que nas propostas maingueneanas, as aforizações se restringem a enunciados verbais, no entanto, em **“Enunciação aforizante imagética” (2013)**, Baronas apresenta um deslocamento na proposta do francês ao analisar objetos multissemióticos.

Tomemos a seguir as sequências que serão mobilizadas:



26/02/2014



27/08/2012






18/10/2012

Em “É fácil fazer discurso político”, as condições de produção da emergência do enunciado proferido pelo relator do processo “mensalão”, Joaquim Barbosa, se deu a partir do voto do ministro Luís Roberto Barroso, em que este vota pela absolvição dos acusados de formação de quadrilha. Barbosa acusa o colega de acompanhar os votos de outros ministros, o que segundo o relator fora uma “fórmula pronta”, ou seja, os votos já eram conhecidos entre os ministros, o que se configura nas palavras do presidente do supremo em agir politicamente e não tecnicamente. Em resposta, Barroso coloca que o STF é o espaço das razões públicas e não das paixões inflamadas. Recorrendo ao enquadramento interpretativo proposto por Maingueneau, a aforização “É fácil fazer discurso político” participa de um regime de atualidade, isto é, ela pode ser apreendida e interpretada no interior do interdiscurso que a alimenta em lugar e tempo determinado. Neste sentido, uma das possibilidades de interpretação da pequena frase em questão é que até mesmo no espaço que se diz legitimado do País, a saber o STF, a política recebe um tom negativo, algo que pode ser vislumbrado no atual quadro político brasileiro. Há assim, na aforização uma dimensão informacional, pois apresenta um propósito político, mas acima de tudo, a pequena frase dá a ler uma dimensão testemunhal, haja vista que denota uma convicção, uma experiência, nesta cena a do aforizador Joaquim Barbosa.

“Estava às claras para esconder”, pequena frase atribuída à ministra Cármen Lúcia, tem como emergência o julgamento do acusado de lavagem de dinheiro, o ex-deputado João Paulo Cunha. A ministra votou pela condenação do ex-deputado e contestou a tese da defesa que argumentou que se o repasse fosse ilegal não mandaria a própria esposa fazer o saque na quantia de 50 mil reais, argumento segundo Cármen Lúcia irônico, pois o deputado apostava na certeza da impunidade e que nada ia ser descoberto. A aforização em questão rememora o provérbio “O pior cego é aquele que não quer ver”, que é empregado às pessoas que não querem enxergar o que está aos olhos de todos. O enquadramento interpretativo que se manifesta na aforização se inscreve no regime memorial no enquadre histórico sapiencial moralista, dado que a aforização enuncia





juízo atribuído à sabedoria das nações “O pior cego é aquele que não quer ver”. Mesmo não sendo textualizado o provérbio, ao ler a pequena frase ele se atualiza.

A aforização “O sentido leigo da palavra quadrilha (...) não pode se impor sobre esta corte”, enunciada por Ricardo Lewandowski se deu quando este votou pela absolvição de treze integrantes do PT acusados de formação de quadrilha. A tese defendida pelo revisor foi que não houve prova sobre a prática de quadrilha, e sim que as provas, no seu entendimento, se configuraram em coautoria nos crimes e não uma associação para praticá-los. Vê-se aqui: uma disputa/análise sobre a palavra “quadrilha” e não sobre o crime em si; e também uma afirmação do lugar autorizado do STF, lugar este que não deve comportar dúvida, lugar de meio termo, ou é ou não é, naquela “casa de lei”. A pequena frase nos remete a uma memória de práticas que se presentificam, a de conceber a língua na sua literalidade e não na sua opacidade, e de pessoas que podem dizer o que dizem e como dizem, se colocando no lugar de preservar a língua de deslizamentos, algo que lhe é constitutivo. O enquadre interpretativo memorial a que aforização se insere é a do regime sapiencial hermenêutico, o que apresenta uma visão de mundo do aforizador enquanto sábio.

Nas três pequenas frases selecionadas há a associação entre o aforizador e sua aforização, o que de acordo com Maingueneau (2014) é mais que um pensamento, é um tipo de emblema que participa da personalidade profunda do locutor, como se fosse uma tatuagem inscrita no corpo, ao mesmo tempo parte e expressão da pessoa. As imagens (fotos) dos rostos dos aforizadores: legitimam/autenticam as aforizações e mais, a foto do rosto também é produto de um recorte, de um destacamento. Ao eliminar o contexto situacional a enunciação aforizante institui uma cena de fala onde não há interação entre dois protagonistas colocados num mesmo plano, dito de outra maneira, o aforizador assume um ethos de um indivíduo que está no alto, em contato com uma Fonte transcendente, que enuncia uma verdade incontestável e que não necessita de negociação/interação, o aforizador se dirige a um público universal, o que podemos observar nos excertos analisados, quando os aforizadores através do olhar se dirigem a um público universal, daí dizer que a enunciação aforizante é monológica.

As breves tentativas de análises que realizamos objetivaram mostrar como a circulação das aforizações por meio das pequenas frases sobre o acontecimento discursivo “mensalão” podem ser apreendidas a partir das elaborações de Maingueneau sobre o conceito de enquadramento interpretativo, proposta pertinente para pensar como são produzidas pelas mídias contemporâneas interpretações por meio do recorte dos textos.

#### 4. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. M. B. **Terminologia: o que é e como se faz?** (in) **Ciências da linguagem: o fazer científico**. Adair Vieira Gonçalves & Marcos Lúcio de Souza Góis (orgs). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. (p. 2012 a 229)

BARONAS, R. L. **Enunciação aforizante: um estudo discursivo sobre as pequenas frases na imprensa cotidiana brasileira**. São Paulo: EDUFSCAR, 2013.

BONÁCIO, D. **Pequenas frases na mídia eletrônica brasileira: uma leitura discursiva**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar. São Carlos: 2013.

GÓIS, M. L. S. **De como a raposa encontrou a serra do sol: discurso, memória e identidade**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, da Faculdade de Ciências e Letras, da Universidade Estadual Paulista- UNESP, Campus de Araraquara. SP. 2007.

GUILHAUMOU, J. **Linguística e história: percursos analíticos de acontecimentos discursivos**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2009.

KRIEG-PLANQUE, A. **A noção de “fórmula” em análise do discurso – quadro teórico e metodológico**. Trad. Salgado e Possenti. São Paulo: Parábola, 2010b.

\_\_\_\_\_. **“FÓRMULAS E “LUGARES DISCURSIVOS”:** propostas para a análise do discurso político. (in) *Fórmula discursivas*. Ana Raquel Motta & Luciana Salazar Salgado (Orgs.). SP: Contexto, 2011

\_\_\_\_\_. **Les “Petites Phrases” em Politique**. Communication & Langages. Número 168, junho 2011. Código ISBN 9782358760492

MAINGUENEAU, D. **Cenas da Enunciação**. Sírio Possenti & Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva (orgs). SP: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. **O discurso pornográfico**; tradução Marcos Marcionilo. SP: Parábola Editorial, 2010.


\_\_\_\_\_. **Frases sem texto**; Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2014

MALDIDIER, D. (1990). **L’inquiétude du discours: textes de Michel Pêcheux: presentes par Denise Maldidier**. Paris: Editions de Cendres. Edição brasileira: *A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje*. Campinas, SP: Pontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **O discurso político e a guerra da Argélia**. (In) *Gestos de Leitura: da história no discurso*. EniOrlandi (org.). Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2014 (p. 151 a 168).

\_\_\_\_\_. & Guilhaumou, J. **Efeitos do arquivo. A análise do discurso no lado da história**. EniOrlandi (org.). Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2014 (p. 169 a 191).

MUSSALIN & POSSENTI. **Contribuições de Dominique Maingueneau à Análise do Discurso**. (in) *Da Análise do Discurso no Brasil à Análise do Discurso do Brasil: três épocas histórico-analíticas*. (Orgs. Luciana de Paula e Grenissa Stafuzza). Uberlândia: EDUFU, 2010. (p.63 a 83)



PÊCHEUX, Michel. **Discurso – estrutura ou acontecimento**. Trad. EniOrlandi. Campinas: Pontes, 2012.

<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2012-12-28/com-mensalao-stf-julgou-maior-processo-de-sua-historia> Com mensalão, STF julgou maior processo de sua história, acessado em 05/10/2014

<http://www2.stf.jus.br/portalStfInternacional/cms/destaquesNewsletter.php?sigla=newsletterPortalInternacionalNoticias&idConteudo=214544>



**MEMÓRIA, HISTÓRIA E DISCURSO:  
REPETIBILIDADE E DESLIZAMENTO DE SENTIDO  
NA CONTEMPORANEIDADE**

Gustavo Henrique da Silva Lima<sup>110</sup>

**RESUMO:** Embora a discussão sobre a noção de memória na Análise do Discurso, doravante AD, não seja recente, o termo vem assumido várias acepções dentro desta área de investigação, as quais, por vezes, são bastante gerais ou imprecisas (INDURSKY, 2011). Essa imprecisão terminológica deve-se ao fato de que termos como repetição, pré-construído, discurso transverso, interdiscurso estão intrinsecamente correlacionadas e, de alguma forma, remetem à noção de memória. Não obstante, o acesso à memória só é possível através de uma materialidade significativa: o texto. Neste estudo, buscamos discorrer sobre o processo discursivo de repetição, regularização e deslizamento de sentidos em textos contemporâneos. Para tal, organizamos nossas reflexões iniciando com uma breve retrospectiva dos conceitos relacionados à memória na AD, com base nos estudos de Pechêux (1995/1999), seguida de uma discussão sobre a noção de texto nesta área de investigação (INDURSKY, 2006). Por fim, tecemos algumas considerações sobre os processos acima mencionados a partir do *corpus* analisado. Os resultados possibilitaram compreender melhor como as noções de memória e de texto, no âmbito da AD, estão intrinsecamente relacionadas à ideia de construção sócio-histórica e ideológica. Observamos, ainda, que a produção dos sentidos se dá discursivamente, ou seja, na relação com o “já-dito” no contínuo histórico e social, através de um processo de repetição e regularização.

**PALAVRAS-CHAVE:** Memória. Discurso. Deslizamento de sentido.

## **INTRODUÇÃO**

Embora a discussão sobre a noção de memória na Análise do Discurso, doravante AD, não seja recente, o termo vem assumido várias acepções dentro desta área de investigação, as quais, por vezes, são bastante gerais ou imprecisas. De acordo com Indursky (2011), “pensava-se sobre memória, mas sob outras designações, como, por exemplo, *repetição, pré-construído, discurso transverso, interdiscurso*” (p. 68). Essa imprecisão terminológica deve-se ao fato de que tais designações estão intrinsecamente correlacionadas e, de alguma forma, remetem à noção de memória. Na verdade, consistem em “diferentes funcionamentos discursivos através dos quais a memória se materializa no discurso” (INDURSKY, 2011, p. 68).

Não obstante, o acesso à memória só é possível através de uma materialidade significativa: o texto. Neste artigo, buscaremos discorrer sobre o processo discursivo de repetição, regularização e deslizamento de sentidos em textos contemporâneos. Para tal, organizamos nossas reflexões iniciando com uma breve retrospectiva dos conceitos

---

<sup>110</sup> Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE; Professor Assistente da UAG/UFRPE. ghlima@hotmail.com



relacionados à memória na AD, seguida de uma discussão sobre a noção de texto nesta área de investigação. Por fim, teceremos algumas considerações sobre os processos acima mencionados a partir do *corpus* a ser analisado.

## 1. MEMÓRIA E EFEITOS DE SENTIDO NA AD

Para compreender o conceito de memória na AD, faz-se necessário um retorno às reflexões de Pechêux (1999) sobre o papel da memória. Neste texto, o autor discorre, dentre outros aspectos, sobre o conceito de memória discursiva, relacionando-o ao efeito de produção e deslizamento de sentidos. De acordo com Pechêux (op. cit.),

memória deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da “memória individual”, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador (p. 50).

Nessa perspectiva, a memória não se constitui a partir do cognitivo individual, mas encontra-se inscrita no imaginário e no real<sup>111</sup> do coletivo social *da e na* história. Esta relação entre memória, história, sociedade e discurso é que nos leva à compreensão de que tudo que “dizemos” hoje adquire significação a partir de algo que foi dito por alguém antes, em algum tempo, lugar e circunstância. Assim, “as palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas ‘nossas’ palavras.” (ORLANDI, 2001a, p. 32).

A memória, na perspectiva da AD, não funciona, portanto, como uma espécie de repositório de onde, a qualquer momento, podemos retirar e reproduzir vivências, lembranças, acontecimentos ou fatos que se encontram lá armazenados. Trata-se, antes, de um debruçar-se sobre os implícitos, ou seja, os sentidos que circulam nos discursos ao longo da história. Para tal, faz-se necessário observar que o sentido de uma palavra, expressão ou proposição só se constitui na relação com outra no interior de uma *matriz de sentido*, a qual, por sua vez, é responsável por delimitar o que pode e o que deve ser dito no interior de uma dada *Formação Discursiva* (FD)<sup>112</sup>.


A produção de efeitos de sentido em uma FD, de forma mais específica, no interior de uma matriz de sentido, está intrinsecamente relacionada ao *pré-construído*<sup>113</sup> e ocorre através de um processo de substituição que pode ocorrer de duas formas: por *equivalência* ou por *implicação*. De acordo com Pechêux (1995), a *equivalência* se dá no nível do intradiscurso<sup>114</sup>, em que “dois elementos substituíveis A e B ‘possuam o mesmo sentido’ na formação discursiva” (p. 164). Incluem-se, neste nível, por exemplo,

<sup>111</sup> O real, trazido por Pêcheux (1990) para a AD, o “real sócio-histórico”, é da ordem dos processos e das práticas sociais.

<sup>112</sup> A Formação Discursiva é aqui entendida nos termos de Pechêux (1995) como “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o *que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.)” (p.160).

<sup>113</sup> De acordo com Pechêux (1997), o “pré-construído” corresponde ao ‘sempre-já-aí’ da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma da universalidade (‘o mundo das coisas’) [...]”. (p. 164).

<sup>114</sup> Consideramos intradiscurso como “o funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que eu digo agora, com relação ao que eu disse *antes* e ao que eu direi *depois*; portanto, o conjunto dos fenômenos de ‘co-referência’ que garantem aquilo que se pode chamar o ‘fio do discurso’, enquanto discurso de um sujeito.” (PECHÊUX, 1995, p. 166).



as relações parafrásticas entre os elementos linguísticos no eixo sintagmático. Já a *implicação* ocorre no nível do interdiscurso<sup>115</sup>, de forma que “a relação de substituição A→B não seja a mesma que a relação de substituição B→A” (p. 164). Em outros termos, podemos dizer que os substituíveis que se encontram no nível horizontal de uma determinada FD são atravessados verticalmente por outra sequência discursiva (SD) que estabelece algum tipo de encadeamento ou relação lógico-discursiva com aqueles. É o que Pechêux (1995) denomina de *discurso transverso*<sup>116</sup> e, neste caso, não há uma equivalência direta de sentidos.

Assim, a construção da matriz de sentido de uma FD ocorre através de um processo de repetição<sup>117</sup> que, conforme foi explicitado, pode ocorrer tanto no nível do intradiscurso como no do interdiscurso. Pechêux (1999), com base nos estudos de Achard, alerta, ainda, para o fato de que a recorrência de determinados elementos linguísticos, expressões ou enunciados leva a uma regularização dos sentidos. Nos termos de Pechêux (1999),

haveria, sob a repetição, a formação de um efeito de série pelo qual uma ‘regularização’ [...] se iniciaria, e seria nessa própria regularização que residiriam os implícitos, sob a forma de remissões, de retomadas e de efeitos de paráfrase [...] (p. 52).

Desse modo, a memória discursiva está relacionada a aquilo que já foi dito, cristalizado e legitimado pela sociedade e cuja mobilização ocorre no interior de uma FD todas as vezes que o sentido é produzido. Ainda de acordo com Pechêux (op. cit.),

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (p. 52).


Entretanto, vale a pena ressaltar que esta mesma memória “é regionalizada, circunscrita ao que pode ser dito em uma FD e, por essa razão, é *esburacada, lacunar*.” (INDURSKY, 2011, p. 88). Em outros termos, significa que a memória discursiva é afetada pela ideologia, sendo, portanto, sujeita a interferências e perfurações capazes de desestabilizá-la, redefini-la ou até mesmo modificá-la. A esse respeito, Pechêux (1999) explicita que

---

<sup>115</sup> Segundo Pechêux (1995), o interdiscurso consiste em “‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, esclarecendo que também ele é submetido à lei de desigualdade, contradição-subordinação que, como dissemos, caracteriza o complexo das formações ideológicas.” (p. 162).

<sup>116</sup> De acordo com Pechêux (1995), “‘discurso-transverso’ remete àquilo que, classicamente, é designado por *metonímia*, enquanto relação da parte com o todo, da causa com o efeito, do sintoma com o que ele designa, etc.

<sup>117</sup> Para Pechêux (1999), a repetição “é antes de tudo um efeito material que funda comutações e variações, e assegura – sobretudo ao nível da frase escrita - o espaço de estabilidade de uma vulgata parafrástica produzida por recorrência, quer dizer, por repetição literal dessa identidade material”. (p. 53).



essa regularização discursiva que tende assim a formar a lei a série do legível, é sempre suscetível de ruir sob o peso do acontecimento discursivo novo, que vem perturbar a memória: a memória tende a absorver o acontecimento, como uma série matemática prolonga-se conjecturando o termo seguinte em vista do começo da série, mas o acontecimento discursivo, provocando interrupção, pode desmanchar essa ‘regularização’ e produzir retrospectivamente uma outra série sob a primeira, desmascarar o aparecimento de uma nova série que não estava constituída enquanto tal e que é assim o produto do acontecimento; o acontecimento, no caso, desloca e desregula os implícitos associados ao sistema de regularização anterior ( p. 52).

Assim, o acontecimento novo, ao ser integrado, ocasiona um jogo de força na memória discursiva capaz tanto de estabilizá-la ou reforçá-la, numa relação de total identificação com a FD, como também desregular e reconstruir a rede de implícitos lá existentes, ocorrendo, por conseguinte, deslizamentos de sentido capazes de levar a uma contraidentificação ou até mesmo uma desidentificação com a FD. “Essa movimentação das filiações dos sentidos só é possível porque, ao migrarem, esses sentidos se ressignificam. Percebe-se, pois, que o fechamento das FDs não é rígido e suas fronteiras são porosas, permitindo migração de saberes” (INDURSKY, 2011, p. 71).

A seguir, discutiremos sobre a noção de texto e imagem na AD para melhor compreender o papel da memória no funcionamento discursivo do texto e, por conseguinte, na produção de efeitos de sentido.


## **2. SOBRE TEXTO E IMAGEM NA AD**

A premissa básica, comum aos teóricos da AD é que, para ser objeto de interpretação, o discurso precisa ancorar-se no interdiscurso. Nessa perspectiva, o texto é tomado como uma materialidade linguística a partir da qual temos acesso ao discurso. De acordo com Orlandi (2006),

Do ponto de vista de sua apresentação empírica, um texto é um objeto com começo, meio e fim; mas se o considerarmos como discurso reinstala-se imediatamente sua incompletude. Isto porque nem o sujeito, nem o discurso, nem os sentidos são completos. (p. 22).

Dito de outro modo, o texto, do ponto de vista empírico, é determinado e indeterminado ao mesmo tempo. Determinado porque, no geral, possui uma organização fechada (começo – meio – fim), em que o ponto final funciona como o elemento linguístico que provoca uma ilusão de fechamento. É o que Indursky (2006) denomina efeito de textualidade. Em outros termos, o texto se configura como um recorte discursivo que é textualizado, interrompendo o fluxo de sentidos que provém do






interdiscurso. Nessa perspectiva, o texto pode ser compreendido como um recorte descontínuo do interdiscurso, cujo efeito de ilusão se dá tanto em relação ao final (ilusão de fechamento) quanto ao início (ilusão de início) do texto. Com efeito, nos estudos discursivos o texto deve ser tomado como um exemplar do discurso e, como tal, “estabelece relações não só com o contexto, mas também com outros textos e outros discursos”. (INDURSKY, 2006, p. 69). Assim, o texto apresenta-se como objeto multifacetado e, portanto, aberto ao fluxo de sentidos provenientes do interdiscurso. De acordo com Indursky (2006),

Pode-se pensar o texto como um espaço discursivo, não fechado em si mesmo, pois ele estabelece relações não só com o contexto, mas também com outros textos e com outros discursos, o que nos permite afirmar que o fechamento de um texto [...] é a um só tempo simbólico e indispensável. Nesta concepção, o texto não se fecha em si mesmo, pois faz parte de sua constituição uma série de outros fatores, tais como relações contextuais, relações textuais, relações intertextuais, e relações interdiscursivas [...]. (pp. 69-70).

Assim, como materialidade empírica, o texto funciona como uma espécie de “porta de entrada” para o universo do “já-dito” ou uma “ponte” que une o linguístico ao sócio-histórico e, por conseguinte, ao ideológico. Assim, o texto deve ser analisado na sua relação com outros textos concomitantes ou anteriores, considerando-se não só o contexto sócio-histórico de produção, mas, sobretudo, a sua exterioridade constitutiva (cf. ORLANDI, 2006). Neste sentido, é importante, para o analista do discurso, compreender que um texto sempre ressoa em outro, mas não necessariamente se faz presente neste. Ou seja, um texto pode tanto estabelecer uma ancoragem com um texto fonte (de origem), historicamente situado, ou remeter a discursos que já estão em circulação há muito tempo, mas que são da origem do desconhecido, do anônimo.

O texto constitui-se, portanto, como uma materialidade significante de dupla face, em que a primeira, constituída pelo componente linguístico, materializa a segunda, aqui denominada de face discursiva. Nessa perspectiva, o texto é compreendido como uma superfície tecida de discursos sobre a qual nós textualizamos saberes provenientes do interdiscurso. Sendo assim, os sentidos não estão presentes na materialidade linguística nem tampouco podem ser apreendidos em sua completude pela memória individual, a não ser pelo que Pechêux (1997) denomina de *esquecimento nº 1*. De acordo com este autor, trata-se do “processo pelo qual uma sequência discursiva concreta é produzida, ou reconhecida como sendo um sentido para um sujeito, se apaga, ele próprio, aos olhos do sujeito”. (p. 169). Ou seja, consiste em uma manobra discursiva inerente à prática subjetiva da linguagem através da qual o sujeito é, de forma inconsciente, ideologicamente afetado, criando a falsa ilusão de que ele é a única fonte do sentido do seu discurso. Nos termos de Orlandi (2001a), trata-se de um “esquecimento ideológico” que “é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Por esse esquecimento temos a ilusão de ser a





origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos preexistentes.” (p. 35).

O processo de interpretação do texto na AD consiste em desfazer ilusões e reestabelecer relações de sentido com outros discursos com os quais o texto dialoga. Sob esse viés,

interpretar tem a ver com a possibilidade de desfazer as ilusões discursivas de que existe somente um modo de dizer quando na verdade na formulação de um texto, há escolhas e exclusões. Há sentidos que emergem e outros que são apagados do espaço do dizer.

(DIAS, 2007, p.8).


Os sentidos são, portanto, constitutivamente opacos, emergem entre vozes provenientes de outros lugares e épocas, por vezes, desconhecidos (já-dito). “Os sentidos são, pois, partes de um processo. Realizaram-se num contexto, mas não se limitam a ele. Têm historicidade, têm um passado e se projetam num futuro.” (ORLANDI, 1988, p. 103). Entretanto, para compreender seu percurso faz-se, necessário, antes, verificar as condições sócio-históricas e ideológicas de produção dos discursos subjacentes à materialidade significativa, ou seja, o texto. De acordo com Grigoletto (2005),

as condições de produção estabelecem relações de força, de poder e de sentido no interior do discurso, mantendo com a linguagem uma relação necessária, não apenas aditiva. Portanto, não se trata de elementos simplesmente externos ao discurso, mas que, mesmo não estando materialmente inscritos no fio do discurso, estão marcados na sua constituição pelo viés, sobretudo, da memória discursiva e do interdiscurso. Por isso, o discurso é marcado pela incompletude, pela dispersão” (p. 109).

Neste sentido, a ideologia, os fatos sociais e a história não são elementos externos ao texto, mas constitutivos dele. O texto, portanto, deve ser tomado como objeto linguístico-histórico produzido por um sujeito que, afetado ideologicamente, denuncia ou revela um posicionamento a partir de um determinado lugar (histórico e social). Assim, a tarefa do analista de discurso é, então, a de observar como a exterioridade linguística (o discurso) é tecida pelo texto. Em outros termos, o pesquisador não deve observar a “historicidade refletida no texto, mas a historicidade do texto, isto é, trata-se de compreender como a matéria textual produz sentidos”. (ORLANDI, 2006, p. 23).

É importante esclarecer que esse trabalho de interpretação na AD não é restrito à materialidade verbal, podendo ser estendido à historicidade da imagem que também necessita de uma discursividade anterior para significar. Assim,

A questão da imagem encontra assim a análise de discurso por um outro viés: não mais a imagem legível na transparência, porque um discurso a atravessa e a constitui, mas a imagem opaca e muda, quer dizer, aquela da qual a memória ‘perdeu’ o



trajeto da leitura (ela perdeu assim um trajeto que jamais teve em suas inscrições.” (PECHÊUX, 1999, p. 55).

Sob esse prisma, cabe ao analista do discurso reconstruir a trajetória dessa imagem na história, relacionado-a a uma rede discursiva imagética mais ampla e complexa que se encontra situada no interdiscurso. Só desta forma, irá compreender como a imagem se constitui em discurso e como ela vem sendo vinculada a textos verbais para sustentar e/ou reforçar determinados discursos.

Diante do exposto, parece ficar claro que a AD está preocupada em compreender como os sentidos oriundos da memória discursiva e do interdiscurso são (re) produzidos em uma materialidade significativa. A seguir, iremos ilustrar melhor o acima exposto a partir da análise de dois exemplares de textos empíricos.

## **1. REPETIBILIDADE E DESLIZAMENTO DE SENTIDO EM EXEMPLARES DE TEXTOS CONTEMPORÂNEOS**

No intuito de ilustrar melhor o fenômeno e os conceitos acima explicitados, elegemos como materialidade linguística o enunciado *Idade da Pedra*. A razão para essa escolha reside no fato de que tal enunciado tem sido bastante difundido ao longo dos anos e já está cristalizado pela memória social e histórica através de um processo de recorrência. Assim, o nosso objetivo é compreender um pouco o processo de repetibilidade e de deslizamento de sentido do discurso em textos da contemporaneidade a partir da análise discursiva de enunciados e imagens. Para tal, selecionamos, a título de exemplificação, duas materialidades significantes em que o discurso da “Idade da Pedra” reverbera. O primeiro é um *outdoor* da *Bandeirantes Mídia Exterior*, que foi exposto em várias avenidas centrais do Grande Recife no ano de 2011. Já o outro, é uma notícia publicada no jornal *Estadão*, de São Paulo, por ocasião das eleições presidenciais disputadas no ano de 2006. Vejamos inicialmente a *notícia*:

## Brasil voltou à idade da pedra no governo Lula, diz Alckmin

Durante sabatina realizada no Grupo Estado, candidato tucano à Presidência ressaltou que, no que se refere à ética, Brasil retrocedeu

Tamanho do texto? **A A A A**

O candidato do PSDB à Presidência da República, Geraldo Alckmin, afirmou no início da sabatina promovida pelo Grupo Estado que, sob o ponto de vista da ética, o Brasil retrocedeu à idade da pedra, durante o governo Luiz Inácio Lula da Silva. Segundo o ex-governador paulista, o PT e Lula, seu adversário nas eleições presidenciais, tiveram a oportunidade de governar o País, mas não souberam aproveitá-la.

"Nós entendemos que o PT e meu adversário, o candidato Lula, tiveram a sua oportunidade e deixaram passar", avaliou o candidato tucano. "Sob o ponto de vista ético, nós retrocedemos à idade das pedras, ao invés de se avançar na política, no princípio e em valores", acrescentou.

E reiterou: "Entendo que o Brasil pode mais, pode ter um governo, sob o ponto de vista ético, com valores; sob o ponto de vista da eficiência, com boa gestão; e, sob o ponto de vista de crescimento, com emprego e renda, que é o que interessa para melhorar a vida da nossa população."

Ainda durante suas considerações iniciais, Alckmin mencionou a necessidade de maior investimento em Educação no País; citou números positivos da Segurança Pública durante seu governo no Estado de São Paulo; criticou as realizações do governo federal atual na área da Saúde, que, segundo Alckmin, piorou; mencionou o crescimento da economia em níveis insatisfatórios; o aumento da carga tributária; a desvalorização do dólar frente ao real; os juros elevados; e criticou a política externa do governo Lula.

Selecionamos algumas sequências discursivas (SD) para melhor explicar o papel da memória no processo de repetição e regularização dos sentidos nesta materialidade significativa:

**SD 1 - “Brasil voltou à idade da pedra no governo Lula, diz Alckmin”**

**SD 2 - “O candidato do PSDB à Presidência da República, Geraldo Alckmin, afirmou no início da sabatina promovida pelo Grupo Estado que, sob o ponto de vista da ética, o Brasil retrocedeu à idade da pedra, durante o governo Luiz Inácio Lula da Silva. Segundo o ex-governador paulista, o PT e Lula, seu adversário nas eleições presidenciais, tiveram a oportunidade de governar o País, mas não souberam aproveitá-la”.**

**SD 3 - "Nós entendemos que o PT e meu adversário, o candidato Lula, tiveram a sua oportunidade e deixaram passar", avaliou o candidato tucano. "Sob o ponto de vista ético, nós retrocedemos à idade das pedras, ao invés de se avançar na política, no princípio e em valores", acrescentou.**



Nas três SD acima, observamos que os enunciados em destaque são atravessados verticalmente por uma FD política de direita (oposição) que se coloca em oposição a uma FD de esquerda (o governo). Tal oposição é marcada, no plano linguístico, pelo segmento “*idade da pedra*”, que, por uma relação parafrástica, retoma discursivamente a matriz de sentido de uma FD fundadora para atualizar, na rede de memórias, a ideia de *retrocesso*, *atraso* e *estagnação*, vinculando-a, por conseguinte, à imagem do governo Lula. Tal relação pode, portanto, ser explicada em função de um processo de reiteração e regularização dos sentidos que levou a uma cristalização dos saberes relacionados a esse período histórico no imaginário da memória social. Trabalhamos, portanto, com a hipótese de que a constituição dessa memória esteja diretamente relacionada à recorrência significativa e a grande difusão desse discurso nos livros didáticos e no ensino da História ao longo dos tempos. Passemos agora ao *outdoor*. Vejamos:



O *outdoor* acima faz parte de uma *campanha* de alerta e conscientização sobre as consequências do uso do *crack*. Nele, observamos que dois planos são postos em destaque na cena: a imagem com a face de um senhor e o enunciado “A Idade da Pedra”. Numa leitura superficial e desatenta, poderíamos estabelecer, inicialmente, uma relação de sentido entre esses dois elementos, inscrevendo-os na mesma FD do discurso fundador que, no caso, estaria vinculada ao discurso sobre o período Paleolítico da Pré-História (4.000 a.C.), conhecido popularmente como Idade da Pedra. Entretanto, um olhar mais acurado logo irá desautorizar tal leitura, uma vez que, na parte inferior do *outdoor*, há outro enunciado em menor destaque: “*Crack. Quando você se omite, a Sociedade regride.*” Este enunciado, embora mantenha uma identificação com o período paleolítico, marcada linguisticamente pelo uso da palavra “regride”, atualiza nossa memória discursiva, acarretando um deslizamento de sentido. O sujeito é deslocado do período pré-histórico para o século XXI na medida em que outras redes de memória são acionadas, fazendo com que os elementos verbais e não verbais em primeiro plano sejam ressignificados e materializem outro discurso. Isso faz, por exemplo, com que o substituível “pedra” no enunciado “A Idade da Pedra” passe a ser compreendido como “crack” e que a suposta imagem de um “homem das cavernas” seja vista como a de um ser humano, cuja feição envelhecida e a barba por fazer seria uma espécie de reflexo fisionômico resultante do uso recorrente da droga (*o crack*). Este



deslizamento de sentido só é possível porque o discurso da FD fundadora atravessa a materialidade significativa constituindo-a.

## **INTERROMPENDO O FLUXO DE SENTIDOS...**

As discussões e reflexões acima realizadas possibilitaram compreender melhor como a noção de memória e de texto, no âmbito da AD, estão intrinsecamente relacionadas à ideia de construção sócio-histórica e ideológica. Observamos, ainda, que a produção dos sentidos se dá discursivamente, ou seja, na relação com o “já-dito” no contínuo histórico e social, através de um processo de repetição e regularização. Os exemplares de textos analisados são um recorte desse interdiscurso na contemporaneidade que recorrem à memória de uma dada FD e aos sentidos que nela se encontram inscritos para produzirem o efeito de sentido desejado. A repetibilidade discursiva contribui, assim, para o processo de atualização, transformação e ressignificação dos sentidos ao longo da história. É nestes termos que a memória discursiva se constitui.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

DIAS, L. C. F. *No Jogo entre a Linguística Textual e a Análise do Discurso: (Em)bates e (De)bates de Visões*. In: **REVISTA LETRA MAGNA - Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura - Ano 04 n.07 - 2º Semestre de 2007**. pp. 1-20.

GRIGOLETTO, E. *O discurso de divulgação científica: um espaço discursivo intervalar*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

INDURSKY, F. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, Eni P. (org). *Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

INDURSKY, F. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, F. et al. (orgs.). *Memória e História na/da Análise do Discurso*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

ORLANDI, E.P. *Discurso e Leitura*. São Paulo, Cortez, 1988.

ORLANDI, E.P. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, Pontes, 2001a.

ORLANDI, E.P. *Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001b.

ORLANDI, E .P. Introdução. In: ORLANDI, Eni P. e LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. *Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade*. Campinas-SP, Pontes Editores, 2006.



PECHÊUX, M. Papel da Memória. In: ACHARD, P. et al. *Papel da Memória*. Pontes, 1999, p. 49-57.

PECHÊUX, M. *A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas*. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1997 [1975]. pp. 163-179.

PECHÊUX, M. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

PÊCHEUX, M. (1983) “*Discours: Structure or Event*”? *Trad.Bras.* “*O Discurso: estrutura ou acontecimento*”? Campinas, SP: Ed Pontes, 1990.

---

# A ESCOLHA DE PROCESSOS EM PROPAGANDAS DE AUTOMÓVEIS SEGUNDO O SISTEMA DE TRANSITIVIDADE DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Hanna Chiapetta Portella Magalhães<sup>118</sup>

**RESUMO:** O trabalho se pauta nos princípios da gramática funcional, especificamente, da Linguística Sistêmico-Funcional, de Halliday, analisando dentro da metafunção ideacional, no sistema de transitividade –a gramática da oração– os *Processos* no gênero propaganda. Processo é um dos componentes da oração, que representa eventos, ações, sentimentos que revelam as experiências humanas, aspectos do mundo físico, mental e social. O artigo seleciona propagandas de automóveis, examinando os significados construídos por meio dos processos, analisando suas combinações, os mais frequentes, com o propósito de justificá-los. Objetiva verificar a relação entre os processos escolhidos e os objetivos do gênero em questão. Também se coloca como uma proposta de ensino de Língua Portuguesa voltado para a análise de textos, ou seja, que contempla a língua em uso, tendo como corpus um gênero textual presente no cotidiano dos alunos e pelo qual expressam interesse. Observando os processos, representados pela categoria dos verbos, é possível compreender os sentidos construídos no texto, as emoções que pretende suscitar, os interesses que quer despertar e as experiências manifestadas, visando atender ao propósito comunicativo do gênero em questão, levando em conta não somente unidades gramaticais, mas aspectos contextuais, reforçando o princípio de que a gramática está submetida às pressões do uso.

**PALAVRAS-CHAVE:** Transitividade. Processos. Propaganda.


## 1. Introdução

O presente trabalho se propõe a observar os processos presentes em propagandas de automóveis, segundo a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional, que enxerga a transitividade de modo diferente da gramática tradicional, centrada apenas no verbo e em seus complementos. Relaciona a transitividade a toda oração, de que se podem extrair as noções de processos, participantes e circunstâncias.

A transitividade é um sistema de relação entre componentes que formam uma figura. [...] Figuras são os significados produzidos pelos processos (...) são diferenciadas conforme tipos gerais de classificação dos processos: figuras de fazer e acontecer, de sentir, de dizer, de ser e ter, de existir e de comportar-se. (FUZER e CABRAL, 2010, p. 27)

---

<sup>118</sup> hanna\_magalhaes@hotmail.com. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).



Processo, segundo Halliday e Matthiessen (2004), é o elemento central da configuração oracional, indica a experiência que se desdobra através do tempo; a categoria gramatical que o corresponde é a dos verbos. Os processos representam eventos que constituem experiências, atividades humanas realizadas no mundo; aspectos do mundo físico, mental e social.

Os seis tipos de processos descritos pela Linguística Sistêmico-Funcional são:

- Processos materiais, cuja função é a de fazer e acontecer;
- Processos mentais, ligados às tarefas cognitivas;
- Processos relacionais, cuja função é a de ligar, conectar entidades;
- Processos existenciais, na fronteira entre processos materiais e relacionais;
- Processos comportamentais, na fronteira entre processos materiais e mentais;
- Processos verbais, na fronteira entre processos mentais e relacionais.

Cada processo citado será descrito mais detalhadamente na fundamentação teórica.

Ao examinar os processos, serão levados em consideração os contextos que determinaram suas escolhas; o gênero, no caso, a propaganda, tendo em vista as intenções do enunciador; seu público-alvo e os efeitos gerados pelas escolhas dos processos.


Foram selecionadas propagandas sobre automóveis de modo geral, em que se incluem carros, caminhonetes e caminhões, veiculadas na Revista *Veja*, no período de 30 de Julho de 2014 a 20 de Agosto de 2014, totalizando quatro edições.

O artigo objetiva mostrar de que maneira o gênero, o produto anunciado e o público a que se destina o anúncio podem determinar escolhas por certos processos e combinações entre eles.

As seções se dividem em *Análise do Gênero*, em que se elucidam as características e objetivos da propaganda; *Fundamentação Teórica*, que explica brevemente a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional, a noção de transitividade e os processos; a *Análise do Corpus*, que examina os processos no contexto publicitário, sua incidência e relações entre escolha e propósitos do texto e *Considerações finais*, em que constam as conclusões acerca das análises realizadas, justificativas para escolhas dos processos e suas consequências para o gênero.

## 2. Fundamentação Teórica





O trabalho em questão tem como base a obra *Transitividade e seus contextos de uso*, de Maria Angélica Furtado da Cunha e Maria Medianeira de Souza, que trata a transitividade à luz da corrente funcionalista da linguagem, levando em consideração a língua em seu contexto de uso, vendo-a como uma atividade social presente no cotidiano e condicionada a pressões provenientes de situações discursivas variadas.

Desse modo, a gramática é tomada como uma estrutura flexível, maleável, uma ferramenta a ser utilizada conforme as situações cotidianas de interação. “Não é um conjunto de regras, mas uma série de recursos para descrever, interpretar e fazer significados” (pág. 25). Na ótica funcionalista, as formas linguísticas estão em consonância com as funções que desempenham em situações reais de comunicação.


A gramática funcional, de maneira ampla, vê a língua como uma rede de relações, tende-se a dar ênfase às variações entre línguas diferentes, a tomar a semântica como base e a organizá-la em torno do discurso do texto. Entende a gramática de modo acessível às pressões do uso, logo, a frase é vista, sob a ótica de qualquer proposta funcionalista, como ato de interação, peça de comunicação real.

A abordagem funcionalista escolhida como diretriz para este trabalho é a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) para a qual a transitividade é entendida:

[...] Como a gramática da oração, como uma unidade estrutural que serve para expressar uma gama particular de significados ideacionais ou cognitivos. É a base da organização semântica da experiência e denota não somente a familiar oposição entre verbos transitivos e intransitivos, mas um conjunto de tipos oracionais com diferentes transitividades (CUNHA e SOUZA, 2011, p. 11).

A transitividade não se relaciona apenas ao verbo, dependendo da presença ou ausência de um SN objeto, mas implica toda a oração, nascendo das relações estabelecidas entre seus termos. As formas léxico-gramaticais devem ser avaliadas conforme às suas funções sociais, segundo a LSF. A transitividade é, na verdade, uma categoria gramatical ligada à metafunção ideacional da LSF, pois se refere à representação das ideias, da experiência humana.

O sistema de transitividade possibilitará a identificação de ações e atividades humanas expressas no discurso, evidenciando a realidade mostrada. O sistema se dá por meio de papéis, tais como processos, participantes e circunstâncias, correspondendo frequentemente às classes *verbo*, *substantivo* e *advérbio*.



Os processos codificam ações, eventos, estabelecem relações, exprimem ideias e sentimentos, constroem o dizer e o existir, exprimem-se por meio dos sintagmas verbais. Segundo o sistema de transitividade da LSF, há seis tipos de processos ou verbos: os materiais, os mentais, os relacionais, os verbais, os comportamentais e os existenciais, sendo os três primeiros os principais e os últimos os secundários, que emergem das fronteiras entre os principais.


Os processos materiais representam a experiência externa, ações e eventos. Constituem mudanças externas, físicas e perceptíveis e podem ter como participantes: *Ator* (o que desempenha/pratica a ação), *Meta* (participante afetado pelo processo, recebe o impacto da ação), *Extensão* (participante o qual complementa a ação) e *Beneficiário* (participante que se beneficia da ação verbal). São ainda classificados em dois tipos, segundo Halliday e Mathiessen (2004): criativo e transformativo.

Os processos mentais representam a experiência interna, a apreciação humana do mundo, permitindo que se percebam crenças, desejos e valores expressos em um texto. Retratam reações mentais, lembranças, reflexões, estados pensamentos, sentimentos e percepções. Têm como participantes o *Experienciador* (que experimenta um sentir) e o *Fenômeno* (fato percebido, sentido).

Os processos relacionais estabelecem uma conexão entre entidades a fim de identificá-las ou classificá-las, manifestando intensidade, circunstância e possessividade. Por esse motivo, nesse processo sempre haverá dois participantes inerentes. Subdivididos em atributivos– em que uma qualidade é dada ao participante– e em identificadores– em que há uma definição ou identificação de uma entidade por meio de outra. Os participantes da categoria atributivos são *Atributo* (qualidade) e *Portador* (participante que recebe a qualidade), na categoria identificadores são *Característica* (a entidade que é definida) e *Valor* (termo definidor ou identificador).

Os processos verbais, localizados na fronteira entre os mentais e os relacionais, são os que expressam os processos de dizer, de comunicar e de apontar. Os participantes são chamados de *Dizente* (o que comunica, diz), de *Receptor* (participante a quem o processo verbal se dirige, é opcional) e de *Verbiagem* (participante que codifica o que é dito, comunicado).

Os processos existenciais, na fronteira entre os relacionais e os materiais, são aqueles que representam algo que existe ou acontece, têm apenas um participante, o *Existente*. No português, realizam-se pelos verbos haver e existir.



Os processos comportamentais representam os comportamentos humanos, o que inclui atividades psicológicas como ouvir e assistir, atividades fisiológicas como respirar, dormir e verbais como conversar e focar. Encontram-se entre os processos materiais e mentais. Possuem um participante consciente, o *Comportante* e um participante que estende o processo, chamado de *Behaviour*.

Segundo Fuzer & Cabral (2010), não há polos entre os processos, mas continuidade entre eles, são representados muitas vezes por esferas. A identificação dos tipos de processos não é estável, ao contrário, é relativa: é por meio do contexto e da semântica que se poderá classificar os processos como de um tipo ou de outro. “Um mesmo grupo verbal pode realizar processos diferentes, dependendo das combinações léxico-gramaticais e do contexto” (pág. 31). Por isso, será importante analisar os contextos para perceber, independentemente, dos grupos verbais quais são os processos por eles representados.


### 3. O gênero Propaganda

O termo *propaganda* é tomado neste trabalho como sinônimo de *publicidade*, embora haja diferenças. Geralmente, usa-se o termo *publicidade* para se referir à venda de produtos ou serviços, enquanto o termo *propaganda* pode ser usado no sentido de propagação de ideias ou no sentido de publicidade, portanto, é mais amplo. Optamos por usá-lo na maioria das vezes.

A propaganda é um gênero que se destaca pelo uso da criatividade e por ter objetivos muito bem definidos: promover um produto, um serviço ou uma marca e/ou vendê-los. Para fazê-lo, vai utilizar variados recursos linguísticos, desde a exploração de relações semânticas como sinonímia, paronímia, polissemia, antonímia, passando pelas combinações estilísticas até o trabalho com recursos fonético-fonológicos.

A perspectiva escolhida para analisar o gênero é a da Linguística Sistêmico-funcional, observando, através do sistema de transitividade, as escolhas de processos no gênero. Foram selecionadas propagandas que falassem sobre o mesmo objeto, no caso, automóveis. A escolha por esse objeto deveu-se à necessidade de definição do público-alvo – adultos que saibam dirigir– e pelo fato de essas propagandas, geralmente, serem criativas e não apresentarem um perfil.





As propagandas, de modo geral, buscam estabelecer um contato com o receptor, tentando persuadi-lo e levá-lo a um comportamento e para alcançar esse objetivo precisam chamar sua atenção, entrar em seu universo, por meio de sua cultura, seus valores e sua variante linguística. Essa condição vai determinar muitas escolhas realizadas nas propagandas, queremos crer que uma delas diz respeito aos processos mentais, já que envolvem as experiências internas do interlocutor, seus anseios, desejos, sentimentos, vontades e interesses.

No trabalho, as propagandas serão observadas, pela perspectiva dos processos, analisando a construção de sentidos em torno dos verbos, como as experiências são transmitidas nos eventos, nas ações, nos sentimentos, nas ideias e nas relações estabelecidas entre enunciador e interlocutor.

#### 4. Análise de Corpus

No período de 30 de Julho a 20 de Agosto de 2014, foram encontradas vinte e sete propagandas de automóveis (carros, caminhonetes e caminhões), dentre as quais quinze foram selecionadas para compor o corpus de análise e servirem, pois, como exemplos do ocorrido com as demais.

Descartaram-se propagandas com frases nominais, citadas no corpus, porém, não analisadas, já que o trabalho gira em torno dos processos.

Os anúncios publicitários foram organizados em ordem cronológica, conforme veiculação na Revista Veja:

- Veja, 30 de Julho de 2014

*Atego 2430 Econfort. Economia, conforto e força real para o caminhoneiro. O caminhão que **chegou para ser coroado** o novo rei dos semipesados.*

Mercedes-Benz

A propaganda utiliza um processo material criativo, a forma verbal *chegou*, para expressar a ideia de surgir, aparecer, ou ainda de ter sido produzido, apontando para o processo de confecção do caminhão. Há outro processo, o relacional atributivo, com a locução verbal *ser coroado*, em que *o caminhão* é o portador e *o novo rei dos semipesados* é o atributo, ligados pela locução verbal *ser coroado*. É importante perceber como se relacionam os dois processos, o material, marcando um fazer, uma criação e o relacional, qualificando o objeto criado, no caso, o caminhão que se quer vender. Nesse exemplo, não é marcada uma interação com o leitor, possível consumidor



do automóvel, mas se prevê público-alvo– o caminhoneiro, ou seja, não se destina apenas a quem deseja usufruir do automóvel, mas àqueles que utilizam o caminhão como seu instrumento de trabalho.

*Sinta a emoção de **dirigir** esse carro. **Imaginar** já **perdeu** a graça.*

Novo Audi A3 Sedan


Nessa propaganda, há quatro verbos que realizam dois processos. O anúncio joga com o processo material, em que se destaca o verbo *dirigir* e o processo mental, em que se destaca o verbo *imaginar*, estimulando o interlocutor a não se satisfazer apenas com um desejo, uma vontade, mas a agir, a concretizar um sonho. Contrapõe a ideia de imaginar, processo mental cognitivo, com a ideia de dirigir, processo material de operação. Além desses processos, encontram-se o verbo *sentir*, um processo mental emotivo e o verbo *perder*, processo material, que, na verdade, compõe a expressão “perder a graça”, com sentido pejorativo. O verbo *sentir*, embora expresse um processo mental como o *imaginar*, se contrapõe a ele, porque não é cognitivo, mas emotivo, sugerindo que não se imagine o carro, mas que se emocione ao dirigi-lo, o que reafirma a ideia do verbo *dirigir*; há no sentir uma noção mais concreta que no imaginar, sendo condição necessária para se emocionar, dirigir o carro. Os verbos no imperativo mostram a busca por aproximação com o interlocutor, porém, não fica claro o público-alvo, que pode ser de qualquer faixa etária e sexo. O fato de não haver um público-alvo explícito pode ser visto como uma estratégia para afirmar a versatilidade do veículo, interessante para qualquer categoria.

➤ Veja, 6 de Agosto de 2014

*Hyundai ix35. A qualidade e a tecnologia do SUV que **conquistou** o mundo.*

Hyundai

O anúncio em questão utiliza um processo material, por meio do verbo *conquistar* (*conquistou*) a fim de expressar uma atitude, um fazer. Cabe observar que o verbo é utilizado no pretérito perfeito (mostrando que a ação foi concluída) e dentro de uma declaração afirmativa, o que não põe em dúvida a atitude “praticada” pelo carro. O fato de se ter escolhido um processo material revela uma vontade em associar uma postura de atitude ao carro anunciado. Cabe observar que o participante Meta abarca uma quantidade grande de pessoas envolvidas no processo, ou seja, que foram



conquistadas pelo carro, o que reforça a ideia de sua qualidade e de sua tecnologia. Ao ter como Meta o sintagma nominal “o mundo”, amplia-se a perspectiva de pessoas interessadas pelo carro, seu público-alvo torna-se extenso.

*Novo Honda Civic 2015. O carro onde você **quer se ver**.*

Honda

Há nesse exemplo, dois processos mentais, o primeiro, representado pelo verbo *querer* (*quer*), é desiderativo e o segundo, representado pelo verbo *ver*, é perceptivo. O processo designativo predomina, já que na propaganda as ideias que se quer expressar são de vontade, de desejo, o interesse por algo, que nesse caso, seria o interesse do interlocutor pelo carro que se está oferecendo, que se quer vender. O enunciador prevê o desejo do (possível) consumidor de adquirir o carro e afirma isso no anúncio, com o auxílio da imagem do carro e de uma descrição minuciosa de suas características de modo a promover o veículo. O público-alvo pode ser masculino ou feminino, não há uma marcação que possa prevê-lo, mas se desperta o interesse de uma classe que deseja mostrar que possui o carro, que pode adquiri-lo, provavelmente adultos.

*Novo Volvo VM I-Shift. É assim que todo caminhão **deveria ser**.*

Volvo

No anúncio do caminhão da Volvo, se pode verificar um processo relacional identificador, que para enaltecer o Novo Volvo, relaciona-o a todos os outros caminhões, dizendo que todos deveriam ser como ele é, dessa maneira, indiretamente, aponta para suas qualidades, despertando no receptor o interesse por conhecê-las. *Todo caminhão* é o identificado e o *Novo Volvo VM I-Shift* é o identificador. Não há uma marca de interação direta com o possível consumidor, não é explícito o público-alvo.

*Novo Palio Fire Way 2015. **Topa tudo**. O carro mais barato **produzido** no Brasil. Agora na versão Way.*

Fiat.

O exemplo do *Novo Palio* apresenta dois verbos que realizam o processo material. No primeiro caso, o processo material, expresso pelo verbo *topar* (*topa*), exprime a ideia de aceitar qualquer desafio, “encarar” qualquer coisa, mostrando a versatilidade do veículo. Além disso, pode-se observar a escolha da gíria como um

marcador de um público-alvo mais jovem, possível comprador do veículo, de preço geralmente mais acessível, portanto, adequado a essa classe que normalmente não está no ápice de sua vida profissional. O segundo verbo *produzir* (*produzido*), fala sobre o processo de confecção do carro e encontra-se na voz passiva, estando o Ator, a empresa Fiat, subentendido. O carro é Meta. Destaca-se a circunstância, o local em que foi criado, o Brasil, e o fato de ser o carro mais barato produzido no país.

➤ Veja, 13 de Agosto de 2014

*A gente sempre **coloca** os clientes em primeiro lugar. Desta vez, foram os clientes que **colocaram** a gente lá.*


Hyundai

O processo nessa propaganda, realizado nos dois exemplos pelo verbo *colocar*, é material transformativo, pois está ligado a um fazer, a uma mudança de atitude, nos dois casos, mas também é possível verificar um processo mental implícito: o de considerar os clientes prioridade. Quando se fala sobre os clientes terem colocado a empresa lá, se faz uma referência ao prêmio J.D Power (sobre qualidade de veículos). Cabe mencionar que essa propaganda não pretende vender um produto, mas promover a marca *Hyundai*. O público-alvo é tomado na terceira pessoa “os clientes”, há, pois, certo distanciamento, pois nem todos os leitores são clientes, entretanto, devem saber que os que já são os colocaram em primeiro lugar, logo, a marca é de qualidade.

*O lado bom do fim do mundo: **dirigir** seu New Fiesta por onde **quiser**. O lado ruim: ninguém para **admirar**. Toda a linha New Fiesta com taxa zero.*

Ford

O anúncio publicitário em questão apresenta o processo material transformativo, realizado pelo verbo *dirigir*, o processo mental desiderativo e o processo mental emotivo, realizados pelos verbos *quiser* e *admirar*, respectivamente. Os processos material e mental estão imbricados a serviço dos objetivos da propaganda. A operação de dirigir reflete uma atitude, sugerida como positiva na propaganda, devido ao carro que se dirige: um *New Fiesta* e se relaciona ao desejo, ao interesse do consumidor em dirigir o carro, indo a lugares de sua preferência. Ao final, utiliza um processo mental emotivo para expressar o que sentem as pessoas ao verem alguém dirigindo um *New*



*Fiesta*: admiração, o que confirma o valor do carro. A propaganda sugere que o carro e o seu condutor permanecerão mesmo depois do fim do mundo, o que atribui qualidade e ao carro e segurança a quem o conduz.

➤ Veja, 20 de Agosto de 2014

*O design **surpreende**. A tecnologia e o conforto **impressionam**. All New Grand Santa Fe. O SUV mais completo da Hyundai.*

Hyundai

As escolhas verbais nessa propaganda são um verdadeiro primor, porque ela utiliza com muita habilidade os processos. Na primeira frase da propaganda, a característica referente à beleza externa do carro desperta emoção (que não se espera viver), por isso, escolhe-se um processo mental emotivo, realizado pelo verbo *surpreender* (*surpreende*). Na segunda frase, características do carro ligadas à sua funcionalidade despertam o interesse racional, deseja-se o carro racionalmente, portanto, utiliza-se o processo mental cognitivo, por meio da escolha do verbo *impressionar* (*impressionam*). Ambos os processos corroboram a qualidade do veículo, que atende tanto a desejos racionais, quanto a emotivos.

*Já **era** o caminhão líder de vendas. **Imagine** agora com câmbio V-Tronic e condições imperdíveis.*

Volkswagen

Há, nesse texto publicitário, um processo relacional identificador, realizado pelo verbo *ser* (*era*) e um processo mental cognitivo, realizado pelo verbo *imaginar* (*imagine*). A propaganda elogia o caminhão, identificando-o como líder de vendas e convida o consumidor a pensar, a imaginar como ele será vendido, já que oferecerá ainda mais benefícios.

*Luxo não é nada sem resistência. Novo Mitsubishi Pajero Dakar 2015. Para quem **gosta** do luxo, mas não se **contenta** só com ele.*

Mitsubishi Motors

Há nesse anúncio um processo relacional atributivo e um processo mental emotivo, o primeiro, representado pelo verbo *ser* (*é*) e o segundo pelos verbos *gostar*



(*gosta*) e *contentar* (*contenta*). Há uma afirmação categórica, como uma premissa maior: luxo não é nada sem resistência. Depois se fala sobre o carro, apelando para a emoção do interlocutor, por isso, utilizam-se processos mentais emotivos. Traça um perfil de consumidor para o carro: pessoas que gostam de luxo, mas que querem algo mais, que percebem a necessidade de mais.

Cabe ressaltar o apoio do texto visual, o qual coloca entre quatro rodas artigos de luxo, como vasos e um piano, que, no entanto, são frágeis, ou seja, com pouca resistência, sugerindo que esses artigos não são compatíveis com as quatro rodas por que estão circundados, reforçando, pois, o que está expresso no texto verbal.

*Nem carro-forte cuida tão bem do seu dinheiro.*

#### Volvo Caminhões

O processo em questão é material transformativo (de operação), realizado pelo verbo *cuidar* (*cuida*). O cuidado está ligado ao fato de o caminhão fazer jus ao dinheiro gasto para adquiri-lo. Os benefícios oferecidos pelo produto anunciado estão em pé de igualdade com o valor cobrado por ele, por isso, se diz que ele cuida bem do seu dinheiro.

Há uma comparação com um carro-forte, veículo blindado utilizado para transportar dinheiro de um estabelecimento a outro em segurança, a propaganda brinca com essa característica do carro-forte que apresenta um cuidado relativo à segurança, comparando-o ao cuidado relativo a custo-benefício, oferecido pelo veículo anunciado, sendo o último considerado um cuidado maior. O público a que se destina se preocupa com os gastos, logo, é quem realmente paga pelo veículo, provavelmente o público adulto.

*BMW320i. O BMW mais vendido no mundo, agora com um mundo de vantagens.*

#### BMW

Para analisar o processo nessa propaganda é preciso considerar a estrutura verbal e não nominal da forma, a qual se encontra na passiva, com um processo material transformativo, representado pelo verbo *vender* (*vendido*). Refere-se à posse a fim de mostrar que o carro já foi muito adquirido, provando, desse modo, a sua qualidade. O público-alvo é expandido pelo sintagma nominal “no mundo”, o que revela o interesse de uma larga de quantidade de pessoas pelo carro.

*Novo Mini. O ícone **virou** uma máquina.*

Mini Cooper S. BMW Group

O verbo utilizado na propaganda expressa um processo material transformativo, realizado pelo verbo *virar* (*virou*), para mostrar uma mudança: um carro já conhecido por ser ícone, um modelo da BMW, torna-se, na sua nova versão, uma máquina, no sentido tecnológico. Funciona com a agilidade e eficácia de uma máquina, ou seja, o modelo novo é ainda superior ao antigo. A descrição não explicita o público-alvo, mas espera-se que ele se componha de pessoas que gostam de dirigir e que já conheçam a marca.

*Jaguar XF Luxury. Se você já **acha** o preço bom, **espere** até **dirigir** um.*


Jaguar

Nesse anúncio publicitário, há dois processos: material e mental, o primeiro, representado pelo verbo *dirigir* e o outro processo, realizado pelos verbos *esperar* (*espere*) e *achar* (*acha*). O verbo achar expressa uma opinião, um ponto de vista que o enunciador supõe ser do interlocutor e o incita, criando uma expectativa, por meio do verbo *esperar*, que aponta para um fazer, o processo material: a operação de dirigir. O processo material é o ápice da propaganda em questão; o processo mental é usado a fim de criar uma expectativa para a ação de dirigir. O público a que se destina visualiza o ato de dirigir como um esporte, um *hobby*, não apenas como uma necessidade.

## **5. Considerações Finais**

Foi possível observar a frequência dos processos material e mental nas propagandas, além da presença da combinação entre processos. A ocorrência do material e do mental pode ser justificada, em primeiro lugar, pela necessidade do gênero em alcançar seu interlocutor: o anunciante tenta despertar a emoção no seu público-alvo, penetrando em seu mundo, procurando seus desejos, pensamentos e interesses para, a partir disso, oferecer seu produto ou serviço.

Ao estimular a vontade do público-alvo e adentrar seu pensamento, a propaganda transforma o produto oferecido em uma necessidade, o que facilita o processo de compra e venda. Isso explica a presença de processos mentais, ligados às experiências internas do ser humano, à sua consciência, podendo expressar afeição, cognição, percepção, desejo, etc.



A incidência de processos materiais, por sua vez, pode ser justificada pelo próprio processo sugerido por uma propaganda: compra e venda. Por mais que o texto publicitário fale sobre desejos, aspirações do consumidor e ainda caracterize o objeto oferecido, seu objetivo principal é vender, é promover o produto, o serviço ou a marca anunciados.

Acrescente-se a isso o fato de o produto oferecido nos textos analisados ser automóveis, meio mecânico utilizado para se locomover e/ou carregar pessoas e objetos, o qual demanda a operação dirigir, que configura um processo material. Desse modo, conduzir um veículo é uma ação, uma tomada de atitude e os textos publicitários precisam denotar isso.


Os processos relacionais também presentes nas propagandas analisadas refletem geralmente a intenção de elogiar e promover o produto anunciado e/ou a marca, identificam-no como melhor, líder etc ou atribuem características positivas que estimulam sua compra.

Como mencionado anteriormente, não há uma sistematização dos processos, eles estão imbricados, sendo impossível separá-los totalmente. O próprio sentido sugerido pelas ações verbais pode suscitar mais de um processo, conforme a intenção da própria propaganda, que por meio de uma escolha artificiosa dos verbos consegue indicar experiências diversas e suscitar reações nos interlocutores convenientes ao seu propósito comunicativo.

A abordagem utilizada neste trabalho torna-se interessante para ser aplicada em sala de aula a fim de se ensinar a categoria dos verbos, como sua seleção pode construir os sentidos de um texto, bem como permite analisar toda a estrutura oracional. O gênero utilizado se revela estratégico porque geralmente desperta o interesse dos alunos devido à sua característica criativa e muitas vezes dotada de humor, além de ser um gênero comum no cotidiano do alunado, o que possibilita o entendimento acerca da aplicação do ensino de língua materna em suas vidas.

## REFERÊNCIAS

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2011.



CUNHA, Maria Angélica Furtado da; MARTELOTTA, Mário Eduardo; OLIVEIRA, Mariangela Rios de (orgs.). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da Cunha; SOUZA, Maria Medianeira de. *Transitividade e seus contextos de uso*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

FUZER, Cristina; CABRAL, Sara Regina Scotta (orgs.). *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Departamento de Letras Vernáculas, Núcleo de Estudos em Língua Portuguesa, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SANDMANN, Antônio. *A linguagem da propaganda*. São Paulo: Contexto, 2012.

---



## DISCURSO, CULTURA E PODER: INTERFACES ESTABELECIDAS NA PRODUÇÃO DOS LADRÕES DE MARABAIXO

HELEN COSTA COELHO<sup>119</sup>  
EFIGÊNIA DAS NEVES BARBOSA RODRIGUES<sup>120</sup>  
DANIEL DE NAZARÉ DE MADUREIRA<sup>121</sup>  
FÁBIO XAVIER DA SILVA ARAÚJO<sup>122</sup>  
YURGEL PANTOJA CALDAS<sup>123</sup>

**RESUMO:** A importância deste estudo justifica-se em analisar as interfaces estabelecidas na construção do discurso, em especial o que se caracteriza o aspecto religioso, com ênfase na elaboração escrita dos ladrões de Marabaixo, visto que esta é uma manifestação cultural típica do Estado do Amapá. As ideias são articuladas a respeito de questões relevantes no tratamento da formação ideológica, na percepção da religiosidade, tendo em vista as reflexões crescentes com o papel da cultura africana no contexto social, religioso e nas relações de poder. A área de estudo em questão é a Análise do Discurso (AD), caracterizada pelo poder explicativo que possui para avaliar os contextos nos quais o discurso é produzido. A AD tem a função de fazer embates discursivos, mostrando que uma fala, escrita ou oral, é motivada por situações específicas e variadas em diferentes eixos. Por isso é preciso considerar os momentos de produções discursivas para que haja uma avaliação de forma analítica das intenções e dizeres que circundam o discurso. Para fins de análise, o texto apresenta uma análise discursiva em duas canções de Marabaixo e o trabalho também se constitui de outras seções que se entrelaçam no mesmo foco investigativo, tendo como finalidade a abordagem discursiva do objeto de estudo se justifica pela importância de mostrar de forma científica as características do discurso por meio de embasamentos teóricos diversificados numa trama formada pelas concepções de: Foucault (2008, 2012), Pêcheux (2009, 2012); Brait (2009), Fiorin (2007, 2013); Orlandi (2005, 2012) entre outros. No decorrer do tecido, serão abordados aspectos de muita relevância e embasados pela Análise de Discurso de linha francesa com o objetivo de refletir sobre o processo de formação discursiva na religiosidade abordada nos ladrões de Marabaixo, considerando as condições de produção, a ideologia que o permeia e o público ao qual se destina.

**PALAVRAS-CHAVE:** Análise do Discurso. Cultura. Marabaixo. Religiosidade.

### INTRODUÇÃO

<sup>119</sup> Mestranda no Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional pela Universidade Federal do Amapá- UNIFAP. E-mail: helencostac@hotmail.com

<sup>120</sup> Mestranda no Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional pela Universidade Federal do Amapá- UNIFAP. E-mail: efigenia\_nb@yahoo.com.br

<sup>121</sup> Mestrando no Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional pela Universidade Federal do Amapá- UNIFAP. E-mail: danieldenazre@hotmail.com

<sup>122</sup> Mestre em Direito Ambiental e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Amapá- UNIFAP. E-mail: fabiuxavier@gmail.com

<sup>123</sup> Prof. Dr. no Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional pela Universidade Federal do Amapá- UNIFAP e orientador deste artigo. E-mail: yurgel@uol.com.br

Partindo da premissa de que a etimologia da palavra “discurso” vem do latim *discursus, originária do particípio passado de discurrere*, que segundo o dicionário de linguística da enunciação (2009, p.84) significa “correr ao redor”, e dentro de uma abordagem semântica e de caráter metafórico quer dizer “lidar com um assunto por vários pontos de vista”. Alguns autores como M. Bakhtin (2003), M. Pêcheux (2005), M. Foucault (2011) entre outros, com base nesse significado, tais teóricos ratificam através das suas exposições que o discurso é aquilo que constitui a partir de uma formação ideológica no meio social e essencialmente por meio da linguagem.

Diante de tal definição, percebe-se que é nesse fazer discursivo que se instaura o processo de produção de sentido da linguagem, de forma única e inusitada, onde novos elos de significações se formam sobre as mais variadas situações cotidianas. Assim, não é difícil perceber que o campo de assuntos que um discurso pode abordar, se torna vasto, carregado de conhecimentos e informações que precisam ser considerados para a realização da tripartição da linguagem, ou seja, é necessário considerar o conhecimento, idiomático, o conhecimento expressivo e principalmente o conhecimento de mundo para a efetivação do processo comunicativo.


De acordo com esse contexto e com a evolução histórica do Estado do Amapá, há muito tempo observa-se certa resistência às manifestações do Ciclo do Marabaixo<sup>124</sup> por grande parte da sociedade amapaense. Principalmente no que tange a expressão do caráter religioso, onde os embates são bem evidenciados entre cristãos e participantes do Marabaixo.

É nesta perspectiva que surgiu o interesse em desenvolver uma pesquisa que abordasse a análise do discurso religioso na produção dos versos de Marabaixo, que no referido cenário cultural recebem a nomenclatura de “ladrões”, haja vista que tais produções (versos) são marcas da oralidade por serem criadas de acordo com a descrição dos acontecimentos que caracterizam o cotidiano e a história dos afrodescendentes no Estado do Amapá. O uso do termo “ladrões” para designar os versos se dá pelo fato destes surgirem muitas vezes do improviso na roda de Marabaixo, e ser “roubado” por cantadores, ou seja, repetido em coro pelos participantes da dança, até que outro “ladroão” seja criado e roubado sucessivamente.

A referida festa é marcada no calendário de eventos religiosos pela reverência e alusão aos santos católicos, que contempla um complexo ritual de exaltação ao Divino Espírito Santo e à Santíssima Trindade, que envolve o aspecto religioso e o lúdico e divide-se em dois momentos de devoção: o primeiro envolve as ladainhas (nove para cada santo) rezadas em latim popular (marcado pela oralidade), missas, oferendas e promessas. E o segundo é formalizado pelas grandes rodas de dança, regidas ao som da *caixa de marabaixo*<sup>125</sup>, onde os participantes da festa podem saborear gengibirra, caldo,

<sup>124</sup> O Ciclo do Marabaixo tem seu início no sábado da Aleluia, no bairro Santa Rita (Marabaixo da Favela) e no domingo se dá no bairro do Laguinho, e segue um calendário próprio que acompanha o calendário litúrgico da Igreja Católica.

<sup>125</sup> Tambor que antigamente era confeccionado manualmente e revestido de couro de animal (cobra, carneiro, gado), porém hoje o material sintético é o mais utilizado. A caixa de marabaixo é sobreposta no corpo do tocador, pendurada nos ombros e tocada com duas baquetas.



comida típica, bem como apreciar queima de fogos e os bailes. E é neste segundo momento que em algumas situações o Marabaixo é estigmatizado com outros rituais de origem nas religiões de matriz africana, como por exemplo, o rito de macumba, pelo fato da utilização de tambores na referida manifestação cultural. Entretanto, vale ressaltar que segundo Câmara Cascudo (2003, p.88), a Festa do Divino é comemorada em várias regiões do Brasil, a partir do início da colonização, com tradição oriunda de Portugal, a diferença é a não utilização dos tambores e sim de instrumentos de corda, como por exemplo, a viola.

Atualmente, o Estado do Amapá possui diferentes manifestações culturais praticadas nas comunidades rurais e urbanas, como o Batuque, o Marabaixo, o Sairé, a Zimba, o Samba, o Tambor de Crioula, Capoeira, e as Religiões de matriz Africana (Umbanda e Candomblé), contudo pode se dizer com poucos estudos realizados, limitando-se a alguns trabalhos específicos da área acadêmica. O conhecimento das diversas manifestações culturais é um importante passo para estudos que visam a ampliar o reconhecimento do valor de identidades sociais e a valorização dos povos que contribuíram para tal diversidade.

## **1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

O conteúdo teórico discutido neste tópico tem como propósito fundamentar primeiramente a discussão teórica sobre o discurso. Com ênfase em alguns aspectos gerais sobre a análise do discurso (AD), sua importância enquanto objeto de estudo e definição de alguns conceitos relevantes.

### **1.1 A AD nas perspectivas da vertente francesa: conceitos basilares.**

#### **1.2**


A linguística exerceu o papel de ciência central nos estudos das ciências humanas. A linguística Saussureana, fundada sobre a dicotomia língua/fala- a primeira concebida como sistêmica, por isso objetivamente apreendida; a segunda, não objetivamente apreendida por variar de acordo com os diversos falantes, que selecionam parte do sistema da língua para seu uso concreto em determinadas situações de comunicação (MUSSALIM; BENTES, 2012).

Na conjuntura estruturalista, a autonomia relativa da língua é reconhecida. As teorias estruturalistas da linguagem têm como objeto de estudo a língua- “tornando possível estudá-la a partir de regularidades e apreendê-la na sua totalidade, já que as influências externas, geradoras de irregularidades, não afetam o sistema por não serem consideradas como parte da estrutura” (MUSSALIM; BENTES, 2012, p. 114). Nesse sentido, percebe-se que no estudo estruturalista da linguagem, a língua não é apreendida na sua relação com o mundo, mas na estrutura interna de um sistema autônomo.

Nascida da necessidade de superar o quadro teórico de uma linguística estruturalista, frasal e imanente que não dava conta do texto em toda sua complexidade, a análise do discurso volta-se para o “exterior” linguístico, procurando apreender como no linguístico inscrevem-se as contradições sócio históricas de produção (BRANDÃO, 2012). Consequentemente, a AD surge em um terreno que se relacionam a Linguística e as Ciências Sociais.

À medida que se pensa em análise do discurso é preciso esclarecer que não há apenas uma corrente como aponta Mussalim e Bentes (2012, p. 125) “Como decorrência dessa fronteira a qual se situa a análise do discurso e em função da disciplina vizinha





com a qual ela privilegia contato, surgem diferentes ‘Análises do Discurso’”, uma delas que privilegia uma relação com o histórico, enquanto a outra privilegia a relação com o sociológico. A partir disso, surgem duas vertentes: a análise do discurso de origem francesa que favorece o contato com a história e a análise do discurso anglo-saxã que favorece a sociologia.

Segundo o exposto Mussalim e Bentes (2012, p. 125), afirmam que:

[...] o que diferencia a Análise do Discurso de origem francesa da Análise do Discurso anglo-saxã, ou comumente chamada de americana, é que esta última considera a intenção dos sujeitos numa interação verbal como um dos pilares que a sustenta, enquanto a Análise do Discurso francesa não considera como determinante essa intenção do sujeito; esta considera que esses sujeitos são condicionados por uma determinada ideologia que predetermina o que poderão ou não dizer em determinadas conjunturas históricos-sociais.

Existe, entretanto, apesar das divergências, um elemento comum entre essas vertentes do discurso, as duas priorizam o estudo da discursivização; mas para este trabalho será utilizada especificamente a Análise do Discurso de origem francesa, que segundo Brandão (2012) é entendida como uma teoria crítica da linguagem, “a análise do discurso de orientação francesa luta contra qualquer forma de cristalização do conhecimento, contra “a territorialização, o esquadrinhamento, a delimitação dos domínios do saber”” (BRANDÃO, 2012, p. 104).

### **1.1.1 Conceções de discurso**

#### **1.1.2**

Com base nas teorias do discurso, pode-se dizer que o discurso é um instrumento de representação social, ele se manifesta nas mais diversas instituições, possuindo desse modo peculiaridades distintas que necessitam ser analisadas por meio de embasamentos que o aborde de maneira teórica e analítica. Estudá-lo significa contribuir não somente para a comunidade científica da área da linguagem, mas principalmente com a própria sociedade que o utiliza cotidianamente.


Neste sentido, a palavra discurso, segundo o dicionário da Língua portuguesa Houaiss (2004), é conjunto de enunciados que caracterizam o modo de agir ou de pensar de alguém ou de um grupo específico. Com base em outras leituras, observa-se que o discurso também é visto como forma de manifestação das expressões e dos sujeitos como interlocutores naturais nos processos de construção social. Soma-se as questões do contexto sócio histórico, o qual os sujeitos se inserem refletindo a visão do mundo que os cerca. Logo, todas as práticas típicas da linguagem se estabelecem por meio de um texto que é produto de atividade discursiva.

O discurso é visto como uma forma de prática social que se realiza total ou parcialmente por intermédio de gêneros textuais específicos. O discurso tem alcance em toda sociedade, esse alcance é conseguido devido à inserção do discurso em todas as práticas e eventos sociais em que os indivíduos participam.

Segundo Orlandi, (2009, p. 71):

O discurso, por princípio, não se fecha. É um processo em curso. Ele não é um conjunto de textos, mas uma prática. É nesse sentido que consideramos o discurso no conjunto das práticas





que constituem a sociedade na história, com a diferença de que a prática discursiva se especifica por ser uma prática simbólica.

O discurso como objeto de estudo da análise discursiva, é elemento em que se pode observar a relação entre língua e ideologia, é, pois um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos, psíquicos, por meio de sujeitos interagindo em situações concretas. Pêcheux (1975 apud ORLANDI, 2009, p. 17), “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia”. Pêcheux (1998, apud ORLANDI, 2010, p. 14) diz que “o discurso mais do que transmissão de informação (mensagem) é efeito de sentidos entre locutores”. Nesse sentido, não há uma relação linear entre enunciador e destinatário, tampouco a língua é apenas um código, onde se pautaria a mensagem que seria transmitida de um para o outro, ou seja, nesse caso não há apenas transmissão mais efeitos de sentidos entre os locutores.

Com isso, Brandão (2012) fala da concepção de discurso como jogo estratégico e polêmico, no qual o discurso não pode mais ser analisado simplesmente sob seu aspecto linguístico, mas como jogo estratégico de ação e de reação, de pergunta e resposta, de dominação e de esquivia.

Para Maingueneau (2001, p 53), “O discurso se constrói, com efeito, em função de uma finalidade, devendo, supostamente, dirigir-se para algum lugar”. Portanto, o ato do discurso constitui-se em ação sobre o outro, objetivando modificar o comportamento do outro, agir sobre o outro. Com isso, surgiu a interatividade, característica fundamental do discurso.

### 1.1.2 Ideologia


A ideologia é um conceito fundamental nos estudos de um estudioso dos processos discursivos, Mikhail Bakhtin, não interpretando-a como algo pronto e já dado, ou vivendo apenas na consciência individual do homem, mas insere essa questão no conjunto de todas as outras discussões, como a questão da subjetividade. Bakhtin (apud Brait, 2013, p. 168), diz:

Bakhtin [...] vai construir o conceito no movimento, sempre se dando entre a instabilidade e a estabilidade, e não na estabilidade que vem pela aceitação da primazia do sistema e da estrutura; vai construir o conceito na concretude do acontecimento, e não na perspectiva idealista.

Esse recorte sugere que a ideologia é materializada por meio dos discursos e articulada por sujeitos. Isso pode ser confirmado com a seguinte passagem: "Só há ideologia pelo sujeito e para sujeitos". (ORLANDI, 2009, p. 96). Com isso, percebe-se que todo dizer é ideologicamente marcado. É na língua que a ideologia se materializa. Nas palavras dos sujeitos, o discurso é lugar do trabalho da língua e da ideologia.

Para Chauí, (1980, p. 113 apud BRANDÃO, 2012, p. 22), a ideologia organiza-se:

[...] como um sistema lógico e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que



indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar, o que devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer.

Para a análise do discurso a ideologia é conceito central. O filósofo marxista Althusser desenvolve a teoria das ideologias, segundo o autor a ideologia está ligada ao inconsciente através da interpelação dos indivíduos em sujeitos. Quando se fala, os sujeitos são simultaneamente afetados pelo funcionamento da ideologia e do inconsciente, ambos inscritos no funcionamento da linguagem. Esse funcionamento não é transparente para o sujeito, ou seja, ele não percebe como é afetado pela ideologia e pelo inconsciente (SILVA, 2013).

### 1.1.3 Sujeito

O sujeito do discurso é noção necessária para precisar o estatuto, o lugar e a posição do sujeito falante com relação a sua atividade linguageira. Quando se fala em sujeito leva-se a considerar as relações que o sujeito mantém com os dados da situação de comunicação na qual ele se encontra, os procedimentos de discursivização, assim como os saberes, opiniões e crenças que possui e que supõe serem compartilhados pelo seu interlocutor. Para (CHARAUDEAU, MAINGUENEAU, 2008, p. 457) a competência do sujeito “não é mais simplesmente linguística, ela é ao mesmo tempo comunicacional, discursiva e linguística”.

A análise do discurso rompe com a concepção de sujeito uno, livre, caracterizado pela consciência, isto é, sem inconsciente e sem ideologia, e tomado como origem. Sendo assim, para a AD o sujeito é clivado, ou seja, não é uno; o sujeito é assujeitado, isto é, não é livre e não está na origem do discurso (MUSSALIM; BENTES, 2011).

É conveniente considerar que o sujeito do discurso é um sujeito composto de várias denominações. Segundo Charaudeau e Maingueneau (2008, p. 458) “Ele é polifônico, uma vez que é portador de várias vozes enunciativas. Ele é dividido, pois carrega consigo vários tipos de saberes, dos quais uns são conscientes, outros são não conscientes, outros ainda, inconscientes”. Enfim, ele se desdobra na medida em que é levado a desempenhar alternativamente dois papéis de bases diferentes: papel de sujeito que produz um ato de linguagem e o coloca em cena, imaginando como poderia ser a reação de seu interlocutor, e o papel do sujeito que recebe e deve interpretar um ato de linguagem em função do que ele pensa a respeito do sujeito que produziu esse ato.

### 1.1.4 Formação discursiva/ Formação ideológica.

O discurso é uma das instâncias em que a materialidade ideológica se concretiza. Sendo assim, Brandão (2012) diz que ao analisar a articulação da ideologia com o discurso, dois conceitos já tradicionais em AD devem ser colocados: o de formação ideológica e o de formação discursiva.

Formação ideológica, uma formação social em um momento dado; cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem individuais nem universais, mas se relacionam a posições de classe em conflito umas em relação às outras. Segundo Brandão, 2012, p. 47 “[...] a formação ideológica tem necessariamente como um de seus componentes uma ou várias formações discursivas interligadas [...]”.

Segundo Pêcheux (apud ORLANDI, 2010, p. 17), “os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes pelas formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhes são correspondentes”. Assim, não se pode pensar o sentido e o sujeito sem pensar em ideologia.

As formações discursivas são a projeção, na linguagem, das formações ideológicas. As palavras, expressões, proposições adquirem seu sentido em referência às posições dos que as empregam, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem (ORLANDI, 2010).

Entende-se, pois, por formação discursiva, aquilo que numa determinada formação ideológica, ou seja, a partir de uma posição numa certa conjuntura, determina o que pode e deve ser dito, portanto, as palavras, proposições e expressões recebem seu sentido em uma formação discursiva na qual são produzidas. Neste contexto, “É a formação discursiva que permite dar conta do fato de que sujeitos falantes, situados numa conjuntura histórica, possam concordar ou não sobre o sentido a dar às palavras, ‘falar diferentemente falando a mesma língua’” (BRANDÃO, 2012, p. 49), sendo assim, o entendimento de formação discursiva se torna importante para a determinação daquilo que se pode ser dito a partir da posição do sujeito.

## 1.2 A Cultura do Marabaixo no Estado do Amapá.

Segundo as pesquisas de Canto (1998) a *Festa do Divino Santo e Santíssima Trindade* em Macapá, capital do atual Estado do Amapá está diretamente ligada aos aspectos *profanos* do Marabaixo, que por sua vez é uma manifestação de origem negra, caracterizada pela dança, pela música e rituais próprios. E a festa é dita assim enquanto festejo marcado no calendário de eventos religiosos e pela reverência aos santos católicos, mas também conhecida por Marabaixo, enquanto complexo ritualístico, ou seja, por sua totalidade, desde novenas à quebra da murta, desde as danças ao levantamento do mastro.

No que tange à etimologia da palavra MARABAIXO, os estudos registrados na pesquisa de Videira (2009) afirmam que pouco se sabe a respeito de sua origem, mas de acordo com algumas entrevistas de moradores da comunidade pesquisada, eles afirmam que este nome faz lembrança à penosa travessia dos africanos nas naus escravistas marabaixo, daí observa-se a evolução da língua por intermédio de um processo de formação de palavras (composição por aglutinação), originando-se o vocábulo Marabaixo. E que o mesmo é uma manifestação cultural de matriz africana que foi trazida para o Estado do Amapá pelos africanos escravizados no Brasil, esta manifestação cultural tem seu ciclo iniciado logo após a Semana Santa, por isso apresenta uma data flexível, como acontece com o Carnaval, que altera-se a cada ano.

Videira (2009) ratifica em seu livro que o Festejo do Ciclo do Marabaixo é praticado durante dois meses, a partir do domingo de Páscoa, nos bairros do Laguinho e Santa Rita. E que mesmo está ramificado em dois: o lado religioso e o lúdico. O primeiro envolve as ladainhas - nove para cada santo comemorado (Divino Espírito Santo e Santíssima Trindade), rezadas em latim popular, missas, oferendas e promessas. O segundo é composto da dança propriamente dita, regado a gengibirra (bebida a base de gengibre e cachaça), cozidão (carne cozida com vários legumes), cantigas, dança e instrumento de percussão.

Entretanto, no que se refere ao lúdico, os participantes seguem num contínuo espírito de confraternização. Às vezes, algumas dançadeiras dançam de braços dados umas com as outras. Percebe-se que certos comportamentos podem gerar certos



conflitos ideológicos no campo da religião, haja vista, que o Marabaixo sendo uma manifestação na qual muitos valores foram incorporados através dos anos e até nos dias de hoje, traz em seu bojo uma história de conflitos com a ideologia hegemônica da igreja católica, a qual se constitui um dos principais obstáculos à sua permanência como tradição, havendo, portanto uma situação dicotômica.

Neste contexto, os produtores e autores dos ladrões de Marabaixo mesmo tendo estado, no momento ciclo, na vivência local da cultura amapaense e teoricamente situados na função que possivelmente serviria para propor novas medidas que melhorassem os aspectos relacionados ao contexto sócio cultural do Estado, não podem ser vistos como sujeitos neutros ou livres das formações políticas que priorizam outros aspectos de seu interesse e que não estão de acordo com os interesses e decisões dos grupos de Marabaixo.

## 2 ANÁLISE DO CORPUS

Inicialmente, é importante enfatizar que foram escolhidas 02 (duas) Canções de Marabaixo, por serem bastante conhecidas da população amapaense e consideradas de grande representação religiosa no Ciclo do Marabaixo. Nesse contexto, constata-se a predominância dos temas “Fé” e “Devoção” na construção dos ladrões aqui analisados.

### 2.1. Análise da canção n.º 01

#### Eu acordei de madrugada

*Domínio Público*

#### Refrão

Eu acordei de madrugada  
Pelo cantar da lira  
Valei-me Nossa Senhora  
Nossa Mãe Santa Maria

Eu acordei de madrugada  
E fui logo à procissão  
Encontrei Nossa Senhora  
Com um ramo de ouro na sua mão

#### (Refrão)


Valei-me Nossa Senhora  
Valei-me Nosso Senhor  
Nossa Senhora me ajude  
Nosso Senhor me ajudou

#### (Refrão)

Do campo veio o pastor  
E na minha porta bateu  
Veio trazer a notícia  
Que a minha lira morreu

#### (Refrão)





Belém, Belém, Belém  
Belém da Boa Fé  
Por aqui passou  
Bom Jesus de Nazaré

**(Refrão)**

Acorda, Maria, acorda  
Acorda que já é dia  
Jesus Cristo é o Rei da Glória  
Filho da Virgem Maria

Por meio de um forte apelo ideológico, percebe-se a presença da doutrina da igreja católica que baseia-se no ritual de procissão de santos e santas, acompanhados de ramos para a devida celebração bem como a ideologia de oposição entre o céu e o inferno.

A ideologia acerca do discurso cristão, por exemplo, é baseada numa oposição: plano espiritual *versus* plano mortal, salvação *versus* castigo, fé *versus* pecado. Baseado nessa oposição, o transmissor da palavra de Deus (pastor ou padre) articula estratégias de convencimento dos fiéis, algumas vezes para manipulá-lo e com isso, percebe-se na 1ª estrofe que o eu-lírico se manifesta com o ar de cumprimento da missão, pelo fato deste já ter acordado de madrugada e participado da procissão, repassa a sensação de dever cumprido e por isso pode ser considerado salvo, pois segundo a igreja católica, aquele que segue os mandamentos da igreja será salvo.

Uma das características do discurso religioso apontado por estudiosos do discurso é como os sujeitos se constituem no discurso e nesta canção de Marabaixo, nota-se a questão da relação entre Jesus e Maria, que é exaltada pelos cristãos enquanto que algumas religiões, Maria é vista de maneira mais simplória, ou seja, sem importância o que não ocorre com os fiéis da igreja católica que exaltam Maria tão quanto o Senhor Deus.

Além disso, observa-se nos versos a presença do interlocutor enquanto pastor e guia do seu rebanho, pois é muito comum em qualquer religião ter alguém que prega as doutrinas da mesma, pois segundo a tradição do Marabaixo, o padre é uma figura imponente dentro do cortejo religioso, representando o pastor que recebe seus servos na casa do pai.

Um fato interessante de frisar é a ideia apresentada no refrão da canção, onde se ressalta o costume de frequentar a igreja no soar do sino, ou seja, o fiel é chamado para a celebração da missa através do sinal sonoro que o desperta para cumprir com a obrigação de acompanhar a procissão juntamente com a reza do santo reverenciado no momento na expectativa de ser salvo pelo fato de estar em dia com suas tarefas enquanto servo fiel da igreja católica. O com o intuito ser abençoado com a graça de Deus.

Além disso, na referida canção, nota-se que o discurso religioso do ponto de vista do interlocutor, apresenta-se como um convite para que outros fiéis venham segui-lo, cumprindo as mesmas ações em busca de dever cumprido e assim obter a sua salvação, pelo fato de estar de acordo com as diretrizes que regem os mandamentos da igreja, em especial a católica.

Entretanto, apesar do foco em aspectos evidenciados nos dogmas da igreja católica, percebe-se um sincretismo religioso, onde as religiões de matriz africana são

mescladas com os rituais da doutrina que estabelece a relação de poder. Onde, segundo Foucault (2012) o discurso deve ser visto e analisado como um jogo estratégico de ação e reação, de pergunta e resposta, de dominação e esquiva, inclusive de luta pelo qual passa por verdade e que veicula saber, gerando poder.

Portanto, como se observa a técnica de análise do discurso preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser deixados de lado e muitos menos quantificados, pois precisam ser centrados na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais que ocorrem no cotidiano dos Grupos de Marabaixo. Neste sentido, entende-se que analisar tais cantigas, é importante observar a atividade comunicativa produtora de efeitos e sentidos entre os interlocutores de uma maneira contextualizada.

## 2.2 Análise da canção n° 02.

### Maria do Céu

*Domínio Público*

#### Refrão

Ai viva eu viva minha mãe também (bis)  
Ai viva Maria do Céu e mais os seus filhos em Belém  
Maria do Céu  
Maria do Céu e mais seus filhos em Belém

Vou por aqui abaixo como quem vai a um mandado (bis)  
Receber a croa da Santíssima Trindade  
Receber a croa  
Receber a croa da Santíssima Trindade

#### (Refrão)

Divino Espírito Santo, Divino Consolador (bis)  
Consolai as nossas almas quando desse mundo eu for  
As nossas almas,  
As nossas almas quando desse mundo eu for

#### (Refrão)

A Pomba do Divino já voou já foi embora (bis)  
Saiu na quarta-feira chegou no dia da hora  
Saiu na quarta-feira  
Na quarta-feira chegou no dia da hora

#### (Refrão)

Ai no dia da hora quando a missa entrou (bis)  
A Nossa Senhora lá no Céu se alegrou  
A Nossa Senhora  
A Nossa Senhora lá no Céu se alegrou

#### (Refrão)

Se alegrou com prazer e alegria (bis)

Ai Jesus Cristo é o Rei da Glória e Filho da Virgem Maria  
Jesus Cristo é o Rei da Glória  
Filho da Virgem Maria

A primeira característica que se impõe na constituição desta canção é a presença marcante de representações simbólicas da igreja católica, tais como: a Santíssima Trindade, o Divino Espírito Santo, a Pomba do Divino e a Coroa da Santíssima Trindade, que são grafadas com as iniciais maiúsculas, para dar ênfase e destaque na canção, bem como forma de respeito significado que cada símbolo representa aos fiéis.

Segundo os dogmas da igreja católica, a Santíssima Trindade representa a união de três pessoas: Pai, Filho e Espírito Santo, enquanto que a Pomba do Divino Espírito Santo vem para a anunciação do Espírito Santo. Que tem exaltação na referida religião, pois em outras igrejas, tais representações não possuem esta carga significativa que se percebe na igreja católica a até mesmo na canção analisada.

Entretanto, outro aspecto interessante a ser analisado é a constituição da natureza frágil e humilde do interlocutor, alguém com problemas emocionais, financeiros, familiares e que acredita na vida após a morte: *Consolai as nossas almas quando desse mundo eu for*.

Mais uma vez Jesus Cristo é glorificado enquanto rei e filho de Maria, que também é glorificada de acordo com a doutrina da igreja que a concebe com grande representação religiosa na fé dos católicos, que em muitas não concebem Maria com a característica de santidade, apenas como uma mera figura na história de Jesus Cristo, o Salvador.

Mais uma vez percebe-se a presença da questão do compromisso do fiel com os eventos religiosos como, por exemplo, a participação efetiva da missa: *Ai no dia da hora quando a missa entrou / A Nossa Senhora lá no Céu se alegrou*. Observa-se que o discurso apresenta, ou seja, exalta que os santos ficam contentes quando os fiéis frequentam e participam das ações religiosas promovidas pela igreja, que evidencia certa persuasão no interlocutor para cumprir com suas obrigações regidas pela igreja católica.

Outro aspecto a ser evidenciado através de um contexto histórico, onde se estabelece a relação de poder através do discurso, pois observa-se nos versos que o negro demonstra pertencer a uma classe social inferior, ou seja, a cultura dominante determina as normas sociais quando o negro reconhece ter que fazer um mandado. Para Pêcheux (2009, p. 160) “o sentido de uma palavra, expressão, proposição, não existe sem si mesmo (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo-sócio-histórico em que palavras, expressões, proposições são produzidas”.

Ao fazer análise nestas 02 (duas) canções de Marabaixo nota-se que, uma vez seguindo os dogmas da igreja católica, o fiel pode crer na sua salvação e que Deus estará sempre ao seu lado, pelo fato deste estar de acordo com o que prega o discurso e, além disso, que religiosidade afro-brasileira foi e continua sendo um tema de grande polêmica na sociedade amapaense, pelo fato de não serem considerados aspectos importantes na construção do discurso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



Após analisar as canções de Marabaixo, percebe-se que persuadir é mais do que convencer, pois a convicção não passa da primeira fase. A persuasão leva à ação, ou seja, participação assídua aos cultos da missa, doações à igreja, mudança de atitudes como parar de frequentar as atividades da igreja, exaltar os santos e santas, etc. O desafio que se impõe aos religiosos é criar uma rede discursiva entre Deus, o padre e os fiéis. Visto que tudo provém da fé. E é essa fé que motiva as pessoas a acreditarem no que está sendo transmitido por Deus. Como diz Orlandi (1987), a fé é a possibilidade que o homem tem de alcançar a graça e a salvação da alma. Ela reforça a assimetria entre Deus e os homens.

A persuasão e a sedução estão presentes em todo o discurso religioso. Quem afinal de contas não quer que Deus abençoe sua residência, sua família, seu trabalho. A compensação para isso é que o fiel acredite, tenha fé, deixe contagiar e glorifique a Deus. Claro está, ainda, que outros artifícios também são usados com o poder da persuasão: a intimidação, por exemplo, normalmente com a figura do inferno.

No que se refere ao Culto do Marabaixo, percebe-se grande relação entre os dogmas da igreja católica e o ritual do festejo cultural, havendo perfeito sincretismo religioso, ou até mesmo se igualando com os mesmos nomes dos santos exaltados na igreja. O que traz reflexão que ambos os ritos fazem parte da mesma ordem do discurso face ao fato de uma parte da sociedade amapaense agir com certo preconceito aos grupos de Marabaixo no Estado do Amapá.

Nota-se que a resistência desses grupos em continuar com os ritos dos festejos do Marabaixo é uma forma de exercer o seu direito de cultuar suas divindades religiosas e também de preservar a cultura de matriz africana ao longo das décadas.

Enfim, atualmente, pode se dizer que quadro das relações sociais, religiosas e ideológicas entre os participantes do Marabaixo e os padres apresenta significativas mudanças, face ao fato do comando e de administração de algumas paróquias de Macapá ser realizadas por padres amapaenses, que são mais conscientes da importância da história e da cultura dentro de uma dada comunidade, ainda por reconhecerem, valorizarem e respeitarem sua herança étnica e cultural afrodescendente.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Dialogismo construção do sentido/organização**: Beth Brait. 2.ed. - Campinas,SP: Editora da UNICAMP, 2005.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitea, 2012.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos chave**. 5 ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

BRANDÃO, Helen Hathsue Nagamine. **Introdução à discursividade do discurso**. – 3 ed. rev. – Campina, SP: Editora da Unicamp, 2012.

CANTO, Fernando P. **A água benta e o diabo**. Macapá: Fundação de Cultura do Estado do Amapá (FUNDECAP), 1998.

CHARAUDEAU, Patrick; MANGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. Coordenação da tradução Fabiana Komesu. 2 ed., 3ª reimpressão.- São Paulo: Contexto, 2008.



CORRÊA, Manoel Luiz. **Linguagem e comunicação social: visões da linguística moderna.** São Paulo: Parábola, 2002.

FIORIN, José Luiz. **Elementos da análise do discurso.** 15. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e ideologia.** 8. ed. (revista e atualizada). São Paulo: Ática, 2007

FLORES, V.; BARBISAN, L.; FINATTO, M.J.; TEIXEIRA, M. (Orgs.). **Dicionário de linguística da enunciação.** São Paulo: Contexto, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** 7. ed. Tradução de Luiz Baeta Neves; Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970/Michel Foucault; tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio.--22.ed.-- São Paulo: Edições Loyola, 2012.

HOUAISS, Antônio (1915-1999) e VILLAR, Mauro de Salles (1939-). **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de dados da Língua Portuguesa S/C Ltda.- 2 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

MANGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação.** Tradução de Cecília P. de Souza e Silva, Décio Rocha. – São Paulo: Cortez, 2001.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras.** Volume 2/ -- 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, Eni, P. **Análise do Discurso: princípio e procedimentos.** 8ª.ed. São Paulo: Pontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Introdução às ciências da linguagem: Discurso e textualidade.** São Paulo – Campinas: Pontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Análise em Discurso: sujeito, sentido, ideologia.** 2ª.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: Estrutura ou acontecimento.** 6.ed. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** ;.ed. Michel Pêcheux; tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. 6.ed. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** São Paulo: Editora Cultrix, 2003.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Marabaixo, dança afrodescendente: significando a identidade étnica do negro amapaense.** Fortaleza Edições UFC, 2009.

YAZBEK, André Constantino. **10 lições sobre Foucault.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

# CONSTITUIÇÃO DE *CORPORA* COMPARÁVEIS (PORTUGUÊS-ESPAANHOL-INGLÊS) PARA ELABORAÇÃO DE UM GLOSSÁRIO TRILÍNGUE DE TURISMO DE AVENTURA

Ivanir Azevedo Delvizio\*

**RESUMO:** O projeto Terminologia do Turismo de Aventura, desenvolvido no âmbito do curso de Turismo da Unesp, tem como objetivo a elaboração de um glossário trilingue (português-espanhol-inglês) de termos relativos ao Turismo de Aventura (TA). O projeto conta com a participação de alunos de graduação do curso de Turismo, sendo cada um responsável pela busca dos equivalentes de um subconjunto de termos em um par de línguas (português→espanhol ou português→inglês). Para o levantamento do conjunto terminológico que compõem o glossário, criamos um *corpus* composto por textos redigidos em língua portuguesa especializados na área de Turismo de Aventura, denominado CTAP (*Corpus* de Turismo de Aventura em Português). Para a busca dos termos equivalentes em espanhol e inglês, foram criados dois *corpora* comparáveis compostos por textos especializados na área de Turismo de Aventura originalmente escritos nessas duas línguas, denominados CTAE (*Corpus* de Turismo de Aventura em Espanhol) e CTAI (*Corpus* de Turismo de Aventura em Inglês). A análise dos *corpora* para seleção dos termos em português, extração de contextos e busca dos termos equivalentes foi realizada com o auxílio do programa de análise lexical *WordSmith Tools*. Como *corpus* de referência, também foram usadas obras complementares como dicionários de língua geral e especializados. Todos os termos e contextos extraídos dos *corpora*, bem como todas as informações obtidas nas fontes complementares, foram registrados em fichas terminológicas trilingues. O objetivo desta comunicação é apresentar as etapas de constituição dos *corpora* de Turismo de Aventura, os critérios de seleção adotados e os desafios em relação às variantes da língua inglesa e espanhola. A pesquisa insere-se nas áreas da Linguística de *Corpus* (BERBER SARDINHA, 2004; TAGNIN, 2010), Terminologia e Terminologia Bilingue, alinhando-se aos princípios da Teoria Comunicativa da Terminologia (CABRÉ, 1999).

**Palavras-chave:** Linguística de *corpus*; *Corpus* comparável; Turismo de aventura.

## 1. Introdução

No âmbito do curso de Turismo da Unesp, desenvolvemos o projeto Terminologia do Turismo de Aventura, que tem como objetivo a elaboração de um glossário trilingue (português-inglês-espanhol) de termos relativos ao turismo de aventura. O turismo de aventura pode ser definido como:

o segmento do mercado turístico que promove a prática de atividades de aventura e esporte recreacional, em ambientes naturais e espaços urbanos (...), que envolvam emoções e riscos controlados, exigindo o uso de técnicas e equipamentos específicos, a adoção de procedimentos para garantir a segurança pessoal e de terceiros e o respeito ao patrimônio ambiental e

---

\* Universidade Estadual Paulista – Câmpus Experimental de Rosana – ivanir@rosana.unesp.br

sócio-cultural. (BRASIL, 2005, p. 9)

A proposta deste trabalho é apresentar as etapas de constituição dos *corpora* comparáveis de Turismo de Aventura dos quais foram extraídos os termos e equivalentes do glossário. A língua de partida da pesquisa foi o português, e as línguas de chegada, o espanhol e o inglês. A escolha dessas línguas estrangeiras justificou-se pela sua grande importância no cenário internacional, pelo grande número de turistas recebidos no Brasil provenientes de países de língua espanhola e inglesa e também por serem as línguas oferecidas no curso de Turismo da Unesp.

A pesquisa insere-se nos campos da Terminologia, Terminologia Bilíngue e Linguística de *Corpus* e no domínio especializado do Turismo de Aventura. Em relação aos pressupostos teóricos, especialmente no que se refere ao nosso objeto de estudo, o termo, alinhamo-nos às concepções da Teoria Comunicativa da Terminologia (CABRÉ, 1999), concebendo-o como uma unidade linguística que possui as mesmas características e propriedades dos signos de uma língua, levando em consideração os casos de variação conceitual e denominativa, sinonímia, homonímia, polissemia e a dimensão textual e discursiva dos termos. Em relação à metodologia, seguimos a proposta de Barros (2004) apresentada na obra *Curso Básico de Terminologia*.

## **2. Terminologia, Terminologia Bilíngue e Linguística de *Corpus***

Nas pesquisas terminológicas atuais, os termos e conceitos são identificados, delimitados e estudados com base em contextos extraídos de *corpus*, metodologia adotada em nossa pesquisa. Por *corpus* compreendemos um “conjunto de enunciados escritos ou orais relativos ao domínio estudado e que são utilizados em um trabalho terminológico” (BOUTIN-QUESNEL, 1985, p. 26). Com os recursos tecnológicos disponíveis, os *corpus* podem ser “armazenados em meio eletrônico e (...) analisados de forma automática ou semiautomática” (BAKER, 1995, p. 225).

Barros (2004, p. 9) explica que “o trabalho de análise do *corpus* consiste, fundamentalmente, na recolha das unidades terminológicas que devem constituir a nomenclatura e no levantamento dos dados relativos a elas”. Barros (2004, p. 202) distingue *corpus* de análise de *corpus* de referência, explicando que “o primeiro compõe-se dos textos dos quais serão recolhidas as unidades terminológicas que constituirão a nomenclatura, e o segundo, de textos de apoio, que servem para a complementação de informações.”

O estudo comparado de termos pertencentes a duas ou mais línguas para identificação de equivalentes é chamado Terminologia Bilíngue, Multilíngue ou Comparada (RONDEAU, 1984, p. 32). No caso da pesquisa terminológica bilíngue, também é necessário criar um *corpus* na língua alvo, equiparável ao *corpus* na língua de partida em relação à quantidade, qualidade e representatividade. Na pesquisa terminológica bilíngue, pode-se trabalhar com *corpora* paralelos, formados pelos textos na língua de partida e suas traduções para a língua de chegada, ou *corpora* comparáveis, compostos por textos originais na língua de partida e de chegada que possuam o mesmo nível e natureza.

Atualmente, com os recursos tecnológicos existentes, predominam os trabalhos baseados em *corpus* digitalizados, ou seja, um conjunto de textos “armazenados em meio eletrônico e passíveis de serem analisados de forma automática ou semiautomática” (BAKER, 1995, p. 225). A pesquisa baseada em *corpus* possibilita a observação do uso real de cada termo, seus contextos e concordâncias, e o uso de programas computacionais potencializam essas análises.



Dentre os programas computacionais que podem ser utilizados na pesquisa terminológica, destacamos o *WordSmith Tools*, programa de análise lexical desenvolvido por Mike Scott, composto por três ferramentas principais: *WordList*, que gera listas de palavras individuais por ordem alfabética, de frequência e estatística; *KeyWords*, que seleciona itens de uma lista de palavras individuais por meio da comparação de sua frequência com uma lista gerada a partir de um *corpus* de referência; *Concord*, que gera listagens das ocorrências de uma palavra de busca acompanhada do cotexto ao seu redor, ou de colocados (palavras recorrentes à esquerda ou direita) e listas de agrupamento lexicais (clusters), que são expressões fixas ou semifixas extraídas a partir das listas de sequências fixas de palavras recorrentes na concordância (CAMARGO, 2007).

Os termos, contextos e demais informações recolhidos dos *corpora* com auxílio dos programas computacionais são registrados em fichas terminológicas. A ficha terminológica:

É um registro organizado e multidimensional de um conjunto de informações sobre um dado termo. Esse termo tem ocorrência em um corpus textual, de onde é coletado. Faz-se, assim, nessa ficha um verdadeiro dossiê sobre o termo, registrando-se todas as informações que sejam úteis, quer para a equipe de trabalho, quer para o futuro usuário dessas informações. (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 154)

Com todos os dados recolhidos e organizados nas fichas terminológicas bi- ou multilíngues, o terminólogo realiza um trabalho de comparação dos dados (definições, contextos e outras informações) a respeito da unidade terminológica na língua de partida com os dados da unidade terminológica na língua alvo, buscando identificar os descritores comuns e estabelecer a relação de equivalência.

## 2.1 Criação do *corpus* de turismo de aventura em português (CTAP)

Os termos do turismo de aventura que compõem o glossário foram extraídos de um *Corpus* de Turismo de Aventura em Português (CTAP) composto por 46 textos, todos em formato digital, nomeados de CTAP 1 a CTAP 46, incluindo normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), manuais do Ministério do Turismo, publicações da Associação Brasileira das Empresas de Ecoturismo e Turismo de Aventura (ABETA) e trabalhos acadêmicos. Os textos foram convertidos para o formato texto sem formatação (txt.) e armazenados no programa de análise lexical *WordSmith Tools*. Em seguida, por meio da ferramenta *WordList*, criamos uma lista com todas as palavras dos textos armazenados em ordem de frequência. A partir dessa primeira lista e por meio da ferramenta *Keywords*, criamos uma lista com as palavras-chave do *corpus*. Para isso, foi necessário utilizar um *corpus* de referência (Lácio-Ref, disponível gratuitamente no site do NILC), com o qual o programa compara o *corpus* de análise e extrai as palavras mais características e representativas, orientando a seleção dos termos. O software também permite a criação de linhas de concordância (Concord), que oferece a visualização de todas as linhas nas quais um determinado termo ocorre, uma abaixo da outra, permitindo a visualização de cotextos e colocados, auxiliando na identificação de termos complexos, como no caso dos termos *mergulho autônomo* e *mergulho autônomo recreativo*, a seguir:



N	Concordance
26	para o treinamento de instrutores de <b>mergulho autônomo</b> – Parte - ABNT
27	para o treinamento de instrutores de <b>mergulho autônomo</b> – Parte veículos 4
28	para o treinamento de instrutores de <b>mergulho autônomo</b> – Parte 2: Nível 2
29	para o treinamento de instrutores de <b>mergulho autônomo</b> – Parte veículos 4
30	em 25/Set/2006 de serviços de <b>mergulho autônomo recreativo</b> –
31	para prestadores de serviços de <b>mergulho autônomo recreativo</b> 3.6
32	para prestadores de serviços de <b>mergulho autônomo recreativo</b> .
33	em 25/Set/2006 de serviços de <b>mergulho autônomo recreativo</b> –
34	em 25/Set/2006 de serviços de <b>mergulho autônomo recreativo</b> –
35	para prestadores de serviços de <b>mergulho autônomo recreativo</b> –

Fig. 1 – Linhas de concordância do termo *mergulho*

Ao clicarmos em uma linha de concordância, o programa exibe o trecho do texto de sua ocorrência:

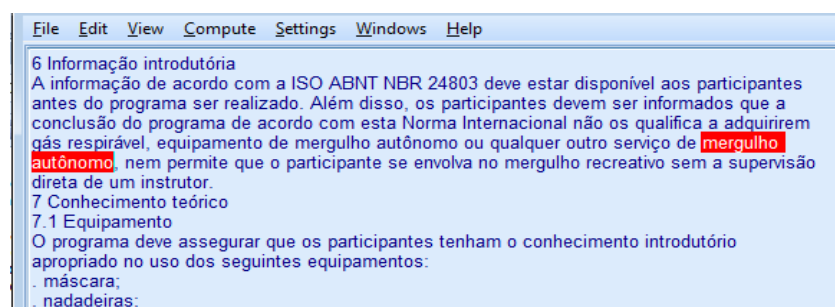


Fig. 2 – Contexto do termo *mergulho autônomo*

Os termos selecionados desse *corpus* foram organizados em um sistema conceitual e divididos em dois campos principais: 1. Atividades de Turismo de Aventura, subdividido em atividades de aventura na água, ar e terra, e 2. Equipamentos e dispositivos de segurança. Para a busca dos termos e contextos em espanhol e inglês, foram criados os *corpora* de turismo de aventura comparáveis nesses idiomas.

## 2.2 Criação do *corpus* de turismo de aventura em espanhol (CTAE)

A variedade do espanhol contemplada pela pesquisa refere-se ao espanhol da Espanha. O *Corpus* de Turismo de Aventura em Espanhol (CTAE) é composto por 45 textos, em formato digital, que versam sobre turismo e atividades de aventura, abrangendo os mesmos gêneros textuais que o CTAP. Além disso, como textos de apoio, utilizamos a versão *online* do Dicionario de la Lengua Española da Real Academia Española (RAE) e dois dicionários especializados, o Dicionario terminológico del deporte (CASTAÑÓN RODRÍGUEZ, 2004) e o Dicionario de términos de turismo y ocio (ALCARAZ VARÓ et al., 2000).

As informações sobre o uso de variantes em diferentes países foram coletadas, principalmente, do dicionário da Real Academia Española (RAE). Além disso, também criamos dois *corpora* compostos por normas técnicas e publicações sobre turismo de aventura provenientes do Chile (30 textos) e do Equador (11). A escolha desses dois países deveu-se à existência e disponibilidade de normas técnicas em seus sites oficiais de turismo, comparáveis às normas técnicas existentes no Brasil, que nos auxiliaram a detectar a existência de variantes terminológicas.

O *corpus* em espanhol também foi processado e analisado com o programa

*WordSmith Tools*. Abaixo, por meio das linhas de concordância, podemos identificar o termo *buceo recreativo*:

N	Concordance
1	normativa en materia de buceo recreativo, básicamente
2	competencias en materia de buceo recreativo 3.
3	siendo la organización de buceo recreativo más respetada
4	1. EN 14413-2 . Servicios de buceo recreativo. Requisitos
5	lo que la legislación española de buceo recreativo se refiere, así
6	EN MATERIA DE BUCEO RECREATIVO
7	las competencias en materia de buceo recreativo. Esto implica
8	las competencias en materia de buceo recreativo y que han
9	competencias en materia de buceo recreativo 4. Cronología
10	EN MATERIA DE BUCEO RECREATIVO

FIG. 3 – Linhas de concordância do termo *buceo*

### 2.3 Criação do *corpus* de turismo de aventura em inglês (CTAI)

A principal variedade do inglês contemplada pela pesquisa foi o inglês australiano. Essa escolha se deu em decorrência da grande disponibilidade de textos sobre atividades de turismo de aventura provenientes da Austrália, país com destaque mundial na área de turismo de aventura e que disponibiliza vasta documentação em rede. O *Corpus* de Turismo de Aventura em Inglês (CTAI) é composto por 60 textos da Austrália, em formato digital, que versam sobre turismo e atividades de aventura, abrangendo os mesmos gêneros textuais que o CTAP, que foram nomeados de CTAI AU 1 a CTAI AU 60. A título de observação de variantes, também coletamos textos dos Estados Unidos (7), Reino Unido (5), Canadá (4) e Nova Zelândia (2), conforme disponibilidade na rede e gratuidade, que foram nomeados CTAI EUA, CTAI RU, CTAI CA, CTAI NZ e numerados também de modo sequencial. Além disso, como textos de apoio, utilizamos dois dicionários de língua inglesa: Merriam-Webster Online Dictionary (2014) e Macmillan English Dictionary (2007). O *corpus* em inglês também foi processado e analisado com o programa *WordSmith Tools*. Abaixo, por meio das linhas de concordância, podemos identificar os termos complexos *scuba diving* e *recreational scuba diving*:

N	Concordance
125	Queensland Government. Queensland Scuba Diving & Snorkelling Report
126	they provide. Be it white water rafting, SCUBA diving, sea kayaking, rock
127	2030.1: 1999 & AS3848.2: 1999 Re: Scuba diving cylinders (Australian
128	in coral damage caused by recreation scuba diving. Ecological Applications 1
129	undertakes a course in recreational scuba diving using EANx, that the
130	scuba diver undertakes recreational scuba diving using mixed gases unless
131	diving (b) is a certificated recreational scuba diving instructor (c) has
132	scuba diver undertakes recreational scuba diving using EANx unless the
133	(2007). Artificial Reefs as Recreational Scuba Diving Resources: A Critical
134	No. 1 October 2008 Recreational scuba diving and snorkelling guidance

FIG. 4 – Linhas de concordância do termo *diving*

### 3. Ficha terminológica trilingue

Para registro dos termos e contextos coletados do CTAP, CTAE, CTAI e dicionários, criamos um modelo de ficha terminológica trilingue. Cada ficha contém campos para o registro dos termos, variantes, definições, contextos e notas para os dados em português, espanhol e inglês, como o exemplo adiante:

PORTUGUÊS	
<b>Termo:</b>	<b>canoagem</b>
<b>Outros termos:</b>	-
<b>Campo:</b>	atividade de aventura na água
<b>Definições/ Contextos:</b>	“ <b>Canoagem</b> - percurso aquaviário utilizando canoas, caiaques, ducks e remos.” (CTAP 16).
	“3.2 <b>Canoagem</b> É definida como sendo uma atividade praticada em canoas e caiaques, em mar, rio, lago, águas abrigadas ou abertas. A canoa pode ser aberta ou fechada com remo de uma só pá. O caiaque, que significa Barco de Caçador, é uma embarcação, geralmente fechada, que utiliza remo de duas pás; o turista permanece sentado na cabine.” (CTAP 15)
	“Apesar de a <b>canoagem</b> ser popular na Europa, é uma atividade recente no Brasil, principalmente se considerada como produto turístico. A primeira empresa a explorar comercialmente a <b>canoagem</b> no Brasil foi a Canoar, em São Paulo, seguida da Opium, que fica em Santos.” (CTAP 15)
<b>Nota:</b>	-
ESPAÑHOL	
<b>Termo:</b>	piragüismo
<b>Outros termos:</b>	canotaje <i>Chl. Equ.</i>
<b>Definições/ Contextos:</b>	“ <b>piragüismo</b> .1.m.Deporte consistente en la competición de dos o más piraguas, movidas a remo por sendos piragüistas, que pueden ir sentados o de rodillas.” (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA)
	“ <b>piragüismo</b> (i. <b>canoeing</b> ) deporte olímpico de verano que consiste en recorrer una distancia sobre el agua en una piragua o en una canoa impulsada por remos. Lo inventó John Mc Gregor en 1860 en Gran Bretaña, fundándose el Canoe Club en 1866 y su federación internacional en 1924. Sus especialidades son: piragua y canoa. Se llevan a cabo competiciones en aguas tranquilas (fondo y velocidad) y en aguas bravas (descenso, travesía y eslalon).” (CASTAÑÓN RODRÍGUEZ, p. 205, 2004)
	“ <b>piragüismo</b> :Actividad basada em la progresión en cauces de ríos y otras láminas de agua. Se utilizan piraguas, kayak o canoas. Se emplean las técnicas y materiales específicos de estas especialidades.” (CTAE 1)
	“3.4 <b>Canotaje</b> : actividad cuyo fin es la navegación por cuerpos de aguas naturales o artificiales mediante el uso de embarcaciones (canoas y kayak), guiadas, maniobradas y propulsadas por acción humana a través de remos.”(CTAE CHL 6)
	“ <b>Canotaje</b> : actividad cuyo fin es la navegación por cuerpos de aguas naturales u artificiales, mediante el uso de embarcaciones tipo canoas, sin otro medio de propulsión y control de la embarcación que el generado por los mismos navegantes con el empleo de remos.” (CTAE EQU 8)
<b>Nota:</b>	O termo <b>canotaje</b> não consta no dicionário RAE. Na América do



	Sul, é mais usado <b>canotaje</b> , constando no nome de várias federações.
<b>INGLÊS</b>	
<b>Termo</b>	canoeing
<b>Outros termos</b>	-
<b>Definições/ Contextos</b>	“ <b>Canoeing</b> : Use of a canoe or kayak for recreation or competition. Both types of boat are used in water touring, in speed competitions, and in white-water sport, or navigation through rapids (which includes, in the case of kayaks, ocean surf). The Scottish philanthropist John MacGregor (1825–1892) is traditionally credited with establishing the modern outdoor activity of <b>canoeing</b> in the 1860s.” (Dictionary Merriam Webster/ Encyclopædia Britannica Concise)
	“The term ‘ <b>canoeing</b> ’ encompasses a wide variety of activities undertaken in canoes or kayaks, ranging from white-water racing on rivers to surfing on the sea and sea kayaking. For example: <b>Canoeing</b> involves single blade paddling of water craft (typically open craft) in flat or open water environments (e.g. Canadian canoes). (...)” (CTAI AU 11)
	“Outdoor activities with the greatest appeal to these tourists are those pursued during the warm weather months – mountain biking, hiking/backpacking, wildlife viewing, fishing, <b>canoeing</b> or kayaking, rock climbing and scuba diving. About half of these outdoor adventurers are, however, on the alpine slopes in the winter.” (CTAI CA 2)
	“ <b>Canoeing</b> and kayaking are common activities in lakes and streams, enabling participants to have close contact with natural environments. The traditional distinction between <b>canoeing</b> and kayaking is: > <b>Canoeing</b> involves open boats, with the canoeist kneeling and using a single-bladed paddle. > Kayaking involves sit-on-tops and closed boats, with the kayaker seated and using a double-bladed paddle.” (CTAI NZ 1)
<b>Nota</b>	Em inglês, o termo <b>canoeing</b> pode ser usado genericamente, englobando a prática em canoa ou caiaque, ou pode ser usado de forma específica, referindo-se apenas à prática em canoa.

Uma vez coletados os dados do *corpus* e preenchidas as fichas terminológicas, procedemos à leitura e análise do conteúdo de cada ficha, comparando os contextos e definições em português e espanhol e em português e inglês, buscando confirmar a relação de equivalência entre os termos ou identificar os casos de equivalência parcial e ausência de equivalência, além da existência de variantes terminológicas. Após essa etapa, iniciamos a elaboração dos verbetes do glossário.

### 5. Modelo de verbete do glossário

O verbete do glossário trilingue português-espanhol-inglês baseia-se na seguinte proposta: termo principal e termos variantes em português, termo principal e termos variantes em espanhol, termo principal e termos variantes em inglês, contextos dos termos principais extraídos do *corpus* de análise com indicação da fonte, procedência e



numeração do texto (CTAP, CTAE e CTAI), conforme o exemplo a seguir:

**canoagem**

var.: -

**piragüismo**

var.: canotaje (*Chl./ Equ.*)

**canoeing**

var.: -

“3.2 **Canoagem** É definida como sendo uma atividade praticada em canoas e caiaques, em mar, rio, lago, águas abrigadas ou abertas. A canoa pode ser aberta ou fechada com remo de uma só pá. O caiaque, que significa Barco de Caçador, é uma embarcação, geralmente fechada, que utiliza remo de duas pás; o turista permanece sentado na cabine.” (CTAP 15).

“**piragüismo:** Actividad basada em la progresión en cauces de ríos y otras láminas de agua. Se utilizan piraguas, kayak o canoas. Se emplean las técnicas y materiales específicas de estas especialidades.” (CTAE ESP 1)

“The term ‘**canoeing**’ encompasses a wide variety of activities undertaken in canoes or kayaks, ranging from white-water racing on rivers to surfing on the sea and sea kayaking.” (CTAI AU 11)

## 6. Discussão e análise dos dados

Ao criarmos os *corpora* de turismo de aventura em espanhol e inglês, um dos primeiros questionamentos referiu-se às variedades da língua espanhola e inglesa a serem adotadas. Devido aos limites da pesquisa e diante da impossibilidade de trabalharmos com as variantes de cada país, optamos por trabalhar com textos majoritariamente provenientes da Espanha e da Austrália. Principalmente no caso da língua inglesa, o que nos motivou essa escolha foi a grande quantidade de material e documentos oficiais sobre turismo de aventura produzidos nesses países. Sendo assim, um dos critérios delimitadores para seleção dos textos foi a disponibilidade dos textos em rede de forma gratuita. Ainda assim, como forma de suprir o material de pesquisa, arquivamos alguns textos que representassem as variantes de outros países para que pudéssemos verificar e confirmar alguns casos de variação geográfica, que foram separados e classificados de acordo com a procedência. Além disso, como já colocamos anteriormente, esses casos também foram confirmados por meio de informações registradas em dicionários de língua geral e especializados.

A principal dificuldade encontrada na composição dos *corpora* referiu-se ao seu balanceamento no que diz respeito à quantidade de textos, visto que alguns países possuem maior produção de normas e regulamentações na área de turismo de aventura do que outros, havendo países que disponibilizam normas técnicas de forma gratuita e outros não, ou que possuem mais tradição na prática e oferta de atividades de aventura.

A despeito dessa dificuldade, os *corpora* utilizados na pesquisa, descritos nos tópicos anteriores, mostraram-se suficientes para a observação e registro de variantes geográficas.

Em relação aos termos em inglês, pudemos identificar as seguintes variantes:

Português	Inglês
boia-cross	tubing (Nz.)
caminhada (de longo curso) trekking	trekking ≅bushwalking (Au.) ≅tramping (Nz.)
hidrospeed	river boarding river sledging (Br.) river sledding (Am.)
rapel	rappelling abseiling (Br., Au.)
snorkeling	snorkelling (Br.) snorkeling (Am.)
tiroleza	zip line zip wire ≅flying fox (Nz.)
cavalgada	horse trail riding horse riding (Br.) horseback riding (Am.)

No quadro acima, o símbolo  $\cong$  (aproximadamente) foi utilizado para indicar que se trata de um equivalente parcial. Os termos sem indicação de procedência não possuem uso restrito a um país.

Em relação à língua espanhola, foi encontrada uma variante de ordem geográfica.


Português	Espanhol
canoagem	piragüismo (Esp.) canotaje (Chl. / Equ.)

## Conclusão

O objetivo deste artigo foi mostrar a metodologia utilizada para elaboração da parte trilingue (português-espanhol-ínglês) de um glossário na área do Turismo de Aventura, apresentando as etapas de constituição dos *corpora* de Turismo de Aventura nas três línguas. Apesar das limitações dos *corpora*, foi possível observar e coletar variantes terminológicas usadas em diferentes países, sendo os dicionários de língua geral uma importante fonte para confirmação da procedência dessas variantes.

## REFERÊNCIAS

- ALCARAZ VARÓ. *Diccionario de términos de turismo y ocio*. Barcelona: Ariel, 2000.
- BAKER, Mona. *Corpora in Translation Studies: an overview and some suggestions for future research*. *Target*. 7:2, 1995. p. 223-243.
- BARROS, Lidia Almeida. *Curso básico de Terminologia*. São Paulo: Edusp, 2004.
- BOUTIN-QUESNEL, Rachel et. al. *Vocabulaire Systématique de la Terminologie*. Québec, Publications du Québec, 1985.



BRASIL. Ministério do Turismo. *Regulamentação, normalização e certificação em turismo de aventura*: Relatório Diagnóstico. Brasília: Ministério do Turismo, 2005.

CABRÉ, Maria Teresa. Una nueva teoría de la Terminología: de la denominación a la comunicación. In: \_\_\_\_\_. *La Terminología: Representación y Comunicación*. Barcelona, IULA, 1999.

CAMARGO, Diva Cardoso de. *Metodologia de pesquisa em Tradução e Lingüística de Corpus*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2007.

CASTAÑÓN RODRÍGUEZ, Jesús. *Diccionario terminológico del deporte*. S.l.: Trea, 2004.

KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, Maria José Bocorny. *Introdução à Terminologia – Teoria e Prática*. São Paulo: Contexto, 2004.

MACMILLAN English Dictionary for Advanced Learners. 2. ed. Oxford: Macmillan, 2007.

MERRIAM-WEBSTER Online Dictionary. Springfield: Merriam-Webster Incorporated, 2014. Disponível em: <<http://www.merriam-webster.com/>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*, Madrid: Espasa, 2001.

RONDEAU, Guy. *Introduction a la terminologie*. 2 ed. Québec: Gaëtan Morin, 1984.

# LETRAMENTOS DIGITAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA GERAÇÃO CONECTADA

Janaina da Silva Cardoso

Resumo: Letramentos digitais como “*práticas contextualizadas de ensino que levam em conta aspectos cognitivos e sócio-emocionais envolvidos no trabalho em ambiente digital*” (NASCIMENTO 2014, mencionando LANKSHEAR & KNOBEL (2008). Não se trata apenas do saber utilizar as mídias digitais, mas aplicá-las de forma crítica. A discussão não é nova Paulo Freire (1998) já chamava atenção para o fato de que a tecnologia por si só não é suficiente para uma melhor prática educativa: ... *ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção*.

Enquanto a escola continua linear, mecânica, reducionista, o mundo está cada dia mais complexo, aberto, interdisciplinar, colaborativo, e hipertextual. Desta forma, o aluno ao sair da escola tem que saber lidar e sobreviver no mundo, e a escola deveria facilitar esse processo. A formação de professores deve focar na abordagem colaborativa. No entanto, para o professor criar condições de adotar uma prática mais colaborativa, ele tem que vivenciar esta mesma prática (SANTOS 2011; SILVA 2011), sendo que as “*práticas pedagógicas que se apresentaram libertadoras no passado não precisam ser esquecidas em nome da novidade, mas renovadas*”. (FREIRE, W. 2011, p. 58).

Buscando conhecer melhor os futuros professores e otimizar a utilização de mídias móveis no processo de aprendizagem de idiomas, foi desenvolvida uma pesquisa para desenhar o perfil de um grupo de alunos de licenciatura em Letras. Procurou-se verificar se as mídias móveis são utilizadas por eles unicamente no processo de comunicação ou se são também empregadas no ensino/aprendizagem de idiomas. Para tanto, foi aplicado um questionário em diferentes grupos do curso Inglês-Literaturas. A apresentação consiste da análise dos resultados obtidos e da apresentação de uma proposta de atualização dos cursos de licenciatura atuais.


**PALAVRAS-CHAVE:** Letramentos digitais; formação de professores; mídias móveis; geração conectada; aprendizagem com mobilidade

## 1. Introdução

Em um vôo, um garoto de cerca de quatro anos sentado ao meu lado utiliza um aplicativo em inglês para jogar. O que me surpreende é que ele lê os comandos em inglês e consegue seguir as instruções e passar para os níveis seguintes normalmente. Ao conversar com sua mãe, ela menciona que ele nunca teve aulas de inglês, nem visitou países onde se fala inglês, e na realidade, ele não é alfabetizado nem em português. Acrescenta que pensa em matriculá-lo em um curso de inglês, logo depois que tiver aprendido a ler em português, quando tiver com uns seis anos, mais ou menos. Para não atrapalhar o aprendizado de português. O que sua mãe não percebeu é que o menino já lê em inglês.

Outra passagem também em uma viagem, um casal bem jovem em um resort maravilhoso do nordeste, possivelmente em lua de mel ou de férias, cada um com seu celular. Não se olham, e tem dificuldades para largar o aparelho. Parecia que eles não





tinham vida além do aparelho de celular. Todos em volta se divertindo e eles apenas lendo e enviando mensagens em uma rede social.

O que as histórias têm em comum? As mídias móveis (celulares e tablets) tão presente nas nossas vidas atualmente, que para aqueles que já tem uma dessas mídias, se torna difícil viver sem elas. No entanto, em que as duas situações se diferem. Utilizei o exemplo do menino, para mostrar como as mídias móveis, podem proporcionar aprendizagem, e neste caso, de informalmente. Já o segundo caso, temos um típico exemplo da fuga para um mundo quase que virtual<sup>126</sup> e a dificuldade que pode surgir de interação sem a utilização da mídia.

Essa discussão não é nova Paulo Freire (1998) já chamava atenção para o fato de que a tecnologia por si só não é suficiente para uma melhor prática educativa. Paulo Freire afirma que a tecnologia não é boa ou ruim, sua utilização dependerá do uso que se faz dela: “Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado.... Pensar certo é fazer certo (p. 38).”

Portugal & Tarcia (2014) informam que “no Brasil são mais de 275 milhões de assinantes de telefonia móvel, conforme informações da Agência Nacional de Telecomunicações (Junho/2014).” Fichard (2014) afirma que há uma previsão que haverá mais conexões de celulares que pessoas no mundo em 2015. Portugal & Tarcia (2014) discutem a importância e popularidade dessas mídias, e como elas representam uma ferramenta de inclusão social. Dada a sua popularidade, seria de se esperar que estas tecnologias estivessem sendo muito bem aplicadas na educação, mas, infelizmente, muito há de ser feito antes que as mídias móveis sejam aceitas e bem aplicadas no ambiente educacional.

## 2. Tecnologia como Suporte no Novo Cenário Educacional

*... ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.*

(Paulo Freire, 1998, p. 25)

Ao descrever o “pensar certo”, citado no bloco anterior, Freire menciona que o professor não pode se considerar o dono do saber, aquele que se julga sempre o detentor das certezas. “Uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas”(p. 30), diz ele.

Morin (2002) ao descrever o professor do futuro também menciona a importância de se conviver com a incerteza: “é preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza.” Não só o professor precisa conviver com as incertezas, mas precisa preparar os alunos para essas incertezas. Morin (2002) afirma que a educação que visa a transmitir conhecimentos é cega “quanto ao que é o conhecimento humano no, seus dispositivos, enfermidades, dificuldades, e tendências ao erro e à ilusão.” O educador que visa auxiliar na formação de cidadãos preparados para o futuro necessita desenvolver uma educação comprometida com a ética, com o planeta em que vivemos, com a compreensão mútua entre os seres humanos e que entenda o ser humano como um ser complexo, ao mesmo tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, e histórico. Segundo Morin (2002), é necessário

---

<sup>126</sup> Usei as aspas porque na realidade não é um mundo virtual, já que você se comunica com outros seres reais.

apreender conhecimentos globais para aplicá-los a conhecimentos parciais e locais (CARDOSO 2012).

Os futuros professores têm que estar conscientes do papel deles. Saber como utilizar os recursos disponíveis para melhor desempenhar este papel. Estarem conscientes de que habilidades devem ser desenvolvidas, seja a distância, de forma presencial ou híbrida (que possivelmente a modalidade mais utilizada no futuro). Mas o futuro é agora!

Enquanto a escola continua linear, mecânica, reducionista, o mundo está cada dia mais complexo, aberto, interdisciplinar, colaborativo, e hipertextual. Desta forma, o aluno ao sair da escola tem que saber lidar e sobreviver no mundo, e a escola deveria facilitar esse processo, e não se manter distante dele.

Sendo que o passado não deve ser esquecido, mas renovado. Como bem menciona Wendel Freire (2011, p. 58): “*As práticas pedagógicas que se apresentaram libertadoras no passado não precisam ser esquecidas em nome da novidade, mas renovadas nesses ares.*”

Há um novo cenário comunicacional. Passou-se da lógica da distribuição de informação (transmissão), para a lógica da comunicação (interatividade). A escola também tem que alterar o cenário educacional, passando da educação bancária, de recepção passiva da informação (conteúdo), ou seja de pura transmissão de informação, para uma situação de interatividade. Como afirma Marco Silva, precisamos adotar a Pedagogia do Parangolé. O Parangolé criado por Oiticica representa a interatividade total com a arte. A arte só passa a existir quando o espectador passa a ser parte da obra de arte, ao invés de simplesmente admirá-la, onde emissor e receptor da mensagem se misturam, para a construção de uma informação conjunta. É preciso que haja interação entre diferentes professores, entre alunos e professor, e principalmente entre os alunos (Silva 2011).



Figura 1: Novo cenário comunicacional => alteração no cenário educacional

Edméa Santos (2011, p. 126) apresenta a importância da formação de professores que propiciem uma aprendizagem mais colaborativa. No entanto, para o professor criar condições de adotar uma prática mais colaborativa, ele tem que vivenciar esta mesma prática, saber compartilhar com colegas.

Formar professores que compartilhem informações e conhecimentos de forma colaborativa é, sem dúvida, um dos grandes desafios para as práticas educativas. Quanto maior for a flexibilidade para a produção e a publicação de autorias individuais e coletivas, melhores serão os processos de ensino e aprendizagem na educação online.(SANTOS 2011, p. 126)

### 3. Aprendizagem com Mobilidade ou *Mobile Learning*

Realmente, as tecnologias de informação e comunicação facilitam a democratização do conhecimento e podem facilitar a aplicação de uma abordagem educacional mais colaborativa, por poder desempenhar um papel fortemente interacional.

Se considerarmos as mídias móveis, além de se conseguir chegar muito mais distante, ter contato e aprender com o outro no outro lado do mundo, ainda poderá aprender a qualquer momento.

Geralmente, utilizamos o termo aprendizagem com mobilidade (*Mobile learning*), para a processo de aprendizagem apoiado pelo uso de tecnologias móveis, tais como telefones celulares, tablets, laptops, etc. No entanto, no documento da UNESCO fica claro que as situações híbridas, ou seja em que as mídias móveis servem de apoio ao aprendizado de sala de aula também são consideradas como aprendizagem com mobilidade.

O'Malley et al. (2003 apud PORTUGAL & TARCIA, 2014) se refere a aprendizagem com mobilidade como: “*Qualquer tipo de aprendizagem que acontece quando o aluno não está em um local fixo ou pré-determinado, ou quando o aluno tira proveito das oportunidades de aprendizagem oferecidas pelas tecnologias móveis.*”

Dá a possibilidade não só de um maior alcance geográfico, e de maior mobilidade, ou seja a escolha de quando, quanto e como aprender. A escola deixa de ser vista como apenas um espaço físico, para ganhar o papel de espaço de aprendizagem, espaço de troca, para o desenvolvimento de uma postura mais autônoma do educando.

As *Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel* (KRAUT, 2014) apresentam os seguintes benefícios para a utilização das mídias móveis na educação:

- Expandir o alcance e a equidade da educação;
- Facilitar a aprendizagem individualizada;
- Fornecer retorno e avaliação imediatos;
- Permitir a aprendizagem a qualquer hora, em qualquer lugar;
- Assegurar o uso produtivo do tempo em sala de aula;
- Criar novas comunidades de estudantes;
- Apoiar a aprendizagem fora da sala de aula;
- Potencializar a aprendizagem sem solução de continuidade;
- Criar uma ponte entre a aprendizagem formal e a não formal;
- Minimizar a interrupção educacional em áreas de conflito e desastre;
- Auxiliar estudantes com deficiências;
- Melhorar a comunicação e a administração;
- Melhorar a relação custo-eficiência.

No entanto, deixa claro que para que estes benefícios sejam alcançados, serão necessários algumas medidas terão que ser tomadas, e uma delas é a capacitação dos professores, diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel:

- Criar ou atualizar políticas referentes à aprendizagem móvel;
- Treinar professores sobre como fazer avançar a aprendizagem por meio de tecnologias móveis;
- Fornecer apoio e formação a professores por meio de tecnologias móveis;



- Criar e aperfeiçoar conteúdos educacionais para uso em aparelhos móveis;
- Assegurar a igualdade de gênero para estudantes móveis;
- Ampliar e melhorar as opções de conectividade, assegurando também a equidade;
- Desenvolver estratégias para fornecer acesso igual a todos;
- Promover o uso seguro, responsável e saudável das tecnologias móveis;
- Usar as tecnologias móveis para melhorar a comunicação e a gestão educacional;
- Aumentar a conscientização sobre a aprendizagem móvel por meio de *advocacy*, liderança e diálogo.

A aprendizagem utilizando mídias móveis não é novidade. No entanto, dado o grande desenvolvimento dos equipamentos disponíveis e da crescente quantidade de aplicativos disponíveis para este tipo de equipamentos, aumenta cada vez mais o interesse pela vinculação destas mídias ao ensino-aprendizagem, em especial de idiomas (CARDOSO 2014 a,b; CHINNERY 2006; GODWIN-JONES, 2011; KUKULSKA-HUME, AGNES & SHIELD, LESLEY 2008; PORTUGAL & TARCIA, 2014; XAVIER, 2013).

#### 4. Letramentos digitais e formação de professores

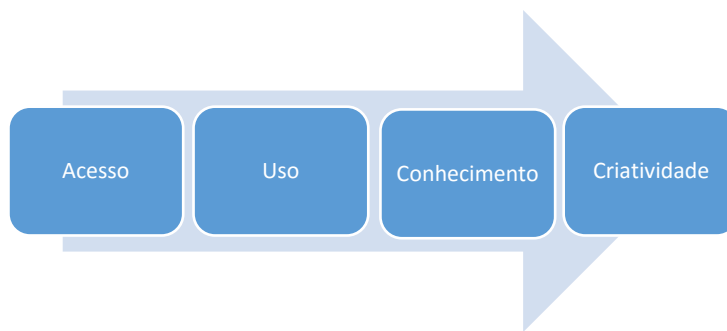
Letramentos digitais como “*práticas contextualizadas de ensino que levam em conta aspectos cognitivos e sócio-emocionais envolvidos no trabalho em ambiente digital*” (NASCIMENTO 2014, mencionando LANKSHEAR & KNOBEL (2008)). Não se trata apenas do saber utilizar as mídias digitais, mas aplicá-las de forma crítica. A discussão não é nova Paulo Freire (1998) já chamava atenção para o fato de que a tecnologia por si só não é suficiente para uma melhor prática educativa: ... *ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção*.

Nos dias atuais, há muita informação disponível. Os alunos já têm acesso a essas informações diretamente através da Internet. No entanto, informação não garante conhecimento. E deveria ser exatamente este o papel da educação. Além é claro de auxiliar no processo de seleção das informações realmente significativas e transformá-las em conhecimento produtivo (CIMINO, 2007, p.55).

Um dos grandes desafios do educador é ajudar a tornar a informação significativa, a escolher as informações verdadeiramente importantes entre tantas possibilidades, e compreende-las de forma cada vez mais abrangente e profunda e a torná-las parte do nosso referencial. (MORAN, 2000, p. 23)

O que continua sendo o mais importante é a preparação de educadores capazes de se utilizar de todos os recursos disponíveis, sejam eles tecnológicos ou não. Não basta o acesso, é necessário usar o que está acessível na busca pelo conhecimento e a criatividade (Fig.2). É bem verdade que os recursos tecnológicos não garantem o conhecimento ou a criatividade, mas por que não utilizarmos como aliados, pelo menos quando eles estiverem disponíveis?





**Figura 2 - Processo de Conscientização Tecnológica**

As *Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel* apresentam algumas considerações sobre a importância de preparação dos professores para o uso dessas novas tecnologias:

Para capitalizar as vantagens das tecnologias móveis, os professores devem receber formação sobre como incorporá-las com sucesso na prática pedagógica.

Em muitos casos, o investimento governamental na formação de professores é mais importante que o investimento na própria tecnologia. Pesquisas da UNESCO mostraram que, sem orientação e capacitação, os professores frequentemente utilizam a tecnologia para “fazer coisas velhas de formas novas”, ao invés de transformar e melhorar abordagens de ensino e aprendizagem. (KRAUT, 2014).

Se considerarmos a tecnologia como ferramenta, e as pessoas como a parte mais importante no processo educacional, é necessário, então, preparar estas pessoas (em especial os professores) para descobrirem oportunidades em cada desafio que encontram. No entanto, devemos nos perguntar: será que estes professores estão sendo preparados desta forma? Será que conhecemos bem estes futuros professores?

## 5. Objetivo e Questões do Estudo

Buscando conhecer melhor os futuros professores e otimizar a utilização de mídias móveis no processo de aprendizagem de idiomas, a presente pesquisa vem desenhar o perfil de um grupo de alunos de licenciatura em Letras. Procurou-se verificar se as mídias móveis são utilizadas por eles unicamente no processo de comunicação ou se são também empregadas no ensino/aprendizagem de idiomas. As principais questões do estudo são:

- As mídias móveis são utilizadas por estes (futuros) professores unicamente no processo de comunicação ou são também empregadas no ensino/aprendizagem de idiomas?
- As mídias móveis estão sendo utilizadas para promover um estudo colaborativo?
- Estes (futuros) professores conseguirão transferir suas habilidades e familiaridade com as tecnologias modernas para a educação de forma eficaz?

## 6. Metodologia: Instrumento e Participantes

Esta pesquisa de caráter qualitativo, pode ser considerada uma pesquisa ação, pois a reflexão surge a partir da sala de aula (ação) e esperamos que seus resultados venham a influenciar mudanças e futuras ações educacionais. O questionário aplicado em 7 grupos do curso de Inglês-Literaturas. De 106 questionários entregues, 100 foram respondidos, mas somente 80 foram utilizados no estudo. A seleção dos participantes foi baseada em suas idades, somente os nascidos após 1980 (Geração Y – CARDOSO 2013 a, b) tiveram os dados analisados. O presente estudo consiste da análise dos resultados obtidos e da apresentação de uma proposta de atualização dos cursos de licenciatura atuais.

## 7. Resultados: Perfil dos participantes

Todos os participantes da pesquisa pertencem à Geração Y(Cardoso 2013 a,b), nascidos depois de 1980. Um pouco mais da metade (52%) já trabalha como professor, sendo que a maioria leciona inglês (82%). Deste grupo, 55% trabalham em cursos de inglês, somente 28% em escolas, 4% trabalham em universidades e 7% são professores particulares. Todos possuem computadores e/ou celulares ligados a Internet, muitos inclusive com mais de um equipamento. Não só esses professores e futuros professores têm acesso à tecnologia, como a utilizam com frequência, mas a maioria (83%) acessa a Internet todos os dias os outros acessam pelo menos uma vez por semana.

Quando questionados quanto ao uso que fazem dos celulares e tablets, como podemos observar pelo gráfico a seguir (Fig. 3), grande parte (49%) utilizam somente para comunicação (o que já era de se esperar). Dos 80 participantes, 36% afirmaram utilizar essas mídias móveis para estudos. No entanto, somente 11% deles mencionaram o uso destas mídias para ensino. Este fato mostra que eles não se sentem confortáveis recomendar aplicativos, até mesmo os que eles já utilizam para estudar.

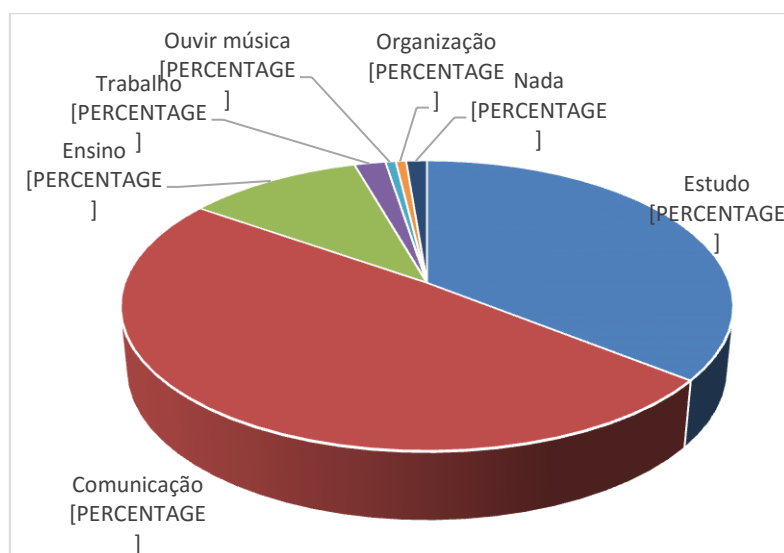


Figura 3- Utilização de celulares e tablets

## 8. Resultados: Aplicativos – Favoritos e Sugestões

Quanto aos aplicativos, o questionário pode ser dividido em duas partes: favoritos e sugestões. Sendo que cada um desses grupos pode ser dividido em três subgrupos: diversão/lazer, estudos, e ensino. Todas as indicações foram dadas diretamente pelo sujeitos, pois eram questões abertas. Para este estudo focaremos nas sugestões apresentadas por eles. Os resultados podem ser observados a seguir. A Figura 4 apresenta a quantidade de perguntas respondidas para cada categoria. É interessante que a indicação de aplicativos favoritos é sempre bem maior do que as sugestões. Fica uma dúvida: por que não sugerem os aplicativos que gostam?

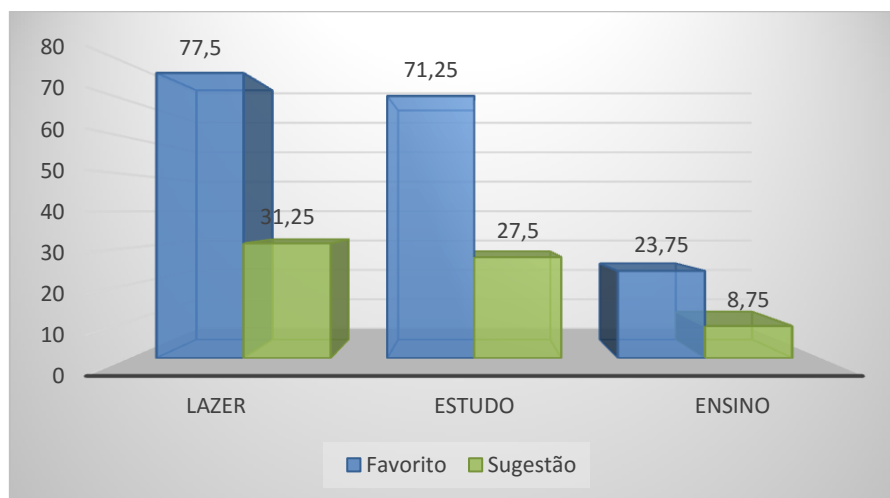
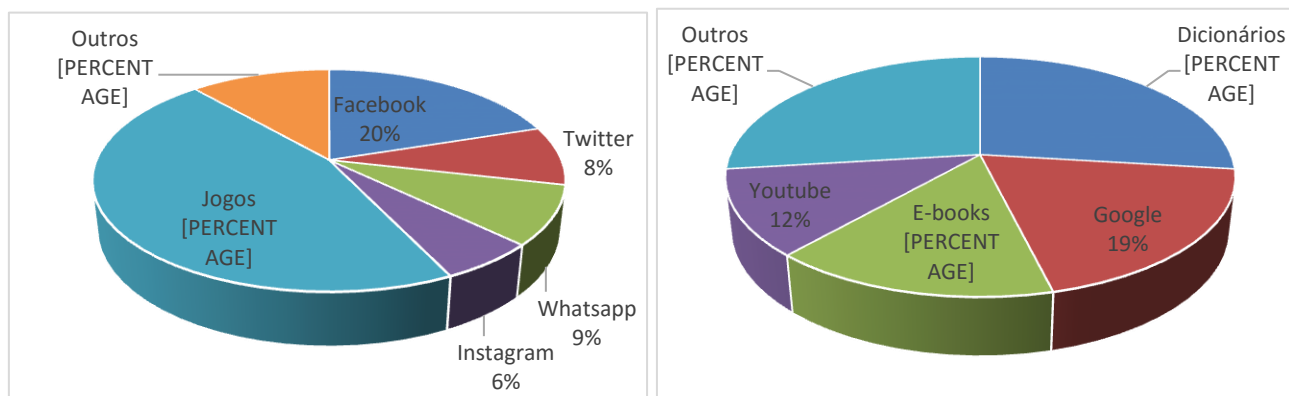


Figura 4 - Quantidade de perguntas respondidas

Em relação às sugestões de aplicativos para lazer, a quantidade de respostas não dadas foi muito grande (cerca de 70%) (Fig.4). Dos respondidos, a maioria (46%) indicou jogos, seguido pelo Facebook (20%), Whatsapp (9%) e Twitter (8%) (Fig. 5). Sendo que 11% dos entrevistados apresentaram sugestões diferentes (com apenas 1 voto

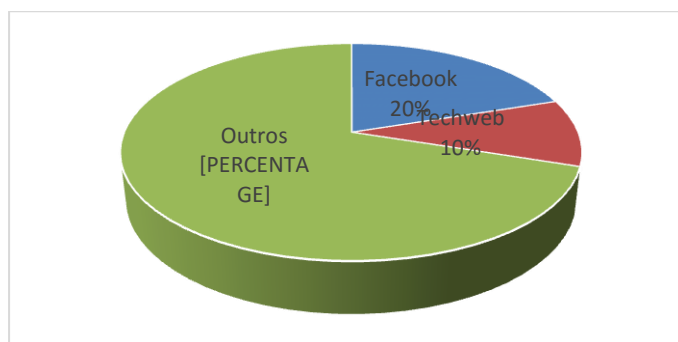


por sugestão).

**Figura 5 - Sugestões de aplicativos por diversão** **Figura 6 - Sugestão de aplicativos para estudos**

Cerca de 73% dos participantes da pesquisa não mencionaram nenhuma sugestão de aplicativos para estudos (Fig. 4). Considerando apenas os indicados, os dicionários (27%) foram os mais mencionados, seguidos pelo Google (19%), e-books (15%) e o Youtube (12%) (Fig. 6). Os outros 27% apresentaram diferentes aplicativos para estudos que não tiveram mais de 1 voto cada.

Cerca de 90% dos participantes da pesquisa não apresentaram sugestões para ensino (Fig. 4). Os únicos destaques seriam o Facebook (20%) e o Techweb com 10%. O Techweb é um wikispace elaborado por mim, para utilização com os alunos do curso de Uso de Tecnologia para o ensino de inglês. A maioria dos entrevistados (70%) sugeriram aplicativos que não conseguiram mais do que 1 voto. (Fig. 7)

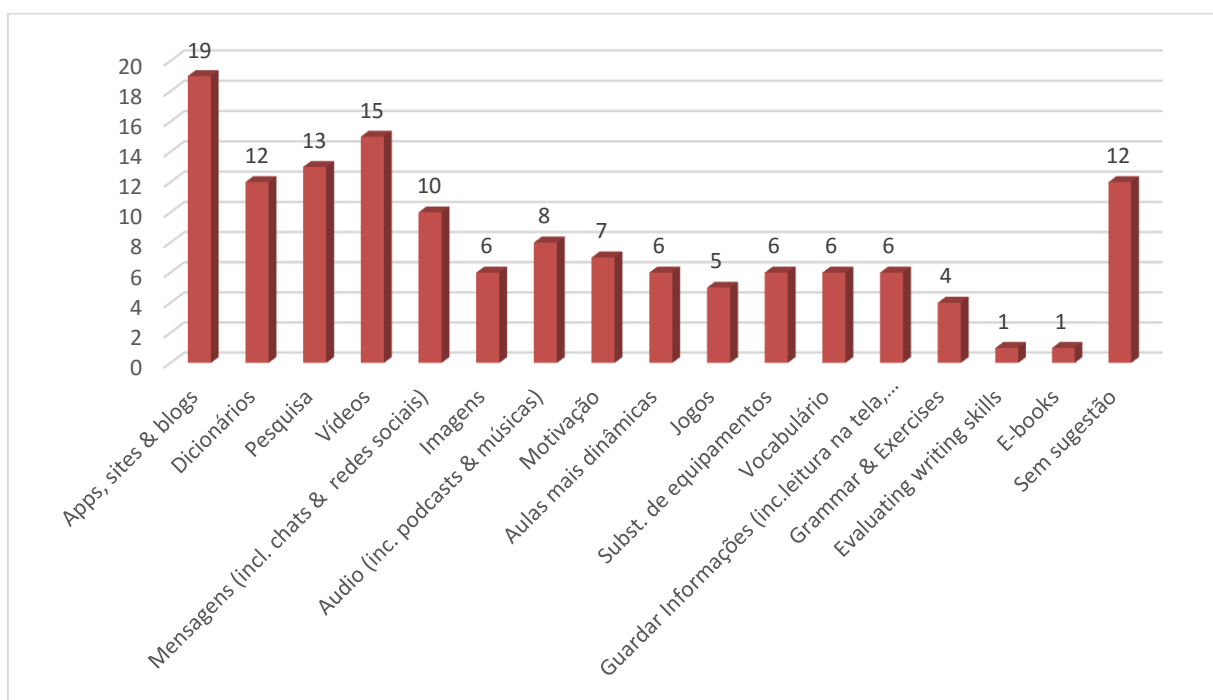


**Figura 7 - Sugestões de aplicativos para ensino**

Como pode ser observado pelos gráficos anteriores e confirmado pelo gráfico seguinte, o número de sujeitos que deixaram de responder às perguntas relacionadas à aplicativos usados para entretenimento, estudos e ensino foi muito grande. Se compararmos os três grupos, de forma geral, é possível notar que quase não houve indicações de aplicativos para o ensino de idiomas (apenas 25% mencionaram seus favoritos e 10% apresentaram sugestões). Em todos os três casos a quantidade de sugestões é sempre menor do que a indicação de favoritos.

Interessante notar que embora eles tenham tido tanta dificuldade em sugerir aplicativos, quando questionados quanto à utilidade de mídias móveis, os aplicativos e sites específicos são os mais cotados (19%) seguidos pelos vídeos (15%), pesquisa (13%), e dicionários (12%). A utilização como meio de comunicação entre professores e alunos, ou entre colegas aparece em quinto lugar, mencionado apenas por cerca de 10% dos sujeitos (Fig. 8).





**Figura 8 - Mídias móveis na educação - Quantidade de sugestões**

## 9. Resultados: As vozes dos alunos – nem sempre sugestões

Uma das partes mais interessantes da pesquisa foi a última questão do questionário, onde podemos ouvir as vozes dos alunos, por se tratar de uma questão totalmente aberta. Alguns exemplos de respostas são apresentadas a seguir.

O primeiro grupo consiste de sentenças que deixam claro a dificuldade que é para muitos deles darem sugestões. Notem como as palavras sublinhadas mostram claramente que embora eles reconheçam a utilidade, não sabem exatamente como utilizar estes aplicativos para o ensino. Observem as orações negativas e com forte uso de modalidade.

- *I can't think of a way in which mobiles can be used for teaching, but I think they are useful to practice the language you're studying.*
- *I wish I'd known better how to use it. That is the reason I believe this subject is important.*
- *I am not very skillful at this kind of technology.'*
- *Honestly, I have no idea. It's been 3 weeks since I got a smartphone and I'm still not very familiar with its tools and resources.*

Dois outros reconhecem a importância, mas não mencionam exatamente como usar as mídias móveis em sala.

- *Using during the class, I believe it can help a lot.*

Abaixo veja como são apresentados fatos, mais não exatamente sugestões:

- *The number of apps available for this purpose is increasing and the number of youngsters who use the phone to get informed is increasing too.*

Houve até um que acha que os celulares não deveriam ser utilizados em sala.

- *It is an easy way to access information, so social networks and e-mails can be used to share material. But **I don't think they should be used.***

Não foram muitas sugestões, mas as apresentadas eram bem interessantes. O problema é que, mais uma vez, apresentam somente ideias sem mencionar os aplicativos, ou como realizá-las.

- *Watching videos with tips, hearing pronunciation, audio to improve and dictionary apps.*
- *Maybe with fun apps, like games, based on language learning – guessing word meanings, improving vocabulary etc.*
- *Using mobiles you can post videos on websites, and post explanations on social pages, or on a blog. With the mobiles you can teach using a lot of visual and dynamic tools.*
- *Mobiles can be used as a way to make class more dynamic and interactive, as in SMS polls, dictations, or to check the meaning of words online.*

Alguns demonstraram familiaridade com a tecnologia, e mencionaram como já utilizam as mídias móveis em sala.

- *I usually recommend my students on-line dictionaries because they are able to listen to the correct pronunciation.*
- *They are useful to keep songs, music videos which help student improving their method to learn better.*
- *Mobiles are very useful to look up for some information or an image to illustrate the work done in class.*
- *By using apps of dictionaries, taking images from websites, taking exercises from websites, bringing songs and curiosities to the students.*
- *Using chats and apps to explore vocabulary and so on.*

Outro grupo de alunos não mencionou exatamente atividades, mas as funções que as mídias móveis podem ter: motivar os alunos, substituir outros equipamentos, ou mesmo aprender outras línguas pedindo.

- *Maybe it can be used as example in some situations. It can help to catch people's attention.*
- *This kind of mobiles usually catch the students' attention better than the 'visual whiteboard' and makes the classes more dynamic and funny.*
- *They can help make learning fun, but they are not able to substitute classroom experience.*
- *Some mobiles may be used like a 'data show projector'. It's an interesting function. So you don't need to use a netbook or a laptop.*
- *A good mobile can replace a computer in almost all situations. So if you want to play a song, show a site, make a research, all you need to have is a smartphone.*

- *You could switch the mobile's language to the one you want to learn and expand your vocabulary.*
- *People could use the camera to record speeches in order to improve their usage of language.*

O uso frequente dos modais “can, could, may” significa que o procedimento não é realizado, mas que a mídia poderia ser usada assim.

## **10. Avaliação geral dos resultados**

Embora os participantes desta pesquisa tenham acesso às tecnologias e utilizam muitos aplicativos, encontram muita dificuldade em fazer sugestões de aplicativos para o ensino de idiomas. Provavelmente, por não reconhecerem, ou pelo menos não conseguiram criar um elo entre o ensino e aprendizagem. Aplicativos para diversão e estudos são sugeridos com mais frequência, quando comparados com sugestões de aplicativos para ensino. No entanto, é interessante notar que alguns desses (futuros) professores são capazes de reconhecer a utilidade dessas mídias móveis na educação, mas não conseguem fazer sugestões de aplicativos. Raramente mencionaram a comunicação como forma de aprendizagem colaborativa. Além disso, não foram mencionados os usos mais frequentes do celular em sala de aula, por exemplo, para tirar fotos do quadro e de atividades para enviar para colegas ou para substituir materiais impressos (handouts). Muito embora seja um único estudo, seu resultado deixa claro que o uso e a familiaridade com tecnologias modernas, para esses (futuros) professores, não garantem seu melhor aproveitamento para o ensino/aprendizagem de idiomas, ou pelo menos, um uso consciente destas mídias com fins educacionais. Fica clara a importância que cursos como os que oferecemos na UERJ, que discutem o uso de tecnologia para o ensino de idiomas abordem também o uso das mídias móveis na educação. É necessário demonstrar a estes (futuros) professores que não basta ter acesso e familiaridade com novas tecnologias, mas saber como aplicá-las para garantir conhecimento, de forma crítica e criativa.

Após este estudo, resolvemos acrescentar o módulo sobre mídias móveis no curso Uso de Tecnologia para o Ensino de Idiomas Para compartilhamento dos resultados e aprofundamento da discussão, parte deste estudo também foi apresentado, em Maceió, na conferência internacional da ABRAPUI (CARDOSO 2014b) e ,em Madri, no congresso internacional The Humanities 2014 (CARDOSO 2014a). Neste último congresso, uma professora que vive na China demonstrou interesse em aplicar o mesmo questionário em Macau, para podermos comparar os resultados.

## **11. Considerações Finais**

As novas tecnologias facilitam a aquisição de conhecimentos de forma interativa. No entanto, mas do que simplesmente facilitar a comunicação, essas tecnologias podem propiciar a construção conjunta de conhecimento no processo de aprendizagem. Não podemos esquecer que a questão de uma educação ser ou não ser inclusiva, democrática, aberta e libertadora dependerá do processo ensino/aprendizagem desenvolvido e não, necessariamente, da tecnologia utilizada. Sendo assim, precisamos repensar a formação de futuros professores, procurando englobar nos currículos de professores de todas as áreas questionamentos e práticas relacionados à aplicação de novas tecnologias na educação, sempre que possível, através de atividades de aplicação imediata. Mesmo quando os alunos (futuros professores) já estão familiarizados com o



uso de modernas tecnologias, os ditos “nativos digitais”, nada garante que eles saibam utilizar destas tecnologias para o ensino (CARDOSO 2012).

*O simples uso de novas tecnologias não garante aprendizagem ou autonomia. Entretanto, os recursos tecnológicos, quando bem empregados, podem ser tornar ferramentas muito úteis no contexto educacional.* (CARDOSO 2012)

## REFERÊNCIAS

CARDOSO, Janaina. Webquests e Web 2.0 como Projetos de Aprendizagem Colaborativa de Idiomas. In: *Anais Eletrônicos do 4º Simpósio de Hipertexto e Tecnologias na Educação: Comunidade e aprendizagem em rede*. Recife: NEHTE, 2012. <http://www.nehte.com.br/simposio/anais/simposio2012.html> (Acesso em 19.12.14).

\_\_\_\_\_. Developing a new generation of connected teachers. *Braz-TESOL newsletter*. São Paulo: Braz-TESOL, Vol.3, pp. 16-19, 2013a.

\_\_\_\_\_. Professores geração y: Mudança de perfil não garante uso mais eficaz de novas tecnologias no contexto educacional. *Revista (Con)Textos Linguísticos*. Vitória: UFES, 2013b.

\_\_\_\_\_. Future Language Teachers' Profile and Their Use of Mobile Media for Educational Purposes. (Palestra apresentada no evento: 12th International Conference on New Directions in the Humanities, Madri, 2014a)

\_\_\_\_\_. Perfil dos Futuros Professores de Idiomas em Relação ao Uso de Mídias Móveis. (Palestra apresentada no evento: IV Congresso Internacional da Abrapui, Maceió, 2014b)

CIMINO, Valdir. *O papel do educador na era da interdependência*. São Paulo: Clio Editora, 2007.

CHINNERY, George. Emerging technologies - Going to the MALL: Mobile Assisted Language Learning. *Language Learning and Technology*. Jan 2006, Vol.10, Number 1, pp. 9-16.

FITCHARD, Key. 2015: The year there will be more cellular connections than people. Gigaom. Blog Research Events, [www.ericsson.com/ericsson-mobility-report](http://www.ericsson.com/ericsson-mobility-report) (Último acesso em 03.06. 2014).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Wendel. (org.). *Tecnologia e educação: as mídias na prática docente*. Rio de Janeiro: Wak editora, 2011.

GODWIN-JONES, Robert. Emerging technologies: mobile apps form language learning. *Language Learning & Technology*. June 2011. Vol. 15. Nº 2, pp 2-11.



KRAUT, R. (ed.). *UNESCO Policy Guidelines for Mobile Learning (Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel)*. UNESCO, 2014.  
[www.bibl.ita.br\\_UNESCO-Diretrizes](http://www.bibl.ita.br_UNESCO-Diretrizes) (Tradução Brossard, R.) (Acesso em 21.12.14)

KUKULSKA-HUME, AGNES & SHIELD, LESLEY. An Overview of mobile assisted language learning: from content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL* 20 (3), 2008. pp 271-289.

LEITE, Lígia S.. Mídia e a perspectiva da tecnologia educacional no processo pedagógico contemporâneo. In: Freire, Wendel (org.). *Tecnologia e educação: as mídias na prática docente*. Rio de Janeiro: Wak editora, 2011.

MORAN, J.M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In MORAN, MASETTO & BEHRENS (2000). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus. (8ª Ed.)

MORIN, Edgard. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Editora Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.

NASCIMENTO, Ana Karina. O ensino de língua inglesa sob o viés dos letramentos digitais. In ZACCHI, Vanderlei & STELLA, Paulo R. (orgs.) *Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa*.

PORTUGAL, Mariana & TARCIA, Rita (2014) *Uma Prática de Mobile Learning - O uso do SMS (Serviço de Mensagens Curtas)*. São Paulo: UNIFESP.  
<http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/213.pdf> (Acesso em 21.12.14)

SANTOS, E. O. A Metodologia da *webquest* interativa na educação *online*. In: Freire, Wendel (org.). *Tecnologia e educação: as mídias na prática docente*. Rio de Janeiro: Wak editora, 2011.

SILVA, M. Os professores e o desafio comunicacional da cibercultura. In: Freire, Wendel (org.). *Tecnologia e educação: as mídias na prática docente*. Rio de Janeiro: Wak editora, 2011.

XAVIER, Antonio C (org). *Aprendizagem móvel dentro e fora da escola: livro de resumos*. 5º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação e 1º Colóquio Internacional de Educação com Tecnologias. Recife: Pipa Comunicação, 2.

## LEITURA E ESCRITA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS/INSTITUCIONAIS: EFEITOS DE SENTIDOS PARA OS SUJEITOS ESCOLARES


Joil Antonio da Silva  
Sulemi Fabiano Campos

**RESUMO:** Este trabalho é parte de uma pesquisa que desenvolvemos sobre os documentos oficiais/institucionais que se propõem a orientar o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no âmbito nacional e no Estado de Mato Grosso. O eixo dessa discussão no ensino fundamental centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos. Desta forma, nesta pesquisa buscamos compreender as dificuldades do ensino-aprendizagem de leitura e escrita, ao trazer para o centro da análise as noções de leitura e escrita, tomadas como objetos deste ensino. Nosso objetivo é pesquisar concepções de leitura e escrita nos documentos oficiais: PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), OC/MT (Orientações Curriculares de Língua Portuguesa para Mato Grosso); e, nos documentos institucionais Planos de Ensino dos Formadores do CEFAPRO (Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Professores em MT) e Planos de Ensino dos Professores em Sala de Aula, e os efeitos de sentidos produzidos nesses discursos para os sujeitos construídos nessas formulações. Temos a seguinte pergunta: Como os sujeitos envolvidos nas práticas escolares re(significam) os conceitos de Leitura e Escrita presentes nos documentos oficiais/institucionais de Língua Portuguesa? Nossa hipótese é de que algo falha, há equívocos, deslocamentos dos próprios conceitos quando tomados como objetos de ensino nos documentos oficiais/institucionais em relação aos fundamentos epistemológicos dos quais foram tomados. Tomamos como referencial teórico a Análise de Discurso Francesa (AD), fundada nos trabalhos de Michel Pêcheux, e como referencial metodológico os procedimentos de leitura de arquivo, entendido no sentido amplo de “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”, Pêcheux (2010, p. 51). As categorias lingüísticas para a análise dos dados são as condições de produção e interdiscurso que podem nos auxiliar a compreender como os conceitos de leitura e escrita significaram/resignificaram para os sujeitos-escolares.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua Portuguesa. leitura; Escrita. Documentos oficiais. Formação Discursiva.

### 1. INTRODUÇÃO

A publicação de textos oficiais visando servir de parâmetros para a educação vem despertando meu interesse há algum tempo. Iniciei na profissão de professor em 1997, lecionando Língua Portuguesa e Literatura para o ensino médio como professor “interino”, em uma escola estadual em Mato Grosso. Nessa época, discutia-se a implementação nas escolas do PDE, (Plano de Desenvolvimento da Escola). O PDE é projeto do MEC – Ministério da Educação – para auxiliar no gerenciamento das escolas.



Nos dois anos seguintes, na esteira desse projeto inicia-se uma discussão sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A discussão e a consideração dos PCN nos planos de ensino tornaram-se, nessa época, numa “obrigação”; era um critério para a participação e integração da escola no PDE.

Os PCN constituíam-se de um conjunto de livros: um de introdução, um livro dedicado a cada uma das áreas de conhecimento e um que discutia os temas transversais. No livro introdutório temos os objetivos desses documentos:

Construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais no diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula. (BRASIL. SEF, 1988a, p. 9).


Houve, por esse tempo, várias reuniões de área para a discussão desses documentos e cursos de aperfeiçoamento com especialistas. Distribuiu-se um conjunto daqueles livros para cada professor, enfim, os PCN haviam chegado à escola.

Em 2006, eu deixara o ensino fundamental para atuar como professor universitário na UNEMAT – Universidade Estadual de Mato Grosso. E, como professor de Estágio na disciplina de Língua Portuguesa, tomei conhecimento em 2008 das discussões sobre a elaboração das OC/MT – Orientações Curriculares para o Estado de Mato Grosso. Esses documentos seguem, de alguma forma, a mesma organização dos PCN, ou seja, trata-se de um conjunto de livros, sendo um introdutório com o título: “Orientações Curriculares: Concepções para a Educação Básica”, e os demais destinados às suas respectivas áreas de conhecimento.

Minha inquietação, agora, como professor de um curso de Letras de uma universidade pública, é a de compreender como os conceitos teóricos de leitura e escrita nos Parâmetros Curriculares Nacionais, (BRASIL. SEF, 1998b) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Básico em Mato Grosso, OC/MT, (MATO GROSSO, SEDUC, 2008) afetaram/afetam as práticas discursivas daqueles que estão diretamente envolvidos com o ensino de Língua Portuguesa na escola pública em Mato Grosso.

Assim, busco, neste trabalho, analisar o processo de apropriação desses conceitos pela escola, especialmente, pelos professores de Língua Portuguesa. Para isso, analiso os discursos sobre leitura e escrita nesses documentos que objetivam servir de parâmetros/orientações e nos planos de ensino e relatórios avaliativos dos formadores dos CEFAPROs (Centros de Formação e Aperfeiçoamento de Professores de Mato Grosso) e, nos planos de ensino e relatórios avaliativos dos professores, em sala de aula, das escolas públicas, do ensino fundamental em Mato Grosso, estabelecendo relações entre esses discursos.





O CEFAPRO é o órgão responsável pela política de formação dos professores e pela execução de projetos e programas da SEDUC – MT. Este órgão foi criado em 1997 e ganha corpo com a criação de três centros no ano de 2003, nas cidades de Cuiabá, Rondonópolis e Diamantino. Atualmente conta com quinze unidades espalhadas em cidades polo no Estado.

Os formadores dos CEFAPROS são professores da própria rede estadual e são escolhidos por meio de Edital para concurso interno. Os professores precisam preencher alguns requisitos para a participação no concurso como ter formação específica na área do concurso e estar atuando como docente efetivo na rede a pelo menos cinco anos.

A leitura e escrita são os objetos principais de ensino na disciplina de Língua Portuguesa a partir do desencadeamento de um processo de inovação e busca de mudanças para a disciplina, a partir dos anos 70. (PIETRI, 2003), em sua tese de doutoramento, discute as características de um discurso que se constitui a partir dessa década; o autor denomina esse processo de discurso da mudança. Esse discurso de mudança vai estar presentes tanto nos PCN como nas OC/MT. Veja o que diz os PCN:


O ensino de Língua Portuguesa tem sido, desde os anos 70, o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país. O eixo dessa discussão no ensino fundamental centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos. (BRASIL – SEF, 1988b, p. 9, grifos nossos)

Tenho como pressuposto que é preciso compreender o discurso da mudança como um acontecimento discursivo que permite formular a leitura e a escrita como essenciais para o ensino de Língua Portuguesa num processo de inovação para a disciplina. Trabalho aqui com a noção de acontecimento discursivo de (FOUCAULT, 2000, p. 28) para quem:

É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros.

Problematizo, então, a “apropriação social” desse discurso pelos sujeitos construídos nessas formulações, especificamente professores dos CEFAPROS, responsáveis diretos pelos cursos de formação continuada para os docentes da rede estadual de Mato Grosso e professores em atividade de sala de aula. Desta forma, faço a seguinte pergunta para nortear este trabalho: como os sujeitos envolvidos nas práticas escolares re(significam)





os conceitos de leitura e escrita presentes nos documentos oficiais/institucionais de Língua Portuguesa?

Assim, inicialmente farei uma retomada histórica sucinta do contexto discursivo e político que levam a publicação dos PCN e das OC/MT, em seguida apresentamos a fundamentação teórica que adoto para este trabalho e a metodologia de análise para em seguida proceder à análise de parte do corpus com o qual trabalho nesta pesquisa.


## **1. RECORTES METODOLÓGICOS PARA A CONSTITUIÇÃO DO CORPUS**

O aparecimento dos PCN e das OC/MT são partes de processos discursivos de ordem teórico-metodológicos que emergem de uma conjuntura sócio-política de crise da Escola. Para Soares, (1980) Essa crise se dá a partir da década de 70, devido à chegada na escola de um contingente de alunos oriundos das camadas menos favorecidas, ou seja, pela democratização do acesso à escola. Nesse contexto a linguagem assume o estatuto de um instrumento de exclusão para esses alunos que não possuiriam a linguagem da escola, ainda segundo Soares, uma linguagem própria das camadas mais privilegiadas socialmente. Novos desafios sociais e políticos são colocados para a escola, mas o enfrentamento foi relegado. Como resposta foi-se construindo pelo discurso a crise da escola. O embate entre o desencontro da linguagem da escola e dos alunos e por ele se constrói o discurso de crise da linguagem, que logo passou a ser a face mais visível da crise da escola e com ela se confundindo, assim o discurso de crise da linguagem se torna o principal argumento para afirmar o discurso de crise da escola.

São dessa mesma época também as discussões de muitos linguistas brasileiros sobre o escopo da linguística frente aos problemas sociais. O cerne desse debate vai ser a relevância e as possibilidades da linguística para o ensino de língua.

As discussões quanto a se ensinar ou não gramática, quanto à necessidade de desfazer as condições em que emerge o preconceito linguístico, quanto a se fazer da escola um espaço transformador da realidade social através do respeito pela linguagem do aluno, o que possibilitaria levá-lo a se apropriar da variedade social de prestígio, são discussões que se fortaleceram no Brasil, no transcorrer da década de 70 do século XX, e que se fazem atuais, [...].(PIETRI, 2003, p. 9).

Um dos desdobramentos desse embate foi a publicação de documentos oficiais de orientação para as escolas sobre o ensino de língua materna, com base na ciência linguística. Segundo Angelo (2002, p. 39) foram textos dirigidos, à época, aos professores do estado de São Paulo: os Guias curriculares para o ensino de 1º grau – Língua Portuguesa, publicado em 1975, e a proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa – 1º grau, publicado em 1988.



Como se pode notar, o desejo e a necessidade de mudança para o ensino estão já algum tempo em discussão quando são publicados, em 1988, os PCN. Vejo, assim, os PCN como uma ação política que busca responder às demandas colocadas pela sociedade. E no caso especificamente dos parâmetros para a área de Língua Portuguesa diretamente relacionados aos estudos linguísticos.

A associação entre Linguística e questões sociais e políticas relacionadas ao ensino de língua materna, somadas à polêmica que se estabelece com a tradição gramatical, no país, e aliadas ao fato de a Linguística ter que “dizer a que veio” junto aos meios letrados nacionais, possuiriam uma função interna à própria disciplina, em sua constituição como ciência no Brasil. (PIETRI, 2003, p. 189).

Diversas publicações discutem o ensino de Língua Portuguesa antes e após a publicação dos PCN: (GERALDI, 1984; 1996; 1997), (POSSENTI, 1996), (BRITTO, 1997), (ROJO, 2000), (ANTUNES, 2003), dentre muitas outras. São discursos que circulam no meio acadêmico e entre os professores do ensino básico em atividade pelos cursos de formação inicial e também pelos cursos de formação continuada. Os discursos que constroem a crise do ensino de Língua Portuguesa se disseminam e em sua esteira surgem também propostas teórico-metodológicas para a sua superação. Os PCN explicitam essa necessidade:

A finalidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa é constituir-se em referência para as discussões curriculares da área – em curso há vários anos em muitos estados e municípios – e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas. (BRASIL, SEF, 1988b, p. 9)

As Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso (OC/MT) nascem sob a égide das mesmas práticas discursivas dos documentos oficiais, ou seja, são publicados com o objetivo de propor mudanças, melhorar a qualidade e respeitar as especificidades locais. As discussões para a produção desses documentos iniciam-se em 2008 e levaram cerca de três anos para que fossem publicados e chegassem de fato “ao chão da escola” para usar um termo próprio desses documentos.

Segundo os organizadores das OC trata-se de “uma histórica solicitação das escolas”, isso porque “os documentos produzidos na esfera nacional, apesar de bem fundamentados, não respondem ao cotidiano da escola mato-grossense, não se constituindo como referência suficiente para a elaboração da proposta curricular da Educação Básica no Estado”. (MATO GROSSO, SEDUC, 2012, p. 9). As OC/MT foram elaboradas com a colaboração das universidades públicas, sindicatos dos professores, Conselho Estadual de Educação e os CEFAPROS. E, passariam, então, a se constituir numa referência para os formadores dos CEFAPROS nos cursos de formação continuada para os professores da rede estadual.

### 3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Fundamento este trabalho nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso Francesa (AD), fundada nos trabalhos de Michel Pêcheux, nos anos 60. Assim, para analisar os efeitos de sentidos dos discursos institucionalizados sobre leitura e escrita presentes nos PCN, OC/MT e suas relações com os sentidos produzidos nos Planos de Ensino dos formadores dos CEFAPROS e dos professores em sala de aula apóio-me na noção de Formação Discursiva, (FD) e de Condições de Produção de Pêcheux (1997).

Pêcheux (1997) ao discutir sobre o caráter material do sentido enuncia duas teses. A primeira de forma resumida afirma que “as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam. (p. 160) e, em seguida, expõe o conceito de Formação Discursiva, doravante (FD): é aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, etc.). (p. 160)


Os sentidos se dão, portanto, no interior de uma FD; Isto é, os sentidos são constituídos em relação às FDs e não na literariedade entre o significante e o que ele designa. O discurso é compreendido pela AD a partir de uma dada exterioridade, situado em um lugar social, histórico e ideológico em que o sujeito está inserido. O discurso é apreendido em sua materialidade linguística (língua) nas práticas sociais empreendidas pelos sujeitos falantes.

Para melhor compreender a noção de FD é preciso ver o que Pêcheux (1997, p. 160) chama de Formação Ideológica:

Compreende-se, por que em sua materialidade concreta, a instância ideológica existe sob a forma de formações ideológicas (referidas aos aparelhos ideológicos de Estado), que, ao mesmo tempo, possuem um caráter “regional” e comportam posições de classe: os “objetos” ideológicos são sempre fornecidos ao mesmo tempo que a “maneira de se servir deles” – seu “sentido”, isto é, sua orientação, ou seja, os interesses de classes aos quais eles servem -. (grifos do autor)

Ao reconhecer que a FD é o lugar da constituição do sentido, o autor, então elabora sua segunda tese em relação ao caráter material do sentido, encaminhando para a noção de interdiscurso, Pêcheux (1997, p. 160):





Toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao “todo complexo como dominante” das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas definido mais acima. (grifos do autor).

O autor afirma que o interdiscurso é esse todo complexo com dominante. Portanto, os sentidos no interior das FDs são dependentes do interdiscurso. O interdiscurso é, assim, o lugar em que se constituem os objetos de uma sequência discursiva dominada por uma FD. Por meio da articulação desses objetos, o enunciador dará coerência a seu propósito no interior do intra-discurso.

Ao passar a considerar o interdiscurso como constituinte de um FD, o autor desloca esse conceito na medida em que incorpora a instabilidade e a dispersão dos sentidos. Para Pêcheux (1997, p. 162): o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que “algo fala” (ça parle) sempre “antes, em outro lugar e independentemente”; Isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas. (grifos do autor).


E, assim, pela articulação dos já-ditos, dos pré-construídos que os efeitos dos sentidos são construídos: deslizantes, dispersos.

Assim, com base na definição de FD e de Condições de produção de Pêcheux, efetuei as análises dos discursos presentes nos enunciados dos documentos oficiais sobre leitura e escrita, pensados aqui como acontecimentos discursivos. Para Pêcheux (1969) as condições de produção permitem pensar um conjunto de elementos envolvidos nos processos discursivos, como os sujeitos: destinador, destinatário, o referente e as condições históricas sejam as de longo alcance e ou as mais imediatas. Trabalho, ainda, neste trabalho, com a noção de Acontecimento Discursivo como a entende Foucault (2000, p.30): “conjunto de todos os enunciados efetivos (que tenham sido falados ou escritos), em sua dispersão de acontecimentos e na instância própria de cada um”.

#### **4. ANÁLISE DE DADOS**

Neste primeiro quadro apresento discursos presentes nos PCN que se referem às definições de linguagem e Língua. Começo a análise por essas definições, pois esses conceitos mais abrangentes de linguagem e língua darão suporte aos discursos que discutirão/proporão objetos e objetivos para o ensino de Língua Portuguesa, bem como a definição de objetos e processos de ensino como discurso, texto, produção textual e leitura dentro de novos paradigmas teórico-metodológicos. Assim, o apoio em aportes teóricos próprios das discussões científicas da linguística





dará sustentação às orientações para os professores que atuam no ensino de Língua Portuguesa.

#### QUADRO 01

##### PCN – EXCERTO 01

Em síntese, pela linguagem se expressam ideias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações. (p, 20, grifos nossos)


Língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. (p, 20 grifos nossos)

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. (p, 20, grifos nossos)

##### EXCERTO 01

A definição de linguagem acima baseia-se na perspectiva interacionista. A linguagem assim colocada serve não só para a comunicação, mas tem também um valor performativo, pode influenciar e mudar relações, envolvendo necessariamente o outro. Essa definição estabelece de início que o trabalho de ensino da disciplina de Língua Portuguesa terá necessariamente de considerar a intervenção social dos sujeitos envolvidos.

As condições de produção desse enunciado estão diretamente ligadas às pesquisas linguísticas. Assim, penso ser possível referir aos enunciados que definem linguagem a uma Formação Discursiva (FD) própria dos estudos acadêmicos sobre a linguagem. Os efeitos de sentidos e as associações com os discursos que propõem mudanças para o ensino de Língua vão se estabelecer no interior desta formação discursiva. Cito como exemplo, o livro *O texto na Sala de Aula*, organizado por Geraldí e publicado em 1984. Nessa obra o autor se refere às três concepções de linguagem: a primeira como sendo “a linguagem é a expressão do pensamento”; a segunda “a linguagem é instrumento de comunicação” e a terceira “a linguagem é uma forma de interação”. (GERALDI, 2003, p. 41). O autor relaciona a primeira concepção à gramática tradicional, a segunda ao estruturalismo e o transformacionalismo e a terceira a linguística da enunciação. É tomando a terceira concepção como base que Geraldí e os demais autores da obra *O texto na sala de aula* vão discutir e propor mudanças para o ensino Língua Portuguesa. Objetivo declarado pelo autor organizador na apresentação



da obra: “o objetivo é um convite à reflexão e a um (re)dimensionamento das atividades de sala de aula”.

Ao definir língua como “um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade”, os PCN fazem também uma referência à linguística. É de Saussure (2010, pp. 20-25) a definição de língua como um sistema de signos, sendo língua considerada a parte social da linguagem. É ainda de Saussure a afirmação de que a língua, não menos que a fala, é um objeto de natureza concreta. O autor também afirma que a língua é um sistema de signos que exprimem idéias, como muitos outros, mas sendo o principal desses sistemas. Pode-se ver, então, que parte da definição de língua é de Saussure: “sistema de signos”, “específico = natureza concreta”, e social. Fica por fazer o inventário da afirmação de que “a língua possibilita significar o mundo e a sociedade”. Arrisco-me a fazer uma referência a Freire (1990) para quem “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Em seguida, os PCN definem a palavra “interagir” da seguinte forma:


Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução.

Vou aproximar esta definição a dois autores: Bakhtin e Geraldi. Relaciono, então, à definição aos excertos abaixo:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal. [...] A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1999, p. 123).

as interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta.” (GERALDI, 1997, p. 6).

Como podemos notar há uma relação entre os termos utilizados nos PCN e os usados por Bakhtin, bem como com os de Geraldi, que se apropria dos estudos Bakhtinianos, vindo a ser um dos primeiros e mais importantes pesquisadores do



interacionismo no Brasil. Estas pesquisas influenciaram significativamente os estudos linguísticos, no Brasil, principalmente a partir dos anos 80.

Para fazer deslizar os sentidos, os textos acionam redes de memória: no texto que define linguagem no excerto 01, o enunciado “alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações”, se afasta de uma posição comunicacional da linguagem ao tirar o interlocutor de uma posição passiva e colocá-lo como participante do jogo interlocutivo, além de assumir, mesmo que de forma indireta, a noção de performatividade no uso da fala. No entanto, o faz apenas em uma direção – eu influencio o outro. Sumiu a ideia de sujeito constituído/interpelado pelo outro. Prevalece uma noção mais instrumental da linguagem. A noção principal de linguagem para sustentar a noção de interação se perde, esquece-se algo fundamental apontado por Geraldi (1997, p. 51) “não só a linguagem se constitui pelo trabalho dos sujeitos; também estes se constituem pelo trabalho lingüístico, participando de processos interacionais”.

Também para a definição de língua, no excerto 01, ocorre uma referência aos estudos linguísticos, mas a exemplo do que ocorreu na definição de linguagem, parece que a definição se dá por bricolagem, sem a citação de autores ou referência aos lugares epistemológicos. O mesmo se dá na definição de “interagir”, não há citação de nenhum autor de referência, ainda que aqui possamos ver em Bakhtin e Geraldi as fontes do enunciado, Mais uma vez o significado de “interação” está em uma só direção: “dizer alguma coisa a alguém”, a interação, bem como a linguagem e a língua se resume basicamente a uma ferramenta para influenciar o outro, deixando de fora a idéia de trabalho e de construção recíproca de identidades, valores e de modificação da realidade.

As formulações dos PCN sobre linguagem, língua, interação são discursos já proferidos. Há, assim, redes de memória sobre os quais o enunciado se constitui. No entanto, como afirma Pêcheux (1997, p. 160) “as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam. Desta forma, Os PCN naturaliza e apaga a conceito de interação, sobretudo as afirmações de Geraldi (1997) que se utiliza dos conceitos do interacionismo para pensar em práticas de ensino de língua portuguesa como um momento de “negociações de sentido”, em que se possa devolver a palavra a quem foi silenciado, segundo o autor, não por uma opção ideológica, mas sim por ser “uma necessidade linguística ouvi-la se se quiser compreender a atividade com textos como uma atividade de produção de sentidos”. (p. 113). Desta forma, a FD dos PCN se distancia da FD dos estudos interacionais mesmo que repetindo muitos de seus termos.

#### EXCERTO 02

Neste segundo quadro, analiso os enunciados presentes nas OC/MT que também definem linguagem.

#### QUADRO 02



## OC/MT – EXCERTO 02

As linguagens são construídas historicamente na interação social, portanto mediadas pelas relações dinâmicas inerentes a toda produção humana, rica em sistemas semióticos expressos e registrados ligados intrinsecamente ao modo como o ser humano produz, (re)constrói, (re)significa e sustenta as práticas sociais. Dessa maneira, o ser humano define-se na e pela linguagem, desvela-se, modifica sua realidade e cria novos sentidos ou ressignifica suas práticas ao longo de sua história. (p,11, grifos dos autores).

A definição de linguagem presente nas OC/MT está em relação de paráfrase com a dos PCN. No entanto, ocorrem acréscimos importantes como a referência a linguagem no plural, o que permite trabalhar com outros “sistemas semióticos”. O lugar epistemológico é o mesmo dos PCN: o interacionismo relacionado aos trabalhos de Bakhtin que deram sustentação à vertente sócio-interacionista da linguagem. É de Bakhtin a afirmação de que a interação é a verdadeira substância da língua. Pode-se também comparar com a afirmação de Geraldí, para quem as interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo.


Para Foucault (2000), os enunciados relacionam com outros enunciados, sejam retomando os que já foram ditos, sejam projetando novos enunciados, assim pode-se ver na definição das linguagens uma relação com o interacionismo. A definição das OC/MT é uma definição mais abrangente que a dos PCN. Acrescenta noções como “produção”, “práticas sociais” e “história”. Essas definições apareceram num quadro teórico dos estudos linguísticos, um acontecimento discursivo aqui considerado como o aparecimento do interacionismo. Baseado neste acontecimento, vários professores pesquisadores de universidades brasileiras, por uma opção teórico-metodológica, e, penso eu, principalmente ideológica, propuseram novos caminhos para o ensino de língua portuguesa sob orientação desses estudos. Propõe-se, então uma mudança de objetos e das práticas de ensino.

Outro acontecimento discursivo é o aparecimento dos PCN e na sua esteira as OC/MT. Ainda que essas propostas se baseiem em autores e pesquisadores do interacionismo há um rompimento com os pressupostos teóricos e com aquelas propostas. Esse rompimento se dá, a meu ver, por vários fatores: um deles é o processo de juntar vários conceitos como se eles fossem um só. Outro aspecto é a naturalização dos conceitos como se eles já fossem conhecidos do público alvo, seus autores não são citados, assim essa teoria se transforma em instrumento e não em suporte teórico.

Pretendo aprofundar essa discussão, o que não é possível neste texto, mas se a definição de linguagem é o ponto de partida para a elaboração de métodos e para a construção de objetos de ensino, já podemos ver aí um processo de desconstrução e de apagamento tanto da teoria como de suas possíveis contribuições para o ensino de língua portuguesa.

## EXCERTO 03





No quadro 03, analiso os enunciados de um plano de ensino elaborado por uma professora formadora do CEFAPRO em Pontes e Lacerda-MT. Os enunciados abaixo foram colhidos da justificativa deste plano.

### QUADRO 03

#### PLANO DE ENSINO – FORMADOR DO CEFAPRO – EXCERTO 03


Analisando os aspectos de ensino da Língua Portuguesa, percebemos o grande fosso que há entre a formação inicial do professor das Letras e o que rezam as Orientações, tanto Nacional quanto Estadual. [...] Então, propus que @as professo@as fizessem uma formação com estudos teóricos de pesquisadores do ensino de línguas, especificamente da Língua Portuguesa, com foco nas práticas pedagógicas e nas propostas de ensino a partir do texto, o que se justifica porque, segundo Irandé Antunes,

“[...] a compreensão do fenômeno lingüístico como atividade da língua para a consideração das intenções sociocomunicativas que põem os interlocutores em interação; acendeu, além disso, o interesse pelos efeitos de sentido que os interlocutores pretendem conseguir com as palavras em atividades de interlocução; trouxe para a cena dos estudos mais relevantes o discurso e o texto, desdobrados nas suas relações com os sujeitos atuantes, com as práticas sociais e com as diferentes propriedades que asseguram seu estatuto de macrounidade da interação verbal. (ANTUNES, P, 20, 2009)” (1)

Os enunciados acima, do excerto 03 são parte da justificativa de um plano de ensino elaborado como proposta para um trabalho de formação orientado pela professora responsável da área de linguagem. Nota-se que o plano de ensino em questão não traz uma referência ao conceito de língua/linguagem. O que me leva a pensar que essas noções já são dadas como conhecidas ou desnecessárias para o que se vai propor como ensino.

Volto também minha atenção para o uso das palavras “fosso” e “rezam”. Pelo uso da palavra fosso, a formadora estabelece de início que há um grande distanciamento entre o que pretende trabalhar em seu curso e “o que rezam as orientações” dos documentos oficiais. A palavra “rezam” mostra, por sua vez, que há algo que precisa ser acatado, repetido de forma literal, ou seja, a docente se alia às orientações de forma inquestionável, como procuro mostrar mais a frente.

A professora procura se colocar no lugar, junto daqueles com quem vai trabalhar, ou seja, dos professores em atividade de sala de aula, seus interlocutores no curso em que irá ministrar. Isso de duas formas: a primeira no uso do verbo “percebemos”. Com o uso do verbo na primeira pessoa do plural a docente busca se aproximar de seus interlocutores. A outra por se referir aos professores em formação




inicial, ou seja, professores graduados, que ainda não fizeram mestrado ou doutorado, assim como ela.

A palavra “fosso” aponta, assim, para os relacionamentos entre a universidade e a escola e também para as teorias linguísticas discutidas, ensinadas na academia; penso que mais propriamente para a apropriação ou não dessas teorias. A palavra significa nesse contexto um grande distanciamento. A formadora deixa claro desde o início que não houve durante a graduação a apropriação dos conceitos trabalhados nos documentos oficiais.

Além disso, o uso do termo “rezam”, se referindo aos documentos oficiais que propõem as teorias para o trabalho com o ensino da língua portuguesa joga necessariamente com as condições de produção desses documentos. Muitos são os significados de rezar, mas de forma geral estão relacionados com repetição de coisas já ditas, com busca de apoio em algo maior, divino, com obrigações que devem ser cumpridas. Desta forma, a docente se coloca como o sujeito sem escolha, que precisa acatar uma norma, uma conduta ditada por alguém que está além, fora do mundo da escola. O termo “rezam” também pertence ao mundo jurídico, “como reza a lei”; É assim que esses documentos oficiais são tomados neste discurso. Penso que tanto as instituições, como as secretarias de educação, também os professores pesquisadores são vistos como estranhos ao mundo da escola. Mais uma vez, aparece o distanciamento, o fosso, e assim, busca-se apoio em alguém que supostamente entende, participa dos saberes que precisam ser apreendidos, por isso a justifica para a proposta de ensino ser de Irandé Antunes e não da docente responsável pela formação.

Então, propus que @as professo@s fizessem uma formação com estudos teóricos de pesquisadores do ensino de línguas, especificamente da Língua Portuguesa, com foco nas práticas pedagógicas e nas propostas de ensino a partir do texto, o que se justifica porque, segundo Irandé Antunes. (EXCERTO 03).

A professora busca se aproximar das teorias com as quais precisa trabalhar através de Irandé Antunes. Isso mostra um distanciamento dos autores que fundamentaram os documentos que pretende discutir, os PCN e as OC/MT. A pesquisadora Antunes é uma reconhecida professora e atuante na área da educação e discute a aplicação do interacionismo como nova forma teórica e metodológica para o ensino de Língua Portuguesa. Antunes se apropria dos conceitos formulados no interior dos estudos interacionistas e propõe aplicá-los como teoria e método para o ensino da língua, mas isso não permite compreender o estatuto teórico da interação, ou seja, de onde veio? Como se difundiu? Por que o trabalho com a noção de interação pode melhorar a qualidade do ensino? Para compreender esse processo seria preciso conhecer os autores de base, tanto teórica como aqueles que se propuseram a trabalhar com teorias linguísticas fundamentando o trabalho com o ensino de língua.



Mas este excerto não mostra muita coisa de como a teoria é apropriada pelo formador. Ela mostra como a teoria entra na constituição do sujeito “professor” – é o que falta nele. Professor é um sujeito que se define por ter que “correr atrás” da teoria. Como afirma Geraldini (1997, 88) “Neste sentido, o professor emerge como categoria sob o signo da desatualização”.

#### EXCERTO 04

O excerto 04 é parte de um plano de ensino anual elaborado por professores de uma Escola Estadual, em Pontes e Lacerda, MT.

#### QUADRO 04

PLANO DE ENSINO – PROFESSORES DA ÁREA DE LINGUAGEM DA ESCOLA ESTADUAL DORMEVAL FARIAS – EXCERTO 03

#### OBJETIVO ESPECÍFICO


Ampliar o domínio do discurso, tanto direto quanto indireto, nas diversas situações comunicativas;

#### CONTEÚDOS

- Leitura (compreensão, interpretação e intertextualidade);
- Diálogo;
- Interpretação;
- Gêneros textuais;
- Produção oral e escrita;
- Fonemas e letras;

Começo analisando o enunciado abaixo, tendo sempre em mente que mesmo de forma indireta, penso esses enunciados em relação aos anteriores. Há termos presentes neste plano de ensino que podem nos remeter aos estudos da interação, mas ao analisá-los vai se descobrindo que a relação entre eles é complexa, mas bastante significativa.






Ampliar o domínio do discurso, tanto direto quanto indireto, nas diversas situações comunicativas. (EXCERTO 04).

Trata-se de um objetivo específico presente no plano de ensino. A proposta de “ampliar o domínio do discurso” permite que se pense numa apropriação das teorias que propõem o trabalho com as atividades discursivas, assim poderia se esperar um trabalho com discursos diversos, com textos em que esses discursos aparecem, se materializam. Pois há também a referência “às diversas situações comunicativas.” Mas o encaixe na proposição de “tanto direto quanto indireto” mostra que o entendimento de interação é diferente daqueles propostos nos documentos oficiais. A intenção é a de trabalhar aspectos pontuais de formas de manifestação dos discursos, um trabalho gramatical. Ao elencar os conteúdos que serão trabalhados essa confusão vai sendo explicitada. Isso mostra que o professor tenta se apropriar pela homofonia dos discursos oficiais. Os sentidos das palavras se constituem em relação a uma FD e mantém relação com as palavras dessa mesma FD e mudam de sentido ao mudar de uma FD à outra. Isso explica, então, o uso de expressões como “domínio discursivo”, “situações comunicativas”, “diálogo” que não significam o mesmo para a FD do interacionismo e sim, a nosso ver, para a FD dos documentos oficiais, ou seja da mesma forma que os documentos oficiais se apropriaram dos estudos interacionais, sem contudo considerar as suas especificidades, seus deslocamentos e consequências pedagógicas, também os professores assim se apropriaram desses conceitos.

Os professores que elaboraram o plano tomam “leitura” como um conteúdo a ser ensinado, e, para tanto, é preciso trabalhar a compreensão e a interpretação que seriam formas de levar o aluno ao domínio da leitura, mas na mesma sequência aparece o termo “intertextualidade”; o que mostra uma confusão desse conceito, elencado como um procedimento para o ensino da leitura. Da mesma forma, “diálogo” como está colocado parece remeter ao que foi dito no Objetivo Específico, ou seja, entendido como trabalhar o discurso direto e indireto, o diálogo face a face, a alternância de falas marcadas pelo uso do travessão, não tendo, portanto relação com a noção de dialogismo num sentido mais amplo. A repetição do termo “interpretação” sugere separação com a leitura. Em seguida tem-se “gêneros textuais” e de forma direta passa-se a “fonemas e letras”, mostrando que haverá um trabalho em separado com as formas abstratas da língua.

Os termos próprios da FD acadêmica na qual esses conceitos emergem e significam são retomados, mas assumem no dizer dos professores em sala de aula outros significados. O discurso se propaga por homofonia. Os significados de domínio discursivo, atividade discursiva, diálogo postos em funcionamento na escola se contrapõem a noção de interação. São tomadas como mais um conteúdo a ser trabalhado como, por exemplo, os fonemas e as letras e não como um lugar teórico que pudesse embasar o trabalho com a língua. Ou seja: neste dado, a chave é mesmo a questão da





sonoridade, do “tatibitate acadêmico”., de uma circularidade, repetição automática que vai silenciando, apagando até os menores traços a FD dos discursos linguísticos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurei descrever e analisar enunciados presentes em um domínio discursivo próprio da área de educação, mais precisamente do ensino de Língua Portuguesa. Para isso parti dos PCN e das OC/MT e relacionei com enunciados de documentos que se servem desses documentos oficiais como base para suas práticas de ensino, como os planos de ensino de uma formadora do CEFAPRO e um plano de ensino de um grupo de professores responsáveis pela área de linguagens em uma escola pública de ensino básico. Buscamos mostrar esses enunciados como acontecimentos discursivos.

Pode-se também reafirmar Foucault (2000, p.113) sobre os enunciados: “De início, desde sua raiz, ele [enunciado] se delineia em um campo enunciativo onde tem lugar e status, que lhe apresenta relações possíveis com o passado e que lhe abre um futuro eventual”. Os professores, tanto os formadores dos CEFAPROPOS como os que estão atuando em sala de aula lutam para se apropriar daquilo que lhes é imposto pelas instituições, mas nesse caminho há desencontros, confrontos, enfim há o jogo com os sentidos e com o poder. Desta forma, os enunciados são repetidos, se dispersam e se transformam. O que mostra a característica própria da linguagem, lugar de equívocos, de falha, como disse Pêcheux um jogo de força na memória, sob o choque do acontecimento.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGELO, Graziela Lucci de. A imagem do ensino tradicional de língua portuguesa construída por alguns documentos oficiais. In: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek. (Organizadoras). Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

ANTUNES, Irandé. Aula de português: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.

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

\_\_\_\_\_. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BRASIL. SEF. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1988a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRITTO, Luiz Percival Leme. A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997. (Coleção Leituras no Brasil).

FOUCAULT, Michel. Arqueologia do saber. 6ª. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2000.

GERALDI, João Wanderley. Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. Portos de passagem. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. (Organizador). O texto na sala de aula. 3. ed. São Paulo: Ática, 1984; 2003.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. Orientações Curriculares: Área de Linguagens. Cuiabá: SEDUC-MT, 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. Orientações Curriculares: Concepções para a Educação Básica. Cuiabá: SEDUC-MT, 2012.

PÊCHEUX, Michel. Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

\_\_\_\_\_. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni Puccinelli, (Organizadora). Gestos de leitura: da história no discurso. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

\_\_\_\_\_. Remontemos de Foucault a Spinoza. In: BARONAS, Roberto Leiser (org.). Análise do Discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Paulo: Pedro & João Editores, 2011.

PIETRI, Émerson de. A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil. Tese de doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Linguagens. Campinas, SP, 2003.

POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

ROJO, Roxane. (Organizadora). A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de Linguística Geral. São Paulo: Cultrix, 2010.

SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. São Paulo, Ática, 1980.

# LEITURA E ESCRITA DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA: A EXPERIÊNCIA DE UM PROFESSOR SURDO COM UM ALUNO SURDO NO CONTEXTO ACADÊMICO

José Carlos de Oliveira<sup>127</sup>

**Resumo:** Considerando que a maioria dos surdos ao ingressarem na universidade, não está preparada para o desafio que as atividades de leitura e escrita representam nessa etapa da vida acadêmica, a presente pesquisa buscou desenvolver estratégias e atividades com o intuito de desenvolver habilidades de leitura e escrita em Português como segunda língua por surdos através da Abordagem Comunicativa e Interativa de Ensino de Línguas. Por meio de um processo educativo interativo entre professor e aluno surdo, optou-se por focar o processo nos interesses reais do aluno participante desse estudo. Os dados utilizados como instrumentos para a análise foram: atividades de leitura filmadas em libras, produções escritas de resumos e produções livres, desenvolvidas com um acadêmico surdo do Curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal de Santa Catarina — UFSC, sendo utilizadas diversas estratégias de leitura e escrita (EDWARDS E MERCER, 1988; COLL, 1990; SOLÉ, 1998; PALINCSAR e BROWN, 1984; VAN DIJK, 1983). A análise das atividades de leitura mostra o uso de diversas estratégias para a compreensão e, explorando a Libras de diversas maneiras na compreensão do texto. A análise das produções escritas mostrou o uso criativo de estratégias para a produção de um texto que se aproxime aos textos produzidos por seus pares ouvintes. A análise geral do projeto de pesquisa mostra benefícios tanto para o sujeito, quanto para o professor, evidenciando ainda que a Abordagem Comunicativa e Interativa de ensino de línguas mediada por uma língua compartilhada em que se considera a realidade e as necessidades do aluno e do meio social pode ser útil à aquisição e ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita por surdos da mesma forma que para alunos ouvintes, bem como para às interações entre professor e aluno surdo.

**Palavra-chave:** Leitura e escrita. Português como segunda língua. Surdez. Libras. Ensino comunicativo e interativo de línguas.


## 1. INTRODUÇÃO

O presente estudo, voltado ao ensino e aprendizagem de segunda língua (L2), visa a construir um processo de ensino interativo com um acadêmico surdo que permita a identificação das características da leitura e da escrita do Português como L2 por surdos universitários, bem como a implementação de intervenções pedagógicas para o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita. Tendo como ponto de partida, algumas motivações pessoais tais como: necessidade em refletir sobre minha prática docente, necessidade de compreender os fatores que dificultam a aquisição do Português

---

<sup>127</sup> Graduado em Letras-Libras e Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina — UFSC. Membro do grupo de pesquisa: História, cultura, identidade e língua na diversidade surda (UNICENTRO – CNPQ). Docente da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR  
E-mail: joseoliveira@utfpr.edu.br





por surdos e a necessidade de trazer contribuições para a área do ensino de línguas, com considerações teórico-metodológicas e estratégias na área de ensino e aprendizagem de português para surdos.

Poucas são as pesquisas desenvolvidas sobre o ensino da leitura e da escrita do português com enfoque na educação de surdos, sendo as mais significativas: Quadros (1997), Karnopp (2005), Guarinello (2007) e Souza (2008) que enfocam surdos com nível de escolaridade fundamental e médio. Nesse sentido, o presente estudo se diferencia por focar a compreensão de leitura e a produção escrita para fins acadêmicos com surdos de nível universitário.

No campo da educação dos surdos, há a necessidade de metodologias, estratégias e didáticas que focalizem o ensino da leitura e da escrita e o desenvolvimento de habilidades comunicativas por meio da interação entre professor e aluno surdo, que melhorem a compreensão leitora e a produção escrita dos surdos em português, pois o que se observa é que mesmo depois de anos de escolaridade esses sujeitos ao ingressarem na universidade carecem dessas habilidades, sendo essas, imprescindíveis nessa etapa da escolarização para a elaboração de trabalhos científicos e a maioria desses sujeitos não está preparada para executar essas atividades, sendo que na maioria das vezes, as atividades de leitura e de escrita são realizadas com dificuldades e de modo inadequado.

Assim, o presente trabalho justifica-se pela necessidade de propor e desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem, para a leitura e a escrita que possibilitem aos surdos um aprendizado do português, que se aproxime de seus pares ouvintes, bem como estratégias de intervenção que possibilitem a esses sujeitos uma interação significativa, uma expressão de seus conhecimentos de forma adequada a cada situação em suas interações sociais, buscando desenvolver de forma crítica e reflexiva um jeito surdo de ensinar e um jeito surdo de aprender de forma colaborativa junto com o aluno. Para isso, foram aplicadas atividades de diagnóstico para identificar dificuldades de compreensão leitora e de produção escrita, a partir das quais foram desenvolvidas atividades interventivas mediante a utilização de estratégias de leitura e escrita, sendo esse processo, mediado pela língua brasileira de sinais – Libras<sup>128</sup>.

## **2. LEITURA E ESCRITA COMO UM FENÔMENO INTERATIVO E SOCIAL**


Em todos os níveis de ensino da língua portuguesa escrita para surdos, a leitura e escrita são as habilidades que mais se fazem necessárias para a realização de estudos, tendo em vista a necessidade de aprimoramentos teóricos, específicos e profissionais. Segundo Alderson (1984, p. 1), a habilidade ou a capacidade de compreender e de produzir textos escritos é comumente utilizada para avaliar o conhecimento adquirido pelo aprendiz no contexto educacional em todos os níveis, considerando assim a importância social que a leitura e a escrita desempenha na vida cotidiana. Dessa forma, a compreensão em leitura e a capacidade de produção escrita ocupam uma posição privilegiada no contexto educacional enquanto instrumento para a avaliação do desempenho acadêmico.

No caso das pessoas surdas, em que a leitura e a escrita em língua portuguesa envolve uma L2, essa formação se torna ainda mais crítica. Por esse motivo, nesta pesquisa o meio de interação e comunicação entre o participante e o professor-

---

<sup>128</sup> “Libras” Língua Brasileira de Sinais, reconhecida pela Lei Federal nº 10.436/2002 como meio legal de comunicação e expressão das comunidades de surdos no Brasil.





pesquisador foi a língua de sinais. A língua portuguesa, alvo desse estudo, esteve presente na modalidade escrita durante a realização das atividades, nas quais o participante, necessariamente, se via exposto à leitura e escrita em língua portuguesa de forma mediada pelo professor-pesquisador através da Libras.

Dessa forma, no presente trabalho, o ato de ler é visto como um processo que envolve tanto a informação encontrada na página impressa, um processo perceptivo de decodificação, como a informação que o leitor traz para o texto, seu pré-conhecimento<sup>129</sup>, um processo cognitivo e social (MOITA LOPES, 1986, p.140).

Ler é um ato de conhecimento, que significa perceber e compreender as relações existentes no mundo, cujo processo não se restringe à mera decodificação de signos impressos, exigindo também do sujeito leitor a capacidade de interação com o mundo que o cerca, atribuindo sentido aos textos que lê, relacionando-os com o contexto e com as suas experiências prévias. Constituindo-se em um processo que se evidencia por meio da interação entre os diversos níveis de conhecimento do leitor, a saber: seu conhecimento linguístico, conhecimento textual e conhecimento de mundo, caracterizando-se como um processo interativo. Dessa forma a, a informação flui nas duas direções, do texto para o leitor e do leitor para o texto, constituindo um processo perceptivo, cognitivo e social, também chamado sociointeracionista<sup>130</sup> (CAVALCANTI, 1989, p. 48).

A escrita por sua vez, é uma representação gráfica da linguagem, uma expressão do pensamento e uma representação simbólica da realidade, que medeia a relação dos homens com o mundo (VYGOTSKY, 1987). Para Vygotsky, a escrita vai além da grafia das palavras, envolvendo também o domínio de regras da língua, de conhecimentos textuais e conhecimentos de mundo, que são adquiridos por meio de interações sociais enriquecidas pela prática de leitura compreensível. Essa leitura compreensível, por sua vez, constitui a base fundamental para a escrita.

Para Ferreiro (1995), a escrita é vista como um objeto cultural, concebendo sua aprendizagem como a apropriação de um novo objeto de conhecimento, com propriedades específicas, para serem usadas como suporte de ações e de interações sociais. Para a autora, não faz sentido diferenciar o ensino da leitura do ensino da escrita, considerando que, para compreender o sistema da escrita, o sujeito realiza tanto atividade de interpretação como de produção, estabelecendo um processo de inter-relação entre as duas habilidades.

No caso dos surdos brasileiros, o português se coloca como uma segunda língua. O aprendizado “da leitura e da escrita” dessa língua se torna imprescindível, para que se tenha acessibilidade no país: aos documentos oficiais, às informações e aquisição do saber, entre outros objetivos (SOUZA, 2008).

Segundo Souza (2008, p. 50), escrever em uma segunda língua não é uma tarefa fácil. Esse processo é bem mais complexo do que escrever em uma primeira língua. Entre os fatores que dificultam a aquisição de leitura e da escrita em uma segunda língua, destaca-se: pouca fluência na segunda língua, fatores culturais e sociais que permeiam os usos da segunda língua — e que os aprendizes muitas vezes desconhecem — e fatores afetivos (ansiedade e a apreensão). Segundo Tedesco & Abreu (2001 *apud* ALBRES, 2010, p. 161), a produção textual de adultos surdos apresenta, na sua estrutura argumental, maior dificuldade com relação ao uso de palavras de ligação, tais como: verbos, conjunções, alguns pronomes e preposições. Silva (2001) aponta que a escrita dos surdos em sua estrutura superficial linear apresenta interferência da língua de sinais, resultando em desvios de uso de conectivos, preposições, tempo verbal,

---

<sup>129</sup> Conjunto de saberes que construímos sobre o mundo e sobre nós mesmos.

<sup>130</sup> “Sociointeracionista” ou “social”, porque pressupõe visão de leitura como fenômeno social.

concordância verbal e nominal. Tais ocorrências surgem quando as pessoas surdas estão em estágios intermediários do processo de aprendizagem de segunda língua. Há que se considerar que tais ocorrências na produção textual dos surdos não são exclusivas desses sujeitos, uma vez que pessoas ouvintes bilíngues podem apresentar dificuldades similares com relação à escrita de uma segunda língua.

Há que se considerar ainda, que, para os surdos, as línguas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem são diferentes não apenas em termos de gramática e vocabulário, mas também na modalidade: a Libras utiliza exclusivamente o canal visoespacial, enquanto o português se apoia fortemente no canal oral-auditivo. Além disso, a Libras não possui um sistema escrito altamente difundido no Brasil e no mundo e, por esse motivo, os surdos se expressam apenas por meio da língua de sinais no âmbito da (corp)oralidade, e da língua portuguesa, sua segunda língua, na modalidade escrita.

### 3. A AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS POR SURDOS

Ao contrário do que ocorre com as crianças ouvintes, a grande maioria das crianças surdas, ao ingressar na escola, não possui o domínio de uma língua de sinais, que deveria ser a sua língua materna (doravante L1), adquirida de forma natural e espontânea.

Com a ausência de uma língua natural que lhes serviria de base para o seu desenvolvimento como um todo. Essas crianças se deparam com a impossibilidade de construir significações para o que as rodeiam. Ao mesmo tempo, são impossibilitadas de desenvolver sua subjetividade, sendo expostas a um contexto educacional que apresenta um currículo todo direcionado à crianças ouvintes, dificultando a sua aprendizagem em igualdade com as demais crianças.

A maioria das instituições escolares, para lidar com essas dificuldades, busca trabalhar a leitura, usando o processo de decifração,<sup>131</sup> sem interação comunicativa e argumentativa<sup>132</sup> (KARNOPP, 2002-2005). Da mesma forma, o trabalho com a escrita é, frequentemente, baseado em palavras e frases curtas, e descontextualizadas da realidade de vida desses alunos, constituindo práticas repetitivas — como se a repetição pudesse fazer esses alunos aprender a ler e escrever, como se a língua estivesse pronta e acabada. Nesse sentido, a criança escreve para atender a um simples pedido externo, o dos professores, que, muitas vezes, assumem o papel de mero avaliador do desempenho do aluno na leitura e na escrita, em vez de assumir o papel de real interlocutor e leitor das produções (SILVA & NAMBI, 2008).

Embora, o processo de decodificação seja comum no início do aprendizado da leitura e da escrita. a ausência de uma língua comum entre aluno e o texto escrito, e também entre professores ouvintes e alunos surdos, esse processo acaba tornando-se um obstáculo. Segundo Almeida (2011), a significação da leitura envolve jogos de linguagem dos sujeitos com a língua-alvo, e, no caso do texto escrito em português para surdos, essas condições adversas excluem esses sujeitos da participação desses jogos, submetendo-os a um aprendizado monológico<sup>133</sup> e tornando-os incapazes de construir o sentido do texto. Como consequência, há uma falta de domínio generalizada da escrita

<sup>131</sup> “Processo de decifração” é aquele em que a leitura é processada em bloco, isto é, letra por letra ou palavra por palavra, isoladamente do contexto em que se apresenta no texto (ALMEIDA, 2011, P. 46).

<sup>132</sup> Informações baseadas em minha experiência prévia, como aluno surdo e corroboradas pela experiência de Breno, na entrevista, além de ser depoimento comum da grande maioria dos surdos.

<sup>133</sup> “Aprendizado monológico” é o processo no qual o professor é a única referência em sala de aula, desconsiderando as experiências dos alunos com relação as atividades, não os envolvendo no processo de leitura, dando ênfase à técnicas de memorização.

por surdos, que não conseguem se expressar adequadamente diante da ausência de práticas discursivas e argumentativas tanto na L1, como na L2.

Nesse contexto, é comum observar pessoas surdas, mesmo quando adultas, depois de vários anos escolares, buscando uma compreensão literal do significado das palavras contidas no texto. Apresentam grandes dificuldades na interpretação da linguagem figurada e de palavras com uso distante do sentido literal. Por não terem sido, adequadamente, expostos a uma leitura significativa durante a sua fase escolar, elas costumam apresentar dificuldade ao utilizarem o seu conhecimento de mundo para inferir o sentido do texto a partir de suas experiências, o que lhes dificulta construir significados do que lê e de expressar de forma clara a sua compreensão da leitura.

Segundo Karnopp (2005, p. 65–66), as atividades de leitura, a análise e a produção textual se constituem como tarefas árduas ao surdo, tanto em sua vida acadêmica quanto profissional. Segundo a autora, estudantes surdos relatam que tais atividades não se estabelecem como uma prática cotidiana no contexto escolar e que a língua de sinais nem sempre é aceita ou considerada pelo interlocutor no processo de leitura, de tradução e de construção de sentidos dos textos. Tal fato também ocorre no que tange a produção de textos escritos, em que a Libras é um mero suporte, uma ferramenta a serviço da língua majoritária.

Ainda conforme Karnopp, muitos estudantes surdos ao ingressarem na graduação se sentem diante de um grande desafio, pois nesta fase de escolaridade, estão se deparando com seus primeiros livros, e por esse motivo precisam buscar estratégias diversas para ler os livros e traduzi-los para a Libras, tal como compartilhar as ideias dos livros com outros colegas em Libras, na tentativa de reconstruir o sentido dos textos, coletivamente, sem a mediação de um professor. Isso revela um processo educativo no qual as atividades de leitura e escrita são subestimadas e negligenciadas, sendo substituídas pelo ensino do vocabulário, da gramática e da estruturação de frases em pequenos textos. Desse modo, compromete-se a capacidade e a habilidade do aprendiz surdo, impossibilitando-o de atingir uma aprendizagem significativa<sup>134</sup>.

#### **4. A LEITURA E A ESCRITA NA ÓTICA DO ENSINO COMUNICATIVO E INTERATIVO DE LÍNGUAS – ECIL**


Considerando que a aprendizagem significativa da leitura e da escrita passa por um fenômeno social decorrente da interação autor-texto-leitor envolvendo fatores cognitivos por parte do leitor que por sua vez se resulta em novas interações através da ampliação dos conhecimentos, constituindo-se em atos comunicativos. Pois os novos conhecimentos se exteriorizam nas interações comunicativas dos sujeitos.

No que tange a aquisição e ao aprendizado e ao uso da linguagem “de modo formal”, destaca-se a habilidade para a aquisição e o aprendizado da leitura e da escrita. Sendo assim, uma abordagem comunicativa seria um ideal para se ensinar uma segunda língua, no presente estudo denominado de “Ensino Comunicativo de Línguas”. Essa abordagem, consiste em um conjunto de pressupostos teóricos, de princípios, e até de crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas.”, tratando da adoção de princípios de como se ensina e de como se aprende uma língua (ALMEIDA FILHO, 2011).

Essa abordagem tem como característica, o foco no sentido, no significado e na interação entre os sujeitos que estão envolvidos no processo de ensinar e de aprender

<sup>134</sup> Aprendizagem significativa é um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se, de maneira substantiva (não-literal e não-arbitrária), a um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo (AUSUBEL, 1963)





uma nova língua. O ensino comunicativo organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações autênticas na interação com outros falantes dessa língua. Além disso, este ensino não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua, embora não descarte a possibilidade de criar na sala de aula momentos de explicitação de regras e de prática da gramática, dos pronomes e das terminações de verbos, entre outras (ALMEIDA FILHO, 2010).

Nela, o aluno é visto como um parceiro ativo, que deve ser motivado para descobrir e aprender de forma consciente e criativa a L2. Assim, o professor não é um mero transmissor de conhecimentos, mas assume a função de mediador interativo no processo de ensino e aprendizagem, levando o aluno a se interessar pelo aprendizado por prazer e não por obrigação.

Assim, o ensino comunicativo busca viabilizar o ensino das quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) e levar o aprendiz a interagir e adquirir competência comunicativa na língua alvo. No entanto, no caso das pessoas surdas, cabe destacar que na modalidade de educação bilingue, as habilidades orais (falar e ouvir) talvez não são trabalhadas no contexto escolar, já que o uso da Libras nas interações comunicativas dos surdos substituem o uso da língua oral falada, enfatizando o uso da Libras para a aquisição e o desenvolvimento da L2 na modalidade escrita. Cabe destacar que, trabalhar sem o uso da L1 do aluno no ensino de L2 não favorece a interação entre essas línguas (L1 e L2), não parece ainda propiciar a aprendizagem significativa da L2. Portanto, no caso de alunos surdos, é necessário que o ensino da L2 seja mediado pela L1, como sustenta Souza, (2008, p. 205). Além disso, no ensino comunicativo, a tradução para a língua materna é considerada uma atividade comunicativa, conforme sustenta Widdowson (1981, p. 216), sendo assim, necessário o uso da L1.

Segundo Salles *et al.* (2007, p. 103), o ensino interativo, que engloba os princípios do ensino comunicativo, redireciona o foco da aprendizagem para o próprio processo interativo. A aprendizagem se dá por meio da construção do discurso baseado em trocas e interações, fazendo com que o aluno vivencie a interação na sala de aula (no ambiente de ensino), transformando esse ambiente em realidade discursiva, aproximando-o da realidade. Nesse contexto, o texto escrito e o diálogo tem o papel de fornecer não só a contextualização da língua, mas também o de apresentar a realidade sociocultural ao aluno, envolvendo-o com o tema, provocando reações e permitindo que manifeste suas opiniões, enfatizando a prática da comunicação por meio de conversas reais e espontâneas, levando o aluno a se comunicar na língua alvo, tendo a capacidade de usá-la em situações reais ao interagir com outros falantes da língua, incluindo aqui, a compreensão leitora e a produção escrita.

## 5. METODOLOGIA

O presente estudo se caracteriza como um estudo de caso, que, segundo Santaella (2001, p. 145), “[...] se volta para indivíduos, grupos ou situações particulares para se realizar uma indagação em profundidade que possa ser tomada como exemplar”, definido também por Nunan (1992) como “um exemplo singular de uma classe de objetos ou entidades, sendo o estudo de caso, a investigação e análise desse exemplo singular no contexto em que ele ocorre”.

Norteador pela pesquisa-ação participante e emancipatória, cujas características se fundamentam na tentativa continuada, sistemática e fundamentada no aprimoramento da prática do professor, e em decorrência, no aprendizado de seus alunos, associando uma



ação a resolução de um problema. Assim tendo como meta mudar o status do “professor” e do “aluno” por meio de um processo participativo-colaborativo em que ambos produzem, conjuntamente, novos conhecimentos por meio da interação (TRIPP 2005; GIL 2006; CARR & KEMMIS 1986).

Segundo Rojo (1997), a pesquisa-ação, por ser interativa, se assemelha a uma ação comunicativa, que nasce do coletivo, de forma dialógica, vitalista — ou seja, emerge do mundo vivido — constituindo-se numa ação que nasce da situação e oferece saídas. Assim, no presente estudo, a ação é direcionada pela necessidade e reação do sujeito da pesquisa frente ao processo de intervenção. Sendo assim, no presente estudo não foi possível aplicar um projeto de ensino pré-determinado e, sim, uma intervenção que se construiu a partir da interação do pesquisador com Breno, que atuou também como mediador cooperativo.

As reflexões surgiram a partir de estudos preexistentes (TILOTSON, 2000 *apud* TRIPP, 2005), indo ao encontro do que sugere Elliot (1994 *apud* TRIPP, 2005), ao afirmar que os práticos não devem adotar simplesmente uma teoria “como sendo pronta e acabada”, mas devemos problematizá-la pela aplicação. Complementamos aqui, que tal problematização prática tem como objetivo fazer frente a uma necessidade de aprendizagem ou interesse específico de um aprendiz acadêmico surdo, sendo por essa natureza, o presente estudo foi desenvolvido de forma mais cíclica e menos linear.

O estudo foi realizado com um aluno surdo, Breno<sup>135</sup>, do curso de licenciatura em Letras Libras da UFSC, cujos instrumentos de coleta de dados utilizados para esta pesquisa foram: um conjunto de atividades de leitura e produção de resumos — atividades avaliativas e atividades interventivas; anotações sobre os encontros realizados e observações-participativas e entrevistas.

Para a realização das atividades de leitura e de escrita foi realizado um total de 40 encontros com carga horária que variaram entre 2 e 4 horas, cada, abrangendo um período de aproximadamente 15 meses.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: um conjunto de atividades de leitura e de produção de resumos — atividades avaliativas:<sup>136</sup>, sendo 3 atividades de leitura e 5 atividades de escrita (4 resumos, 1 redação); atividades interventivas, constituída por 3 atividades de leitura e 3 atividades de escrita (resumos) e, atividades expositivas e atividades de completar lacunas.

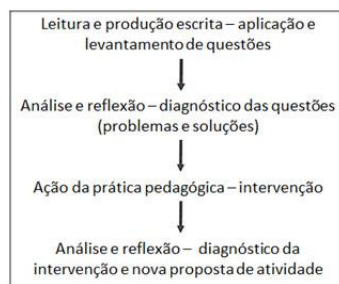
O esquema apresentado na Figura 1 mostra a sequência do desenvolvimento de atividades desenvolvidas no processo interventivo com Breno no presente estudo.

Figura 7: Sequência de atividades<sup>137</sup>

<sup>135</sup> Pseudônimo adotado para identificar o colaborador do presente estudo. Breno, com idade de 21 anos, apresenta grau de surdez moderada bilateral, detectada aos 11 meses de idade, aproximadamente, e ausência de visão periférica, provocada por “rubéola neonatal”. Pertence a uma família de ouvintes, cuja língua falada é o português, sendo por meio dessa língua e por gestos que Breno se comunicava com a família, portanto sendo considerada como a sua L1.

<sup>136</sup> Optei por abordar os resultados em termos de “atividades avaliativas” e “interventivas”, mas com diferença de grau e não de gênero, a fim de tornar a apresentação mais didática.

<sup>137</sup> Essa sequência é uma esquematização genérica, pois muitas dessas etapas se inter cruzam de diferentes maneiras. Devido ao fato de o trabalho focar as necessidades e os interesses do aluno colaborador, tudo pode ser visto como formas de intervenção, ou análise.



Para as atividades interventivas de leitura, foram usadas estratégias propostas por Edwards, Mercer (1988) e Palincsar e Brown (1984) que consiste em formular previsões sobre o texto a ser lido; formular perguntas sobre o texto que foi lido; esclarecer dúvidas sobre o texto; e resumir o texto, construindo um sentido para o que se lê. Já para as atividades de produção escrita de resumos, foram utilizadas as estratégias propostas por Van Dijk (1983), como: selecionar e omitir partes redundantes e ou desnecessárias à compreensão do texto, deduzir elementos novos a partir dos elementos presentes no texto, integrar elementos semelhantes e elabora ou construir. Ressalto aqui que, em todas as atividades foram utilizados textos acadêmicos escolhidos por Breno, conforme suas necessidades nas disciplinas que ele estava cursando.

Como as atividades avaliativas de leitura foram realizadas em Libras, Sendo essa uma língua viso-espacial, para facilitar a análise da compreensão e da produção de Breno, as leituras foram filmadas e posteriormente transcritas em glosas. Para isso foi utilizado o *software* ELAN — Eudico Linguistic Annotation<sup>138</sup>. Essa transcrição foi realizada com o intuito de se obter registro gráfico dos dados de leitura que foram realizadas em Libras pelo fato de não pode mostrar imagens dessas atividades<sup>139</sup>.

## 6. ANÁLISE


Optei pelo método de análise qualitativa por se tratar de um estudo de caso, e por se mostrar um método mais satisfatório para o escopo desta pesquisa pelo fato de o desdobramento desta ter sido determinado pelo sujeito, em que o resultado da análise de uma ação determina os procedimentos e os conteúdos da ação seguinte sendo descrita de forma cíclica e não em ordem cronológica.

A análise dos dados referentes às atividades de leitura, buscou verificar a compreensão: do vocabulário, das relações existentes entre as partes do texto, e da relação existente entre o texto e a realidade, considerando a interação com os textos lidos, conforme Moita Lopes (1986) e Cavalcanti (1989). A análise das leituras foi realizada a partir de glosas das leituras, no entanto, não se refere a uma comparação entre a Libras e o português e, sim, à análise da compreensão do texto em português lido por Breno por meio da Libras.

A análise dos dados referentes às atividades escrita, buscou identificar as características do texto escrito por Breno, além de identificar um aspecto linguístico e estratégias de compreensão e de produção escrita a serem trabalhada com ele. A partir desse momento, a análise buscou identificar aspectos como: influência do texto original

<sup>138</sup> Ferramenta de anotação que possibilita criar, editar e visualizar anotações de dados de vídeo e áudio, desenvolvido na Holanda pelo Instituto de Psicolinguística Max Planck, projetado especificamente, para análise de línguas e da língua de sinais e de gestos, com a finalidade de fazer anotação, análise e documentação de dados (QUADROS; PIZZIO, 2009).

<sup>139</sup> A transcrição dos dados foi realizada por uma contratada, cujo nome não será divulgado por motivos éticos. Ressaltando que os serviços foram custeados pelo próprio pesquisador.



na escrita pelo surdo; repetição de elementos anteriormente mencionados ou paralelos; e o uso de conectivos, elementos essenciais na construção do sentido do texto resumido.

Nas leituras realizadas por Breno, observou-se a sua compreensão e identificação das palavras em português e o estabelecimento de possíveis equivalentes na Libras, usando a expressão corporal de maneira bem definida para determinar os sujeitos do discurso e para localizar os referentes nos espaços e, incorporando objetos em verbos de concordância além de marcar corporalmente, sentimentos e inferências através de expressões faciais e corporais, incorporando ainda o uso de classificadores,<sup>140</sup> um recurso linguístico da Libras extensamente usado para realizar descrição visual de referentes e suas ações no mundo.

Embora apresentasse dificuldades para compreender ideias mais abstratas dos textos, ele se utilizou de diferentes recursos para acessar um significado e um sentido para os textos<sup>141</sup>, como sinais sinônimos ou equivalentes para acessar o significado de uma palavra que expresse seu conceito no contexto do enunciado, o uso da soletração manual para acessar o significado das palavras, designar nomes dos países e termos científicos, suprir o desconhecimento do sinal equivalente em sinais e, expressões explicativas para explicitar, complementar ou reforçar palavras ou expressões dos textos originais. Esse último recurso utilizado por Breno, dá à sua leitura a característica de uma *leitura comentada*<sup>142</sup>, talvez uma característica peculiar de seu modo de ler, pois ainda carecemos de pesquisas que comprovam, de fato, como os surdos lê.

No entanto, em alguns casos, percebe-se o uso inadequado de sinais que não se conformam à situação do texto, o que pode ser decorrente da semelhança na grafia das palavras e também do desconhecimento do conceito das palavras ou expressões, apresentando ainda, dificuldade em estabelecer relações semânticas entre elementos presentes nos textos, dificuldades em compreender palavras e expressões de sentido figurado e dificuldade para estabelecer as relações de sentido das palavras de ligação e de coesão (preposições, conectivos, conjunções e advérbios) presente nos textos.

Em análise global das leituras, percebe-se que Breno demonstrou ser capaz de relacionar o conteúdo do texto com seu conhecimento prévio e linguístico por meio da Libras, realizando as leituras com foco no sentido e não exclusivamente uma leitura literal, como se estivesse apresentando o tema, expondo as ideias principais do texto e acrescentando itens explicativos, o que dá, em alguns casos, à sua leitura uma característica de leituras comentadas, ou seja, uma paráfrase resumida dos textos.

Nas produções escritas de resumo, constata-se a cópia excessiva do texto original, redundância de informações e expressões, uso por vezes inadequado de elementos de ligação (principalmente preposições e conectivos). Sendo este último fator, uma das implicações que dificultam a produção de resumo argumentativo usando palavras próprias. Da mesma forma que ocorre nas atividades de leitura, Breno mantém-se preso ao uso de preposições e conectivos também nas atividades de produção escrita, o que evidencia que a dificuldade em compreender um texto envolvendo todos os


---

<sup>140</sup> Recurso muito usado nas línguas de sinais, principalmente em narrativas. São configurações de mão em que as mãos do sinalizador assumem para representar formas, pessoas, animais ou objetos, incorporando movimentos iconicamente associados a esses referentes. O estatuto gramatical enquanto “classificador” desses elementos tem sido fonte de amplo debate na linguística das línguas de sinais (ver, por exemplo, Emmorey, 2003).

<sup>141</sup> Cada leitor interage o texto (compreensão) conforme o nível de seu conhecimento prévio e conhecimento linguístico. Em razão disso, há muitas possibilidades de significação e sentidos para um mesmo texto, alguns mais amplos outros mais restritos.

<sup>142</sup> Uso de expressões explicativas, de modo a explicitar, complementar ou reforçar palavras ou expressões do texto original.





elementos nele contido pode interferir no resultado da produção escrita. Através da análise das produções de resumos, percebe-se que Breno compreendeu as ideias principais dos textos e estabelecer um sentido ao que leu, porém, apresenta dificuldades em expor em palavras escritas a sua compreensão.

Buscando minimizar o excesso de cópias dos textos originais nos resumos produzidos por Breno, foi realizado um resumo a partir de glosa da leitura de um texto. Para isso, a leitura foi realizada e gravada em Libras e posteriormente transcrita em glosa, para que o resumo fosse elaborado a partir desta, sem o apoio do texto original. Essa estratégia exigiu de Breno esforço redobrado para a elaboração do resumo, no entanto, o resultado foi um texto bem estruturado, com características peculiares. Além disso, foi adotada a estratégia de re-escrita do resumo, o que possibilitou à Breno perceber as suas próprias falhas na elaboração do texto.

Embora essas atividades tivessem caráter avaliativo, todas sofreram algum tipo de intervenção por solicitação de Breno, o que com certeza enriqueceu o seu conhecimento linguístico e a suas experiências estratégicas.

Nas atividades de intervenção, todo o processo de ensino e aprendizagem foi mediado pela Libras e considerando o caráter interativo e comunicativo desenvolvido durante a pesquisa, foi possível construir um trabalho conjunto (ensino recíproco) (EDWARDS; MERCER, 1988), por meio do qual, pesquisador e Breno puderam compartilhar significados e conhecimentos mais amplos e complexos, discutindo os conceitos das palavras e pesquisando, no dicionário, quando necessário. Em alguns momentos, também tive dúvidas no momento de esclarecer o conteúdo e construir um sentido para o texto, precisando, tal como Breno, recorrer ao dicionário.


Para a realização das atividades de compreensão (leitura e produção escrita), adotamos as estratégias apontadas por Palincsar e Brown (1984) e Van Dijk (1983) seguindo as regras estabelecidas pelos autores, seguindo o modelo de ensino recíproco (EDWARDS; MERCER, 1988) e mediado por uma língua comum.

O processo interventivo interativo se desenvolveu a partir da discussão sobre o texto a ser lido, leitura silenciosa e posteriormente discussão entre pesquisador e Breno sobre as dúvidas, as ideias principais do texto, suprimindo os conceitos triviais, substituindo ou agrupando conceitos e fatos semelhantes, selecionando ou criando frases-tema ou sínteses das partes mais interessantes do texto, buscando construir um sentido ao texto, (PALINCSAR e BROWN, 1984), considerando ainda, o uso e a função dos conectivos identificados no texto e também explorando o sentido de palavras e expressões de sentido figurado em um processo de leitura ativa e compartilhada (SOLE, 1998), buscando envolver o tema do texto às experiências e conhecimentos que Breno já possuía sobre o assunto.

Após a análise do primeiro resumo produzido por Breno, elaborei um texto expositivo sobre os conectivos e outros elementos de ligação, discutimos sobre esses elementos e iniciamos as atividades de produção escrita de resumos seguindo as orientações de Van Dijk (1983) envolvendo a a leitura silenciosa e a re-leitura compartilhada com o pesquisador, seleção das ideias principais, omissão das ideias triviais, agrupando elementos e fatos semelhantes e integrando ou construindo inserindo conectivos e outros elementos argumentativos quando conveniente, sendo esse processo estendido por optarmos pela re-escrita dos resumos após a leitura dos mesmos, possibilitando a reconstrução do texto eliminando elementos desnecessários e acrescentando argumentos convenientes.

As produções de resumos, da mesma forma que as atividades de leitura foram mediadas pela Libras e trabalhadas de modo compartilhado em um processo de construção conjunta.





O que se observa nesse processo foi o interesse de Breno por um trabalho conjunto e áreação positiva dele frente as interações no processo de ensino e aprendizagem demonstrando interesse pelos conteúdos e apropriação de novos conhecimentos.

## 7. CONCLUSÃO

Como sustenta Karnopp (2005), os surdos pouco se beneficiam do ensino da leitura e da escrita na escola regular. Segundo a autora, as atividades de leitura e escrita são realizadas, minimamente, pelo fato de os professores considerarem que os surdos apresentam uma dificuldade intrínseca de ler e escrever. Para sanar essa dificuldade, seria necessário, inicialmente, o estudo do vocabulário, a gramática e a estruturação das frases em pequenos textos para que depois os surdos possam realizar a leitura de livros. Em consequência, os surdos pesquisados pela autora, ao ingressarem na universidade, estavam lendo seus primeiros livros.


Fato semelhante ocorre com Breno: inserido na escola regular ao longo de sua trajetória, sendo o único surdo em sala e sem acompanhamento de profissional tradutor-intérprete de Libras, sem a experiência de ter tido atividades de leitura e escrita como uma prática cotidiana no contexto escolar e, mesmo quando envolvido em atividades discursivas em sala de aula, carente de uma língua compartilhada para esclarecer suas dúvidas com professores e colegas (BOTELHO, 2010, p. 68), Breno chegou à universidade com dificuldades e insegurança para desenvolver atividades de leitura e escrita.

Percebe-se, assim, que o ingresso de Breno, bem como o da grande maioria dos surdos em escolas regulares, evidencia que a proposta de inclusão, da forma como vem sendo realizada nas escolas constitui-se um dificultador na aprendizagem do português, no que se refere ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Ao longo da presente pesquisa, o processo de ensino e aprendizagem, mediado por meio de uma língua compartilhada (comum), mediado pela abordagem comunicativa e interativa, por meio de um processo de construção conjunta entre professor-pesquisador e aluno, parecem ter alcançado ótimos resultados, tendo sido bem aproveitados por Breno, que demonstra ter se apropriado tanto de aspectos linguísticos e discursivos específicos do português quanto da dimensão motivacional no tocante à compreensão e ao uso dessa língua.

Na medida em que essa abordagem possibilitou a Breno interagir com situações significativas de leitura e escrita, o projeto o induziu à busca de estratégias de leitura e escrita, de tal modo que essa tarefa desafiadora parece ter-lhe possibilitado melhor apropriação do português, juntamente com o pesquisador (EDWARDS; MERCER, 1988).

Embora os elementos gramaticais tenham sido trabalhados durante o processo de intervenção, a prática de estruturação dos textos não se caracterizou como uma preocupação com a estrutura propriamente dita, mas sim, com a construção de um sentido, compreensível, coeso e coerente aos textos de Breno, na tentativa de aproximar seus textos ao padrão do português (BROWN, 2000). A partir dessa experiência com Breno, considero correta a afirmação de Guarinello (2007, p. 17), que diz: “o surdo é capaz de compreender textos igualmente a um ouvinte e de escrever e aproximar seu texto do Português padrão, desde que lhe sejam dados oportunidades de interagir com “a leitura e a escrita” por meio de atividades significativas e haja um trabalho de parceria e atribuição de sentidos pelo interlocutor e pelo leitor”.



Os erros, que chamo apenas de “situações inadequadas de escrita”, não foram considerados um defeito, mas um ponto de partida para o acerto e para a interação, fatores necessários ao aprendizado (SILVA; NAMBI, 2008). Além disso, os textos produzidos tinham um objetivo prático claro para principalmente para Breno, que consistia na realização de atividades discursivas em sala de aula para as disciplinas que ele cursava. Assim, todo o processo se caracterizou como uma situação real de ensino e aprendizagem, um processo de compreensão e de produção que constrói na interação com o outro, como sugere Vygotsky (1984) e Kroll (1990).

Como professor-pesquisador me deparei diante de um desafio, uma vez que a maioria dos conteúdos trabalhados foi escolha de Breno, muitas vezes, apresentados diretamente nos encontros. Assim, por essa razão, muitas vezes precisei pesquisar, juntamente com Breno, para encontrar uma resposta adequada às suas necessidades. Dessa forma, construímos junto um processo educativo que atendesse às suas necessidades e no qual, eu como professor, me apoiava menos em teorias prontas e mais no próprio percurso metodológico construído, colaborativamente, com Breno (CARR; KEMMIS, 1986; ROJO, 1997; ROCHA, 2004).


Pelo fato de o processo de investigação ter sido conduzido segundo as necessidades e reações de Breno, algumas estratégias emergiram de cada situação, como a estratégia de análise das atividades avaliativas de leitura a partir de glosas, que, por dificuldades técnicas, pela demanda de tempo e pelo sistema de convenção adotado pela transcritora, não foi possível uma transcrição rigorosa de todos os elementos linguísticos da Libras, sendo registrados apenas os aspectos mais relevantes para a análise. Tal fato exigiu a consulta e análise das imagens originais dos vídeos para se obter uma análise mais precisa acerca da compreensão de Breno.

Esse cenário também se verificou no que diz respeito às estratégias usadas por Breno nas atividades de leitura e na produção escrita, mais precisamente a estratégia de elaboração de resumo a partir de glosa da leitura e da (re)estruturação dos resumos, que, inicialmente, não estavam previstas na metodologia. Essa flexibilidade só foi possível graças à metodologia adotada, na qual tanto o estudo de caso quanto a pesquisa-ação permitiram tratar tanto o aluno quanto o professor como objeto de avaliação, colocando o próprio percurso da pesquisa como foco de reflexão, captando dimensões mais subjetivas do processo, as quais passam despercebidas numa abordagem mais geral, na tentativa da resolução de um problema (TRIPP, 2005; GIL, 2006).

Os resultados obtidos, e aqui apresentados, evidenciam que com mais exposição à língua portuguesa, em um ambiente bilíngue, mediado por uma língua compartilhada e por um processo de ensino comunicativo interativo significativo, o aluno surdo pode se tornar mais independente em suas atividades de leitura e produção escrita. Esse foi o caso de Breno.

No entanto, por se tratar de um estudo de caso, as conclusões da presente pesquisa não podem ser generalizadas a outras situações e/ou a outros surdos. Considerando que os aspectos comentados na presente pesquisa caracterizam o caso — que por ser desenvolvido com um único sujeito com singularidades específicas e únicas, e considerando a heterogeneidade identitária dos sujeitos de sua comunidade —, seria necessário mais pesquisas com diferentes sujeitos e em diferentes situações contextuais para se ter conclusões mais gerais sobre as formas mais adequadas de se otimizar a aprendizagem do português como L2 por surdos acadêmicos.

Espero que, os resultados obtidos, no presente estudo, reforcem a importância do aprendizado do português escrito como L2 pelos surdos, tendo em vista as diversas motivações citadas nesse trabalho, reconhecendo a necessidade, quase que urgente, que



esses sujeitos têm em se apropriarem dessa língua como forma de inclusão efetiva e com êxito nos espaços acadêmicos e sociais.

Acredito que a interação comunicativa e recíproca entre professor e aluno surdo mediada pela Libras proporcionaram benefícios ao aprendizado, ao desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, evidenciando que a abordagem, métodos e estratégias empregadas na pesquisa, são importantes e eficazes também no ensino aos surdos e principalmente a importância da presença, da mediação e interação do professor surdo com o aluno surdo nesse processo por meio de uma língua comum.

## REFERÊNCIAS

ALBRES, N. de Aquino. *Surdos e Inclusão Educacional*. Rio de Janeiro; EDDITORA Arara Azul, 2010.

ALDERSON, J. C. *Reading in a foreign language: a reading problem or a language program?* In: ALDERSON, J.C. & URQUHART, A.H. (Eds.) *Reading in a foreign language*. London: Longman, 1984. p. 1-24.

ALMEIDA, E. O. C. *Leitura e surdez: um estudo com adultos não-oralizados*. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Revinter, 2011.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões Comunicativas no ensino de línguas*. 6ª edição. Campinas: Pontes Editores, 2010.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Linguística Aplicada: Ensino de línguas e comunicação*. 4ª edição. Campinas: Pontes Editores, 2011.

AUSUBEL, D. P. *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Stratton, 1963.

BOTELHO, P. *Linguagem e letramento da educação de surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BROWN, H. Douglas. *Principles of language learning and teaching*. 4. ed. New York: Longman, 2000.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Becoming critical: knowing through action research*. Londres: Falmer Press, 1986.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. *Interação Leitor-texto: aspectos de interpretação pragmática*. Campinas, Editora UNICAMP, 1989.

COLL, C. *Um marco de referência psicológico para La educación escolar: La concepción construtivista Del aprendizaje y de La enseñanza*. In: COLL, C; PALACIOS, j; MARCHESI, A. (org.) *Desarrollo psicológico y educación II*. Psicología de La educación. Madrid; Alianza, 1990.

EDWARDS, D.; MERCER, N. *El comocimiento compartido. El desarrollo de La comprensión em El aula*. Barcelona, Paidós/MEC, 1988.



EMMOREY, K. *Perspectives on classifier constructions in sign languages*. Mahwah, NJ: Mahwah, NJ: Erlbaum, 2003. .

FERREIRO, F. *Reflexões sobre a alfabetização*. 24ª Ed. São Paulo, Cortez Editora, 1995.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* 5. ed. São Paulo:Atlas, 2006.

GUARINELLO, Ana Cristina. *O papel do outro na escrita dos sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.

KARNOPP, Lodenir Becker. *Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos*. In: LODI, A. C. Balieiro; HARRISON, K. M. Pacheco; CAMPOS, S. R. Leite de. (org). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre; Mediação, 2002.

\_\_\_\_\_. *Prática de leitura e escrita em escolas de surdos*. In: FERNANDES, Eulalia (org). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre; Mediação, 2005.

KROLL, Barbara. *Second language writing: research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de Linguística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino /aprendizagem de línguas*. Campinas, Mercado das Letras, 1986.

NUNAN, David. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

PALINCSAR, A. S.; BROWN, A. L. *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities*. *Cognition and instruction*, 1, (2). 1984, p. 117 – 175.

QUADROS, Ronice M. de: *Educação de Surdos: aquisição da linguagem*. Porto Alegre, Artes Medic, 1997.


QUADROS, R. M. de. PIZZIO A. L. *Língua Brasileira de Sinais IV*. UFSC, Florianópolis, 2009. In:  
[http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/linguaBrasileiraDeSinaisIV/assets/619/TEXT0\\_BASE\\_-\\_LIBRAS\\_VIn.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/linguaBrasileiraDeSinaisIV/assets/619/TEXT0_BASE_-_LIBRAS_VIn.pdf). Acesso em 16 de outubro de 2013.

ROCHA, Eliza E. R. Bernardo. A pesquisa participante e seus desdobramentos: experiências em organizações populares. *Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária Belo Horizonte – 12 a 15 de setembro de 2004*

ROJO, M. R. *Hacia una didáctica crítica*. Madri: Editorial La Muralla, 1997.

SALLES, Heloisa M. M. Lima. *et. al... Ensino de língua portuguesa para surdos: Caminhos para a prática pedagógica* Vol. 1 2ª edição. Brasília, MEC, SEESP. 2007.





SANTAELLA, Lucia. *Comunicação e pesquisa: projetos para mestrado e doutorado*. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. *A construção de sentidos na escrita do aluno surdo*. São Paulo; Plexus Editora, 2001.

SILVA, A. C. da; NAMBRI, A. G. *Ouvindo o silêncio: educação, linguagem e surdez*. Porto Alegre; Mediação, 2008.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. De Cláudia Shilling – 6.ed. – Porto Alegre,; Artmed, 1998.

SOUZA, A. N. *Surdos brasileiros escrevendo em inglês: uma experiência com o ensino comunicativo de línguas*. Dissertação de mestrado. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/dmdocuments/alinenunesdesousa.pdf>. Pesquisa realizada em 28 de abril de 2012.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VAN DIK, T. A. *La ciência Del texto*. Barcelona: Paidós, (ed. original, 1978), 1983.

VYGOTSKY, L. S. *Formação social da mente*. São Paulo; Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. Tradução de Jéferson Luiz Camargo. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Tradução de José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1981.

## O JORNAL ESCOLAR COMO PROJETO DE LETRAMENTO

Julienne Kely Zanardi<sup>143</sup>

**RESUMO:** Consoante os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), é dever da escola garantir aos alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários ao pleno exercício da cidadania. Tendo em vista esse objetivo, cabe, pois, à escola proporcionar práticas de leitura e escrita que possibilitem ao público discente o desenvolvimento de sua competência linguística para além da mera decodificação de signos. Como sinaliza o documento, essa responsabilidade se torna maior em contextos em que o acesso a práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia é mais limitado. Assim, considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio de seu alunado, compete ao professor, como mediador do processo de aprendizagem, planejar seu trabalho não em função de um aluno ideal para o ano, mas tendo em vista as possibilidades e as potencialidades de seus alunos reais. A partir desse panorama, a proposta do presente trabalho é apontar as vantagens do jornal escolar como uma ferramenta pedagógica capaz de proporcionar ao público discente não só o contato com diferentes gêneros textuais da esfera jornalística, cuja relevância social é evidente, mas também a possibilidade de participar efetivamente de diferentes práticas sociais que envolvem o contexto escolar. Para tal, apresentaremos uma experiência de projeto de letramento pautada na criação de um jornal escolar que foi desenvolvida em uma unidade da rede municipal do Rio de Janeiro. Pretende-se demonstrar como o jornal, considerando os diferentes níveis de letramento dos alunos envolvidos no projeto, propiciou a estes a possibilidade de participar de práticas sociais significativas envolvendo o uso da escrita, permitindo-lhes não só ampliar seus conhecimentos linguísticos, mas também atuar efetivamente como cidadãos.

### **PALAVRAS-CHAVE:**

Ensino. Letramento. Jornal escolar.

### **1. Introdução**


O presente artigo tem como objetivo demonstrar a importância dos projetos de letramento para o desenvolvimento da competência linguística de indivíduos em idade escolar. A fim de atender a este propósito, apresentaremos uma experiência de projeto de letramento desenvolvida por meio da criação de um jornal escolar com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro.

Tendo isso em vista, o artigo será dividido em quatro seções. Na primeira delas, discutiremos o conceito de letramento a partir dos estudos de especialistas como Magda Soares (2012), Roxane Rojo (2009) e Angela Kleiman (1995). O objetivo desta seção é não só apresentar o conceito de letramento como também estabelecer a distinção entre este e o termo alfabetização.

Na segunda seção, apresentaremos um breve panorama das orientações dadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais no que tange ao ensino de Língua Portuguesa.

---

<sup>143</sup> UERJ/CMRJ. Contato: [julienezanardi@gmail.com](mailto:julienezanardi@gmail.com)



Buscaremos demonstrar como a proposta de ensino apresentada pelo documento aponta para a importância do letramento na formação dos aprendizes como cidadãos.

Na terceira seção, a partir dos trabalhos de Tinoco (2013) e Kleiman (2000), empreenderemos um levantamento acerca das especificidades que envolvem um projeto de letramento. Com base nesses estudos, apresentaremos, na última seção, um relato sobre a experiência de letramento desenvolvida em torno do jornal escolar, buscando demonstrar de que maneira esta atende aos pressupostos teóricos trabalhados nas seções anteriores.

## 2. O conceito de letramento

O uso do termo *letramento* é relativamente recente no Brasil. Conforme aponta Soares (2012), seu aparecimento no vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas teria se dado na segunda metade da década de 80 e estaria atrelado ao surgimento de um novo contexto da sociedade brasileira. Até então, um vocábulo corrente no discurso de especialistas na área de Educação era *alfabetização*, termo que ainda se faz presente ao lado do conceito de letramento. Além destes, embora menos comum, também figura na literatura sobre o ensino o termo *alfabetismo*. Tendo em vista a coexistência de tais termos, cumpre, pois, estabelecer a distinção entre eles.


De acordo com Rojo (2009, p. 44), o termo *alfabetização* está relacionado “à ação de alfabetizar”, ou seja, ao ato de ensinar a ler e escrever, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto e a mecânica da leitura/escrita. Em outras palavras, pode-se dizer que o termo faz referência ao processo de aprendizagem da tecnologia necessária para ler e escrever. Como descreve a autora:

[c]onhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (*fonemas*) e as letras da escrita (*grafemas*), o que envolve o despertar de uma consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. (ROJO, 2009, p.61)

A partir disso, o termo *analfabeto* faria, então, referência ao indivíduo que não passou por tal processo, ou seja, que não conhece o alfabeto como tecnologia e sistema simbólico e que, portanto, não sabe ler e escrever. No mesmo campo semântico, encontra-se a palavra *analfabetismo*, que nomeia o estado ou a condição de analfabeto.

Como nota Soares (2012, p. 19), os termos analfabeto e analfabetismo, que apresentam o prefixo de negação *a(n)-*, são de uso corrente na sociedade brasileira e de fácil compreensão. Surpreendentemente, o mesmo não ocorreria com os seus equivalentes de valor afirmativo. Embora tenha sido registrado no dicionário *Aurélio* como “estado ou qualidade de alfabetizado”, o vocábulo *alfabetismo* é pouco utilizado. Além disso, segundo a autora, sequer haveria um vocábulo que afirme o contrário de analfabeto, uma vez que não dispomos do termo “alfabeto” nesse sentido.





Não é difícil chegar às origens de tal disparidade no uso desses termos. Conforme indica Soares (2012), os vocábulos analfabeto e analfabetismo sinalizam não só a condição daquele que não domina a tecnologia necessária para ler e escrever. Eles revelam também a realidade de indivíduos que não podem exercer com plenitude seus direitos de cidadãos e ter acesso aos bens culturais em sociedades cada vez mais centradas na escrita. Como essa condição de marginalização social é bastante conhecida no contexto brasileiro, sempre nos foram necessárias palavras para nomeá-la, daí a nossa familiaridade com os termos analfabeto e analfabetismo.

Recentemente, entretanto, uma nova realidade se configurou em nosso contexto social, abrindo espaço para uma mudança na maneira de considerar o significado do acesso à leitura e à escrita em nosso país. Como aponta Soares (2012, p. 45), à medida que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever e à medida que a sociedade vai se tornando cada vez mais grafocêntrica, compreende-se que apenas conhecer a tecnologia do ler e escrever não é o suficiente para a formação do indivíduo. Torna-se necessário também “saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que se faz continuamente”, ou seja, participar das práticas sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita (SOARES, 2012, p. 20). É a partir dessa visão que se originou o termo *letramento*.

Segundo Kleiman (1995, p. 17), o termo *letramento* teria sido cunhado por Mary Kato (1986). Conforme sinaliza a autora, trata-se de um conceito de difícil definição, uma vez que complexos e diferentes tipos de estudo se enquadram nesse domínio. Ainda consoante a especialista, esse vocábulo teria surgido no meio acadêmico como uma tentativa de distinguir estudos sobre o impacto social da escrita de estudos sobre a alfabetização, que se voltariam apenas para as competências individuais envolvidas no uso e na prática da escrita. Assim, em linhas gerais, Kleiman (1995, p. 18-9) define o *letramento* como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Soares (2012, p. 47) apresenta uma visão semelhante, caracterizando o *letramento* como “o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas que usam a escrita”. Nesse sentido, a autora aponta os vocábulos *alfabetismo* e *letramento* como sinônimos, havendo, entretanto, uma tendência ao uso deste em detrimento daquele. Rojo (2009), por sua vez, estabelece uma distinção entre tais termos. Como sinaliza a pesquisadora, para ler não basta reconhecer o alfabeto ou decodificar letras em sons. Tampouco é suficiente codificar e observar as normas ortográficas do português padrão para escrever. Em outras palavras: a mera aquisição da mecânica da leitura/escrita – o processo de *alfabetização* – não seria suficiente para tornar o indivíduo apto a ler e escrever. Assim, recobrando a rede de conhecimentos necessários à leitura e à escrita, Rojo apresenta o conceito de *alfabetismo*.

Consoante a autora, esse termo pode ser definido, como “a capacidade de acessar e processar informações escritas como ferramenta para enfrentar as demandas cotidianas” (ROJO, 2009, p. 44). Trata-se, portanto, de um conceito bastante complexo, pois envolve tanto as capacidades de leitura quando de escrita, recobrando múltiplos aspectos relacionados a cada uma delas. O quadro abaixo, extraído de Rojo (2009,



p.45), busca expor de maneira simplificada a complexidade de capacidades envolvidas no conceito de alfabetismo:

LER	ESCREVER
Decodificar	Codificar
Compreender	Normatizar (ortografia, notações)
Interpretar	Comunicar
Estabelecer relações	Textualizar
Situar o texto em seu contexto	Situar o texto em seu contexto
Criticar, replicar	Intertextualizar
...	...


Quadro 1 – Capacidades letradas envolvidas no conceito de *alfabetismo* (ROJO, 2009, p. 45)

Assim, o alfabetismo englobaria não só o conhecimento da mecânica da leitura/escrita (a alfabetização), mas também outras habilidades para além da simples codificação e decodificação. Nas palavras de Rojo (2009, p. 45), esse conceito se liga ao “conhecimento”, às “capacidades envolvidas na leitura e na escrita”, sendo, portanto, de natureza psicológica e de escopo individual. Já a noção de letramento abrangeria um contexto mais amplo. Segundo a autora, esse termo

busca recobrir os usos e práticas sociais da linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.) numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 98)

Embora, aparentemente, haja uma divergência entre Soares e Rojo, é possível que se trate apenas de uma variação de nomenclatura. Ao tratar do termo letramento, Soares (2012, p. 65-80) aponta duas dimensões que envolvem esse conceito: uma individual e outra social. A primeira envolve o conjunto de habilidades *linguísticas e psicológicas* necessárias aos atos de ler e escrever, ao passo que a segunda se refere ao conjunto de *práticas* ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. Tais dimensões corresponderiam, respectivamente, ao emprego que Rojo dá aos termos alfabetismo e letramento. Entendendo, a partir disso, que tais vocábulos se referem a dois aspectos de um mesmo fenômeno, para fins didáticos, neste artigo usaremos, como Soares, apenas o termo letramento para referir as diferentes práticas sociais que envolvem o uso da escrita como tecnologia e sistema simbólico.

A partir do que foi exposto, podemos concluir que *alfabetizar* e *letrar* constituem ações distintas. É possível a um indivíduo não escolarizado e analfabeto participar de práticas de letramento e ser, portanto, em certa medida, letrado. Entretanto, em uma sociedade cada vez mais grafocêntrica, negar ao indivíduo o acesso à alfabetização significaria excluí-lo de diferentes práticas sociais que envolvem o uso da



escrita. Por outro lado, o simples conhecimento da tecnologia do código escrito não torna um indivíduo apto a exercer tais práticas. Assim, como sinaliza Soares (2012, p. 47), o ideal seria “alfabetizar letrando”, i.e., “ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais de leitura e escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*”.

Dessa forma, cumpriria à escola não apenas o papel de proporcionar aos alunos condições para que aprendam a ler e a escrever no sentido de adquirir a tecnologia de codificar e decodificar a língua escrita. Mais do que isso, cabe à escola oferecer meios para que estes possam se apropriar da escrita e das práticas sociais que a envolvem.


Uma vez exposta a noção de letramento que norteia o presente trabalho, bem como a distinção entre os termos alfabetização e letramento, na próxima seção, apresentaremos um breve panorama das orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais da disciplina Língua Portuguesa. O objetivo é observar em que medida o conceito de letramento se insere na visão de ensino de língua materna apresentada no documento.

### **3. Visão dos PCN: o letramento como foco do ensino de língua materna**

Conforme sinalizam os PCN, as transformações sociais e tecnológicas decorridas desde o último século acarretaram uma nova configuração do contexto escolar. A inserção de alunos de diferentes camadas sociais, a ampliação da utilização da escrita e a expansão dos meios de comunicação trouxeram para a escola regular novas demandas e desafios. Diante dessa nova realidade, caberia à escola oferecer a esse público discente diversificado o acesso aos saberes necessários à sua efetiva integração social, garantindo, assim, a formação de sujeitos autônomos, críticos e participativos, capazes de contribuir e atuar efetivamente na sociedade em que vivem. No que tange ao ensino de língua materna, seria, pois, função da escola criar estratégias para que os alunos possam desenvolver sua competência linguística, adquirindo, assim, os conhecimentos essenciais para uma efetiva inserção nas práticas sociais que envolvem o uso da oralidade e da escrita.

Conforme assinalam os PCN, a responsabilidade da escola se torna maior em contextos em que o acesso a práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia é mais limitado. Assim, considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio do público discente, compete ao professor, como mediador do processo de aprendizagem, planejar seu trabalho não em função de um aluno ideal para o ano, mas tendo em vista as possibilidades e as potencialidades de seus alunos reais. Nesse sentido, conforme sinaliza Antunes (2009), os pontos gramaticais ou lexicais a serem trabalhados na aula de Língua Portuguesa não devem ser organizados em função de um programa previamente ordenado. Eles viriam, naturalmente, por exigência do que os alunos precisam para serem comunicativamente competentes.

A partir disso, pode-se depreender que certas práticas, tradicionalmente instituídas no ensino de língua, não cabem para o modelo educativo preconizado pelos PCN. Como bem resume Antunes:



Um ensino de língua que, em última instância, esteja preocupado com a formação integral do cidadão, tem como eixo essa língua em uso, orientada para interação interpessoal, longe, portanto, daquela língua abstrata, sem sujeito e sem propósito – língua da lista de palavras e das frases soltas. (ANTUNES, 2009, p. 38)

Considerando, então, a linguagem como um meio de interação entre sujeitos, os PCN preveem um ensino de língua que parta dos usos sociais da oralidade e da escrita e, conseqüentemente, dos saberes linguísticos necessários a eles. Tendo isso em vista, o documento assinala dois eixos básicos que devem nortear o ensino de Língua Portuguesa: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem. Como assinala o documento, tais eixos não são estanques. Ao contrário, articulam-se de modo que a produção/recepção de discursos é o ponto de partida e de chegada de todo o ensino de língua. Nesse sentido, como esclarece o documento, as situações didáticas devem ser organizadas


em função da análise que se faz dos produtos obtidos nesse processo e do próprio processo. Essa análise permite ao professor levantar as necessidades, dificuldades e facilidades dos alunos e priorizar os aspectos que serão abordados. Isso favorece a revisão dos procedimentos e dos recursos linguísticos utilizados na produção e a aprendizagem de novos procedimentos/recursos a serem utilizados em produções futuras. (MEC, 1998, p. 34)

A partir de tais eixos, os PCN sugerem, então, a distribuição dos conteúdos do ensino de língua materna em três práticas. Relacionadas ao eixo do uso, viriam as práticas de escuta e de leitura de textos, bem como as práticas de produção de textos orais e escritos. Por sua vez, no que tange ao eixo da reflexão, decorreriam as práticas de análise linguística.

Diante de tal configuração, torna-se inviável, portanto, tomar como unidades básicas do processo de ensino de língua estratos descontextualizados, como letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas e frases. Nessa perspectiva, a unidade básica há de ser o texto, realização material do discurso. Conforme sinalizam os PCN, todo texto organiza-se sempre em função de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística que os caracterizam como pertencentes a um gênero textual. Com base nisso, conclui-se que “a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino”. (MEC, 1998, p. 23)

A noção de gêneros textuais tem suas origens nos estudos do pensador russo Mikhail Bakhtin (1992). Consoante a visão do filósofo, a utilização da língua processa-se na forma de “enunciados (orais e escritos), concretos e únicos” (BAKHTIN, 1992, p. 279). Tais enunciados se relacionam com as diversas esferas da atividade humana (jornalística, publicitária, jurídica, literária etc.), refletindo as condições específicas e as





finalidades de cada uma delas. Dessa forma, cada uma dessas esferas elabora seus “tipos relativamente estáveis de enunciado” (BAKHTIN, 1992, p. 279), os chamados “gêneros do discurso” ou, como tem sido usual nas pesquisas relacionadas ao ensino, “gêneros textuais”.

Como aponta Marcuschi (2010), esses modelos discursivos, materializados em forma de textos (orais e escritos), caracterizam-se não apenas por suas peculiaridades linguísticas e estruturais, mas também, e principalmente, por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais. A partir de tais aspectos, pode-se concluir que os gêneros textuais são em número ilimitado, uma vez que desaparecem, surgem ou se transformam em função das necessidades sociocomunicativas dos seres humanos.

Tomando o adjetivo empregado por Marcuschi (2010, p. 19), os gêneros são, portanto, entidades sociodiscursivas “incontornáveis”, na medida em que é impossível participar de qualquer situação comunicativa sem fazer uso deles. Assim, o conhecimento e o domínio de diferentes gêneros textuais que circulam nas mais variadas esferas de comunicação social são de fundamental importância para que o indivíduo possa participar efetivamente das práticas discursivas que o rodeiam. Nesse sentido, como sinalizam os PCN, cabe à escola oferecer aos alunos o acesso ao maior número de gêneros possível, desenvolvendo práticas de leitura, produção e reflexão sobre a língua que lhes permitam desenvolver suas habilidades e adquirir maior competência discursiva.


Como a própria caracterização dos gêneros indica, um bom desempenho discursivo não depende simplesmente do domínio dos aspectos formais e estruturais que os envolvem. Há que se considerar também sua natureza funcional e interativa. Assim, conforme apontam os PCN (1998, p. 22), organizar situações de aprendizado no ensino de língua materna supõe planejar contextos de interação em que esses conhecimentos possam ser construídos e tematizados, bem como promover atividades que busquem, na medida do possível, recriar em sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar.

Assim, como se pode observar, a proposta apresentada pelos PCN aponta para um ensino de língua que parte das práticas sociais que envolvem a oralidade e a escrita para o desenvolvimento das habilidades linguísticas necessárias ao convívio em sociedade e ao pleno exercício da cidadania. Caberia, pois, à escola, como principal agência de letramento, promover situações de aprendizagem que visassem não apenas à aquisição da mecânica da leitura/escrita, mas uma efetiva inserção em práticas comunicativas que propiciassem aos alunos a ampliação de seus conhecimentos linguísticos. Tendo isso em vista, no presente trabalho, sugerimos como proposta pedagógica o desenvolvimento de projetos de letramento, cujas características serão apresentadas na próxima seção.

#### **4. Projeto de letramento: algumas considerações**

Como aponta Tinoco (2103, p. 151), um projeto de letramento distingue-se dos projetos que tradicionalmente se desenvolvem nas escolas, pois não parte de um tema previsto no calendário escolar, tais como folclore, meio ambiente, consciência negra etc. Ao contrário, os projetos de letramento devem surgir naturalmente a partir de interesses






da vida real de alunos e professores. Assim, o ponto de partida desse tipo de proposta é alguma prática social que faça parte da vida dos indivíduos que compõem a comunidade escolar, como, por exemplo, os procedimentos necessários para obter um documento de identidade.

Nesse sentido, as atividades de leitura e de escrita desenvolvidas ao longo do projeto não ficarão restritas à simples aprendizagem da tecnologia do código escrito. Os alunos envolvidos no projeto participarão de práticas de leitura e de escrita para efetivamente conseguir algo. Dessa forma, como conclui Kleiman (2000, p. 238), um projeto de letramento se caracteriza como uma prática em que a escrita é utilizada “para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas)”. Em outras palavras, um projeto de letramento não se limita a alfabetizar o aprendiz. Mais do que isso, ele oferece ao aluno a possibilidade de ampliar sua competência discursiva por meio de uma efetiva inserção em práticas sociais que envolvam o uso da leitura e da escrita.

Como salienta Tinoco (2016, p. 152), esse tipo de proposta pedagógica demanda uma mudança de postura em relação às práticas escolares que tradicionalmente se desenvolvem no ensino de língua. Em primeiro lugar, empreender um projeto de letramento requer o abandono da concepção de que a simples análise e classificação de elementos fonológicos, morfológicos e sintáticos da língua seja suficiente para dar aos aprendizes os subsídios necessários para que participem dos usos sociais que se fazem da leitura e da escrita. As atividades de análise linguística, como uma das práticas que permeiam o ensino de língua, devem fazer parte do processo de aprendizagem, mas não podem ser vistas como mera memorização de nomenclaturas e categorização de elementos linguísticos. As práticas de análise linguística devem ocorrer em função das demandas surgidas a partir dos textos lidos e escritos que circulam dentro e fora da escola. Assim, conforme ressalta Tinoco:

[o]s projetos de letramento requerem, portanto, textos de circulação real, trazidos para a sala de aula para subsidiar ações que serão realizadas fora do ambiente escolar, e não textos didatizados em função de um conteúdo pré-selecionado para determinada série. (TINOCO, 2013, p. 152)

Além disso, entendendo a linguagem como meio de interação entre sujeitos, evidencia-se que ler não requer apenas decodificar signos linguísticos, assim como escrever não se reduz a codificar em língua escrita e demonstrar conhecimento das estruturas linguístico-textuais. Toda interação envolve um contexto comunicativo, cujos elementos devem ser reconhecidos pelos participantes. Quando escrevemos um texto, por exemplo, devemos levar em consideração quem é o nosso interlocutor, que tipo de relação mantemos com ele, quais os objetivos e intenções dessa produção etc. Assim, empreender um projeto de letramento requer contextos em que as atividades de leitura e escrita se configurem efetivamente como práticas de interação, representativas dos usos sociais da linguagem.



Como aponta Tinoco, esse tipo de perspectiva demanda uma ressignificação dos espaços e dos tempos da aprendizagem. Vincular-se a um projeto de letramento implica compatibilizar o tempo de aprendizagem aos tempos que regem as formas de organização social próprias de cada esfera articulada ao projeto e não contrário. Assim, as atividades planejadas não podem ficar restritas aos limites de tempo de uma aula, mas devem se ampliar em formato de rede. Também o espaço da aprendizagem precisa ser revisto, não devendo ficar circunscrito apenas ao ambiente da sala de aula, mas expandindo-se de forma a atender às demandas das práticas que envolvem o projeto.

Por fim, como aponta Kleiman (2000, p. 238-9), um projeto de letramento é fruto do trabalho coletivo e colaborativo entre alunos e professor, conforme as capacidades de cada um. Entretanto, isso não significa que as atividades devem se limitar a tarefas que já fazem parte do cotidiano dos alunos e que estes já são capazes de realizar. Elas devem servir como um impulso inicial para que o público discente possa expandir e desenvolver sua competência discursiva.

Tendo isso em vista, na próxima seção, descreveremos uma experiência de projeto de letramento, cujo objetivo era a confecção de um jornal escolar. Buscaremos demonstrar, por meio desse relato, as vantagens desse tipo de projeto para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos e, conseqüentemente, para sua formação como cidadãos.

## **5. Jornal Legendário: o jornal escolar como projeto de letramento**

Nesta seção, apresentaremos uma experiência de projeto de letramento desenvolvida em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro. O projeto tinha como objetivo a produção de um jornal por meio do qual os alunos poderiam trocar informações sobre temas de seu interesse e assuntos de relevância para a comunidade escolar, tais como projetos e eventos ocorridos na unidade de ensino.

Atendendo aos pressupostos que caracterizam um projeto de letramento, o surgimento do jornal escolar não partiu de um planejamento pré-concebido pelos professores ou pela gestão escolar. Após uma sequência didática prevista para o 8º ano do ensino fundamental, durante a qual os alunos tiveram contato com alguns gêneros do domínio discursivo jornalístico, uma das turmas propôs a criação de um jornal escolar. A partir desta iniciativa, o projeto foi idealizado e executado por meio do trabalho coletivo dos alunos da turma envolvida e da professora da disciplina Língua Portuguesa que mediou todo o processo de confecção do jornal.

Uma das primeiras ações desenvolvidas no projeto foi a escolha do nome da publicação. Após sugestões dadas pelos alunos, a turma elegeu, por meio de votação, o nome *Legendário*. De acordo com os alunos, essa escolha refletia o desejo do grupo de que o jornal se tornasse memorável na história da escola. Nota-se, pois, que, desde o início, o projeto se apresentou como uma proposta de aprendizagem significativa, na qual os participantes puderam atuar efetivamente como sujeitos capazes de refletir e agir.

Escolhido o nome do jornal, a distribuição das tarefas foi realizada conforme os desejos e as capacidades de cada um dos voluntários. Além daqueles que se propuseram


a escrever os textos a serem publicados, havia alunos responsáveis por diferentes tarefas como a divulgação do projeto, a confecção do mural do jornal e a organização de eventos, como as festas de lançamento e de aniversário da publicação. Ou seja: além das práticas de produção de textos escritos, o projeto abria a possibilidade para que outras práticas se desenvolvessem, gerando situações em que os alunos poderiam interagir entre si conforme suas necessidades e anseios. O quadro abaixo resume as atividades desenvolvidas durante a primeira edição do jornal.

<b>Atividade</b>	<b>Desenvolvimento</b>
Escolha do nome do jornal	Todos os alunos elegeram um nome por meio de votação.
Seleção das pautas	A partir das sugestões dadas pela turma e pela professora, os alunos voluntários escolheram os temas sobre os quais gostariam de escrever.
Produção dos textos	Os alunos responsáveis, com o auxílio da professora, desenvolveram atividades de pré-produção (visitas, pesquisas, entrevistas etc.) e produção textual (escritura, revisão e reescritura).
Digitalização e diagramação dos textos	Os alunos responsáveis usaram os computadores da escola para digitar e ajudar a professora a formatar os textos para publicação.
Divulgação do jornal	Os alunos responsáveis ajudaram a professora a confeccionar um mural de divulgação e fizeram propaganda de sala em sala para outras turmas.
Distribuição do jornal impresso	Edições impressas do jornal foram deixadas na sala de leitura, onde qualquer membro da comunidade escolar poderia acessá-las com o auxílio dos alunos-monitores.
Confecção do mural do jornal	Os alunos responsáveis ajudaram a professora a confeccionar um mural, por meio do qual a comunidade escolar poderia não só ter acesso à versão impressa do jornal, mas também a conteúdos extras (fotos, avisos, propagandas de divulgação etc.)
Confecção do blog	Por não haver rede disponível na escola, a professora criou o blog conforme as orientações e sugestões dos alunos.
Festa de lançamento	Os alunos envolvidos no projeto fizeram listas e dividiram tarefas, delimitando o papel de cada um na organização da festa.

Quadro 2 – Lista de atividades desenvolvidas na 1ª edição do jornal escolar *Legendário*

No que tange à produção dos textos para o jornal, cabe destacar que as pautas eram decididas a partir das sugestões dadas pelos alunos e pela professora que mediava





as ações desenvolvidas no projeto. Os responsáveis pela produção dos textos tinham liberdade não só para escrever sobre os temas que lhes interessavam, mas também, com a ajuda da professora, selecionar os gêneros que melhor se adequavam às suas ideias e habilidades. Dessa forma, o projeto oferecia aos alunos voluntários não só a possibilidade de se expressar sobre temas que, de fato, lhes eram significativos como também ampliar seus conhecimentos linguísticos por meio do contato com diferentes gêneros textuais.

As pautas selecionadas versavam sobre variados temas de interesse da comunidade escolar, tais como a divulgação ou a cobertura de eventos e projetos desenvolvidos na instituição, a preservação do espaço escolar e a convivência entre alunos e profissionais da educação. Assim, temas de relevância para os alunos como o uso excessivo da maquiagem pelas adolescentes, a proibição das pulseiras da amizade dentro da escola e as eleições do grêmio puderam ser abordados e discutidos. Havia ainda espaço para assuntos de caráter mais amplo como, por exemplo, a questão da sustentabilidade, abordada em decorrência da participação da escola no evento Rio+20.


Cabe ressaltar também que os textos escritos para o jornal destinavam-se a interlocutores reais. Por meio de diferentes suportes – versão impressa, mural escolar e *blog* – o *Jornal Legendário* era lido pelos membros da comunidade escolar (alunos, pais, professores, diretores e demais funcionários), chegando a ultrapassar os muros da escola, como se pôde atestar por meio da página do jornal em uma rede social. Pessoas da comunidade ao redor da escola e ex-alunos não só apoiavam as postagens por meio da ferramenta “curtir” como também comentavam as publicações divulgadas nesse suporte.

Assim, os conteúdos linguísticos trabalhados durante o processo de confecção do jornal partiram das reais necessidades comunicativas dos alunos e não de um planejamento previamente programado. Por meio de contextos de interação autênticos, os alunos envolvidos no projeto puderam desenvolver sua competência linguística, aprendendo a escolher as estratégias que melhor se adequavam às situações comunicativas em que estavam inseridos.

Além disso, conforme apontado na seção anterior, o desenvolvimento do projeto teve como consequência a ampliação dos tempos e dos espaços da aprendizagem. Para executar as tarefas necessárias à confecção do jornal, professora e alunos tiveram de ultrapassar os limites das aulas de Língua Portuguesa, bem como do próprio ambiente escolar. No que tange à produção dos textos para o jornal, por exemplo, os alunos voluntários desenvolviam diferentes atividades que antecediam a redação dos textos e que demandavam tempos e espaços para além da sala de aula. Entre elas, podemos citar trabalhos de pesquisa, visitas para cobrir eventos em outros locais e entrevistas com informantes. Além disso, o trabalho de revisão e reescritura dos textos era feito por meio de reuniões fora do horário das aulas, nas quais a professora podia dar instruções individualmente a cada um dos alunos voluntários.

É interessante notar que, embora as atividades desenvolvidas no jornal não contabilizassem pontos para as notas bimestrais, os conselhos de classe revelaram não só uma melhora no rendimento escolar dos alunos envolvidos, mas também uma mudança de comportamento. O exemplo mais notório nesse sentido vem da própria





turma fundadora do jornal. Citada por muitos professores como a turma mais indisciplinada e de pior rendimento no início do ano letivo de 2012, o grupo passou para o segundo lugar no *ranking* de notas da escola no bimestre posterior ao surgimento do projeto. Além disso, a turma começou a ter uma participação mais efetiva nas práticas sociais desenvolvidas na escola, envolvendo-se no processo de eleições para o grêmio e desenvolvendo outros projetos, como a dramatização do texto *Noite na Taverna*, de Álvares de Azevedo.

O projeto, surgido no ano de 2012, teve prosseguimento no ano seguinte, contando com a adesão de alunos de outras turmas de diferentes séries. Outros professores, de diferentes disciplinas, também passaram a colaborar com o projeto, aproveitando o espaço do jornal para desenvolver assuntos relacionados às suas áreas de conhecimento de forma mais significativa. No ano de 2013, por exemplo, passou a fazer parte da publicação a coluna “Para inglês ver”, na qual temas ligados às culturas inglesa e norte-americana eram apresentados ao público do jornal por meio dos textos escritos pelos alunos voluntários com a mediação da professora de Língua Inglesa.

## 6. Considerações finais

Em consonância com os PCN, os projetos de letramento apresentam uma visão de ensino de língua materna que tem como ponto de partida (e de chegada) os usos sociais que se fazem da linguagem. Partindo das reais necessidades comunicativas dos aprendizes e de contextos autênticos de interação, esse tipo de proposta oferece ao público discente a possibilidade de ampliar seus conhecimentos linguísticos por meio de atividades significativas de aprendizagem.

Como demonstrado, os projetos de letramento apontam para uma nova forma de pensar o contexto escolar e o processo de ensino-aprendizagem de língua. Diferentemente do ensino tradicional, que tem como foco a análise e a classificação de elementos linguísticos descontextualizados, os projetos de letramento pressupõem práticas de uso e reflexão linguística baseadas em contextos concretos de interação. Assim, os conteúdos a serem trabalhados não estão submetidos a um programa previamente planejado, mas surgem a partir das reais necessidades comunicativas dos alunos.

Compactuando com essa visão, o projeto *Legendário* ofereceu aos alunos-participantes a possibilidade de desenvolverem suas habilidades discursivas por meio de contextos autênticos de interação. Os textos lidos e produzidos pelos alunos não eram utilizados como pretexto para trabalhar determinado conteúdo previamente planejado, mas estavam a serviço de propósitos comunicativos reais dos alunos. Por meio das atividades desenvolvidas no jornal escolar, os alunos puderam não só ampliar os seus conhecimentos linguísticos, mas também atuar como sujeitos no contexto de verdadeiras práticas sociais. Assim, além de propiciar aos alunos condições para a ampliação de sua competência discursiva, o projeto ofereceu aos participantes meios para que pudessem desenvolver a capacidade crítica e o poder de ação necessários à sua efetiva integração social como cidadãos.

## REFERÊNCIAS:

- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAHKTIN, Mikail. “Os gêneros do discurso”. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- KATO, Mary. *No mundo da escrita*. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, Angela B. “Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”. In: \_\_\_\_\_. (org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- \_\_\_\_\_. “O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?”. In: KLEIMAN, Angela B. & SIGNORINI, I. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.
- MARCHUSCHI, Luiz Antônio. “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”. In: *Gêneros textuais e ensino*. DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). São Paulo: Parábola, 2010.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- TINOCO, Glícia Azevedo. “Usos sociais da escrita + projetos de letramento = ressignificação do ensino de língua portuguesa”. In: GONÇALVES, Adair Vieira & BAZARIM, Milene (orgs.). *Interação, Gêneros e Letramento: A (re)escrita em foco*. Campinas: Pontes, 2013.

## A IMPORTÂNCIA DA VIRADA PRAGMÁTICA NA RELEITURA DA RELAÇÃO ENTRE FALANTES DE LÍNGUAS ORAIS E DE SINAIS

Karl Heinz Efken<sup>144</sup>

Wanilda Maria Alves Cavalcanti<sup>145</sup>

Alexcina Oliveira Cirne Vieira da Cunha<sup>146</sup>

**RESUMO:** Durante a realização do grupo de estudos e pesquisas sobre surdez no Mestrado de Ciências da Linguagem da UNICAP, questões se desdobraram das reflexões realizadas. Dentre elas foi suscitada uma questão referente ao momento histórico no qual ocorreu maior interesse pelas pesquisas relativas ao estudo da língua de sinais, seu funcionamento e organização linguística. Durante o século XX, o contexto relacionado à comunicação de surdos, impunha a oralização como forma de torná-los iguais aos ouvintes e condição para estabelecimento de diálogo. Tal entendimento negava o direito à opinião e diálogo de usuários dessas línguas e levava ao apagamento de sua condição. O objetivo deste trabalho foi identificar na virada pragmática elementos que possibilitam uma releitura de tensões historicamente cristalizadas no diálogo entre falantes de línguas orais e de sinais. Um novo conceito de razão, expressa na ação comunicativa, desloca o eixo de investigação da problemática estritamente linguística para considerações extralinguísticas que valorizam processos de comunicação intersubjetiva. Adotamos a pesquisa bibliográfica como opção metodológica por se constituir um recurso que nos possibilitou conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre o tema. A composição desse quadro reuniu autores que nos ajudaram a entender a dinâmica desse momento histórico: Wittgenstein; Habermas; Cutler; Quadros; Karnopp; Souza. A análise dos dados permitiu inferir que a virada pragmática trouxe categorias de leitura dos processos comunicativos possibilitando desse modo uma nova compreensão da dinâmica da relação entre usuários de línguas de estruturas distintas. A racionalidade comunicativa, que se articula por pretensões de validade, institui processos dialógicos por meio dos quais falantes de línguas orais e de sinais se habilitam enquanto participantes efetivos e responsáveis para a construção de uma convivência marcada pelo respeito ao outro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Virada pragmática. Racionalidade comunicativa. Línguas de sinais.

### 1 Introdução


A busca pelo reconhecimento dos espaços dos surdos e sua língua de sinais inverteu o famoso ditado “não só de fato como de direito”, para “não só de direito como de fato”. O Brasil, por exemplo, reconheceu a Libras como língua em 2002 pela Lei 10.436/02, e tal passo representou um robusto salto no caminho para pleitear outras questões relacionadas aos usuários dessa língua e a partir de 1990, o educador passou a assumir um papel diferente na educação de surdos. De um “reabilitador da fala”, o

<sup>144</sup> Universidade Católica de Pernambuco – E-mail: khefken@hotmail.com

<sup>145</sup> Universidade Católica de Pernambuco – E-mail: wanildamaria@yahoo.com

<sup>146</sup> Universidade Católica de Pernambuco – E-mail: cirnealex@hotmail.com





educador passa a trabalhar com uma proposta bilíngue (SANTANA; GUARINELLO; BERGAMO, 2013).

A história dos surdos e suas demandas apresentam percalços e resistências. Citaremos, apenas brevemente, alguns dos momentos que consideramos importantes para entendermos como se engendraram os caminhos dos surdos na história da humanidade.

Os gregos acreditavam que os surdos não eram seres humanos capazes, pois sem a fala ficariam impedidos de pensar, de forma que não eram ensinados. Já os romanos destituíam os surdos de direitos e também eram considerados retardados. A Igreja Católica “até a Idade Média, acreditava que suas almas não poderiam ser consideradas imortais, porque eles não podiam falar os sacramentos” (MOURA, 2000, p.16). Embora houvesse na Idade Moderna um avanço no sentido de possibilitar a aprendizagem da língua de sinais ou da língua oral, o congresso ocorrido em Milão em 1880, marcou o banimento das línguas de sinais do ensino devido à intenção de superar ou curar a surdez. Neste congresso, os surdos foram impedidos de votar sobre o uso da língua de sinais, sendo a decisão do banimento das mesmas tomadas por educadores ouvintes (STROBEL, 2009). Escolheu-se então, como método ideal, a oralização, por que entendiam que tornaria o surdo “igual” aos ouvintes e este passaria a falar, sendo restabelecido de sua “doença” (ARANTES, 2007). Tal ação representou um significativo retrocesso no desenvolvimento dos direitos dos surdos a uma língua adquirida.

Abordaremos as questões ora aqui postas em duas seções<sup>147</sup>: a primeira tratará da importância da virada pragmática para uma reorientação das pesquisas sobre as línguas de sinais, bem como seu reconhecimento como língua legítima; a segunda parte do conceito de racionalidade comunicativa, de Jürgen Habermas, para, a partir dele, procurar repensar a relação entre os falantes das línguas orais e das línguas de sinais, além de refletir sobre algumas questões envolvidas num processo de inclusão do outro na construção de um diálogo entre os falantes das línguas orais e línguas de sinais, intencionando o resgate e concretização do *status* de cidadão.


## 2 A virada pragmática como condição para repensar a língua de sinais

A virada pragmática rompeu com o modelo linear fechado do fazer filosófico em sua “contraparte ontológica” (CUTER, 2010). A perspectiva de um isomorfismo entre linguagem e realidade não era mais alimentada. Conforme diz Cuter (2010, p.230), referindo ao primeiro Wittgenstein, “a ideia do *Tractatus* de que o sentido se articula solipsisticamente a partir da atividade de um sujeito posto nos limites do mundo é reduzida ao absurdo”. A linguagem passou a ser vista não como o ideal “pictórico” com seus contornos perfeitos, sintonizados num mecanismo lógico, magistralmente artificial, numa ação insistente de expurgo da linguagem ordinária, mas sim, uma busca pela valorização do uso efetivo da linguagem em seu contexto de utilização.

---

<sup>147</sup> Os falantes referidos aqui são pessoas bilíngues.





A reflexão posta por Fetzer (2011) sobre a definição dos paradigmas da pragmática é oportuna ao afirmar que o objeto no seu isolamento não é visto como fundamental, ao contrário, a natureza da sua conexão como os usuários que o faz importante. Ela afirma que o “uso da língua é dependente de variabilidade, e os usuários da língua se adaptam às restrições contextuais, acomodando-as não apenas na formulação de declarações, mas também na sua interpretação”<sup>148</sup> (FETZER, 2011, p. 25, tradução nossa).

Sobretudo, com a influência do segundo Wittgenstein, abrem-se possibilidades de superar as formas logicistas e mentalistas de compreender a linguagem e os processos de significação. A linguagem para Wittgenstein, agora, está relacionada diretamente com a noção de uso nos diferentes contextos. A construção da linguagem perfeita segundo regras lógicas passa a dar espaço para regras locais de uso da linguagem, em formas de vida, como essencial à utilização e entendimento desta. Wittgenstein, com a noção de “jogos de linguagem”, possibilita um novo olhar sobre a variedade linguística, evidenciando a importância fundamental dessas regras para o uso eficiente e coerente da linguagem. De acordo com Marcondes (2001, p. 271), “‘o jogo de linguagem’ é uma totalidade, consistindo de linguagem e das atividades a que está interligada”.

Essa maneira holística de ver a linguagem gerou fortes repercussões e a quebra de paradigmas, pois se trocam padrões estáticos, formais e lógicos e “desenhados” da linguagem, pelas regras de uso, que podem ser alteradas conforme os contextos nos quais são utilizados:


Este uso emerge de uma ação prática, pragmática. [...] As coisas extraem seu significado a partir da relação com as demais com base no uso que lhe é empregado. O ser humano herda uma cultura que ajuda a perpetuar e a recriar constantemente, e a linguagem é um dos aspectos desta cultura (BOZATSKI, 2008, p.148, 149).

Diante destas rupturas, Oliveira infere que (2001, p.11), “com razão se pode afirmar, com Apel, que a linguagem se transformou em interesse comum a todas as escolas e disciplinas filosóficas da atualidade”, tornando problemática uma visão “puramente” linguística, quando se trata de pensar fenômenos relacionados à linguagem. Oliveira (2001, p. 13) retrata muito bem a dimensão de tal modificação:

A reviravolta linguística do pensamento filosófico do século XX se centraliza, então, na tese fundamental de que é impossível filosofar sobre algo sem filosofar sobre a linguagem, uma vez que este é momento necessário constitutivo de todo e qualquer saber humano, de tal modo que a formulação de conhecimentos intersubjetivamente válidos exige reflexão sobre sua infraestrutura linguística.

---

<sup>148</sup>“Language use is dependent on variability, and language users adapt to contextual constraints accommodating them not only in the formulation of utterances but also in their interpretation” (FETZER, 2011, p.25).



O impacto da virada pragmática forneceu novas direções às pesquisas referentes ao estudo da linguagem (PAVEAU, 2006). A língua de sinais pode ter sido beneficiada por esse nosso novo horizonte de considerar a linguagem marcada por regras de uso, em determinadas formas de vida e perpassada por fatores que escapam à pretensa lógica da linguagem. O refinamento desta concepção pode ter contribuído para um avivamento do interesse nas demandas linguísticas da língua de sinais. Sendo agora com pressupostos de focados em torno da própria natureza da linguagem e sua funcionalidade nos processos comunicativos dos contextos de uso.

Essa mudança no modo de considerar a linguagem, pode ter aberto espaços às pesquisas relacionadas às línguas de sinais e contribuiu para o seu reconhecimento de *status de* língua legítima. Rosset et al (2013, p.133) afirma:

No que diz respeito aos estudos linguísticos referentes às línguas de sinais, as primeiras pesquisas surgiram em torno da década de 1960, quando Stokoe (1960) *apud* Moura, Lodi e Harrison (2005, p. 353), linguista americano, descreveu a estrutura da língua americana de sinais, a partir de seus elementos constituintes. Através disso, comprovou-se que ela atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína: em termos de léxico, de sintaxe e de capacidade para gerar uma quantidade infinita de sentenças. Stokoe observou ainda que os sinais não eram imagens, mas símbolos abstratos complexos, que continham uma estrutura interior.


De forma que é sabido atualmente que a língua de sinais é “[...] um sistema padronizado de sinais [...] arbitrários, caracterizados pela estrutura dependente, criatividade, deslocamento, dualidade [ou dupla articulação] e transmissão cultural” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 28). Essas pesquisas reforçam que as línguas de sinais possuem “as mesmas restrições que se aplicam às línguas faladas, ou seja, possuem os mesmos aspectos linguísticos equivalentes às línguas orais em uma modalidade visuoespacial” (CAVALCANTI; GURJÃO, 2014, p.67).

Para a compreensão da língua de sinais como forma competente, legítima e dialógica de comunicação, entendemos que a superação do paradigma anterior da linguagem, de caráter mentalista e centrado no sujeito monológico foi fundamental. Partindo do mentalismo, ou do “ter em mente”, o surdo ficava preso numa espécie de interioridade fechada em si mesma e sem possibilidade de se exteriorizar, a não ser aprendendo o meio privilegiado e reconhecido da língua oral.

Assim, as consequências dessa postura monológica e mentalista, potencializava o conseqüente isolamento do surdo e o domínio que pais e familiares exerciam sobre ele, querendo assumir a função de interlocutores dele com o mundo. Não se trata de desqualificar os cuidados dos familiares e amigos, mas de praticar formas de comunicação não instrumentalizadoras (COOKE, 2011)<sup>149</sup>. Mais importante que

---

<sup>149</sup>“He seeks to show the priority of communicative action by demonstrating that the strategic use of language is parasitic on the communicative one” (COOKE, 2011, p.298).



competir pelo *status* de língua completa, agora, vale entendê-las como participantes legítimos de uma prática comunicativa caracterizada pelo desejo de entender-se mutuamente sobre algo no mundo. A valorização da língua de sinais mais do que apontar para uma questão de identidade (SOUZA, 2007), resgata o direito dos surdos à coparticipação na leitura e construção social da realidade.

Diante desse cenário buscamos reforçar ações emancipadoras através do fortalecimento da função dialógica da linguagem, e pensamos poder encontrar na teoria habermasiana da ação comunicativa, articulada por um novo conceito mais amplo de racionalidade e expressão de uma visão pragmática da linguagem, um suporte teórico-prático para rearticular e repensar a relação tensa que caracteriza o encontro das línguas de sinais e orais. No entendimento de Habermas, “o estado humano emancipado, reconciliado e feliz é caracterizado pela antecipação de uma convivência no contexto de uma comunicação não coagida” (SIEBENEICHLER, 1989, p.35).

### **3 A racionalidade comunicativa como meio para superar as diferenças entre os falantes das línguas orais e de sinais**

Jürgen Habermas pode ser considerado, hoje, como um dos grandes pensadores do mundo contemporâneo, e “sua importância, riqueza e originalidade lhe outorgaram um reconhecimento internacional, e o raio de abrangência de suas análises e teorias excede os limites tanto da filosofia quanto da sociologia” (ARAGÃO, 2002).

Apesar de ter recebido fortes impulsos durante a sua “filiação” ao círculo mais estreito da Escola de Frankfurt, Habermas começa a enxergar fraquezas e limites naquela teoria crítica e investe num caminho de superá-la. “O que Habermas pretende salvar é exatamente o projeto e o programa originais (...). O que ele pretende demonstrar é que com a mudança de paradigma da razão instrumental para a razão comunicativa ainda é possível retomar os caminhos perdidos” (ARAGÃO, 1997, p. 12).

Habermas, de certa forma, “descobre” uma razão que se articula no âmbito da linguagem, sendo ela, para radicalizar o processo, ela mesma, linguagem. Conforme Aragão (2002, p. 48),


Habermas toma para si as espinhosas tarefas de formular um novo conceito de razão, comunicativa, e de verdade, *não enfática*, além de substituir a *crítica da razão instrumental* de seus mestres por uma *crítica da razão funcionalista*. Todo esse esforço vai culminar na sua *Teoria do Agir Comunicativo*, (...)

Ele reconhece o seu débito com a hermenêutica, com as tendências analíticas da linguagem e com o *insight* da filosofia analítica, intuindo um *telos* de compreensão mútua dentro da comunicação linguística. Trata-se da guinada pragmática<sup>150</sup> e

---

<sup>150</sup> Habermas, referindo-se a pragmática linguística, a define como “teoria que se apoia numa concepção fortemente normativa de entendimento mútuo, opera com pretensões de validade discursivamente resgatáveis e com suposições sobre o mundo baseadas na pragmática formal, além de vincular a compreensão dos atos de fala às condições de sua aceitabilidade racional” (HABERMAS, 2004, p. 7).





representa uma ruptura importante na evolução do pensamento do filósofo. Habermas dá o passo decisivo no sentido de uma crítica radical ao conceito de razão, fundada na filosofia da consciência. A crítica se dirige a uma razão que, no contexto da modernidade, levantou pretensões que se sustentavam, apenas, enquanto determinadas dela mesma, portanto, exigidas por ela mesma e a partir dela, enquanto sujeito monológico e auto-instituente.

Para o paradigma da comunicação é fundamental o enfoque performativo do entendimento intersubjetivo entre sujeitos capazes de falar e de agir<sup>151</sup>. Existe uma racionalidade que é imanente à prática comunicativa diária, e que traz à cena a teimosia de formas de vida contra os imperativos da razão instrumental.

Este passo decisivo não somente ultrapassa os impasses da filosofia da consciência, mas assume, também, uma postura crítica em relação à filosofia da linguagem e à lógica e à linguística contemporâneas. Não basta, segundo Habermas, analisar a questão do conhecimento a partir das relações que se estabelecem entre a linguagem e o mundo, importa evidenciar as relações comunicativas tríplices estabelecidas entre os sujeitos, quando se utilizam da linguagem para se referirem ao mundo. O *telos* comunicativo da linguagem, quer dizer, sua dimensão pragmática, revela os componentes de um processo comunicativo, a situação de fala, a aplicação da linguagem e a consideração de seus contextos, as pretensões de validade postulados pelos falantes e seus papéis dialogais.

Portanto, para entendermos o conceito de razão comunicativa, não basta uma virada linguística, este conceito exige, para revelar toda a sua potencialidade, uma virada pragmática, ponto de partida para a transformação da filosofia em crítica e, a seguir, em processo de cooperação interdisciplinar. Giddens (2001, p.250, grifo nosso) ao mencionar a teoria habermasiana da racionalidade comunicativa sintetiza na sua citação elementos importantes: “afirmo implicitamente que o que eu estou dizendo é *inteligível*; seu conteúdo proposicional é *verdadeiro*; é *justificável* dizê-lo; e falo *sinceramente*, sem intenções de enganar”. A racionalidade comunicativa contribui para que as relações entre os agentes de fala sejam caracterizadas por uma transparência discursiva capaz de abrir um diálogo verdadeiro, no qual os envolvidos possam colocar-se como sujeitos autônomos e responsáveis por seus atos de fala.


Com a intenção de deixar claro o conceito de racionalidade comunicativa utilizamos a reflexão de Siebeneichler (1989, p.66) que esclarece que o,

conceito “razão comunicativa” ou “racionalidade comunicativa” pode, pois, ser tomado como sinônimo de agir comunicativo, porque ela constitui o entendimento racional a ser estabelecido entre os participantes de um processo de comunicação que se dá sempre através da linguagem, os quais podem estar voltados, de modo geral, para a compreensão de fatos do mundo objetivo, de normas e de instituições sociais ou da própria noção de subjetividade.

---

<sup>151</sup> Habermas trabalha com os enunciados performativos, de Austin, unindo-os com o modelo da comunidade de comunicação de Karl Otto Apel..





Conforme Thomassen (2010, p.68, tradução nossa), “o foco de Habermas está em como nós podemos gerar respostas racionais às perguntas práticas de uma forma intersubjetiva e sob circunstâncias pós-metafísicas e pós-tradicionais”.<sup>152</sup> A solidez da teoria da racionalidade comunicativa está na articulação compreensiva e construtiva dos discursos, que perpassam todas as práticas sociais, políticas e culturais no contexto das sociedades contemporâneas, tendo como objetivo principal gerar processos comunicativos intersubjetivos de formação de entendimentos em torno da melhor maneira de viver em comunidade/sociedade. (HABERMAS, 2004).

Assume destaque os processos argumentativos de formação de opinião e de vontade<sup>153</sup> e “nesse modelo de estruturas nucleares engrenadas umas as outras, a racionalidade discursiva deve seu privilégio não a uma operação fundadora, mas a uma operação integradora” (HABERMAS, 2004, p.101). A teoria da ação comunicativa promove a “intersubjetividade recíproca” (BERNSTEIN, 2010, p. 24).

Partindo desses pressupostos teóricos, o diálogo ou ação intersubjetiva entre os falantes das línguas orais e das línguas de sinais podem ser estabelecidos no sentido de ser permitido ao outro discursar sobre suas razões, suas pretensões, numa postura inicialmente subjetiva, não os excluindo do circuito das tomadas de decisões. Giddens (2001, p.246) reconhece o valor da teoria comunicativa de Habermas ao afirmar que o “consenso é regido apenas pela força do melhor argumento”. Este ponto basilar acarretará uma “competição discursiva” que findará quando as “razões *independentes do ator* tornam, em princípio, a pretensão de verdade racionalmente aceitável para todos os envolvidos” (HABERMAS, 2004, p.113). Habermas preza insistentemente no seu desenho teórico pela liberdade comunicativa e pela participação do sujeito no processo de tomada de decisão através da linguagem,


[...] o processo de reconstrução reflexiva de uma comunidade de sujeitos atuantes e falantes discursivamente, de cidadãos livres e autônomos, parceiros de direito e participantes dos processos de formação política da opinião e da vontade, para garantir o fluxo das liberdades comunicativas na configuração das múltiplas forças que atuam na complexidade das sociedades modernas (EFKEN, 2011, p. 127).

Apostar na capacidade de soluções de conflitos baseados na aptidão de desenvolver processos argumentativos na intenção de produzir um consenso partilhado, pois “espelha a transparência das relações sociais e a intersubjetividade possível a cada um dos atores nelas envolvidos” (FREITAG, 1986 p. 60) é um mecanismo eficiente para as tensões que se colocam diante dos falantes das línguas orais e línguas de sinais:

---

<sup>152</sup> “Habermas’s focus is on how we can generate rational answers to practical questions in an intersubjective fashion and under post-metaphysical and post-traditional conditions”(THOMASSEN, 2010, p.61).

<sup>153</sup> “O processo de argumentação é o lugar em que se manifestam em sua plenitude as condições de legitimação que atendem ao projeto procedimentalista de democracia, e que podemos considerar um resgate formal da razão pública dos modernos” (GONZALEZ DE GOMEZ, 2009, p.116).



A partir da possibilidade do entendimento através da linguagem podemos chegar à conclusão de que existe um conceito de razão situada, que levanta sua voz através de pretensões de validade que são, ao mesmo tempo, contextuais e transcendentais: esta razão comunicativa é simultaneamente imanente, não podendo ser encontrada fora de jogos de linguagem, de instruções concretas, e transcendentais— uma ideia regulativa pela qual nos orientamos quando criticamos nossas atividades e organizações (HABERMAS, 2002, p.176).

Neste sentido, a teoria de Habermas pode contribuir para construção de consensos sobre o que entendemos por mundo e como o significamos. Não é mais um sujeito isolado que categoriza o mundo, mas um sujeito comunicativo que, por uma disposição racional e performativa, produz consensos potencializados por interesses emancipatórios. No caso dos usuários da língua de sinais e os da língua oral, institui-se espaço linguístico comunicativo, que os situa, desde sempre, num horizonte de interpretação e compreensão compartilhado. E se a linguagem tem como *telos* o entendimento, não há apenas uma vontade subjetiva de entender-se sobre algo no mundo, mas uma força normativa que compromete e conduz os envolvidos para que se entendam como parceiros num processo de construção de mundos partilhados intersubjetivamente. Não se trata, mais de estabelecer verdades, mas da “aceitabilidade” das proposições a respeito do mundo.

Além da possibilidade de entender-se com alguém sobre algo no mundo, falantes das línguas orais e de sinais poderiam, desse modo, rearticular a sua participação efetiva na significação das realidades sociais, políticas e culturais, agora, como coparticipantes de processos de formação de opinião e de vontade, cooperando no exercício da cidadania responsável. Não seria o surdo a lutar pela conquista da cidadania, como se fosse um problema apenas dele, mas ele participaria dessa conquista como cidadão já instituído como tal.

#### **4 Considerações finais**

A virada pragmática pode ter possibilitado pesquisas que abriram espaço para um novo olhar sobre as línguas de sinais e que a situam em contextos de mundo da vida, a partir da qual se legitimam enquanto meio competente de comunicação. A alteração de pressupostos epistemológicos e pragmáticos possibilitou o desenvolvimento de novos conhecimentos, que permite ao surdo entender-se como sujeito competente de sua fala e como interlocutor cooperativo em processos de comunicação.

A virada pragmática, enfatizando o uso da língua e sua inscrição em contextos sócio-históricos, desloca a problemática da relação entre línguas de sinais e línguas orais, para o campo dos pressupostos de toda e qualquer forma de comunicação. Os envolvidos em processos de comunicação, que visam o entendimento mútuo, desfrutam, desde sempre, de uma normatividade inerente à linguagem e que requer um esforço

argumentativo de cada um dos parceiros do diálogo para dar conta das suas pretensões de validade.

O problema não consiste mais na boa vontade de um ou outro, mas na aceitação das condições de possibilidade de comunicar-se com um outro sobre o que está em jogo, quando se fala sobre o mundo e sobre as coisas que se situam nele. Assim, predominam processos de inclusão sempre mais amplos, processos permeados e impulsionados por uma racionalidade comunicativa e instituidora de relações simétricas na convivência em sociedade.

Certamente, a intenção de Habermas, através do seu esforço em desenhar uma teoria universalista, ajuda a construir perspectivas da viabilidade do diálogo. Não que isso seja um alvo fácil a ser atingindo, ao contrário, há significativas barreiras, que o próprio pensador reconhece, mas isto não desqualifica ou descarta seu pensar filosófico, nem tampouco é utópica sua perspectiva intersubjetiva.

## REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Lúcia Maria de Carvalho. *Razão comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

ARAGÃO, Lúcia. *Habermas: filósofo e sociólogo do nosso tempo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

BERGAMO, Alexandre; SANTANA, Ana Paula; Ana Cristina, GUARINELLO. A clínica fonoaudiológica e a aquisição do português como segunda língua para surdos. *Revista Distúrbio da Comunicação*, PUC-SP, v. 25 , n. 3, p.379-390, dez, 2013.

BERNSTEIN, Richard J. *The pragmatic turn*. Grã-Bretanha: MPG Books Groups Limited, 2010.

BOZATSKI, Maurício Fernando. *Entre o humano e a linguagem: um estudo sobre a filosofia de Wittgenstein*. 198 fls. 2008. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Filosofia Moderna da Universidade Estadual Paulista, SP, 2008.

CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves; GURJÃO, Michelle Melo. Aquisição de linguagem de crianças ouvintes filhos de pais surdos: língua de sinais ou língua portuguesa? In: BARROS, Isabela do Rêgo; EFKEN, Karl Heinz et al (Org.). *Ensino, Texto e Discurso*. Curitiba, PR: CRV, 2014.

COOKE, Mauve. Pragmatic's in Habermas' critical social theory. In: BUBLITZ, Wolfram; NORRICK, Neal R. (Orgs.). *Foundations of Pragmatics*. Germany: Walter de Gruyter GmbH & Co, 2011.

CUTER, J. V. G. Wittgenstein e Eu. *Discurso - Departamento de Filosofia da FFLCH DA USP*, v. 38, p. 215-238, 2010.

EFKEN, K. H.. Democracia deliberativa: a institucionalização discursiva da unidade da razão na multiplicidade das suas vozes. *Veritas* (Porto Alegre), v. 56, p. 125-144, 2011.



FETZER, Anita. Pragmatics as a linguistic concept. In: BUBLITZ, Wolfram; NORRICK, Neal R. (Orgs.) *Foundations of Pragmatics*. Germany: Walter de Gruyter GmbH&Co, 2011.

FREITAG, Barbara. *A Teoria Crítica: ontem e hoje*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GIDDENS, Anthony. *Em defesa da sociologia. Ensaios, interpretações e réplicas*. Tradução de Roneide Venâncio Majer e Klaus Brandini Gerhardt. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

GONZALEZ DE GOMEZ, Maria Nélide. Habermas, informação e argumentação. In: PINZAN, Alessandro; LIMA, Clóvis Ricardo Montenegro de; VOLPATO DUTRA, Delamar José (Org.). *O pensamento vivo de Habermas: uma visão interdisciplinar*. Florianópolis: NEFIPO- UFSC, 2008.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. v. I. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HABERMAS, Jürgen. *Verdade e justificação: ensaios filosóficos*. Tradução Milton Camargo Mota. Edições Loyola, 2004.

\_\_\_\_\_. *Pensamento Pós-metafísico: estudos filosóficos*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

MARCONDES, Danilo. *Iniciação a história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

MOURA, Maria Cecília. *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter/FAPESP, 2000.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea*. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2001.

PAVEAU, Marie-Anne. *As grandes teorias da linguística: da gramática comparada à pragmática*. Tradução de Maria do Rosário Gregolin, Vanice Oliveira Sargentini e Cleudemar Alves Fernandes. São Carlos: Claraluz, 2006.


QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Arqmed, 2004.

ROSSET, Sara Regina Escorsi et al. Língua de sinais: visualizando a recepção da linguagem por meio da ressonância magnética funcional. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 21, p. 129-149, 2013.

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. *Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

SOUZA, Regina Maria de Souza. Línguas e sujeitos de fronteira: um pouco mais, e ainda, sobre a educação de surdos. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org) *Educação de surdos: Pontos e Contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007.





STROBEL, Karin. *História da educação de surdos*. Florianópolis, 2009. Disponível [http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase\\_HistoriaEducacaoSurdos.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf). Acesso em: 26 de dezembro 2013.

THOMASSEN, Lasse. *Habermas: a guide for the perplexed*. Londres: Continuum, 2010.



**DIZER DE OUTRA FORMA NÃO É DIZER O NOVO: AS FORMAS DE  
NEGOCIAÇÕES COM OS DISCURSOS OUTROS, NA ESCRITA  
ACADÊMICA**

Katia Cilene Ferreira França<sup>154</sup>  
Sulemi Fabiano Campos<sup>155</sup>

**RESUMO:** Este trabalho compreende um estudo da escrita de pesquisadores, ao longo da formação universitária. Nosso objetivo consiste em analisar marcas enunciativas, especificamente formas linguísticas e discursivas, pelas quais o pesquisador faz a negociação com os discursos outros, em busca da legitimação de seu dizer, bem como os efeitos de sentido dessas negociações. Partimos do pressuposto de que a escrita configura-se como um processo tenso e particular, que envolve uma série de fatores dentre eles: os modos de lidar com a ordem do discurso, estabelecida pela tradição acadêmica; as maneiras de demonstrar intimidade com o sistema de pensamento que move os discursos do campo em estudo; a luta pelo dizer que represente uma inovação científica. Nesse fazer científico, o tempo configura-se como uma condição objetiva fundamental. Interessa-nos, então, ver, na escrita, a gestão enunciativa, que o sujeito faz ao longo de sua formação universitária. Inquieta-nos a seguinte questão de pesquisa: na escrita acadêmica, como forma e sentido se articulam e deixam marcas de filiação e ruptura do sujeito pesquisador com uma área do conhecimento? Desse modo selecionamos, como material de análise, dois trabalhos de um mesmo pesquisador: a monografia, apresentada ao término da graduação e a dissertação, apresentada ao término do mestrado. Essas duas produções estão vinculadas à área de Letras, especificamente à teoria da enunciação. Sobre a fundamentação destacamos os estudos de Benveniste (2005, 2006), Authier-Revuz (1998, 2004, 2011), Bachelard (1996) sobre a formação do espírito científico, Barzotto e Almeida (2013), Fabiano (2007, 2012). Resultados preliminares apontam para um movimento antagônico de alguém que busca, na voz do outro legitimado, tanto elementos para se distanciar da concepção homogeneizadora do fazer científico quanto para sustentar vontade de dizer algo novo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escrita acadêmica. Formas de negociação. Efeitos de sentido


## **1 INTRODUÇÃO**

Este trabalho busca analisar a relação de filiação e ruptura do sujeito com os discursos científicos a partir de escritos da formação acadêmica de um mesmo sujeito: a

---

<sup>154</sup> Professora de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e membro do Grupo de Pesquisa em Estudos do Texto e do Discurso (GETED). E-mail: katiacfranca@yahoo.com.br

<sup>155</sup> Professora Adjunta do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL) e coordena do Grupo de Pesquisa em Estudos do Texto e do Discurso (GETED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e pesquisadora Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise – GEPPEP. E-mail: sulemifabiano@yahoo.com.br



monografia, apresentada ao término da graduação e a dissertação apresentada ao término do mestrado, ambos na área de Letras. A partir dessa escrita, serão levantadas marcas, especificamente, formas linguísticas e discursivas pelas quais o pesquisador faz a negociação com os discursos outros em busca da aceitação de seu dizer enquanto discurso científico.

Partimos do pressuposto de que a escrita configura-se como um processo tenso e particular, que envolve uma série de fatores dentre eles: os modos de lidar com a ordem do discurso, estabelecida pela tradição acadêmica; as maneiras de demonstrar intimidade com o sistema de pensamento, que move os discursos do campo em estudo; a luta pelo dizer, que represente uma inovação científica.

A intimidade com as teorias permite ir além da compreensão das regras de funcionamento de um campo, da filiação a um dado sistema de pensamento; permite problematizar e dizer algo novo, ou seja, promover uma ruptura enquanto ação de acrescentar, fazer surgir ou transformar conceitos. Nesse fazer científico, o tempo configura-se como elemento fundamental para o pesquisador construir um objeto, levantar questões sobre objetos pré-construídos. A pesquisa é uma atividade racional que não se faz de uma assentada só, no dizer de Bourdieu (1989, p.27) “é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, (...) conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas”.


O tempo é uma condição fundamental para o desenvolvimento dessa atividade racional, no entanto não há como garantir que os trabalhos desenvolvidos por quem escreve uma monografia e uma dissertação de mestrado carreguem marcas minúsculas e decisivas de rupturas. É possível que a luta pelo dizer desse sujeito estacione no plano do dizer algo de outra forma, sem que isso represente o novo.

Dadas as considerações acima, voltamos nossa atenção neste trabalho para a construção do fazer científico do pesquisador ao longo de sua formação acadêmica, interessa-nos levantar, a partir da escrita, as marcas das negociações estabelecidas pelo enunciador que busca a produção de um discurso cujo sentido alcance o status de científico. Inquieta-nos a seguinte questão de pesquisa: na escrita acadêmica, como forma e sentido se articulam e deixam marcas de filiação e ruptura do sujeito pesquisador com uma área do conhecimento?

Em nosso percurso teórico, serão utilizados principalmente os estudos de Benveniste (2005 [1966], 2006 [1974]) sobre sentido e forma na linguagem; de Authier-Revuz (1998, 2004, 2011) sobre a representação do discurso outro enquanto campo semântico identificável no plano semiótico; de Bachelard (1996 [1938]) sobre a formação do espírito científico; de Barzotto e Almeida (2013); Fabiano (2007, 2012); Almeida (2011) sobre a pesquisa e a escrita no ensino superior.

Como dados para análise levantamos um par de trabalho seguindo os critérios: monografia e dissertação elaboradas por um mesmo sujeito, que seguiu a linha teórica da linguística da enunciação na graduação e no mestrado. Essas produções foram coletadas, no portal virtual da universidade pública, em que esse pesquisador cursou tanto a licenciatura quanto o mestrado em Letras. A seleção dos dois trabalhos justifica-se porque a intimidade com as teorias demanda investimento de tempo e ainda porque





será feita uma comparação entre as duas fases da escrita do pesquisador, a fim de verificar as negociações do sujeito que se aventura a fazer pesquisa.

## 2 A ESCRITA COMO DISCURSO CIENTÍFICO

Para tratar da escrita como produção de um discurso científico, levantamos como ponto inicial de discussão as condições de constituição de um saber como ciência, que segundo Bachelard (1996 [1938]) precisam ser tratadas em termos de obstáculos próprios do ato de conhecer, que não é imediato nem pleno e dá-se contrário a um conhecimento anterior, é um exercício de construir dúvidas, buscar sentidos.


A tendência de incorporar esquemas de pensamentos habituais fala alto, a opinião, as familiaridades e o instinto conservativo ofuscam o que devemos saber. É preciso buscar um instinto formativo que desconfia das evidências, do aparente e exige precisão. É preciso perguntar. As perguntas são as grandes mobilizadoras da pesquisa e a condição para que se possa falar em conhecimento científico. No entanto, duvidar não é uma atividade fácil nem rápida, porque as estruturas incorporadas são profundas a tal ponto que a ruptura necessária demanda tempo.

O projeto arqueológico de Foucault (2007 [1969]) trata desse exercício da dúvida e da necessidade de uma mudança sobre o funcionamento dos discursos que constituem as ciências humanas, a partir da problematização do conceito de história, bem como das maneiras de ver e analisar os dados. Os documentos deveriam ser tratados como monumentos, o que significa não mais interpretá-los ou determinar se dizem a verdade, mas trabalhá-los para buscar suas regras de formação, as quais se encontram em processos de descontinuidade. A ele interessou fazer a descrição de acontecimentos dos discursos e perguntar: como apareceu um determinado enunciado e não outro em seu lugar?

Essa proposta de mudança de perspectiva encontra obstáculos próprios das rupturas no fazer científico. Os obstáculos relativos tanto a questões metodológicas sobre a constituição de um corpus coerente e a especificação do método de análise, quanto a problemas teóricos sobre o emprego do conceito de descontinuidade. Para ultrapassá-los, ele defende um projeto de desconstrução das sínteses acabadas, de temas sobre a infinita continuidade do discurso, de desintegração da “forma tranquilizadora do idêntico” (FOUCAULT, 2007 [1969]), p.14).

As condições de constituição de um saber não são um rio de águas calmas. A luta entre a conservação e a mudança mostram que não há ciência pura e livre das necessidades sociais por outro lado não se pode pensar em uma ciência escrava de todas as demandas políticas e econômicas. Todo esse movimento dialético tem a escrita como suporte. É a partir da escrita acadêmica que as ideias circulam e fomentam as mais variadas reações de apoio ou de oposição. Pela escrita, o pesquisador põe à mostra sua pergunta e a trajetória de sua linha de pensamento. Nessa exposição, ele mostra seu percurso de leitura e as manobras que tanto podem encaminhar-se para o distanciamento das familiaridades quanto podem ser a integração das formas tranquilizadoras do idêntico.






Escrever um trabalho acadêmico, como produto da formação de um pesquisador, carrega a intenção de registrar uma pesquisa inovadora em algum aspecto, mas não há garantias de que essa produção se configure como a entrada em um terreno ainda não esquadrihado considerando a importância de um rigor teórico-metodológico que deve conduzir um discurso científico. Essa escrita é uma exposição cujo final não é fácil prever. Nesse sentido, interessa-nos investigar a escrita de quem se aventura no espaço acadêmico na posição de pesquisador, especificamente, a escrita da monografia e da dissertação e verificar nessa escrita o movimento de filiação que extrapola a citação de autores, e a ruptura que faz emergir o novo, o que estava latente. Isso não significa dizer que procuramos trabalhos que promoveram uma grande crise na estrutura das revoluções científicas (KUHN, 2006 [1962]), a ponto de fundarem uma escola de pensamento, o que procuramos analisar é o processo de formação do pesquisador que demanda tempo, que se constitui de muitas idas e voltas do sujeito sobre os discursos estabelecidos e também envolve o processo de orientação, das condições em que ocorre a formação acadêmica desse pesquisador. Interessamos ver o *modus operandi* da construção de um objeto epistêmico, a luta contra o ranço do positivismo na análise dos dados, contra a sedução pelas impressões primeiras, a busca de apropriação de conceitos capaz de desconstruir falsos problemas, trazer o que estava latente, fazer pesquisa enquanto produção de um novo discurso e não apenas de aceitação e reprodução do que já foi legitimado ou ainda naturalizado.

### 3 A ESCRITA E A PESQUISA NO ENSINO SUPERIOR

Considerando que a universidade é o espaço legitimado de produção do pensamento científico e que a ciência existe e alimenta-se da pesquisa, que gera inovações, é preciso que a escrita realizada, nesse espaço acadêmico, se apresente como um produto de problematizações sobre o que parece exato. O sujeito, que enuncia, necessita apropriar-se do sistema de pensamento que organiza e legitima as normas de funcionamento de uma teoria e ainda ultrapassar o plano da exposição de informações a partir da citação de autores, superar uma percepção ingênua do fenômeno, ou seja, ultrapassar os obstáculos epistemológicos para a formação do espírito científico (BACHELARD, 1996 [1938]).

Essa apropriação passa pelas maneiras de ler (CHARTIER, 2003 [1995]) e pelas condições de produção da leitura. Assim, se a leitura durante a graduação configura-se como uma etapa primeira de contato com diferentes correntes teóricas e discordantes entre si, é de esperar-se que nessa etapa da formação do pesquisador aconteça uma leitura germinal da construção do conhecimento científico. Na pós-graduação, principalmente se considerarmos a dedicação aos estudos de uma corrente teórica, as condições são outras, a instância de leitura precisa alcançar as estruturas histórico-ideológicas, que sustentam o texto, que formam o discurso.

A escrita, que tem a intenção de ser científica, não se sustenta na obediência de um modelo composicional que separa as partes do texto, de modo que o leitor fique avisado sobre o que deve encontrar em cada parte; essa escrita precisa de um percurso teórico que permita a formulação de um problema. Aqui reside um desencontro, como



atestam os resultados dos estudos de Fabiano (2007). Para a autora, existe uma impossibilidade de caracterizar um trabalho como científico se levarmos em conta apenas os aspectos formais apresentados pelos manuais de metodologia científica, no entanto é essa preocupação com a obediência a essas normas que tem tomado o lugar de uma apropriação do conhecimento.

Barzotto e Almeida (2013), ao analisarem monografias da área de Letras, sentiram a dificuldade em localizar o objeto de estudo desses trabalhos, de um modo geral, a ausência do objeto de estudo fez-se presente. Além disso, perceberam a existência de uma escrita repetidora e passiva de estudos já realizados.

As pesquisas sobre escrita da dissertação de mestrado em Letras também têm apresentado resultados inquietantes no que se refere ao modo como os conceitos são mobilizados na análise dos dados. Ao mapear as vozes enunciativas do discurso do outro, nessas produções, Fabiano (2007, 2012) constatou a presença marcante de uma escrita que se limita a ser sombra de autores e de uma filiação fragilizada, porque não visa dar consequência ao que já foi produzido, não apresenta inovação. As investigações de Almeida (2011) ratificam esses resultados, a análise mostrou a predominância de dissertações com introdução e conclusão evasivas, grande volume de páginas voltadas para resenha teórica, descrição, avaliação e prescrição, ou seja, a redução do sentido da produção acadêmica à noção de texto como modelo facilitador.

Esse descompasso entre o que essa escrita deveria representar e o que representa levanta inquietações sobre a formação do pesquisador envolvido com o estudo da linguagem. Há esvaziamento da função da escrita acadêmica que coloca em evidência a frágil concepção de pesquisa na graduação e pós-graduação. Considerando que escrever é uma atividade complexa de um sujeito que precisa conciliar muitas tensões, é necessário voltar o olhar para o movimento metaenunciativo, no qual esse sujeito realiza a tentativa de demonstrar o controle sobre o dizer, a transparência do sentido, a busca pela legitimação, que ocorre ao longo de seu processo formativo de pesquisador, visto que existe no interior da linguagem e do dizer tanto a relação dialógica do sujeito enunciativo com os outros discursos e como também com suas próprias palavras.

A relação filiação e ruptura, mesmo marcada pelo descompasso, por lacunas, motiva o processo enunciativo de quem elabora um trabalho acadêmico. É preciso pensar que essa escrita não é uma produção em série, porque é construída por diferentes sujeitos, com diferentes processos de apropriação de saberes. Não se pode pensar em dominação sem resistência, sem sujeitos que ousem pensar por si mesmo. O efeito do encontro entre essas forças nos remete a pensar sobre as condições verbais de existência dos objetos (PECHEUX, 2009 [1975]), pois se o discurso é um elemento particular da materialidade ideológica, a língua é o lugar material em que se realizam os efeitos de sentido, o lugar do jogo sobre as regras. Nesta perspectiva, a sintaxe é tratada como

o que toca de mais perto no próprio da língua enquanto ordem simbólica, com condições de dissimular o corpo de regras sintáticas construindo aí os efeitos discursivos que o atravessam, os jogos internos destes espelhamentos” léxico-sintáticos através dos quais toda construção sintática é capaz de deixar aparecer

uma outra, no momento em que uma palavra desliza sobre outra palavra. (PÊCHEUX, 2009 [1975], p.28)

Os discursos científicos não são puros porque são construídos por sujeitos que também não são exatos. Assim levantar as formas linguísticas e discursivas pelas quais o pesquisador demonstra a gestão metaenunciativa de seu dizer, no espaço acadêmico, ao longo do tempo, e verificar o que tais formas dizem sobre os modos de apropriação dos discursos científicos constituem-se dois movimentos fundamentais para melhor entendermos a escrita enquanto produção de conhecimento.

#### 4 A RELAÇÃO FORMA E SENTIDO NA ESCRITA

Os modos de apropriação dos discursos, especialmente os científicos, são expostos na materialidade do texto. Não é possível capturar o momento em que a enunciação foi produzida, mas pela escrita do enunciado podemos levantar marcas desse processo, a partir das palavras selecionadas e suas combinações, porque cada palavra retém uma parte do valor enquanto signo que se estabelece no uso. Não há permanência do sentido, nem valores constantes dos signos, ao contrário, os valores são contextuais, instantâneos, carregam a polissemia cujo conjunto dos referentes se relaciona ao universo do discurso. Entender a relação forma e sentido passa, como nos diz Benveniste (2005 [1966]), pela compreensão do modo como o enunciador agencia as palavras, que se mostram com um sentido particular nos arranjos sintáticos.


A relação forma e sentido, que discutimos aqui, extrapola a perspectiva semiótica saussuriana porque considera a língua em uso; porque concebe a escrita a partir de condições específicas atravessada por um feixe de relações, que não podem ser recuperados em sua totalidade, ao mesmo tempo, que se constrói por formas linguísticas e discursivas capazes de marcar as negociações do enunciador com os muitos discursos que circulam.

No fio das letras, é possível identificar a produção de pistas sobre ação do interdiscurso (PÊCHEUX, 2009), que faz os sistemas de pensamentos interiorizados parecerem naturais; a gestão de vozes materializadas nas formas linguísticas observáveis na estrutura do texto; a parada reflexiva nas palavras, que, segundo Authier-Revuz (2004), vem do auto-dialogismo, ou seja, envolve o locutor com sua própria palavra.

Esses movimentos indissociáveis que acontecem, porque há uma *heterogeneidade constitutiva* (AUTHIER-REVUZ, 2004), como fundamento do dizer que não está pontualmente localizada, mas sua existência é depreendida a partir de marcas linguísticas da presença do outro, de formas que atribuem ao outro um lugar linguisticamente descritível, um *continuum* de formas recuperáveis chamadas de heterogeneidade marcada (AUTHIER-REVUZ, 2004).

Para além de uma citação direta ou indireta de vozes, a heterogeneidade marcada é uma negociação necessária no processo constitutivo das práticas discursivas. Por ela é possível verificar como o enunciador – ao reforçar, reafirmar, colocar em dúvida, rejeitar a ambiguidade do sentido das palavras, que ele incorpora – representa o





dizer como não falando por si. Podemos identificar como o signo, que deveria chegar carregado de transparência, e realizar-se no esquecimento do “sistema inconsciente”, desdobra-se como um comentário sobre si mesmo.

As formas de heterogeneidade marcada, no entanto, não podem ser tratadas como espelho da heterogeneidade constitutiva, nem como independente, mas como uma negociação, segundo Authier-Revuz (2004, p.70) como “elementos da representação – fantasmática – que o locutor (se) dá de sua enunciação”. O papel do linguista está em reconhecer essas formas pelas quais o sujeito representa a si mesmo como centro de sua enunciação. Partindo das formas linguísticas é possível tratar das operações que estruturam o dizer, analisar os trajetos interpretativos. Para reconhecer essas formas linguísticas, a reflexividade é o ponto de partida.

A reflexividade metaenunciativa compreende a capacidade de não limitar a linguagem à representação do mundo, mas produzir significância sobre significância. É o que Authier-Revuz (1998) chama de modalização autonímica, um modo de dizer complexo desdobrado em que a enunciação de um elemento qualquer de uma cadeia enunciativa realiza-se como retorno, o signo apresenta-se com dois andares porque acumula duas funções: o uso para designar uma coisa e o retorno, em menção.

A modalização autonímica revela que o signo resiste à transparência; revela o diálogo do enunciador com ele mesmo e como reage às próprias palavras no interior do processo enunciativo. As palavras são ditas e após serem ouvidas ou lidas pelo enunciador são modalizadas, ou seja, reforçadas, reafirmadas, negadas etc, logo não há palavra que por si esteja imune ao mecanismo da modalização autonímica.

Pelas formas linguísticas ou discursivas, as retomadas tornam-se visíveis e evidenciam o deslize dos sentidos, as não-coincidências do dizer consigo mesmo, entre as palavras e as coisas, das palavras consigo mesmas, as negociações com o interlocutor. Pelas formas linguísticas podemos verificar a auto-representação do dizer, o distanciamento interno estabelecido pelas estratégias de um enunciador e a representação do discurso outro.

Identificar, inventariar as formas linguísticas ou discursivas por meio das quais se realiza o desdobramento metaenunciativo e compreender sua função na economia enunciativa em geral (AUTHIER-REVUZ, 1998) é uma proposta que nos permite falar da língua sob o ângulo do uso, e nos ajuda entender o dizer na língua, que acontece na escrita de trabalhos acadêmicos, na produção de um dizer que se constitui em meio a uma teia de discursos e de desejo de legitimação do sujeito enquanto pesquisador dentro de um campo científico.

## **5 AS FORMAS DE NEGOCIAÇÃO E OS EFEITOS DE SENTIDO NA ESCRITA DO PESQUISADOR EM FORMAÇÃO**

O inventário das formas de reflexividade metaenunciativa permite montar a geografia metalinguística do dizer. Seguindo essa linha de pensamento de Authier-Revuz (1998), vamos apresentar os dados com a intenção de montar um diagrama dos relacionamentos entre o objetivo geral dos trabalhos e as estratégias utilizadas pelo enunciador para alcançá-lo.



Os dois trabalhos selecionados foram escritos por um mesmo sujeito que fez a graduação e o mestrado em Letras, em uma universidade pública brasileira. A monografia foi defendida em 2009 e a dissertação em 2012, essa distância temporal indica que houve uma continuidade entre os dois cursos e um investimento nos estudos de uma área do conhecimento: a teoria da enunciação.

A monografia relaciona duas grandes áreas a Linguística e a Fonoaudiologia para discutir a distinção entre normal e patológico na linguagem e interpretar os dados: recortes de diálogos entre terapeuta e paciente transcritos de gravações das sessões de atendimento fonoaudiológico. A dissertação é uma leitura interpretativa do artigo *O aparelho formal da enunciação*, de Emile Benveniste. A enunciação é, então, fundamento epistemológico nos dois trabalhos.

Feitas as apresentações dos trabalhos, em linhas gerais, vamos agora para a demonstração de diagrama traçado pelo pesquisador para alcançar seus objetivos em cada um dos trabalhos.

### Quadro 1: Objetivo da monografia

Fragmento Excerto	/	Monografia
(1)		<p>É objetivo deste, portanto, justamente relativizar* as noções de <i>normal</i> e <i>patológico</i> no que tange à linguagem através de uma perspectiva teórica que contemple a referência à instancia da enunciação e, conseqüentemente, à singularidade da fala em uso. (p.7)</p> <p>* Pode-se cometer aqui o equívoco de tomar “relativização” da dicotomia <i>normal/patológico</i> como total recusa de uma distinção entre os dois estados. É evidente que há diferença entre o normal e o patológico. O que se relativiza aqui é a distinção <i>apriorística</i> entre normal e patológico quando o interrogante é a linguagem, sem a consideração ao falante e à fala em uso. Mais detalhes serão apresentados no <b>capítulo 1</b> deste trabalho. (p.7)</p>

O fragmento acima é o recorte do objetivo da monografia. A divisão em duas partes deve-se ao fato do pesquisador ter colocado uma nota de rodapé para explicar o sentido do verbo “relativizar” que conduzirá a linha argumentativa, o que pretende fazer no desenvolvimento do trabalho.

A preocupação em explicar e chamar atenção do interlocutor para palavras-chaves está presente em toda monografia. Na estruturação do objetivo, o pesquisador deixa em suspenso mais dois termos “normal” e “patológico” que são colocados em itálicos e ligados por conjunção (*normal e patológico*), mas também unidos de modo que a separação não acontece por uma forma linguística, mas por uma barra, como uma espécie de neologismo, de continuidade de sentidos entre termos opostos, já que a proposta é não dicotomizar os sentidos, mas relativizar.

Selecionar o melhor modo de dizer, passa pela escolha de palavras capazes de traduzir a transparência do dito, essa estratégia pode ser observada tanto pelas marcações tipográficas que funcionam como uma espécie de pistas de leitura, de pontos para os quais o interlocutor deve estar atento, mas também por meio de formas linguísticas que parecem carregar o peso da validade do que está sendo dito. O uso da expressão “é evidente” contribui para a recuperação de vozes anteriores e legitimadas. Há uma evidência inquestionável sobre a oposição de sentido entre normal e patológico – aceita por todos, inclusive pelo pesquisador – mas há também outros sentidos que circulam e que permitem relativizar a diferença entre os termos e, a partir da dúvida, do questionamento sobre o que está naturalizado, construir um problema de pesquisa.

### Quadro 2: Objetivo da dissertação

Fragmento / Excerto	Dissertação
(2)	<b>É meu objetivo neste estudo realizar uma abordagem exegética de um texto em particular de Émile Benveniste acerca da enunciação, a saber, <i>O aparelho formal da enunciação</i>. (Grifos do autor, p.12)</b>
(3)	O que eu entendo por uma “abordagem exegética”? Bem, sabe-se que o termo “exegese” é de grande uso em estudos de ordem religiosa, jurídica e literária, e, ao que tudo indica, aparece inicialmente ligado aos estudos da primeira ordem. (p.12)
(4)	O que entendo por uma “abordagem exegética”? Tomo a expressão como abordagem interpretativa de um texto (...) trata-se antes de tudo de uma leitura epistemológica, uma vez que, como veremos o foco da leitura é essencialmente, os próprios fundamentos da teoria enunciativa. (p.12)

A estratégia de fornecer pistas tipográficas, para que leitor fique atento aos pontos considerados pelo pesquisador como fundamentais, tornam-se mais presentes na dissertação. O objetivo do trabalho, como pode ser visto acima no excerto (2), é todo colocado em negrito, não há um signo para o qual o leitor deva ter mais atenção, mas ao enunciado como um todo. A intenção de deixar o texto transparente produz um outro efeito: a opacidade.

O pesquisador busca desenvolver uma abordagem exegética e para isso apresenta os vários sentidos dessa abordagem até delimitar aquele que pretende seguir. Recursos fáticos como a pergunta “O que entendo por uma ‘abordagem exegética’?” nos excertos (3) e (4) simulam um diálogo com o interlocutor e sinalizam para a ocorrência de não-coincidência interlocutiva, que põe em evidência a negociação como fator de evolução do processo interacional do dizer (AUTHIER-REVUZ, 2004).

Em sua escrita, o enunciador apoia-se em informações anteriores e pressupostas pela imagem que faz de seus leitores, busca marcar uma tomada de posição sobre o

sentido a ser utilizado na construção do texto, demonstra as manobras com as familiaridades, que se apresentam a partir de uma ideia de tradição e marcam a importância temporal dos acordos já firmados. Nos fragmentos (3) e (4) é possível verificar a modalização que envolve uso e menção do termo “exegese” e assim desvela a não-coincidência da palavra com ela mesma; indica a existência de um jogo de sentido, de um desdobramento do dizer, de uma resposta produzida a partir da posição que o sujeito ocupa no interior da própria enunciação.

Ainda no excerto (3), a expressão “sabe-se que” é uma forma linguística que chama atenção para a evidência do dito, de ideias que estão legitimadas por uma possível frequência no uso, capaz de imprimir um argumento de autoridade irrefutável, porque pertence a todos; é um já-dito pactuado. O sujeito faz uso de uma estratégia que visa prevenir uma recusa potencial de co-enunciação, um risco de não transmissão sobre a validade do dito.

### Quadro 3: Formas de negociação na monografia

Fragmento/ Excerto	Monografia
(5)	Assim, percebe-se que um dos motivos para se lançar mão das idéias de Benveniste como aporte teórico ao estudo dos distúrbios de linguagem é possibilidade de incluir no processo de análise dos dados a singularidade da fala desviante. (p. 22)
(6)	O tratamento dado aos distúrbios de linguagem, conforme já foi dito, tem sido baseado nas classificações advindas do campo médico sob o rótulo de “patologias”. Em decorrência disso, tais classificações herdaram o mesmo questionamento levantado por Canguilhem (1978) acerca dos critérios de distinção entre o normal e o patológico, com o agravante de ser a linguagem o objeto de estudo da clínica fonoaudiológica. (p.15-16)

Na monografia, o enunciador apresenta-se a partir das desinências verbais em terceira pessoa, que são utilizadas nesse tipo de texto como uma demonstração de linguagem mais formal e adequada à situação comunicativa. Há um cuidado em como dizer, uma forma discreta de se posicionar.

Os excertos (5) e (6) mostram os autores que irão fundamentar a discussão sobre que é normal e patológico na linguagem. Com a concepção de língua em funcionamento, proposta por Benveniste, enquanto ato individual e irrepetível, o pesquisador marca uma posição teórica dentro do plano teórico da enunciação; com a concepção de Canguilhem que rejeita a ideia de normal a partir de um ideal de normalidade e a classificação de patológico como tudo o que foge ao modelo de fenômenos fisiológicos, o pesquisador marca sua filiação teórica no campo da saúde. Esses autores são colocados na monografia como fundamentais.

É com Benveniste e Canguilhem que o enunciador anuncia que quer se distanciar da concepção positivista e homogeneizadora do fazer científico, é a voz do



outro legitimado que sustenta vontade de verdade do pesquisador. Nesse sentido, o gerenciamento de vozes é marcado pela cautela de um enunciador que se movimenta em direção de uma problematização, que faz escolhas para defender um ponto de vista.

#### Quadro 4: Formas de negociação na dissertação

Fragmento/Excerto	Dissertação
(7)	Mesmo não havendo, até aqui, colocado de forma explícita o tema do presente estudo, acredito que já deve ter ficado implícito, tendo em vista o que foi dito até agora que me limito aqui ao pensamento de Benveniste desenvolvido no âmbito do que costumamos chamar de “teoria da enunciação”. (p.12)
(8)	pretendo consolidar aqui uma abordagem que veja na interpretação um ato de apropriação, termo este – não por acaso – de ordem enunciativa. (...) abordo a questão da interpretação, a partir da reflexão de Ricoeur em sua obra Teoria da Interpretação (RICOEUR, 1987) (p.22)
(9)	tenho plena consciência de que, ao proceder a um trabalho dessa ordem corro riscos, relativos, sobretudo, à concepção que se adote acerca do que venha a ser <i>interpretar</i> um texto. (p.19)

Na dissertação, o enunciador se mostra pelo uso de verbos e pronomes em primeira pessoa, demonstra a necessidade de assumir, de modo bem marcado, a responsabilidade de seu dito. No excerto (7), ao escrever *acredito que já deve ter ficado implícito, tendo em vista o que foi dito até agora*, o enunciador joga com o leitor, exige atenção e compreensão não pelo que está fora do texto, mas pelas informações textuais apresentadas sobre o pensamento de Benveniste. São formas de controle-regulagem na construção de uma escrita que se mostra impaciente e lacunada, porque conta sempre informações partilhadas com o interlocutor.

Há um desejo de transparência sinalizado por marcas tipográficas, que vão além do uso de itálico ou negrito para destacar trechos. Ao término dos capítulos, há uma síntese das informações apresentadas, ora em parágrafos ora em quadros, sobre aquilo que o pesquisador julga mais importante para o interlocutor. Esse recurso parece funcionar como uma rede de proteção que envolve o dizer do enunciador e a compreensão do leitor.

Ainda sobre o excerto (7), é possível ver outra estratégia de negociação com os discursos, a partir do jogo com o verbo em primeira pessoa, desta vez pelo uso do plural. A forma linguística *costumamos* carrega a ideia da enunciação conjunta, do “nós” falando uma única voz, o que Authier-Revuz (2004) chama de um pequeno golpe de força em que o enunciador, imperativamente, anexa o outro em seu próprio querer e assim reduz a diferença entre os dois pela unidade de um “nós-enunciador”.




A filiação à teoria da enunciação e a preocupação em alcançar o objetivo ficam em destaque. Os discursos outros, como exemplifica o excerto (8), “abordo a questão da interpretação, a partir da reflexão de Ricoeur”, são chamados com a intencionalidade marcada de ajudar na leitura interpretativa pretendida pelo pesquisador, que se coloca como alguém ousado, que quer acrescentar ao campo e por isso corre risco de não ser bem interpretado, como pode ser visto no excerto (9): “tenho plena consciência de que, ao proceder a um trabalho dessa ordem corro riscos”.

Esse risco, no entanto, parece se estabelecer mais pela existência dos que não partilham da mesma compreensão do pesquisador do que pela tarefa de escrever e assumir os delitos próprios da subversão, da mudança que nega o óbvio e que faz emergir o que estava latente.

#### Quadro 5: O valor das vozes citadas da monografia e na dissertação

Monografia	Dissertação
<p><b>Fragmento/Excerto (10)</b></p> <p><b>Capítulo 1: O Normal e o Patológico – Considerações Gerais:</b> onde é realizada uma revisão bibliográfica sobre a dicotomia normal/patológico, através de estudos relacionados tanto ao tema em geral quanto restritamente relacionado à linguagem. (p.13)</p>	<p><b>Fragmento/Excerto (12)</b></p> <p>no primeiro capítulo, convoco alguns trabalhos de leitura já realizados no campo da linguística a respeito de autores célebres da área. É a partir deles que depreendo alguns aspectos que me possibilitam estabelecer, mais adiante, operadores voltados para a interpretação epistemológica do texto benvenistiano de 1970. (p.18)</p>
<p><b>Fragmento/Excerto (11)</b></p> <p>A noção de funcionamento singular da qual se faz uso neste estudo diz respeito exclusivamente ao distúrbio da linguagem, devido ao caráter constitutivo que tem da estrutura da fala. É o que reitera Flores (2003, p.15) quando propõe “uma visão estrutural e estruturante da língua, na qual o sujeito que fala se inscreve na língua e nela dá lugar ao sintoma”. (p.8)</p>	<p><b>Fragmento/Excerto (13)</b></p> <p>“Coisa bem diferente é o emprego da língua. Trata-se aqui de um <b>mecanismo total</b> e constante que, de uma maneira ou de outra, <b>afeta a língua inteira</b>” (PLGII, p.82). Portanto, o aparelho formal da enunciação não diz respeito a apenas uma parte da língua: esta se encontra inteiramente sujeita à enunciação*. (grifos do autor, p.35)</p> <p>* Nota de rodapé: Neste ponto estou em concordância com Flores et al (2008), os quais afirmam: “o aparelho formal da enunciação [...] não é um compartimento da língua. Ele pertence à língua toda”(p.35)</p>




A escrita, enquanto discurso científico, é construída a partir de estudos já realizados, não há como abrir mão deles, o próprio fazer científico alimenta-se do diálogo e da problematização em relação ao que está colocado como resultado de investigações. As citações de autores constituem-se um indício material não apenas da leitura do sujeito que escreve, mas do que ele seleciona, como fundamental, e a quem se filia para atestar a validade de sua argumentação. Mesmo porque não há como criar, promover uma inovação fora de um sistema de pensamento. É a partir da apropriação que ocorrem as alterações, as mudanças.

Nos dois trabalhos, o pesquisador destina um espaço no capítulo inicial para apresentar uma revisão bibliográfica das investigações, dos autores que irão fundamentar as reflexões desenvolvidas. Da monografia para a dissertação, há um aumento do número e da diversidade de obras citadas, a escrita toma maior consistência no mestrado não apenas pela quantidade de autores utilizados mas pela forma como o pesquisador se coloca, pelo modo como desenvolve sua pesquisa. Entretanto um ponto chama atenção no que se refere às referências: o número de títulos de um único autor, Valdir Flores, um estudioso de Benveniste, com um significativo número de publicações sobre o funcionamento e os distúrbios da linguagem, dentro do campo da teoria da enunciação. Na monografia, há cinco títulos citados; na dissertação, 10 títulos, mas não há, nos capítulos iniciais desses dois trabalhos, um espaço reservado para tratar dos resultados de pesquisa de Flores, sua importância atravessa a escrita e se imprime como uma âncora para as reflexões desenvolvidas.

A voz desse autor ecoa nos dois trabalhos, ganha maior destaque na dissertação. No fragmento (11), o uso do verbo *reiterar* marca a importância do autor citado, ainda que aquilo que está sendo reiterado seja a linha de pensamento benvenistiano; no fragmento (13), a construção “estou em concordância”, da nota de rodapé, dá um maior destaque para os estudos de Flores, mas aqui também a concordância acontece em relação ao que diz Benveniste. Vê-se, principalmente no fragmento (13) da dissertação, uma inocente-ousadia, um movimento que ilustra a dura lida de construção do discurso científico de quem precisa saber lidar com muitas vozes, marcá-las e assim mostrar filiação e ruptura na elaboração de uma escrita própria, que não é neutra mas marcada por muitas influências que se misturam, se colam e se estabelecem. Nesse ofício de fazer pesquisa, a escrita cumpre um papel importante porque ela é mais que um meio de socialização de resultado, ela é materialidade mas também ação sobre o sujeito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Definitivamente, alcançar a escrita enquanto produção de um discurso científico não é navegar em um rio de águas calmas, questionar nossa vontade de verdade e desintegrar as formas tranquilizadoras do idêntico não é um processo tranquilo nem imediato. Esses são obstáculos que perturbam e podem tornar-se intransponíveis se forem negados, é a consciência da existência desses obstáculos que quebra o automatismo e permite a problematização, que promove a inovação científica.



Essa consciência não é obtida a partir de um olhar superficial que confere às impressões primeiras o status de crítica, pelo contrário, essa atitude imediata é contrária à formação do espírito científico. É preciso investimento de tempo em um modo de ler que permite encontrar os limites do pensamento dos autores e formular problemas que não sejam falsos. Os dois trabalhos sobre os quais nos concentramos mostram esse movimento particular pelo qual passam os pesquisadores durante sua formação.

A escrita da monografia e a da dissertação mostram o desejo de transparência de um sujeito que luta pela aceitação de seu dizer e para isso lança mão de estratégias que tanto indicam o desejo de colocar em suspenso os sentidos das palavras quanto mostram a aderência às familiaridades.

O desejo de filiação mostra-se no investimento de tempo na leitura e seleção de autores e conceitos que vão ajudar a alcançar o objetivo da pesquisa, visto que os dois trabalhos fazem uso da teoria da enunciação. O desejo de ruptura aparece na delimitação do objeto de estudo, no diálogo entre as áreas, na marcada assunção da responsabilidade enunciativa, no entanto encontra o obstáculo das familiaridades.

Esses dados sobre a escrita acadêmica oferecem elementos para pensarmos sobre as condições do fazer científico de quem se aventura a fazer pesquisa, sobre o lugar da formação do espírito crítico nos cursos de graduação e pós-graduação de nossas universidades.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. *Escrita no ensino superior: a singularidade em monografias, dissertações e teses*. São Paulo: Editora Paulistana, 2011.

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

\_\_\_\_\_. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.


BACHELARD, G. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996 [1938].

BARZOTTO, V. H.; ALMEIDA, S. A pesquisa na universidade: uma questão de leitura. In: RIOLFI, C.R.; ALMEIDA, S.; BARZOTTO, V. H. (Orgs.). *Leitura e escrita: impasses na universidade*. São Paulo: Editora Paulistana, 2013. Cap.7, p. 73-89.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1989.

BENVENISTE, É. *Problemas de Linguística Geral I*. Tradução Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 5.ed. Campinas: Editora Pontes, 2005 [1966].





\_\_\_\_\_. *Problemas de Linguística Geral II*. Tradução Eduardo Guimarães et al. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006 [1974].

CHARTIER, R. *Formas e sentido*. Cultura escrita: entre a distinção e a apropriação. Tradução Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas - São Paulo: Mercado das Letras, 2003 [1995]

FABIANO, S. *A Prática da Pesquisa como Sustentação da Apropriação do Conhecimento na Graduação em Letras*. 2007. 210f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo, 2007. – Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/52078>>. Acesso em: 6 fev. 2013.

FABIANO, S. Dissertações e teses: luz e sombras a partir da década de 1970. In: RIOLFI, C. R.; BARZOTTO, V. H. (Orgs.). *Sem choro nem vela: carta aso professores que ainda vão nascer*. São Paulo: Editora Paulistana, 2012. Cap.14, p. 179-187.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007 [1969].

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. Tradução Beatriz Vianna Doeira e Nelson Boeira. 9. ed. - São Paulo: Perspectiva, 2006 [1962].

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução Eni Puccinelli Orlandi et al. 4.ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009 [1975].



## CARTAS PESSOAIS NA AULA DE LÍNGUA

Laila Monique Silva Ferreira Sacheto<sup>156</sup>  
Ester Maria Figueiredo de Souza<sup>157</sup>

**RESUMO:** Este trabalho é o recorte de uma pesquisa qualitativa que objetiva analisar a influência da escrita de cartas na competência discursiva de discentes do sétimo ano do ensino fundamental, verificando de que forma este gênero contribui na apropriação de elementos linguísticos para aprimorar essa competência durante o processo de interação social. Acreditamos que a produção e leitura de cartas pessoais promove o envolvimento entre os participantes e auxilia no estímulo às habilidades exigidas para a escrita, favorecendo a sua competência discursiva. A escolha deve-se ao fato de tratar-se de um gênero presente nas diversas atividades da linguagem humana, em diversas modalidades, além de influenciar na formação de novos gêneros. O estudo estará pautado nas reflexões teóricas de Bakhtin (2011), Souza (2009), Geraldi (2001), (2010), (2013) e Silva (1997), Teixeira (2011), entre outros. Bakhtin (2011, p.306), salienta que “É sob uma maior ou menor influência do destinatário e da sua presumida resposta que o autor seleciona todos os recursos linguísticos de que necessita”, reforçando, assim, o importante papel social das cartas e o seu teor interativo. Acreditamos, ainda, que por meio das cartas, o participante poderá “conviver em harmonia sequências narrativas, descritivas, argumentativas, etc.”, conforme destaca Silva (1997, p. 121.), o que ratifica a importância deste gênero enquanto elemento fundamental no ensino de Língua Portuguesa. Desse modo, espera-se que as atividades de leitura e produção de cartas pessoais possam despertar o participante para uma competência discursiva que o auxilie nas diversas situações da linguagem, de modo que este desperte sua consciência crítica e se perceba enquanto sujeito ativo no processo de interação, consciente do que diz e de como diz.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cartas pessoais. Leitura. Escrita.


### INTRODUÇÃO

O aprendizado de leitura e escrita tem sido uma tarefa árdua para professores e alunos durante as aulas de língua portuguesa. Durante muito tempo o ensino de gramática permaneceu visto como prioridade, o que fazia com que as propostas de atividades se fundamentassem no uso correto de normas e regras propostas pela gramática normativa, e o texto era usado apenas como pretexto para a realização de exercícios gramaticais. Hoje já passamos a entender que é necessário partir para uma mudança de paradigma no ensino de língua, uma proposta interacionista (BAKHTIN,

---

<sup>156</sup> Mestranda em Letras pelo ProfLetras na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, campus de Vitória da Conquista – Bahia. E-mail para contato: lailauesb@yahoo.com.br

<sup>157</sup> Doutora em Educação. Professora do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários –DELL. Professora do programa de pós-graduação Letras: Cultura, Educação e Linguagens, em nível de Mestrado Acadêmico, ambos na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, campus de Vitória da Conquista– Bahia. E-mail para contato: emfsouza@gmail.com



2011) que revise o conceito de língua e nos incite a considerar a importância do ato de ler e escrever no processo de interação e na formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel social.

Nesse sentido, a pesquisa em questão, de natureza qualitativa, tem como suporte um protótipo didático focado na troca de cartas pessoais cujo intuito é promover a interação entre estes participantes, de modo a favorecer a troca de experiências e repensar os valores humanos essenciais na formação dos cidadãos e favorecer a construção dos sentidos, uma vez que, durante a troca será possível observar o que afirma Bakhtin (2011) sobre a preocupação do falante em tornar seu enunciado compreensível ao seu interlocutor, e logo evitar construções vazias de sentido, já que terá para quem dirigir seus escritos.

Pensando nesses aspectos, esta sequência didática foi construída no intuito de ser aplicada em aulas de língua portuguesa de turmas do 7º ano de ensino Fundamental, no intuito de estimular a leitura e a produção de cartas pessoais, fazendo com que este gênero proporcione ao aluno, além do prazer pela leitura, ser “sujeito do seu próprio dizer/fazer, protagonista de seu percurso de aprendizagem” (Rojo, 2014, p. 92). Estudos propostos por Koch (2002) nos possibilitam entender que o sentido de um texto é construído na interação entre os sujeitos e o próprio texto. Todos são essencialmente importantes, não sendo o autor da produção mais destacado que o seu leitor, uma vez que as lacunas deixadas pelo texto serão necessariamente preenchidas pelo leitor que é, assim, coprodutor do discurso, e não um mero reproduzidor linguístico.

Acreditamos que por meio desse experimento será possível obter resultados positivos, uma vez que leitura e produção de cartas pessoais estimulam a curiosidade, a criatividade, a oralidade e, além disso, permitem a troca de experiências e vivências fundamentais na formação do participante.

Esse artigo visa apresentar o percurso teórico que fundamentou as etapas da pesquisa, dividido nos seguintes momentos: apresentar importância do trabalho com gêneros com base nas ideias de Bakhtin (2011) e nas concepções de língua e linguagem para o ensino de Língua Portuguesa. Em seguida, faremos uma abordagem teórica sobre o gênero carta e sua importância enquanto instrumento de comunicação e interação social. Posteriormente faremos uma breve descrição sobre as fases de execução do protótipo didático, cujas atividades também estarão distribuídas em etapas, culminando na produção do gênero.

## 1. Ensino por meio de gêneros

Sabemos da importância da linguagem nas atividades humanas, e por esta razão, faz-se necessário fundamentar as aulas de língua portuguesa nas práticas comunicativas, já que é por meio delas que o ser humano, como um ser sociável que é, constrói seu discurso e interage com seus interlocutores. Essas atividades sociocomunicativas estão presentes em nosso cotidiano sempre que desejamos interagir em nossas práticas sociais.


A importância do professor na formação do indivíduo tem nos levado a buscar alternativas cada vez mais eficazes para que alcancemos êxito na exposição dos temas que nos são propostos, já que o professor de língua portuguesa tem grande responsabilidade na formação do indivíduo leitor, bem como na sua competência discursiva. Considerando esta necessidade, é muito importante que o professor esteja focado em aulas que auxiliem os alunos a se descobrirem como verdadeiros participantes na construção do discurso, tornando-os atuantes no processo de produção textual, e neste aspecto torna-se cada vez mais relevante que o professor busque estratégias que viabilizem o seu trabalho.

Por isso é de grande valia a abordagem dos gêneros durante o ensino de língua materna, já que as manifestações da linguagem humana se configuram, de acordo com Bakhtin (2011), por meio de “tipos relativamente estáveis de enunciados”, que ele denomina gêneros do discurso. Pereira (2012, p. 32) endossa a reflexão ao salientar que “toda atividade linguística se faz por meio de algum gênero textual”, mostrando que estes se constituem um material necessário e inesgotável para o ensino da textualidade.

Esses mesmos enunciados, que representam as várias manifestações da linguagem, são denominados por Marcuschi (2005) como gêneros textuais, e é como são tratados didaticamente em diversos estudos. Através deles o aluno tem a oportunidade de experimentar as mais diversas variedades de textos, além de refletir acerca dos componentes de cada gênero, nas diferentes situações em que estiver inserido. A partir da leitura e produção textuais ele poderá expor seus conhecimentos prévios e aliá-los aos adquiridos, enriquecendo, assim, o seu acervo linguístico (DOLZ, 2010, p.27).

Os PCN's (1997, p. 5) sugerem que por meio do ensino de Língua, o aluno esteja apto a “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar






decisões coletivas”. Isso releva a importância do trabalho com gêneros, pois “a escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do interlocutor” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 23). Em outras palavras, o trabalho com gêneros textuais permite que o aluno exercite um leque de possibilidades enunciativas, utilizando os recursos linguísticos que achar mais adequado à situação comunicativa, de acordo com o resultado que intenciona proporcionar com seu discurso. Impulsiona o falante a adaptar o seu discurso às inúmeras possibilidades contextuais graças à diversidade de gêneros, pois possuem, graças às suas diversas vivências, uma gama de modelos discursivos que se encaixam nos diferentes contextos da língua.

Vale lembrar que o exercício de ensino e aprendizagem deve ser uma prática planejada e contextualizada, de modo que fique claro para professor e aluno o que se deseja alcançar em cada proposta didática. Antunes (2003, p. 47) ratifica que “O professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário, sem referência, portanto, para se decidir sobre o que vai ser escrito”. Com essa assertiva a autora nos convida observar cada atividade que nos propomos a apresentar, a fim de refletir a sua relevância e as razões para desenvolvê-la. Deve-se ter o cuidado para que as propostas não sejam descontextualizadas, pois nas práticas discursivas o falante não organiza seu discurso aleatoriamente. Ele é diretamente influenciado pelo contexto e por aquele para quem se dirige, o que nos mostra que desde suas primeiras práticas linguísticas, já possui um esquema devidamente organizado para que seu discurso atinja o objetivo de ser compreendido pelo seu interlocutor.

Dolz (2004, p.23) faz uma importante caracterização dos gêneros quando diz que eles têm uma certa estrutura definida por sua função; que são caracterizados por aquilo que chamamos de um plano comunicacional. Ou seja, cada gênero se organiza de acordo com o objetivo que se deseja alcançar e os meios que utilizamos para que os resultados sejam alcançados e a interação, bem sucedida.

Além disso, o trabalho com gêneros textuais valoriza a língua como prática social. E o trabalho com o gênero carta reafirma essa assertiva, uma vez que estimula e estimulam o lado curioso, criativo, alimenta expectativas, além de permitir a troca de experiências, elementais na formação dos interlocutores. Almeida (2007, p. 1403) menciona que há gêneros considerados essenciais no processo de aprendizagem da escrita e que as cartas atendem muito bem ao que se pretende seguir na escola:





“trabalhar a escrita, observando de um lado a relação oral/escrita, num continuum, e de outro lado, a necessidade de que a prática da escrita esteja voltada para situar o aluno como cidadão consciente do uso social de sua língua”.

Desse modo, o gênero carta é mais um instrumento de mediação entre os interlocutores, podendo, ainda, “ser adaptado a um destinatário preciso, a um conteúdo preciso, a uma finalidade dada numa determinada situação” (DOLZ, 2004, p. 24), devido à sua característica extremamente flexível. Portanto, deve ser uma atividade pedagógica essencial no aprendizado da leitura e da escrita.


## **2. O gênero carta**

### **2.1 O que são Cartas?**

Cartas são enunciados escritos em que o remetente endereça a alguém informações acerca de si, de outrem, ou assuntos que considere relevante e/ou que possam ser de interesse de ambos, sob a forma de linguagem formal ou informal, sendo que, sobre este aspecto, o tipo de linguagem selecionada é determinante para a composição do estilo de texto que deseja produzir.

Trata-se de um gênero que possui intenções/funcionalidades muito diversas, e há autores, como Silva (1997) que a definem como um gênero maior com subgêneros. O autor de uma correspondência poderá se apropriar da linguagem escrita para transmitir mensagens diversas - uma vez que se trata de um gênero de caráter extremamente interativo -, entre as quais citamos conteúdos de natureza comercial, pessoal, entre outras. Embora possuam diversas modalidades, preservam características essenciais e particulares, como remetente e destinatário – que pode ser direto ou indireto, como nos casos em que o autor escreve para um destinatário imaginário, o que faz com que sejam “tipos relativamente estáveis de enunciados”, conforme sugere Bakhtin (2011, p. 262). Dentre suas características mais ou menos estáveis, podemos geralmente encontrar a saudação inicial, o motivo pelo qual foram escritas e, em seguida, a despedida. Vale registrar que, conforme as leituras do Círculo de Bakhtin, Franzoi (2009, p. 79 apud BERINI; MENEGASSI, 2013, p. 17) afirma que há nas cartas a presença de um interlocutor real, que é aquele que se encontra presente na enunciação, e o interlocutor real externo, que não está presente na formação do enunciado, mas é para quem é dirigido – este último refere-se ao interlocutor proposto neste trabalho.

Por meio dela diversos propósitos são expostos, sendo que Silva (1997, p. 121) chega a salientar que “a categoria carta, ‘tout court’, é muito ampla, não dando conta da diversidade de textos e de propósitos nela encontrados”. Além disso, a permanência



desse gênero tão antigo nos dias atuais atesta o sucesso da interação proporcionado por ela. No caso das cartas pessoais, os objetivos podem ainda se diversificar mais, Sua estrutura pode ser ainda mais maleável, pois possuem um teor mais informal, de estilo inteiramente pessoal, geralmente de objetivos intimistas, que permite que o autor se comunique utilizando uma linguagem muito próxima do diálogo, e “Nesse tipo de carta, o escritor lança mão de estratégias que deem ao leitor a impressão de que estão bem próximos um do outro, quase conversando” (Silva, 1997, p. 122). Nesse sentido, aconselha, desabafa, narra fatos cotidianos, informa notícias diversas, entre outras e muitas vezes despreza a estrutura formal de saudação inicial e despedida, sem perder a sua identidade. Sobre isso, Marcuschi (2005, p. 30) defende com muita clareza que os gêneros textuais possuem propriedades que os caracterizem, mas estas não são necessárias e suficientes: “[...] uma carta pessoal ainda é uma carta, mesmo que a autora tenha esquecido de assinar e só tenha dito no início: “Querida mamãe”. Nesse sentido, podemos notar que embora se reconheça como carta o gênero tradicionalmente composto de data, saudação inicial e despedida, uma dessas características poderá se ausentar, sem, contudo, descaracterizá-la.


## **2.2 Por que Cartas na sala de aula?**

O trabalho com cartas surgiu da necessidade de trabalhar as habilidades de leitura e escrita com alunos de ensino fundamental. Sua escolha deve-se ao fato de ser uma espécie de produção que estimula, além da habilidade na escrita, a leitura, já que são atividades indissociáveis.

Para tanto, lançamos uma proposta pedagógica cujo objetivo é apresentar a importância do gênero e sua função social e argumentativa, promovendo a leitura e a escrita de forma interativa, prezando pela coesão e pela coerência textuais, para que os textos construam sentidos aos leitores/escritores.

As cartas pessoais dão relevância ao projeto, pois engrandecem as experiências de vida, fator fundamental para que o aluno se veja como ativo no processo de ensino-aprendizagem, e, além de promover um aprendizado significativo, com a valorização dos textos produzidos, fazem com que os alunos se sintam parte de um grupo social.

Além disso, todas as nossas produções textuais necessitam de um interlocutor. Escrevemos para sermos ouvidos por alguém e todo o nosso discurso se adapta a esse possível leitor no desejo incessante de sermos compreendidos. Desse modo, as cartas tornam-se aqui um instrumento genuíno de produção destinado a um interlocutor direto



que seja capaz de compreender a situação comunicativa abordada no texto e oferecer-lhe um retorno compatível com o contexto.

Soma-se ainda o fato de que cartas são gêneros que, mesmo tão antigos, ainda fazem parte do nosso cotidiano, pois moldam-se às nossas necessidades discursivas. De acordo com estudos feitos por Teixeira (2011, P. 2150) “[...] ao apresentar este gênero ao aluno, podemos analisar os itens que compõem a estrutura da carta, as diferentes modalidades da língua e as possibilidades de variações linguísticas para a escrita e leitura deste gênero”. Em outras palavras, as diferentes composições na linguagem dos subgêneros da carta podem ser trabalhadas em classe como forma de enriquecimento linguístico e textual.

Ressalta-se, ainda, que “a carta pessoal é um espaço interlocutivo através do qual são abertas possibilidades de formar novas relações sociais, no caso em questão, o relacionamento de amizade” (SILVA, 2002, p. 103), e que muitas pessoas mantêm relações de amizade apenas por cartas.

Além disso, há contextos em que os interlocutores, embora sejam reais, não compartilham o mesmo contexto social – no caso de cartas ao editor, cartas de reclamação, entre outras - e, portanto, não são íntimos, e logo a tendência é que eles apresentem uma preocupação maior na escolha do léxico, na estrutura do texto e até mesmo na sua estética, para que seus textos sejam lidos, compreendidos e apreciados.


Desse modo, observamos o texto a serviço do aluno, já que este gênero possibilita a ele fazer uso da variedade da língua que for mais adequada para que seu destinatário compreenda o seu enunciado.

O ensino por meio do gênero carta possibilita ao aluno o contato com seus diversos subgêneros, viabilizando, assim, o processo de aprendizado de escrita, uma vez que, quanto mais conhece, mais possibilidades o aluno terá de usar a língua a seu favor. Para Teixeira (2011, p. 2151), “[...] o ensino através do gênero textual carta pode transformar-se em uma busca pelo conhecimento dos diversos tipos de cartas existentes, viabilizando também o exercício da cidadania”.

Priorizando essa prática social, enfatizamos o trabalho com cartas pessoais como uma proposta pedagógica para o desenvolvimento da competência textual entre os participantes envolvidos no projeto, a saber, discentes do 7º ano ensino fundamental e crianças de orfanato com faixa etária semelhante.

Ao produzi-las, o aluno reconhecerá quem é o seu receptor e buscará adaptar o seu discurso a este para quem se dirige. Perceberá a importância de reconhecer as





diversas situações em que a língua está inserida e de saber utilizá-las em seus diferentes discursos cotidianos: “Soma-se a isso, o componente dialógico constitutivo das ações da linguagem, em seu sentido mais amplo, tanto na modalidade oral quanto na escrita, que nos faz lembrar e moldar o nosso texto, direcionando-o àquele interlocutor previsto” (PEREIRA, 2012, p. 13).

Será a oportunidade de aprofundar o conhecimento acerca desse gênero textual de tamanha relevância na sociedade, de modo que serão aptos a reconhecer, produzir e ler o gênero, de modo que percebam, ainda, a sua função social, a importância que teve como meio de comunicação, já que, durante muito tempo, foi o único meio de comunicação entre pessoas distantes. Assuntos hoje discorridos por telefone eram relatados em longas cartas, com muita riqueza de detalhes.

Poderão também reconhecer as características das epístolas, quando perceberão o seu caráter argumentativo, os seus diversos propósitos comunicativos, e a importância das vivências pessoais como uma marca do gênero. Aqui temos em pauta a valorização do aluno “sujeito de seu próprio dizer/fazer, protagonista de seu percurso de aprendizagem” (ROJO; MOURA, 2012, p. 92).


Desse modo, haverá uma motivação para que o aluno desperte o sentimento de responsabilidade para com o outro, possibilitando, assim, uma maturidade na leitura e na escrita. Além desses aspectos, vale reiterar a importância no que toca à promoção da interação social, já que haverá uma troca direta de experiências e vivências entre os correspondentes.

### **2.3 Cartas na aula de língua**

Por meio da minha vivência com as séries iniciais do ensino fundamental II em escola de rede pública pude observar que os alunos (na escola em que atuo) tem muito pouco acesso a livros e, conseqüentemente, leem muito pouco. Nessa perspectiva, o trabalho com cartas pessoais configura-se como um ponto de partida para uma prática de leitura e produção de textos que ainda está em uma fase muito tímida.

Considerando esse aspecto, percebemos a importância das cartas pessoais nessa fase do aluno, uma vez que são gêneros que permitem uma comunicação em que o “eu” estará em evidência, refletindo, assim, a individualidade daquele que a escreve, mas também o desejo de se fazer compreendido, possibilitando, assim, que o autor molde o seu discurso à compreensão do leitor, gerando o processo de interação social.






E Geraldi (2010) define bem a ideia de que, para que se produza um texto, é necessário que o sujeito tenha, entre outros aspectos, o que dizer e para quem dizer, e nesse contexto, ele precisa ver na proposta de produção um espaço no qual a sua vivência de mundo possa ter voz, em que o texto lhe seja útil, que as suas produções contribuirão no processo de troca de informações e de interação social e, assim ele terá também uma razão para dizer.

Nesse sentido, observamos a importância não só do sujeito que diz, mas também para quem se diz, uma vez que este influencia diretamente a composição de uma carta, quando o autor busca adequar a sua mensagem à mais provável compreensão do leitor-receptor.

Logo, percebemos nas cartas pessoais um terreno comum aos discentes, pois, no desejo incessante de interagir com o outro, podem expor suas ideias, conhecer o outro, construir novos conhecimentos, numa proposta que faz parte da sua realidade. Aqui encontramos as motivações para a escrita propostas por Geraldi (2010), posto que, ao falar de suas vivências o aluno se vê como parte do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, encontra razões para dizer o que diz. Nesse sentido, terá o que dizer, para quem dizer, como dizer, e ainda poderá se posicionar como um autor no que diz e para quem diz. Suas produções terão um sentido para ele, pois não se limitarão às vivências escolares. Será produtor de textos que transcendem as aulas de língua materna e encontrarão espaço em sua realidade, pois estas estão presentes em diversas atividades do seu dia-a-dia.

Pelas razões já expostas, o trabalho com cartas pessoais intenciona aproximar o aluno das práticas de leitura e escrita de forma que ele reconheça a função de tais práticas na sua formação enquanto sujeito social, percebendo, ainda, a importância da produção de textos para que ele veja seu discurso influenciando outros discursos, e se constitua como sujeito atuante na sociedade em que vive.

Koch (2003, p. 55) afirma que “A escolha do gênero deverá levar em conta os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes”. Nesse sentido, a proposta busca contemplar, ainda, um auxílio no reconhecimento de um gênero que se refaz a cada necessidade, influenciando também no surgimento de novos e que, mesmo adaptados às novas necessidades emergentes, não perderam a essência de sua antiga base: a carta. Desse modo, as atividades apontam para uma abordagem do gênero em que se poderá observar que, mesmo tão pouco utilizada nos contextos atuais, a carta está presente nos gêneros que se apresentam na atualidade, reconhecendo, assim, sua



importância na reelaboração e ao influenciar o surgimento de outros, entre os quais destacamos: diários, e-mails, blogs, conversas instantâneas pelo facebook, instagram, twitter e whats app, etc.

### **3. Transformando teoria em prática**

A pesquisa de fará a partir da aplicação de um protótipo didático que culminará na troca de cartas entre a turma do 7º Ano de ensino fundamental da Escola Municipal José Augusto Barreto, turno vespertino, com idade entre 12 e 15 anos e o número de correspondentes equivalente de internos do Abrigo Infantil Malvina Costa, com semelhante faixa etária, desde que já estejam escrevendo de forma autônoma, critério indispensável para a participação na pesquisa.


Os instrumentos utilizados para a coleta de dados são as cartas que serão produzidas durante a aplicação do protótipo didático. Durante esta fase, serão utilizados como recursos a apresentação do gênero presente em músicas, filmes e outras, a fim de familiarizar os envolvidos com o tema. Também incluiremos a abordagem sobre “crianças e adolescentes que moram em abrigos”, com objetivo de facilitar a interação durante a produção das cartas, já que estes serão seus interlocutores.

Esses instrumentos permitirão a produção de dados que viabilizarão a análise sobre os efeitos ocasionados por meio da produção de cartas, no que toca às competências escrita e leitora.

A escolha por protótipos se deu por acreditarmos nestes como um importante instrumento pedagógico para a produção dos dados necessários à análise do trabalho. Por serem, de acordo com Rojo e Moura (2012, p. 8) “estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos que não o das propostas iniciais”, sem, contudo, deixar de contemplar os objetivos essenciais de facilitar o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que aliam teoria e prática.

Sendo assim, o protótipo didático, intitulado “CARTAS A UM LEITOR DESCONHECIDO”, é constituído e organizado a partir da seleção de um gênero discursivo que orientará as práticas de ensino e aprendizagem de Língua portuguesa, a partir de etapas, assim distribuídas:

O primeiro momento se fará com a introdução do gênero “carta” a partir da leitura de uma carta pessoal, discussão sobre o que é o gênero, suas particularidades, para que servem, qual a sua estrutura, os seus propósitos comunicativos. Esta etapa




busca fazer com que o aluno perceba a importância da linguagem escrita e valorize-a como instrumento de interação. Também poderá despertar o aluno para a percepção do que é adequado ou não neste gênero, deixando de valorizar apenas o certo/errado, conforme nos lembra Bortoni-Ricardo, (2004 p. 30), para quem “Não existe forma “certa” ou “errada” de falar, mas sim formas adequadas às diversas situações”.

No segundo momento, deve-se ampliar o conhecimento sobre o gênero e reconhecer de que forma ele influencia na composição de outros gêneros, como músicas, filmes, poemas, romances, entre outros, no intuito de trabalhar a intertextualidade entre os gêneros. Pretende-se, ainda, identificar, por meio de atividades, a estrutura, as características e as peculiaridades do gênero carta pessoal e compreender a importância do gênero, mesmo com o advento das novas tecnologias. Reconhecer que conteúdo das cartas pessoais pode ser livre, de acordo com a necessidade comunicativa do remetente e da sua relação com o destinatário, de modo que eles percebam a função social das cartas, e a sua importância, tanto para o que escreve quanto para o que lê. E ainda, o importante papel em alguns grupos sociais, como em abrigos de idosos e crianças, entre outros.

Posteriormente far-se-á uma abordagem sobre crianças e adolescentes que vivem em abrigos por meio de leitura de texto, como estratégia para contextualizar a produção dos alunos. Para tanto, serão utilizados slides contendo informações sobre o assunto. Será reforçado o papel social das cartas na vida desse grupo de pessoas, e serão explanados temas como solidariedade, respeito, amizade, a fim de abrir espaço para a apresentação da proposta de interação entre os grupos da escola e do abrigo infantil. Essa fase se baseia nas afirmações de Geraldi (2013, p. 164) sobre a escolha de estratégias. Ele defende que “a escolha não se dá em abstrato. Elas são selecionadas ou construídas em função tanto do que se tem a dizer quanto das razões para dizer a quem se diz”. Assim, será solicitada a elaboração da primeira carta de apresentação, e as aulas posteriores, assim como as anteriores, serão realizadas com a finalidade de que estes participantes se correspondam.

Haverá, ainda, um momento de apoio, em que as cartas poderão ser, à medida em que desejarem, reescritas na sala de aula, com auxílio do professor. Poderão ser acrescentados elementos ilustrativos, se o remetente assim desejar. A ideia é que o professor, mesmo não sendo o destinatário final do texto, torne-se, o “*interlocutor* que, questionando, sugerindo, testando o texto do aluno como leitor, constrói-se como “co-autor” que aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que





escolheu” (GERALDI, 2013, p. 164). Nesse momento darão início, ainda, ao preenchimento do envelope para postagem nos correios.

O próximo passo será a entrega das cartas enviadas pelos interlocutores. Haverá o momento de leitura e compartilhamento de ideias, de falar das impressões e das expectativas, abrindo espaço para se discutir o assunto da próxima carta, de modo que os laços de amizade possam ser influenciados por meio dos textos escritos, para que os leitores se sintam felizes com a leitura da nova carta. A ideia é trazer à baila professor e alunos como os sujeitos representados na fala de Geraldi (2013, p. 160), “que se debruçam sobre um objeto a conhecer e que compartilham, no discurso de sala de aula, contribuições exploratórias para a construção do conhecimento”. Reconhecemos nessa discussão a construção de um discurso em que são imprescindíveis as contribuições de professor e alunos, de modo que somem conhecimentos em prol de um discurso compreensível em que os sujeitos estejam conscientes de seus discursos. Eles terão liberdade na escrita da segunda carta. Nela o participante poderá escolher um tema que tenha alguma relevância para ele e que considera importante falar ao seu destinatário.

As fases posteriores prosseguirão com leitura e escrita de novas cartas, com o compartilhamento de ideias, bem como de relatos sobre as suas impressões e sensações durante a leitura das cartas e sobre a experiência das trocas. Poderão, ainda, falar um pouco sobre o amigo distante.

Apenas para fins de encerramento da proposta pedagógica, será solicitada a escrita da carta de despedida, mas os envolvidos estarão cientes de que poderão continuar a se corresponder, se assim desejarem. O encerramento das atividades se dará com o encontro entre os correspondentes.

#### **4. Algumas considerações**

Cabe salientar que esta proposta é apenas mais uma sugestão de trabalho de produção de textos e que este protótipo pode ser adaptado à realidade da turma em que se deseja aplicar, bem como os destinatários selecionados também poderão ser modificados. O importante é que a essência do trabalho, que é promover a interação e estimular as habilidades de leitura e escrita do aluno, seja preservada.

Esperamos que as atividades propostas sejam um caminho que estimule no aluno o gosto pela escrita; que favoreçam a competência discursiva e que valorizem o conhecimento de mundo, as vivências do aluno, sua cultura, as trocas entre os interlocutores para a formação de enunciados concretos; que promova uma valorização



do gênero carta e que, por meio desta poderosa ferramenta, docentes e discentes reflitam sobre o uso da língua como instrumento de interação, e que percebam que o conhecimento deste gênero se faz necessário, pois é, ao mesmo tempo antigo e atual, e influencia diversos outros gêneros presentes na atualidade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. L. *A Carta Pessoal: Lugar de Representação de Sujeitos Escolares (Aluno/Professor)*. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/85.pdf>>. Acesso em 10 ago. 2014.

ANTUNES, I. *Aula de Português – encontro e interação*. 8. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 2011 [1979]. p. 261-306.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

DOLZ, J. *Produção escrita e dificuldades na aprendizagem*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros Oraís e Escritos na escola*. /tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, J. W. (Org). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática, 2001.

\_\_\_\_\_. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.


\_\_\_\_\_. *Portos de Passagem*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais*. In: DIONÍSIO, A. P. et alli (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PEREIRA, R. C. M. (Org.). *Nas trilhas do ISD: Práticas de ensino-aprendizagem da escrita*. Campinas: Pontes Editores, 2012.

ROJO, R., MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.



SILVA, J. Q. G. *Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos*. Disponível em: <[http://www.pucminas.br/imagdb/mestrado\\_doutorado/publicacoes/PUA\\_ARQ\\_ARQ\\_UI20121016135107.pdf](http://www.pucminas.br/imagdb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQ_UI20121016135107.pdf)>. Acesso em 10 ago. 2014.

SILVA, V. L. P. *Variações tipológicas no gênero textual carta*. In: KOCH, I. V.; BARROS, K. S. M. (Org.). *Tópicos em linguística de texto e análise da conversação*. Natal: EDUFRN, 1997, p. 118-124.

SOUZA, E. M. de F. *A Aula de Português como Instância de Produção e de Circulação de Conhecimentos Linguísticos e não Linguísticos*. In: SOUZA, E. M. F.; CRUZ, G. F. *Linguagem e ensino: elementos para reflexão nas aulas de língua inglesa e língua portuguesa*. Vitória da Conquista: UESB, 2009.

TEIXEIRA, C. R. *O Ensino do Gênero Textual Carta nas Aulas de Língua Materna*. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/xv\\_cnlf/tomo\\_3/180.pdf](http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_3/180.pdf)>. Acesso em 10 ago. 2014.

MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> (acesso em 02/08/14)

## A MODALIDADE DEÔNTICA E OS ATOS DIRETIVOS EM *HOUSE*

Larisse Carvalho de Oliveira<sup>158</sup>

**RESUMO:** Neste artigo, expomos uma amostra da nossa pesquisa de mestrado, que tem como um de seus objetivos averiguar as possíveis diferenças graduais na relação entre médico/médico, ou médico/paciente, na série televisiva *House* (2004-2012), através da ocorrência dos verbos modais e plenos. Utilizaremos a língua original da série, a inglesa, e avaliaremos como a fonte (falante), por meio de atos diretivos, ‘domina’ o alvo (ouvinte) expressando os valores deônticos de obrigação, permissão e proibição. Fomos auxiliados pelos estudos funcionalistas de Dik (1997) e Hengeveld (1988), pelos de modalidade de Lyons (1977), Palmer (1979), Neves (2006) e Lopes (2012) e pela teoria dos atos de fala de Searle (1981). A modalidade deôntica, relacionada a conduta dos falantes, trata do modo como o falante diz algo exprimindo a sua vontade, seja de forma asseverada ou mitigada, o que pode ser pontualmente associado com os atos ilocucionários diretivos propostos por Searle. Assim, demonstraremos os resultados obtidos de dados analisados de cinco episódios da primeira temporada, fornecidos pelo software estatístico *GoldVarb 30b3*. Analisamos os verbos modais, seguindo a classificação de Bland (1996), e obtivemos os seguintes percentuais, de acordo com os valores deônticos: permissão 75%; proibição 77.8% e obrigação 54.2%. Os verbos plenos lograram 25%, 22.2% e 45.8%, referentes aos seus respectivos valores. Qualitativamente, foi mais frequente encontrarmos verbos modais com a ideia de obrigação – 26 ocorrências de 48 – ainda que esses estejam disfarçados em forma de um pedido, mitigando a carga da ordem imposta pela fonte que emite o enunciado. A fonte emissora desse último valor deôntico, foi em sua maioria o médico, ao requerer algo do paciente. Portanto, concluímos que o contexto comunicativo e pragmático de enunciação facilitará a imposição da fonte, que estrutura o seu desejo em níveis semânticos modalizados sob o seu alvo, tendo em vista a necessidade de conclusão do pedido/ordem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Modalidade; Valores Deônticos; Atos Diretivos.


### INTRODUÇÃO

A grande mistura de gêneros televisivos e a abundância de temas tratados por esses, acabou por impulsionar alguns de seus gêneros, como é o caso das séries televisivas. Esse gênero é bastante comercializado nos Estados Unidos e a cada dia ganha mais espaço na mídia brasileira.

Em face dessa popularidade, e a importância de algumas das figuras retratadas nessas séries, decidimos utilizar a série *House* (2004-2012), em sua língua original, a inglesa, para tratarmos do uso de verbos modais e plenos em cinco episódios

---

<sup>158</sup> Mestranda do programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGL-UFC). [larisse\\_carvalhodeoliveira@hotmail.com](mailto:larisse_carvalhodeoliveira@hotmail.com). Bolsista demanda social – Capes. Trabalho orientado pela profa. Dra. Maria Fabíola Vasconcelos Lopes, profa. do PPGL-UFC e do Departamento de Letras Estrangeiras da UFC.



da primeira temporada da série. Ressaltamos que abordaremos os imperativos como plenos e que os modais foram classificados seguindo Bland (1996).

Nas seções um e dois traremos nossas bases teóricas, que são compostas pelos preceitos de modalidade de Palmer (1979; 1986), Lyons (1977), Neves (1997; 2002; 2006) e Lopes (2009), fazendo um *link* com o funcionalismo de Dik (1997) e com a teoria dos atos de fala de Searle (1981).

Escolhemos a série *House*, pela sua grande audiência, e pela figura marcante de suas personagens, em especial o Dr. House, o que nos possibilitou tratarmos as ocorrências da modalidade deôntica, avaliando o uso dos verbos modais e plenos ocorrentes na série.

Em seguida, descrevemos como obtivemos os dados e como esses foram codificados para rotação no software *Goldwarb*<sup>159</sup>, para a contabilização das ocorrências. Logo depois, trazemos nossas análises e resultados, por meio de tabelas para melhor compreensão. A última seção traz nossas considerações finais pautadas em nossa base teórica.

## 1. O FUNCIONALISMO


Falantes se comunicam e interagem “inclinados por um fim, não acontecendo por um acaso, mas por uma razão volitiva dos falantes” (FONTAINE: 47). Essa razão volitiva será o caminho para analisarmos como as personagens se impõem linguisticamente, fazendo a sua vontade ser cumprida, permitida, ou negada.

É comum haver diferenças entre as vertentes da corrente funcionalista. De acordo com Nichols (1984), há três linhas funcionalistas, a primeira, **conservadora**, criticando os conceitos estruturalistas e formalistas, no entanto, não exprimindo um caminho de análise funcional que possa explicar as estruturas linguísticas e o propósito comunicacional. Já a segunda, **moderada**, a qual seguiremos, mostra as inadequações dessa primeira vertente e propõe uma análise funcionalista da estrutura. Por sua vez, a terceira, é mais **extremada**, considerando as regras das línguas naturais como intrínsecas a função, não admitindo a realidade cognitiva das estruturas linguísticas.

---

<sup>159</sup> É possível fazer o download do software no seguinte site: <http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/goldvarb.html>. Acessado em 20 de agosto de 2014.





Já o termo função, ainda seguindo os preceitos de Nichols (1984), se divide em cinco nuances: função/interdependência, função/propósito, função/contexto, função/relação, e função/significado, explicitando que a relação de um elemento estrutural com ou dentro de uma unidade estrutural maior, se opõe ao *status* categorial.

Assume-se então, que o funcionalismo estima a capacidade de seus falantes de interagirem de modo claro, proporcionando a comunicação, usufruindo dos elementos do sistema em seu favor, e admitindo um fim comunicativo. Destacamos o que afirma Neves (1997:02):

Qualquer abordagem funcionalista de uma língua natural, na verdade tem como questão básica de interesse a verificação de como se obtém a comunicação com essa língua, isto é, a verificação do modo como os usuários da língua se comunicam eficientemente.

É importante, neste momento, deixarmos claro que optamos por utilizar o aparato funcionalista porque seus pressupostos colaboram para investigarmos o domínio funcional modalidade e as relações médico/médico, médico/paciente, no contexto discursivo televisivo, no qual a interação entre os ‘falantes’ é artificial, mas ao mesmo tempo comporta traços verídicos, principalmente da parte linguística, aproximando-se da realidade linguística de seu tempo e costumes.

Para Dik (1997) o funcionalismo assume uma abordagem linguística que tem seu alicerce nas propriedades dos discursos com propósitos comunicativos, ou seja, a interação, o uso e explicitamente a finalidade, intenção, do falante.

Para se comunicar o falante faz uso de suas capacidades linguísticas em diversos campos. Quando faz uso da capacidade epistêmica, explora seu conhecimento linguístico e constrói seu discurso. Já quando utiliza a capacidade lógica, regras, princípios e probabilidades ornamentarão a sua fala. Com a capacidade social, relacionamos a aptidão do falante de entender como usar as expressões linguísticas do sistema, de forma a atender as singularidades das situações comunicativas de que possa participar. Através da capacidade perceptual, o falante será capaz de interpretar e construir expressões linguísticas de acordo com as suas percepções.

Já Neves (1997:21) acredita que “o falante, então, tenta antecipar a interpretação que o destinatário, num determinado estado da sua informação pragmática, possivelmente atribuirá à sua expressão linguística.” O ouvinte, por sua vez, antecipa e reconstrói o que lhe foi dito, interpretando o enunciado.

## 2. A MODALIDADE DEÔNICA

Para Lyons (1977), a origem da modalidade deônica diz respeito à função instrumental da linguagem, que de um lado expressa ou indica o querer e o desejo, e de outro faz com que as ‘coisas aconteçam’ por meio da imposição da intenção, do desejo e da vontade de seus agentes. Ela está preocupada com a necessidade ou a possibilidade dos atos performados por esses agentes moralmente responsáveis.

Neves (2002:196) afirma que:

a modalidade deônica se situa no domínio do fazer (obrigação e permissão) e se liga à volição e à ordem. Obrigação e permissão podem corresponder, pois, a atos de fala, ligando-se ao imperativo, que é característico de interações espontâneas, nas quais se pode esperar que um interlocutor leve outro a fazer algo.


Os atos de fala, primeiro discutidos por Austin (1990), foram posteriormente utilizados por Searle (1981), trataremos dos mesmos na seção seguinte, principalmente daqueles diretivos, pelos quais o falante tenta conseguir algo de seu ouvinte, identificando-se com a modalidade deônica.

O fator intencional, levantado pelos estudos dos atos de fala, pode ser relacionado à intenção comunicativa do falante, e ao valor, e também a força, que ele deseja projetar em seu ouvinte. Comparini (2009:176) atesta que o falante:

[...] pode fazer uso de frases assertivas, negativas ou afirmativas, de frases interrogativas ou imperativas. Se ele deseja impor uma ordem, usará o imperativo; se quiser envolver a audiência na instauração de obrigação ou de necessidade, fará perguntas que exigirão um posicionamento de quem responde, e para afirmar ou negar, usará assertivas.

Concordamos com Palmer (1979), que a modalidade da conduta, a deônica, é orientada para o discurso, uma vez que é através do discurso do falante, que ele pode dar uma permissão (*may/can*; poder), fazer uma promessa ou ameaça (*shall*; partícula de futuro, intensificada pelo verbo a ser utilizado em conjunto) e ainda, a imposição de uma obrigação (*must*; dever). Já sobre o uso dos imperativos, a autora (1986:168) explicita que eles podem não ser tão fortes quanto os modais, no entanto, fica a cargo do ouvinte julgar a força de tais proposições.

Bybee (1995), por exemplo, acentua que, nas línguas naturais, os verbos modais trazem casos de polissemia, o que faz que uma forma possa ser usada



expressando valores deônticos ou epistêmicos, a depender de seu contexto comunicativo.

### 3. OS ATOS DE FALA DIRETIVOS

Os atos de fala foram expostos primeiramente por Austin (1990), que entende que a linguagem deve ser abordada essencialmente como uma forma de ação e não de representação da realidade. Ele ainda aponta que o conceito de significado se dissolve, dando lugar a uma concepção de linguagem como um complexo que envolve elementos do contexto, convenções de uso e intenções do falante.

Para Searle (1981) a linguagem é como uma forma de ação ("todo dizer é um fazer") e refletiu sobre os diversos tipos de ações humanas que se realizam através da linguagem: os atos de fala.


Searle elabora sua teoria dos atos de fala dentro do eixo da filosofia da linguagem, articulando-a a questões clássicas da semântica, como proposição, referência e predicação. O autor fornece uma análise de um protótipo do ato ilocucionário de 'prometer', e oferece um conjunto de regras semânticas.

Searle parte do pressuposto de que qualquer um conhece os fatos linguísticos de sua própria linguagem, mesmo que ele não esteja em condições de elaborar critérios para seu uso.

Admitindo o ato de fala como um evento intencional, Searle acredita em uma concordância entre língua, sujeito e intenção. Para ele, a unidade mínima de comunicação linguística são os atos de fala que são produzidos com certas intenções adequáveis às possibilidades da língua. Assim, a linguagem deveria ser compreendida como comportamento intencional regido por regras. Ao fazer a conexão entre significação e intencionalidade, o autor reconhece o papel intrínseco desta última na constituição dos atos de fala.

Dessa forma, Searle prioriza a intencionalidade em detrimento da língua e da significação, "Dizer uma coisa e querer significá-la é uma questão de dizê-la com as condições de satisfação intencionalmente impostas ao enunciado" (SEARLE, 1995, p. 236). Segundo a visão do autor, não é possível fazer uma declaração sem um propósito, sem que o falante não tenha com o seu enunciado alguma intenção.

Podemos dizer que um **ato ilocutório diretivo** é um ato de fala formado a partir daquilo que o locutor tenciona, fazendo o seu ouvinte fazer ou dizer algo. Podemos associar a esse tipo de ato verbos como convidar, pedir, requerer, ordenar. Os



enunciados produzidos com intenção de levar o alocutário a realizar algo, ocorrem mais frequentemente em frases imperativas, interrogativas, com verbos exortativos e de inquirição. Essas manifestações serão analisadas na seção cinco, onde expomos algumas ocorrências de nosso *corpus*.

Na classificação proposta por Searle, os atos de fala são diferenciados a partir das regras que os enunciados cumprem, distinguindo os assertivos (as afirmações), os diretivos (as ordens), os compromissivos (as promessas), os expressivos (as felicitações), os declarativos (declarar aberta ou encerrada a sessão).

Os atos diretivos são importantes para nossa pesquisa por tratarem de ordens, o que remete-nos à modalidade deôntica e aos seus valores (permissão, negação, obrigação).

A seção seguinte apresenta como se deu a coleta e as análises de nossos dados.

#### **4. METODOLOGIA**

Inicialmente, selecionamos cinco episódios da primeira temporada da série *House* (2004-2012), televisionados em 2004<sup>160</sup>. Logo após, separamos as ocorrências de verbos modais, e as de plenos, admitindo um código para cada uma delas. Tal ação nos proporcionou trabalhar com o software *GoldVarb 30b3*, que fornece o percentual, e a quantidade de ocorrências, desde que estabelecido previamente os grupos de fatores a serem analisados.

Esses foram divididos em modais e plenos, como o grupo independente; os demais, fonte (médico ou paciente), fonte (médico ou paciente) e ainda os valores deônticos (permissão, negação, obrigação). Na próxima seção, trazemos nossas análises e resultados, assim também como os números obtidos com a rodada dos dados.

#### **5. ANÁLISES E RESULTADOS**

Nesta seção, apresentamos algumas análises feitas sobre a modalidade deôntica em verbos modais e plenos. Lembramos que os dados analisados que serão dispostos a seguir, fazem parte de um gênero que é escrito para ser oralizado, e que apesar de seu caráter fictício, seu vernáculo técnico e as situações linguísticas encenadas por suas personagens, foram construídos com base no auxílio de profissionais da área médica, consultores e médicos.

---

<sup>160</sup> Todas as transcrições utilizadas neste trabalho foram retiradas do site: <http://clinic-duty.livejournal.com/12225.html>. Acessado em: Março de 2014.



A hipótese geral, que norteia esse artigo é a de que a modalidade deôntica será mais recorrente pelo uso de verbos plenos, tendo como alvo o paciente, visto que acreditamos no fato de os médicos imporem ordens sobre o paciente com maior frequência do que aos seus colegas.

Começaremos com os dados quantitativos. Na tabela a seguir observamos no campo aplicação total que de 12 ocorrências, 10 dizem respeito aos verbos modais, sendo o resto referente aos verbos plenos.

Tabela 01 – O uso de verbos modais no discurso médico/médico e médico/paciente – fonte e alvo

	<i>FATORES</i>	<i>APLICAÇÃO / TOTAL</i>	<i>PERCENTUAL %</i>	<i>PERCENTUAL % POR GRUPO</i>
ALVO	Paciente	10/12	83.3	18.5
	Médico	29/53	54.7	81.5
FONTE	Paciente	6/8	75.0	12.3
	Médico	33/57	57.9	87.7

De início, já esperávamos encontrar uma aplicação pequena (10) por parte dos pacientes, enquanto fontes enunciadoras do discurso modalizado. Atestamos que esses utilizariam expressões mais polidas, ou modalizariam mais seu discurso quando se portassem ao médico, seja por respeito, ou por convenções sociais que imputam ao médico maior relevância em uma comunidade.

Por sua vez, o número de ocorrências tendo como fonte e alvo uma personagem médica foi considerável, 33 e 29, respectivamente, o que corrobora com a nossa justificativa, que a série expõe a interação entre tais profissionais da saúde de forma significativa. As personagens médicas interagem com maior frequência no ensejo de descobrirem o que há de errado com o paciente. O percentual total por grupos (alvo), referente ao médico, obteve 81.5% das ocorrências. Esse fato pode ser explicado pelo maior número de personagens médicas na série, e como resultado da grande interação desses, quando no tratamento de um caso. Acreditamos ainda, que isso pode ter ocorrido por ser o início da série, e porque os médicos da equipe de House estavam ainda em processo de adaptação com o cargo/dever que os fora incumbidos. Isso pode explicar os usos notáveis de verbos modais entre si.

A tabela número dois, traz os dados alusivos aos verbos plenos:

Tabela 02 – O uso de verbos plenos no discurso médico/médico e médico/paciente – fonte e alvo

	<i>FATORES</i>	<i>APLICAÇÃO / TOTAL</i>	<i>PERCENTUAL %</i>	<i>PERCENTUAL % POR GRUPO</i>
ALVO	Paciente	2/12	16.7	18.5
	Médico	24/53	45.3	81.5
FONTE	Paciente	2/8	25.0	12.3
	Médico	24/57	42.1	87.7

Por outro lado, o número de ocorrências de verbos plenos, tendo como alvo o paciente, foi de apenas 2, para 6 quando fonte. Os médicos como fonte ou alvo, tiveram o mesmo número de ocorrências, 24, quando fizeram uso de tais verbos.

Analisaremos a seguir, os dados concernentes aos valores deônticos.

Tabela 03 – Verbos modais no discurso médico/médico e médico/paciente – valores deônticos

	<i>FATORES</i>	<i>APLICAÇÃO / TOTAL</i>	<i>PERCENTUAL %</i>	<i>PERCENTUAL % POR GRUPO</i>
VALOR DEÔNTICO	Permissão	6/8	75.0	12.3
	Proibição	7/9	77.8	13.8
	Obrigação	26/48	54.2	73.8

Os números referentes aos valores deônticos, tanto de plenos quanto de modais, ainda não são suficientes para gerarmos conclusões decisivas. O valor de obrigação está balanceado, tendo pouco mais de 8% de diferença, entre as ocorrências. No entanto, percebemos um cuidado da equipe médica em usar modalizadores para proibir algo, amenizando a carga semântica de sua proposição. O valor de permissão modal também obteve maior relevância quando utilizado, 77.8%, o que nos causou estranhamento, frente ao comportamento da personagem de House, que parece utilizar, em sua maioria, verbos plenos em seu discurso.

A tabela seguinte alude aos verbos plenos, em sua maioria, àqueles encontrados na forma do modo imperativo, na série.

Tabela 04 – Verbos plenos no discurso médico/médico e médico/paciente – valores deônticos

	<i>FATORES</i>	<i>APLICAÇÃO / TOTAL</i>	<i>PERCENTUAL %</i>	<i>PERCENTUAL % POR GRUPO</i>
VALOR DEÔNTICO	Permissão	2/8	25.0	12.3
	Proibição	2/9	22.2	13.8
	Obrigação	22/48	45.8	73.8

Os verbos plenos com valor de obrigação (45.8%) mostraram-se balanceados face ao número dos modais. Aqueles referentes aos valores de permissão (25.0%), e de obrigação (22.2%), não divergiram muito, corroborando assim, com a nossa hipótese, de que o tratamento discursivo no ambiente de trabalho da série, durante a primeira temporada é mais formal.

### 5.1 Análise e discussão dos dados qualitativos

Selecionamos algumas ocorrências, que serão discutidas a seguir. Verificamos que a ocorrência de verbos plenos aconteceu de duas formas, a primeira se dá quando o alvo e fonte são o médico:

- a. House: **Get** her a contrast MRI. (1X01 mm)<sup>161</sup>  
(Façam uma ressonância magnética com contraste nela)
- b. House: **Do** the MRI, she folded. (1X01 mm)  
(Faça um MRI, ela concordou.)
- c. Cameron: We **gotta** get her out of there (1X02 mm)  
(Nós temos que tirar ela de lá.)

Nas ocorrências acima, percebemos o uso do modo imperativo. A personagem com cargo hierárquico mais alto, Dr. House, faz uso desse modo constantemente para expressar suas vontades, que devem ser atendidas pelos seus subordinados.

A segunda forma, por sua vez, ocorreu quando a fonte é o médico e o alvo é o paciente, por exemplo:

- d. Foreman: He **needs** this surgery. (1X03 mm)  
(Ele precisa dessa cirurgia)
- e. Chase: **Lift up** your chin. [He listens to her breathing.] Sister. (1X05 mp)  
(Levante o seu queixo. [ele escuta ela respirar] Irmã.
- f. <sup>162</sup>Amigo de uma paciente: I **need** to talk with you, Dr. House. (1X05 pm)  
(Eu preciso falar com você Dr. House.)
- g. Cameron: We **need** to stabilize her. (1X05 mm)

<sup>161</sup> Os exemplos estão seguidos por seus códigos de identificação: 1X01 mm – 1ª temporada, 1º episódio, médico se dirigindo a outro médico; ‘pm’ paciente se dirigindo ao médico. Os demais seguem a mesma lógica. As traduções são de nossa autoria.

<sup>162</sup> Apesar de não ser o paciente que fala, classificamos as interações de parentes, amigos e/ou responsáveis nessa mesma figura.

(Nós precisamos estabilizá-la)

h. Cuddy: **I need** you to do your job. (1X01 mm)

(Eu preciso que você faça o seu trabalho)

Quando o médico está se dirigindo ao paciente, o valor deôntico aparece de dois modos. Ou é requerido do paciente por meio do modo imperativo, tal qual indica Palmer (1986), o imperativo mantém uma relação deôntica, similar às declarativas na modalidade epistêmica, ou através do verbo ‘precisar’, como podemos ver nos itens ‘d’, ‘g’ e ‘h’. Novamente em Palmer (1986:32), quando se fala dos atos indiretos de fala, temos uma sentença parecida com o verbo ‘want’ (querer) - ‘*I want you to open the door*’ (Eu quero que você abra a porta) - ao qual podemos associar os itens ‘g’ e ‘h’. Esse último expressa uma necessidade do médico, mas também um ato diretivo, uma ordem, que é mascarada pela necessidade, podendo até ser substituída pela expressão ‘ter que’. O item ‘h’ é ainda mais enfático, e mais parecido com o proposto por Palmer, “*I need you to do your job*”, o verbo ‘need’<sup>163</sup> (precisar) poderia até ser substituído pelo verbo ‘want’ (querer), expressando toda a força imposta pela fonte.

O mesmo acontece com Lopes (2009:111), que classificou o uso do verbo **precisar** como uma obrigação. Era dever/obrigação de o aluno identificar-se na atividade: “P: Acabou? **Precisa** do nome e do número porque se você não colocar seu nome, seu número, você vai estar sem nove escores, eu não sei de quem é ...”<sup>164</sup>

Ou seja, pelo uso da forma ‘precisar’, o professor fez o discurso mais impessoal, como acrescenta Lopes. No discurso médico o verbo ‘need’, aparece para identificar uma necessidade da fonte (médico), que requer de seu alvo a feitura de algo.

O item ‘f’ mostra a necessidade volitiva de um amigo de um paciente em querer conversar com o médico. Sua escolha verbal é mais amena com o verbo ‘precisar’, implicitamente pode ser entendida como uma ordem disfarçada de polidez. Novamente, o nível hierárquico entre paciente e médico sugere que o tratamento do médico pelo paciente seja cuidadoso e pincelado com certa cortesia.

i. House: Forget it. If you don’t trust steroids, you **shouldn’t** trust doctors (1X01 mp)

(Esqueça. Se você não confia em esteróides, você não deveria confiar em médicos.)

<sup>163</sup> Admitimos o verbo need (precisar), como um verbo pleno em língua inglesa.

<sup>164</sup> Ocorrência intitulada 126 no trabalho, com o código (PR405).



- j. Foreman: I still think it's a tumor. I think we **should** go back to the radiation. (1X01 mm)  
(Eu ainda acho que é um tumor. Eu penso que nós deveríamos voltar para a radiação.)

Acima, temos o verbo modal *should* (dever), apresentando uma 'ordem' em 'i', mas inserindo polidez em seu enunciado. Em 'j' a fonte, o Dr. Foreman, usa o pronome de primeira pessoa do plural '*we*', para partilhar a sua ação com a equipe médica e assim, não tomar toda a carga de responsabilidade para si.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os resultados quantitativos e qualitativos podemos concluir que os verbos modais oferecem mais dinamicidade ao tipo de discurso televisivo estudado, impondo valores hierárquicos de polidez, como lembra Bland (1996), e por vezes disfarçando uma ordem sob o pretexto de uma suposta necessidade performada pelo verbo '*need*' (precisar) tal qual pode ser associado ao proposto por Palmer (1986), a respeito do verbo *want* (querer).

A variação entre verbos modais e verbos plenos como manifestantes da modalidade deôntica na série televisiva *House* não repercute necessariamente uma mudança, são estruturas que coexistem e que ocorrem dependendo do discurso, da fonte e do alvo e de aspectos sociais (hierarquia). Isso se confirmou de acordo com Lopes (2009), quando no tratamento da figura hierárquica do professor, manifestando-se sobre o seu alvo, os alunos, como detentor do conhecimento a ser exposto.

As ocorrências relacionadas ao verbo '*need*'(precisar) chamaram nossa atenção por se tratar de um caso a parte, parecido com o exposto por Palmer (1986). Esses tipos de ocorrência indicam uma ordem, o falante requer algo de seu ouvinte, por meio de um ato de fala diretivo. Por fim, vale ressaltar que as análises feitas até este momento são preliminares, requerendo a análise de mais dados de nosso *corpus* para maiores elucidções.

## REFERÊNCIAS

AUSTIN, J. L. **Quando dizer e fazer**; palavras e ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BLAND, S. K. **Intermediate Grammar**: from form to meaning and use. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BYBEE, J. L. “The semantic development of past tense modals in English”. In: BYBEE, J., FLEISCHMAN, SUZANNE (Org.). **Modality in grammar and discourse**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishings Company, 1995, p.503-517.

COMPARINI, A. M. P. “A modalização deôntica no discurso jurídico”. In: PEZATTI, E. G. (org). **Pesquisas em gramática funcional: descrição do português**. São Paulo: Ed. UNESP, 2009, p. 173-201.

DIK, S. **The theory of functional Grammar**. Parte I. The structure of the clause. Dordrecht: Foris, 1997.

FONTAINE, J. **O círculo linguístico de Praga**. São Paulo: Cultrix, 1978.

GIVÓN, T. **Functionalism and grammar**. Amsterdã: John Benjamins, 1995.

HENGEVELD, K. Illocution, mood and modality in functional grammar of Spanish. In: **Journal of Semantics**. v. 6, 1988, p.227-269.

LOPES, M. F. V. **A modalidade deôntica na aula de inglês ministrada em português**. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. 263pgs.

LYONS, J. **Semantics**. Cambridge: Cambridge University Press, v.2, 1977.

MARTINET, A. “Qu’est-ce que la linguistique fonctionnelle?” **ALFA**, v. 38, 1994, p. 11-18.

NEVES, M.H.M. **A gramática Funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. “A modalidade”. In: KOCK, I. VI. (org.). **Gramática do português falado: desenvolvimentos**. Vol. VI. Campinas: Unicamp/FAPESP, p. 171-208, 2002.

\_\_\_\_\_. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

NICHOLS, J. **Functional theories of Grammar**. Annual Review of anthropology, v.43, 1984.

PALMER, F.R. **Modality and the English modals**. London: Longman, 1979.

\_\_\_\_\_. **Mood and modality**. New York: Cambridge University Press, 1986.

PESSOA, N. P. **Modalidade deôntica e persuasão no discurso publicitário**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. 151pgs.

SEARLE, John R. **Os actos de fala: um ensaio de filosofia da linguagem**. Coimbra: Livraria Almedina, 1981.

\_\_\_\_\_. **Intencionalidade: um ensaio em filosofia da mente**. Trad. Julio Fischer e Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SHORE, D. **House M.D.** Fox / Universal Studios. Criador: David Shore. Produção: Katie Jacobs, David Shore, Paul Attanasio, Bryan Singer, Russel Friend, Garrett Lerner e Thomas L. Moan – Fox. Elenco: Hugh Laurie, Lisa Edelstein, Robert Sean Leonard, Jennifer



Morrison, Jesse Spencer, Omar Epps, Petter Jacobson, Kal Penn, Olivia Wilde. Script disponível em:<http://clinic-duty.livejournal.com/12225.html>. Acessado em: Março de 2014.



## LETRAMENTO CIENTÍFICO E ACADÊMICO: ENSINO SUPERIOR E EDUCAÇÃO BÁSICA

Laureci Ferreira da Silva<sup>165</sup>  
Dinéa Maria Sobral Muniz<sup>166</sup>

**RESUMO:** O estudo aqui resumido tem como objetivo discutir sobre os processos de letramento científico e acadêmico construídos por quatro professoras de Língua Portuguesa (doravante LP) de dois colégios da rede Estadual de Ensino da Bahia, as possíveis dificuldades relativas à leitura e à escrita experimentadas por essas docentes no percurso de sua formação inicial e continuada e sobre como esses fatores repercutem em sua prática pedagógica. Sabe-se que, nas últimas décadas, em países como Canadá, Estados Unidos e Inglaterra, têm ocorrido discussões contundentes sobre o letramento acadêmico. Nesses países existem correntes metodológicas que vêm estudando a questão da escrita no Ensino Superior (GUEDES, 2010). Sob a ótica destas teorizações “aprender a escrever é um processo que não termina quando o estudante ingressa na universidade, uma vez que, escrever é imprescindível em qualquer matéria” (TORRES, 2006, p.6) Assim como Kleiman (2006), podemos acreditar que é possível uma formação de professores que possam fazer a diferença e que formem alunos que, como consequência do trabalho pedagógico realizado, façam a diferença no mundo dominado pela escrita. Este estudo, um projeto de pesquisa de doutorado em andamento, fundamenta-se na perspectiva dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1994). Letramento que, nesse caso, está sendo concebido como um conjunto de práticas sociais em que a escrita é usada enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos (Kleiman, 1995). O objetivo da pesquisa é identificar as possíveis relações entre os processos de letramento científico e acadêmico experimentados por professoras de Língua Portuguesa em sua formação e suas próprias práticas pedagógicas. Procedimentos metodológicos inspirados no método etnográfico vêm sendo adotados. Estão sendo feitos, em vídeos e no diário de campo, registros das sessões de leitura de textos acadêmicos e de divulgação científica realizadas pela pesquisadora em conjunto com os sujeitos da pesquisa. A produção de textos escritos, esquemas, resenhas, artigos, resumos, relatos de aulas, mensagens de *WhatsApp* e de *Facebook*, telefonemas; a construção de projetos de ensino e de sequências didáticas; a participação em eventos de letramento acadêmico vividos pela pesquisadora juntamente com essas quatro docentes de Língua Portuguesa referidas, tudo isso vem sendo registrado através desses mesmos procedimentos referidos.

<sup>165</sup> Mestre em Língua e Cultura, Professora de Língua Portuguesa do Ensino Básico da rede Estadual de Ensino da Bahia, Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FAGED/UFBA. E-mail: lau.narede@hotmail.com

<sup>166</sup> Doutora em Educação; Professora Associada do Departamento de Educação II da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia; membro do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED-UFBA; Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem -GELING. E-mail: sobraldm@ufba.br




Palavras-chave: Letramento científico. Letramento acadêmico. Formação de professores de Língua Portuguesa. Prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa.

## 1. INTRODUÇÃO

O interesse principal deste trabalho é discutir e refletir acerca do processo de letramento científico e acadêmico de quatro professoras de Língua Portuguesa de dois colégios da rede Estadual de Ensino da Bahia, a luz de suas histórias de vida, de estudante e profissional devido a minha experiência como aluna na graduação do curso de Letras Vernáculas no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia no período de 1994 à 1999 e da pós-graduação do Curso de Mestrado em Língua e Cultura na mesma instituição de ensino de 2010 à 2012, como Professora formadora de professores de Língua Portuguesa de 2004 à 2011 e também como supervisora do PIBID de Linguagem e Educação em 2013 tenho observado que tanto os alunos universitários quanto os professores com formação inicial e continuada apresentam algumas dificuldades ao serem requisitados a participar das práticas sociais que envolvem o discurso científico que vão desde a diferenciação entre ideias principais de secundárias, o assunto abordado no texto, o ponto de vista da autora acerca do assunto, argumentos utilizados pela autora para sustentar o seu ponto de vista, as concepções de leitura e escrita, por exemplo, apresentadas pela autora do texto, reconhecimento das diversas vozes que permeiam um texto, conhecer e usar o vocabulário específico dos gêneros textuais acadêmicos.

Cabe esclarecer que as professoras envolvidas não pesquisadas são as seguintes: Bruna Vasconcelos, Márcia Sales, Rita Rodrigues, Marilene Sacramento e eu, Laureci Ferreira da Silva. A primeira tem 41 anos de idade, casada e mãe de um filho de três anos, nasceu em Salvador-BA e atualmente reside em Camaçari. É graduada em Letras Vernáculas com Habilitação em Literatura Portuguesa pela Universidade Católica de Salvador (UCSAL), de 1988 a 2002, e Especialista em Gestão Escolar. Atua no turno matutino como vice-diretora e, à tarde, como professora de LP nas turmas da Educação Integral e também é supervisora do PIBID de Letras da UFBA. Tem 14 anos de regência de sala de aula com uma carga horária de 40h semanais. Já Rita Rodrigues tem 50 anos de idade, nasceu em Euclides da Cunha-BA, atualmente mora em Salvador-BA, na Vila Laura. É licenciada em Letras Vernáculas pela (UCSAL) e especialista em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Psicopedagogia Escolar pela Universidade Contemporânea (UnC). Atua como professora da sétima e oitava série no turno matutino e no noturno na Educação de Jovens e Adultos. Tem 25 anos de regência de sala de aula com uma carga horária de 40 horas semanais. É divorciada e mãe de um filho. A Márcia Sales nasceu e reside em Salvador-BA no bairro de Nazaré. É graduada em pedagogia, especialista em Psicopedagogia Escolar e Educação de Jovens e Adultos. Atua como pedagoga na instituição nos turnos matutino e vespertino com uma carga horária de 40h semanais. É casada e mãe de dois filhos. Marilene Sacramento Miranda nasceu na zona rural no município de Pedrão-BA. Tem 44 anos de idade e morou até os 17 anos idade na zona rural. Ficou órfã de mãe em 1988 e de pai no meado de 2014. É casada, mãe de



trigêmeos adolescentes. Ingressou na Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC), em 2005, para fazer o curso de Letras Vernáculas com Inglês, e terminou a graduação em 2009. É professora da rede Estadual de Ensino desde 1999. Atuou durante como professora das series iniciais do ensino fundamental até o final de 2008 e a partir do início de 2009 passou a atuar como professora de Língua Portuguesa do Colégio Estadual Luiza Viana Filho, de Candeias, no turno noturno nas turmas de Educação de Jovens Adultos e, no turno vespertino, no Colégio da Polícia Militar com alunos com as da oitava série. E eu, Laureci Ferreira da Silva, sou mãe de dois filhos, 01 homem e 01 mulher, filha de mãe viúva, tenho 09 irmãos, sendo 02 por parte de mãe e pai e os demais são das relações extraconjugais de meu pai. Há 32 anos sou professora da Rede Pública de Ensino do Estado da Bahia e Desde 1997. Sou lotada no Colégio Estadual Ruy Barbosa, localizado no bairro de Nazaré, em Salvador - Bahia.

Esta pesquisa de doutorado que está em andamento e fundamenta-se na perspectiva dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1994), visando identificar as possíveis relações entre os processos de letramento científico e acadêmico experimentados por professoras de Língua Portuguesa em sua formação e suas próprias práticas pedagógicas. Os procedimentos metodológicos adotados são inspirados no método etnográfico. Para tanto, o letramento está sendo concebido como um conjunto de práticas sociais em que a escrita é usada enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos (Kleiman, 1995).


Considerando esta proposta, vale informar que nas últimas décadas, em países como Canadá, Estados Unidos e Inglaterra, têm ocorrido discussões contundentes sobre o letramento acadêmico. Nesses países existem correntes metodológicas que vêm estudando a questão da escrita no Ensino Superior (GUEDES, 2010). Sob a ótica destas teorizações “aprender a escrever é um processo que não termina quando o estudante ingressa na universidade, uma vez que, escrever é imprescindível em qualquer matéria” (TORRES, 2006, p.6). Assim como Kleiman (2006), podemos acreditar que é possível uma formação de professores que possam fazer a diferença e que formem alunos que, como consequência do trabalho pedagógico realizado, façam a diferença no mundo dominado pela escrita.

No que tange ao ensino de leitura, Andrade (2007, p. 129-130) afirma ainda que do ponto de vista dos professores universitário,

“fazer leitura acadêmica consiste em saber quais são as condições de produção de texto lido, o que significa saber quem é o autor e situá-lo numa linha de pensamento para, em seguida, focalizar-se em sua argumentação ou nas ideias que ele alavanca. Por fim fazer uma crítica ao que o texto propõe, ou seja, não absorver as ideias inteiras sem uma reflexão dialógica.”

Andrade (2007, p.130-132) destaca também que na universidade “pouco se explica sobre os tipos de textos acadêmicos ou suas diferentes partes, sobre sua estrutura e suas características internas mais formais”.

Partindo deste pressuposto, é oportuna a explicação de Araújo e Bezerra



(2013) de que o processo de transição de alunos do Ensino Médio para Graduação é complexa. Reconhecemos que os dois ambientes são de ensino-aprendizagem, mas as práticas de letramento são distintas e com diferentes perspectivas em relação à linguagem. Frequentemente, ouvimos comentários acerca da crise dos estudantes universitários em relação aos gêneros textuais que circulam no universo acadêmico. Araújo e Bezerra (2013, p. 6) asseguram que,

“o assunto torna-se ainda mais complexo por se tratar de formas de pensar, interagir, produzir, com novas estratégias para a construção de conhecimentos, ou seja, é um processo complexo de aculturação dos estudantes que exigirá um constante trabalho de interação entre professores e eles. Esse processo requererá dos alunos novas posturas, novas atitudes, novas formas de se expressar enquadradas nos gêneros discursivos próprios desse ambiente”.


Em relação ao ensino da escrita concordo pensamento do professor Russel (2009) quando assevera que tanto na educação secundária quanto na superior, ela funciona principalmente para mostrar aprendizagem, ou seja, como instrumento de avaliação, assim sendo o papel professor é de examinador quando lê. Embora a função destes profissionais deva ser a de fazer com que os alunos escrevam com o objetivo de aprender analisando, utilizando ideias, resumindo, criticando e experimentando a fim de atender o objetivo da comunicação, evitando assim como bem destaca Arnt (2012, p. 32), que o aluno termine a graduação “sem estar letrado cientificamente”.

No que tange ao texto de divulgação científica na sala de aula da Educação Básica, mesmo a escola sendo uma agência de letramento, como afirma Kleiman (1995) e Borges da Silva (2010), ainda não há envolvimento do professor e do aluno em um processo de ensino-aprendizagem de práticas sociais de leitura e escrita sobre temas do campo da ciência a fim de construir um conhecimento para entender e saber lidar com informações de teor científico, compreender, questionar e tomar decisões frente à ciência de seu tempo, relacionar avanços tecnológicos ao contexto histórico-social em que o sujeito vive, bem como assumir a linguagem científica como sua propriedade. (ANDRADE, 2003, p. 95)

Diante do exposto surgiram os seguintes questionamentos: Como nós, alunos universitários e professores de LP do Ensino Básico, nos vemos e nos sentimos em relação ao processo de letramento científico e acadêmico? Em qual etapa de nossa formação devemos nos apropriar do discurso acadêmico: no Ensino médio ou superior? Os professores universitários sabem que são os alunos que constituem sua sala de aula? O que os estudantes universitários esperam da universidade? O que a universidade espera dos alunos em formação inicial e continuada? Qual a intervenção que deve ser feita para letrar academicamente os professores de LP que já estão atuando? Qual é o modelo de letramento adequado para a construção do letramento acadêmico?

## 2. CONCEITUAR LETRAMENTO: TAREFA DIFÍCIL





Marinho (2010, p. 68) afirma que todos nos acreditamos saber o que quer dizer letramento. Ela assegura que é difícil acreditar, uma vez que, estamos passando por,

‘um momento que os chamados “movimentos sociais” e as novas identidades socioculturais, segundo o discurso do Movimento dos Sem-Terra (MST), “ocupam o latifúndio do saber” ou também conforme as circunstâncias, “invadem” o “nosso” território, mobiliza a nós, acadêmicos, para outros lugares de referências’.

Para esta autora é nesse movimento (...) que o termo letramento é inserido em nosso dicionário, em nossos discursos e em nossas práticas. E, simultaneamente pressões sociais exigem, das universidades ações imediatas de inclusão e pesquisa para se compreender essas “novas identidades”. Diante desse contexto, corroboramos com a afirmação de Marinho (Ibid, 2010, p. 70) de que “no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem”. Assevera ainda que estes termos são tão heterogêneos e contraditórios quanto as condições sócio-históricas e os contextos culturais que os geram.

Sob a ótica de Marinho (Ibid, 2010), assumir a heterogeneidade e opacidade do conceito poderá economizar os esforços daqueles que buscam, em vão, uma definição pronta, acabada e facilmente aplicável aos seus interesses e objetivos.

Diante destas considerações, para pensarmos a respeito das possíveis relações entre os processos de letramento científico e acadêmico construídos pelas professoras de LP em sua formação e suas próprias práticas pedagógicas, estabelecemos uma discussão acerca de letramento, a partir dos esclarecimentos de Kleiman (1995, p. 15), de que “o conceito de letramento começou a ser usado nas academias buscando separar os estudos sobre o impacto social da escrita daqueles sobre alfabetização, cujos sentidos escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita”. Nessa perspectiva, a autora define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Ibid., p.19).

Sob essa ótica, Guedes (2010, p. 18-19) afirma que o “letramento não é o mesmo em todos os contextos” e que,

há diferentes letramentos cujos sentidos podem estar associados: a diferentes domínios de atividade (casa, escola, lugar de trabalho, igreja, rua, lojas, órgãos oficiais etc.); a aspectos particulares da vida cultural (letramento acadêmico, letramento do local de trabalho); a diferentes sistemas simbólicos (letramento eletrônico ou virtual, letramento musical, cinematográfico etc.)

Guedes (2010) alega que sendo de natureza situada, a prática de letramento de acordo com Kleiman (2005, p. 25) “refere-se ao entrosamento ou à sobreposição



parcial existente entre prática social e situação (...) capacidade básica do ser humano de contextualizar os saberes e a experiência”.

Tendo em vista essa perspectiva de letramento, processo de tornar-se letrado conforme Guedes (2010, p. 19),

é em grande parte, um esforço para salientar a história de alguém, dando-lhe direito a voz e à possibilidade de reivindicar. Nesse sentido, o letramento não é algo dado, mas construído a partir de necessidades comunicativas e pressuposições elaboradas pelos indivíduos, de maneira particular.


Considerando este enfoque, é pertinente trazer o ponto de vista de Soares (2005, p. 38) de que a pessoa quando se torna letrada, modifica-se social e culturalmente e linguisticamente.

Partindo desse princípio, assim como Guedes (2010, p. 19) vamos entender por letrar os universitários a possibilidade de usos da leitura e da escrita com autonomia, exercendo assim, de fato as práticas sociais ao participarem dos diversos eventos de letramento que permeiam a academia e atinjam outros ambientes sociais, como a escola, o trabalho, a comunidade, onde os universitários atuarão nas diferentes situações que a vida lhes propicia (SOARES, 2002.12). Nesse sentido, o sujeito letrado é aquele que desenvolve/desenvolve práticas de leitura que lhe permite fazer uso social da escrita e da leitura em diferentes situações.

Sob a ótica de Guedes (2010, p. 19) para trabalhar com esse conceito de letrado é necessário conhecer o conjunto de práticas sociais de uso da escrita que são decisivas para a formação desses acadêmicos como leitores e escritores e legitimá-las. Ao validar essas práticas, é possível, então, conhecer e desenvolver as habilidades de leitura e escrita, desses sujeitos, como instrumentos sociais indispensáveis para a plena participação na vida social contemporânea.

A luz dessas considerações fica evidente que os significados de letramento se modificam através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por conseguinte, as práticas de leitura e escrita que ocorrem em contextos diferentes assumem significados diferenciados, e são diferentemente valorizadas, conferindo a seus participantes poderes também diferente (STREET, 1984). Esse ponto de vista está nos inspirando a compreender letramento científico neste estudo como uso do conhecimento científico e tecnológico num contexto sócio-histórico específico e no cotidiano do indivíduo (MAMEDE E ZIMMERMANN, 2005a) considerando que pretendemos estabelecer uma relação entre o Ensino superior e o Ensino básico, tratando em especial do letramento acadêmico, uma vez que, que queremos ressaltar as particularidades da esfera acadêmica no âmbito da formação inicial e continuada. As particularidades entre várias poderiam ser elencadas, dizem respeito ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita no contexto acadêmico.

## **LETRAMENTO CIENTÍFICO E ACADÊMICO: possibilidades e limites**



Com uma visão orientada por essas abordagens, nossos conhecimentos e experiências, nós apresentaremos, nesta parte, dados parciais da pesquisa em andamento, para tanto vamos começar nos apoiando na explicação de Fischer (2008, p. 180) de que o “letramento característico do meio acadêmico refere-se à fluência em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a esse contexto social”. Neste estudo, vamos adotar para sustentar a nossa discussão a reflexão a concepção de letramento como prática social numa relação intrínseca entre indivíduos, habilidades e realidade – contexto, situações de comunicação, comunidade discursiva. Nesta perspectiva, o aluno recém-chegado à universidade deveria ser considerado apenas como alguém que não está familiarizado com as práticas de letramento acadêmica, mas não como iletrado, uma vez que, se compreende que o meio acadêmico é mais um ambiente que deve proporcionar novos letramentos.

Mas tanto as instituições de Ensino Superior quanto as do Ensino Básico, estranhamente são silenciosas, não no sentido do silêncio da boca apenas. Refiro-me ao silêncio da boca do aluno que nunca aprendeu a falar, do silêncio do estudante que chega à universidade e ainda não desenvolveu a capacidade para apresentar trabalho à frente de sua turma, só porque ainda não se apropriou da linguagem científica, nem do discurso da ciência, do silêncio da pena do discente que nunca aprendeu a escrever. Do aluno que chega à universidade e ainda não é capaz de escrever os textos que lhes são solicitados nesse novo universo porque simplesmente não lhe foi ensinado, do estudante que chega à universidade e ainda não é capaz de interpretar o mais banal dos textos necessários à execução de alguma tarefa acadêmica. Um silêncio que afeta a vida dos alunos, mas que é considerado benéfico. A dúvida é para quem? (FERRAREZI JR., 2014).

Na tentativa de compreender quais as contribuições que tanto a universidade quanto a escola básica estão dando para construção do letramento científico e acadêmico dos sujeitos que constituem suas salas de aulas e ratificar essas atitudes de silenciamento apresento o relato seguir vivenciado por mim que extraído do meu diário de campo:

*Em 1994 ingressei na Universidade Federal da Bahia no curso de Letras e logo no primeiro semestre a professora de Teoria da Literatura solicitou que todos os alunos da turma a qual eu fazia parte escrevesse uma **resenha do livro Estrela da vida inteira de Manuel Bandeira**. Quando ouvi a solicitação me perguntei o que será isso? As únicas resenhas que eu conhecia uma era que o radialista Marcos Aurélio fazia no rádio sobre futebol e a outra eram as fofocas feitas acerca da vida dos outros. Como eu não sabia do que se tratava eu fiz o que mais sabia fazer copie algumas partes do livro e entreguei a professora e ela escreveu o seguinte recado “isso não é uma resenha é uma CÓPIA”.*

Este relato deixa evidente que ao chegar à universidade como explica Araújo e Bezerra (2013, p. 19) o aluno se depara com um novo ambiente de conhecimento que é parte da nova comunidade discursiva da qual ele fará parte de agora em diante e certamente percorrerá novo caminho através da interação com as práticas

discursivas acadêmicas. E de acordo com a experiência das outras professoras envolvidas nesta pesquisa e a minha posso afirmar que a pouca familiaridade com os gêneros acadêmicos gerou/gera dificuldades no nosso processo tanto na aprendizagem da leitura e da escrita quanto a nossa prática pedagógica. Para comprovar essa ideia veja o depoimento feito pela professora Laudelice extraído do vídeo feito durante a nossa reunião no dia 24 de maio de 2014

*Durante a minha graduação, nunca escrevi um texto científico, nunca escrevi uma resenha, nunca escrevi um artigo. E quando Laureci propôs que escrevêssemos uma resenha dos textos lidos, pensei: E agora, eu não sei fazer gente, eu me formei em 1998 e durante a minha graduação nunca tive esse contato com texto científico, até você me proporcionar isso (+) quando chegamos à escola [refere-se a mim e a ela]. Poxa / caramba / esse é o pulo do gato / aqueles aspectos linguísticos/justificar, as palavras / a gente dá assunto, mas não contextualiza e, quando não contextualiza, não dá para aprender. Meu Deus está sendo um divisor de água. Meu pai eterno. Quem sou? O que sou? Como sou? Estou em crise profissional.*

*[Laudelice em 24/05/2014]*

Diante deste fato é oportuno ressaltar que as práticas de letramento acadêmico exigem que o leitor tenha adquirido os requisitos necessários para compreensão dos discursos utilizados nos gêneros acadêmicos, tais como: resumos, artigos científicos, projetos de pesquisa, resenha, dissertação, entre outros (ARNT, 2012). No entanto, conforme esse depoimento alguns os professores de LP terminam a graduação sem ler e escrever os gêneros textuais que possibilitam a apropriação da linguagem e do discurso científico como é o caso das docentes envolvidas nesta pesquisa. Este cenário me remete a este questionamento feito anteriormente: qual intervenção que deve ser feita para letrar academicamente os professores de LP que já estão atuando?

Na universidade temos contato também com um novo mundo de leituras, muitas vezes desconhecido onde somos solicitados a ler artigos científicos, resenhas, livros, verbetes e reportagens de divulgação científica entre outros, fazendo com que a prática de ler para estudar passe a ser uma ferramenta essencial no percurso acadêmico, mas diante dos dois relatos a seguir, o primeiro foi feito durante meu estudo de mestrado o qual também me inspiração para realizar este estudo de doutorado e outro foi agora nos primeiros momentos da pesquisa nós nos perguntamos: o que de fato acontece com o nosso processo de letramento acadêmico? Lembro-me que o texto que desencadeou esse primeiro relato foi “O professor-leitor, sua identidade e sua práxis” de Ana Lucia Campos Almeida (2001). No início da socialização da leitura a professora Aparecida diz assim:

*(1) Laureci me diz uma coisa? Quem escreveu esse livro foi Ângela Kleiman? Estou perguntado porque fiquei confusa. Se ela escreveu o livro porque cada capítulo tem uma autora?*



(Aparecida 2010)

(2) *Estou lendo Freire, agora estou fazendo uma leitura e entendo melhor. Não estou sabendo articular com os meus saberes. Quero dizer que sei, mas na escrita não. Estou entendendo o que ele está falando. Vejo meus alunos na leitura. Para escrever estou com dificuldade, mas estou escrevendo.*

[Aparecida em 29/05/2014]

Do ponto de vista de Almeida (2001, p. 119) “as leituras do professor são relevantes para a constituição de sua identidade profissional”, por isso cabe salientar que é através dos textos que muitos conhecimentos são apreendidos e repensados e essa apropriação de conhecimentos pode dar grandes contribuições para prática pedagógica. Assim sendo, ao participar eficazmente das práticas de letramento acadêmico, o docente em formação inicial vai se apropriando das abordagens teóricas e metodológicas que contribuem para construção de novas posturas, tanto pessoais quanto profissionais. Para confirmar esse pensamento apresento um trecho do relatório das aulas do segundo semestre de 2014 da professora Aparecida.

*Esse relatório refere-se às atividades de leitura e escrita de texto de divulgação científica nesse segundo semestre de 2014, no Colégio Estadual Luiz Viana Filho situado na cidade de Candeias, nas turmas da EJA. Será aplicado um projeto cujo título é Letramento científico na EJA, tendo como Eixo temático Pluralidade cultural.*

*As atividades iniciaram-se na última semana de julho. Para dar início as atividades foram feitas a mobilização dos conhecimentos prévios com os alunos, para isso foram apresentadas imagens referentes ao tema que seria estudado e feitas algumas perguntas tais como: o que vocês estão vendo nessas imagens? O que elas representam? Será que elas têm algo a ver com nosso estudo? Por que? Dessa forma, foram feitas várias perguntas de acordo que os alunos respondiam. Algumas respostas dadas pelos alunos: um globo representa o mundo, a globalização, união, mistura de raças cores, o Brasil, cultura, as diversas culturas existentes entre outras respostas.*

*Nesse primeiro foi muito importante, pois os alunos participaram bem e nem esperava tanta participação. Entre uma discussão e outra perguntei será que essas imagens têm relação com nossos estudos e para minha surpresa muitos disseram que sim e achavam que seria algo relacionado à diversidade cultural.*

*Durante a discussão eles levantaram algumas questões sobre a cultura de Candeias. Alguns perguntaram: e Candeias têm cultura, qual a cultura? Me diga professora, se prostituta também é cultura e cadeia? Surgiram vários questionamentos sobre a cultura local.*



*Essa foi à primeira aula para apresentação do projeto, não me sentir muito animada, mesmo com a participação dos alunos. Estava sem entusiasmo, sem empolgação não sei bem explicar, mas esse primeiro contato, talvez o novo tenha me deixado assim ou o medo de não dá certo por a turma ser nova.*

Podemos perceber que a professora Aparecida faz uma leitura crítica da sua atuação porque estamos vivenciando nesta pesquisa uma formação que nos possibilita uma maior autonomia na nossa vida profissional e nos faz buscar os conhecimentos que necessitamos para refletir sobre nossa prática, além de nos auxiliar a questionar as ideias dos autores estudados.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao final destas reflexões sobre o processo de letramento científico e acadêmico, passamos as considerações, luz dos dados parciais apresentados. Vale assinalar que a preocupação maior deste estudo é o de analisar como se constrói o letramento científico e acadêmico no Ensino Básico e Superior.

Os relatos e depoimentos que foram utilizados para ilustrar a discussão foram recortados a partir das gravações de vídeos, do meu diário de campo e dos relatórios das aulas das professoras no segundo semestre de 2014.

Neste trabalho as práticas de letramentos foram interpretadas como práticas sociais e interativas, orais ou escritas, nos encontros de formação na perspectiva dos Estudos dos Novos Letramentos (Street, 1994).

A reflexão acerca do processo de letramento científico e acadêmico revela que a partir dos referenciais teóricos o processo de letramento acontece de forma contínua. Logo, letrar-se não é um processo de treino mecânico de desenvolvimento de habilidades. É poder ver na fala e na escrita tanto os gêneros primários quanto os secundários sendo realizados.

#### **REFERÊNCIAS**

ANDRADE, L.T. **Que linguagem falar na formação docente de professores de língua?** In: SCHOLSE, L; ROSING, T.M.K (org.). Teorias e práticas de letramento. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

ARNT, J. T. **Análise de atividades didáticas com vistas à promoção de letramento científico.** 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio grande do Sul, 2012.

ARAÚJO, Camila Maria; BEZERRA, Gomes Benedito. **Letramentos Acadêmicos: leitura e escrita de gêneros acadêmicos no primeiro ano do Curso de Letras.** In: Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade – n. 9 – Maio/junho – 2013.

CAMPOS ALMEIDA, Ana Lúcia de. O professor, sua identidade e suas práxis. In.: KLEIMAN, Ângela B. (org.). **A formação do professor: perspectiva da Linguística Aplicada**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001, p. 115 -136.

FERRAREZI JR, Celso. **Pedagogia do silenciamento: a escola e o ensino de língua materna**. ed. 1 . São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FISCHER, A. **Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa**. Revista Acta Scientiarum. Language and Culture. v.30, n.2, p.177-187, 2008. Disponível em: < <http://periodicos.uem.br>> Acesso em: 18/11/2014.

GUEDES, Edna Guiomar Salgado Oliveira. **Letramento e ensino superior: o professor universitário e as práticas de letramento na formação inicial em um curso de pedagogia**. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Ciências Humana. Piracicaba, 2010. 144 f.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre práticas social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórica-metodológica de um estudo**. Revista brasileira de Educação. V. 11, n.33, st/dez, 2006. Disponível em < [www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt10/gt10252int.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt10/gt10252int.rtf) > acesso em 06 de setembro de 2014.

MAMEDE, M. ZIMMERMANN, E . **Letramento Científico e CTS na formação de professores para o ensino de ciências**. Enseñanza De Las Ciencias, 2005. número extra. VII CONGRESO. Acesso em 1/12/2014:  
[http://ensciencias.uab.es/webblues/www/congres2005/material/comuni\\_orales/3\\_Relacion\\_invest/3\\_2/Mamede\\_412.pdf](http://ensciencias.uab.es/webblues/www/congres2005/material/comuni_orales/3_Relacion_invest/3_2/Mamede_412.pdf).

MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a criação de um conceito. In: MARINHO, Marildes, CARVALHO, Gilcinei Teodoro. **Cultura escrita e letramento (org.)**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

RUSSEL, David. Trad. RAMOS, Flavia, ESPEIORIN, Vania Marta. **Letramento acadêmico: leitura e escrita na universidade**. Entrevista com David Russel. In: Revista Conjectura: Filosofia e Educação. v. 14, n. 2, maio/agosto, 2009.

STREET, B. **Literacy in theory e practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TORRES, Maria Emília Almeida da Cruz. **Promoção do letramento acadêmico: do trabalho com a leitura à composição textual**. In: Primer Congreso Nacional Leer, escribir y Hablar Hoy, 2006, Buenos Aires. Anais do Primer Congreso Nacional Leer, escribir y Hablar Hoy. Buenos Aires: La Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2006. Disponível em: < [www.humanasvirtual.edu.ar](http://www.humanasvirtual.edu.ar) > Acesso em: 20 de dezembro de 2014.

# GLOSSÁRIO SOCIOTERMINOLÓGICO DA CULTURA DO BABAÇU NO MARANHÃO

Ludmila Gratz Melo<sup>167</sup>  
Theciana Silva Silveira<sup>168</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho apresenta a metodologia da elaboração de um glossário socioterminológico do léxico do babaçu. O trabalho está estruturado em duas partes, baseadas nas orientações teórico metodológicas da Socioterminologia: (1) a organização de um glossário composto dos termos da Terminologia do Babaçu e (2) uma breve consideração sobre as características linguísticas (morfológicas) dos termos do glossário. O corpus desta pesquisa é constituído a partir do discurso oral das quebradeiras de coco nos municípios de Buriti, Itapecuru, Viana, Vargem Grande e São Bento, no Maranhão. Para recolha dos termos foi aplicado um questionário semântico-lexical, dos Produtos Extrativistas e Agroextrativistas – Babaçu, que contem 54 questões, do projeto Atlas Linguístico do Maranhão (ALiMA). A partir da delimitação e da seleção do corpus, elaborou-se um glossário eletrônico: o glossário foi produzido por meio do programa computacional *Lexique-Pro*, um *software* livre específico para a construção de glossários, dicionários e *Thesaurus*. Com a análise morfológica dos termos, foi possível oferecer subsídios linguísticos dos padrões morfológicos do português maranhense, o que possibilitará a melhoria do ensino-aprendizagem da língua portuguesa e ampliará o conhecimento da variante linguística usada no Estado, representativa do vernáculo. Com o glossário será possível contribuir para uma melhora qualitativa e quantitativa do diálogo entre o técnico/especialista e as quebradeiras de coco, no momento de transferência e troca de conhecimentos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Babaçu; Socioterminologia; Português falado no Maranhão.

## 1. INTRODUÇÃO

A extração do babaçu envolve mais de trezentas mil famílias no estado do Maranhão, tendo a sua importância reconhecida na economia e na cultura do Estado. Atualmente, na chamada era da informação, é constante a inter-relação entre as mais diversas áreas de conhecimento humano, sejam elas atividades laborais ou acadêmicas; nesse sentido, as barreiras linguísticas ainda são muitas, mesmo dentro de um mesmo idioma; portanto, nunca a necessidade de glossários socioterminológicos foi tão grande.


O presente trabalho apresenta a metodologia da elaboração de um glossário socioterminológico do léxico do babaçu. A análise deste trabalho está estruturada em duas partes, baseadas nas orientações teórico metodológicas da Socioterminologia: (1)

---

<sup>167</sup>Graduanda em Letras pela Universidade Federal do Maranhão. Projeto Atlas Linguístico do Maranhão (ALiMA). Email: ludgratz@gmail.com.

<sup>168</sup>Graduada em Letras pela Universidade Federal do Maranhão. Projeto Atlas Linguístico do Maranhão (ALiMA). Email: thecianasilveira@gmail.com





análise do método utilizado para a organização do glossário composto pelos termos da Terminologia do Babaçu e (2) será feita algumas breves considerações sobre as características morfológicas dos termos do glossário.

O *corpus* utilizado para a elaboração do glossário analisado neste artigo é constituído pelos dados recolhidos com a gravação do discurso oral das quebradeiras de coco nos municípios de Buriti, Itapecuru, Viana, Vargem Grande e São Bento no Maranhão. E, embora esses textos cumpram seus papéis informativos, é geral o uso de termos alheios a essa realidade – endocarpo e não casca, mesocarpo e não massa do coco – fato este que está na base de uma de nossas principais preocupações na pesquisa, que é facilitar o diálogo entre o técnico e as quebradeiras de coco babaçu. Considerando essa realidade, foi criado um glossário com os termos referentes ao universo do babaçu, baseando-se em métodos de uma terminologia, o que resultou em um produto socioterminográfico, com intervenções terminóticas e observações sociovariacionistas diatópicas. Este artigo pretende mostrar as etapas de elaboração do glossário.


## 2. O PROJETO ATLAS LÍNGÜÍSTICO DO MARANHÃO – ALiMA

Os dados usados para produzir este artigo foram inicialmente colhidos para a elaboração do subprojeto "O léxico do babaçu: um estudo com base no corpus constituído para o ALiMA", que faz parte da vertente *Lexias de Produtos Extrativistas e Agroextrativistas Maranhense*, que objetiva dar continuidade ao trabalho de recolha de lexias de produtos relevantes para a economia, a cultura e o léxico local e regional. Essas vertentes integramo Atlas Linguístico do Maranhão – ALiMA, projeto do Departamento de Letras, da Universidade Federal do Maranhão, e é coordenado pela Professora Doutora Conceição de Maria de Araújo Ramos; o ALiMA foi iniciado em 2002, com a intenção de descrever a realidade do português falado no Maranhão, por meio da identificação de fenômenos fonéticos, lexicais, semânticos, morfossintáticos e prosódicos que caracterizam a língua falada no estado.

Nesse âmbito, as vertentes contribuem para uma maior compreensão do português falado no Maranhão, uma vez que os dados encontrados nelas somam-se aos utilizados para a elaboração do Atlas Linguístico do Maranhão, no conjunto de análises sobre o português maranhense (cf. RAMOS, BEZERRA, ROCHA, 2006, 2010a, 2010b). Por outro lado, as pesquisas relacionadas aos universos laborais, além de contribuir para o ALiMA, buscam facilitar o diálogo e conciliar o conhecimento do técnico e do especialista com o conhecimento prático dos trabalhadores rurais, através da elaboração de glossários, provendo uma comunicação mais eficiente entre as diversas áreas do conhecimento humano.

A escolha de fazer o registro dos termos concernentes ao coco babaçu tem base na importância econômica, política e, conseqüentemente, cultural da matéria-prima para o Maranhão, sendo o estado o maior produtor da amêndoa do coco babaçu no Brasil. Segundo informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB), no Brasil, no âmbito do extrativismo vegetal não madeireiro, a amêndoa do babaçu destaca-se como o segundo produto de maior valor econômico, tendo alcançado uma produção anual, em 2011, de






102.400 toneladas, gerando um lucro de R\$ 142.200.000. De acordo com informações da Empresa Brasileira de Pesquisas Agropecuária (EMBRAPA), o estado do Maranhão tem a ocorrência de 2/3 do babaçu do Brasil, e, em conjunto com outros nove estados, detém cerca de 14,5 milhões de hectares de babaçuais nativos.

### 3. A TERMINOLOGIA: PRINCÍPIOS E MÉTODOS

Expomos, nesta seção, a metodologia para a elaboração de glossário socioterminológico do coco babaçu do Maranhão. A produção de glossários tem se tornado relevante para o mundo atual, no qual as diversas áreas de conhecimento estão sendo popularizadas, com a massificação da informação. Os glossários auxiliam na compreensão das linguagens especializadas, melhorando a comunicação entre os diferentes campos do saber. O estudo de tais linguagens é denominado Terminologia, sendo esta uma das ciências do léxico.

Em uma definição simples, o léxico pode ser concebido como o conjunto de todos os vocábulos (funcionais ou não) de uma língua. Para esse artigo, entretanto, usaremos a definição defendida por teóricos como Schindler e Alan Rey (*apud*. SERRA; BEZERRA, 2012), na qual o léxico seria o conjunto de elementos linguísticos com conteúdo nocional (SERRA, BEZERRA, 2012). A Terminologia, que é o campo de estudos das lexias utilizadas nas atividades técnico-científicas, tem como foco de estudo as linguagens especializadas, que são tanto o léxico como o texto especializado, ou seja, elementos linguísticos utilizados em contextos profissionais ou científicos. Enquanto, em geral, os estudos sobre o léxico comum propõem-se estudar todos os vocábulos de uma língua, na Terminologia, o foco são os estudos de vocábulos específicos de uma área ou especialidade, como é o caso do glossário do coco babaçu. Como estabelecido por Cabré (1993, p. 52), a Terminologia, é, antes de tudo, um estudo do conceito e dos sistemas conceptuais que descrevem cada matéria especializada. Seu uso deve-se principalmente à necessidade de uma comunicação mais eficiente nos meios científicos e profissionais. A terminologia possui um campo aplicado que é a Terminografia, que é o campo de estudos que interessasse pela elaboração de repertórios linguísticos (dicionários, glossários, thesaurus...) especializados. A terminografia é o campo que se ocupa da criação de métodos de compilação de repertórios, levando em consideração as discussões teóricas e metodológicas da Terminologia. A Terminografia ocupa-se da criação de repertórios mono- e multilíngues.

Conforme afirmam Krieger e Finatto (2004), os primeiros estudos sistemáticos sobre as terminologias datam do século XVIII. Porém, sua consolidação só viria mais tarde, com os estudos do engenheiro austríaco Eugen Wüster, no século XX, pela pena do pensador da Teoria Geral da Terminologia – TGT, primeiro a considerar a terminologia uma disciplina. Wüster, por uma forte influência dos estudos de Lineu, sobre a organização das espécies, e por seu interesse pelo sânscrito e pelo esperanto, buscava uma linguagem universal e invariável, que só poderia se realizada nos meios técnicos e profissionais. Desse modo, Wüster acaba criando um conjunto de leis ou padrões de usos das linguagens especializadas, que acabaram tendo espaço entre alguns



especialistas da época. A esse conjunto de padrões ou leis que deveriam ser adotadas, segundo Wüster, por toda comunidade científica, dava-se o nome de normatização. Ao normatizar a terminologia técnica da engenharia elétrica, sua área de atuação, Wüster estabeleceu conceitos e denominações que pudessem ser usados por membros de seu meio profissional, o que fundamenta um conjunto de técnicas e regras que visam à normatização ou o padrão do uso de uma terminologia ou da formação de uma terminologia, ou ainda, da produção de repertórios especializados.

Como qualquer pioneiro, a teoria wusteriana também possuía falhas: para a TGT, o conceito era o objeto de estudo, não a denominação, esta, poderia ser o ponto final da criação de um termo, tendo um lugar marginal nos estudos terminológicos. O termo, como um signo linguístico, não era interesse da Terminologia, mas sim sua parte conceitual; desse modo, Wüster desconsiderava, em sua abordagem, o aspecto comunicativo entre os especialistas, além da natureza linguística dos vocábulos especializados.

Com o crescimento da produção de glossários terminológicos, a necessidade de uma revisão da TGT tornava-se urgente. Então, na década de 1990, surgiu a socioterminologia, criada por François Gaudin, que tinha com objetivo não mais prescrever, ou seja, criar normas para o termo, mas sim descrevê-lo, utilizando-se de análises da língua inserida em seu contexto social. Tal noção baseia-se nas ideias da sociolinguística que encaixa na análise da linguagem o contexto social, político e cultural. Baseando-se na nova proposta de Gaudin, novas propostas terminológicas começaram a surgir, entre elas a Teoria Comunicativa da Tecnologia – TCT, formulada por Maria Teresa Cabré. A TCT não tentava desassociar a terminologia e a linguística e, conseqüentemente, considerava as teorias da sociolinguística, aspecto negado ou, pelo menos, silenciado em Wüster. Para Cabré, a terminologia não poderia ser uma disciplina autônoma, pois atuava em diversas áreas de conhecimento. As análises dos termos deveriam considerar aspectos cognitivos, linguísticos e sociais.

Na abordagem variacionista da Terminologia, as linguagens especializadas não se dissociavam da comunicação cotidiana, portanto, as linguagens especializadas ou o texto especializado, utilizado em um ambiente específico, também apresentavam os mesmos aspectos variacionistas da comunicação regular. Nesse sentido, poderiam ser observados, nesses domínios, fenômenos da variação linguística, como a sinonímia, a homonímia e a polissemia. Tais fenômenos, nessa abordagem, têm papel fundamental no desenvolvimento e na compreensão da comunicação especializada. Além dos aspectos linguísticos, aspectos extralinguísticos também passaram a ser considerados na análise do léxico especializado, como os contextos social, diatópico e comportamental da comunidade científica, que passaram a ser visto como fatores que incidem sobre a variação terminológica.

Essas mudanças marcam o interesse dos linguístas pela Terminologia, fato inédito até o século XX, como visto.

Por fim, vale afirmar que o glossário analisado neste trabalho é um repertório especializado porque buscou os métodos de produção de repertórios linguísticos criados pela Terminografia. Vale lembrar que a terminografia consiste na aplicação prática dos estudos terminológicos, resultando na produção de glossários, dicionários técnicos ou

terminológicos e bancos de dados (KRIEGER; FINATTO, 2004). O glossário tem um caráter socioterminográfico, pois, entre outros aspectos, busca o registro das variantes linguísticas do universo especializado.

#### 4. A METODOLOGIA DE CRIAÇÃO DO GLOSSÁRIO DO BABAÇU

Para a compilação do *corpus* que deu base ao glossário<sup>169</sup> do coco babaçu do Maranhão, foi aplicado um questionário semântico-lexical, que possibilita a coleta do vocabulário referente aos campos temáticos: morfologia do babaçu, colheita, instrumentos de trabalho, aplicações, beneficiamento e comercialização, com o objetivo de registrar expressões, termos e seus variantes presentes na modalidade oral da terminologia do babaçu, além de resgatar lendas e canções concernentes ao babaçu.

O questionário semântico lexical utilizado é constituído por 54 perguntas, organizada nos campos temáticos. As entrevistas foram gravadas utilizando um gravador digital; foram utilizadas câmeras fotográficas e filmadoras digitais, para registro e posterior uso no programa de compilação de repertório linguístico. As informações do entrevistado para análises posteriores são armazenadas na Ficha do Informante, que é constituída pelos dados pessoais do informante, assim como seu contato com meios de comunicação e o que costuma fazer em seu tempo livre. O glossário resultante é constituído por 48 entradas principais, com 100 variantes e contempla os campos concernentes às variantes linguísticas e informações referentes ao local onde os termos foram coletados, dando ênfase ao objetivo do projeto de registrar as variações diatópicas na língua falada no Estado.

Após a coleta de dados, houve a transcrição grafemática dos inquéritos realizados. Foi feita a escolha pela transcrição grafemática, com a intenção de dar destaque à língua oral e a unidade lexical especializada desse discurso; tais linhas tem um enfoque definido nas correntes sociovariacionistas da Terminologia e da Terminografia.

As transcrições grafemáticas foram primeiramente inseridas no programa *zExtractor*, programa criado pelo Professor Doutor José Lopes Moreira Silva, pesquisador do Departamento de Linguística da USP e membro do grupo Interdisciplinar de Pesquisas em Linguística e Informática. O programa, de interface simples, foi utilizado para a extração automática de termos presentes nas transcrições. O programa cria um ficheiro ou uma lista de termos complexos, em que é possível visualizar sintagmas verbais e nominais extraídos das transcrições pelo programa, facilitando a escolha dos sintagmas terminológicos presentes no glossário.

Após essa análise inicial para extrair os sintagmas no programa *zExtractor*, o dados foram inseridos no programa *AntConc*, programa criado pelo professor Doutor Laurence Anthony, Ph.D em linguística aplicada pela Universidade de Birmingham no Reino Unido, e que atualmente ministra aulas na Universidade Waseda no Japão. Segue

---

<sup>169</sup> Amostra com alguns termos do glossário da socioterminologia da cultura do babaçu no Maranhão. (Cf. Apêndice 1).



abaixo uma visualização da interface do programa, com indicações das ferramentas utilizadas:

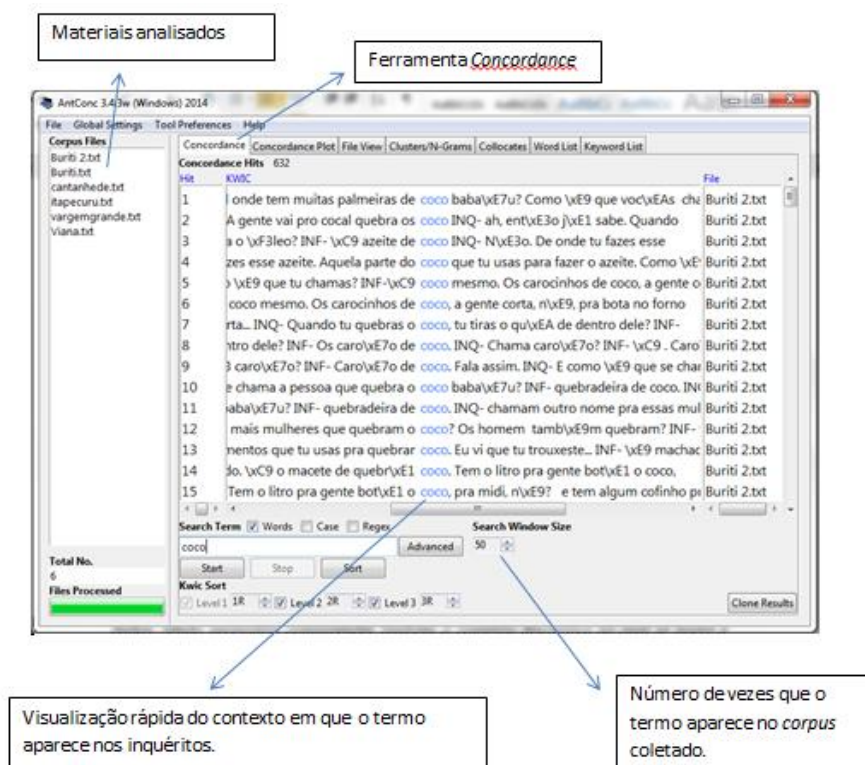
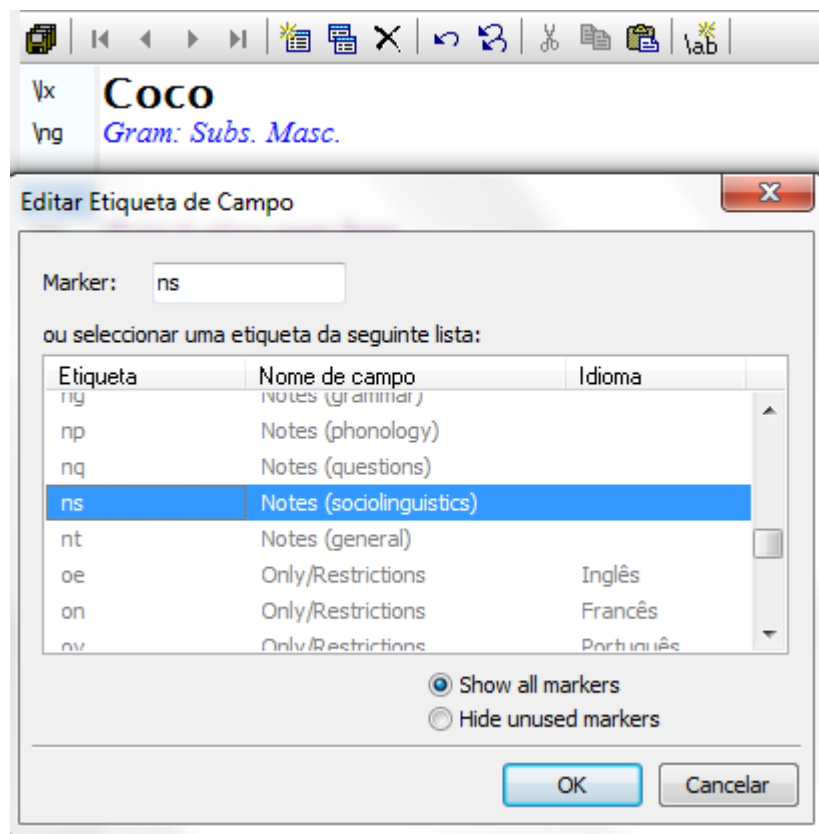


Figura 1 – Interface do programa *AntConc*

A visualização rápida do contexto em que os termos aparecem é importante para uma pesquisa de cunho socioterminológico, na qual não é suficiente somente a recolha dos dados, sendo necessário compreender também o contexto discursivo no qual se insere a unidade selecionada.

A partir da delimitação e da seleção do *corpus*, o glossário foi produzido por meio do programa computacional *Lexique-Pro*, um *software* livre específico para a construção de glossários, dicionários e thesaurus. O programa foi desenvolvido pela representação africana da organização americana Summer Institute of Linguistics (SIL). O *Lexique-Pro* permite a exportação dos dados para formatos *doce.html*, e trabalha com um sistema de etiquetas– definição, variantes, classe gramatical etc – sendo que a organização das etiquetas no glossário fica a critério do pesquisador. É também possível inserir no programa arquivos de imagem (.jpg), vídeo (.jvg) e áudio (.mp3 ou .avi). O programa funciona com o uso de etiquetas que acionam códigos e alteram a estrutura do glossário que será construído. Cada etiqueta representa uma entrada no glossário, podendo ser a entrada principal, indicação de variantes encontradas, local onde o termo foi encontrado, dentre outras. A ordem das entradas fica a critério do criador, na figura seguinte há uma visualização do uso das etiquetas no programa:





**Figura 2** – Uso das etiquetas no programa *Lexique-Pro*

Também é válido ressaltar que critérios foram aplicados aos dois programas e deixar claro que os termos que constituem as entradas do glossário não foram selecionados aleatoriamente: com a ajuda dos programas utilizados, foi realizada uma escolha mais segura de quais termos representariam as entradas principais e quais os termos que seriam considerados variantes. O critério utilizado foi de dar destaque ao termo que constava na maior parte dos municípios onde os inquéritos foram realizados. Após essa seleção inicial, foi então realizada a busca por novos termos particulares de cada município.

A organização do glossário seguiu a metodologia adotada em outras pesquisas da mesma natureza já elaboradas pelo projeto ALiMA (a exemplo dos glossários da Festa do Divino no Maranhão (ROCHA, 2010); do caranguejo (MOREIRA; RAMOS, 2009); do *reggae* (OLIVEIRA, 2009); da mandioca (SERRA, 2010); da Cana-de-Açúcar (SERRA; BEZERRA, 2012)).

A microestrutura de verbete adotada foi a seguinte: Entrada + Categoria Gramatical + Local em que o termo é encontrado + Variante + Contexto + Definição + Nota + Remissiva + Ilustração. A microestrutura também foi baseada em outras pesquisas no âmbito do léxico no Projeto ALiMA. A lista que segue é de siglas e sinais que foram utilizados para a organização das informações no verbete:

## 1. ABREVIATURAS

INQ. Inquiridor

INF. informante

Gram. informação gramatical  
Loc. Localidade  
Sub. masc. substantivo masculino  
Sub. fem. substantivo feminino  
Sint. Nom. sintagma nominal

## 2. REMISSIVAS

Ver entrada principal

## 3. SINAIS GRÁFICOS

◇ contexto do termo

Depois de pronto, as informações do glossário podem ser transportadas para um documento em formato *doc.*, em uma organização elaborada pelo próprio programa e que pode ser reestruturada pelo usuário.

### Coco

*Gram:* Subs. Masc.

*Socio:* Todas as localidades.

*Variante :* **Filhote; babaçu; coco babaçu.**

*Uso :* É o macete de quebrá <coco>. Tem o litro pra gente botá o <coco>, pra midi, né?

FRUTO DA PALMEIRA DE BABAÇU.

*Ver entrada principal :* **Palmeira.**



Figura 3 – Exemplo de entrada ou verbete do glossário

## 5. O LÉXICO DO BABAÇU: DESCRREVENDO A MORFOLOGIA DOS TERMOS

Os dados recolhidos na pesquisa levaram a algumas observações pertinentes ao aspecto morfológica dessa terminologia, ou seja, nos levou a considerar algumas estruturas morfológicas que aparecem regularmente nas formações dos termos. Uma primeira observação é que grande parte dos elementos são formados por sintagmas constituídos, em sua maioria, por três elementos, isso se for contada a preposição. Desse modo, são regulares formações como S+P+S, S+A e V+P+A, sendo a primeira a mais produtiva:

S+P+S: caroço de coco, pedaço de pau, cacho de coco, chapéu de coco, vinho de coco, sabonete de coco, pele do coco, choro da palmeira e etc.

S+A: Anticaso vermelho, coco babaçu, coco pubo, babaçu verde, massa branca;

V+P+S: pisar o caroço, quebrar o coco, riscar a palha, torrar o caroço, debulhar a palha.

Essas regras de formações de palavras mostra a incidência de substantivos e verbos, principalmente substantivos nessa terminologia, algo esperado, uma vez que uma terminologia tem, entre outros objetivos, denominar conceitos, aspecto bem executado pelo substantivo; o verbo, por sua vez, nessa terminologia, tem a função de descrever alguns processos próprios desse universo, como o descascar da palmeira, a quebra do coco, entre outros processos.

Por outro lado, quando analisados a estrutura dos termos desse discurso, observa-se que grande parte dele é constituído por elementos (afixos) produtivos em língua portuguesa, como os sufixos – eiro(a), ex: forrageira, caçoteira, cachopeiro, quebradeira;-inho (a), ex: canzolinha, chorozinho, bichinho; e -al: ex: babaçual. É válido lembrar, de igual modo, que esses sufixos são formadores de substantivos que denotam profissão ou máquina e/ou profissional, especialista em alguma área ou em alguma atividade e dimensões menores, no caso de – inho; -al, por sua vez, cria substantivos coletivos; esses afixos apresentam a mesma produtividade no *corpus*, como se vê nos exemplos dados. No *corpus* analisado, não foram encontrados termos criados a partir do processo de derivação prefixal.

Um aspecto do léxico que é importante de ser ressaltado é de que, nos últimos anos, nota-se a constante presença de pessoas de fora da comunidade das quebradeiras, sejam agrônomos ou turistas. Este fato, inevitavelmente, vem alterando os termos outrora utilizados: ao observamos os termos que constituem o glossário, podemos notar que ainda não há uma mudança significativa nos termos usados no cotidiano das quebradeiras, no entanto, há, em alguns dos municípios investigados, termos científicos, como mesocarpo (*massa do coco*), o que denota a presença do agrônomo, e a relação com ele tem trazido elementos novos para essa terminologia; de qualquer modo, é importante frisar que, na maioria das vezes, ainda prevalecem os termos utilizados pelas gerações passadas. As variantes lexicais presentes no glossário são, na maioria, constituídas por termos nativos da comunidade das quebradeiras.

## 6. ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Como já afirmamos, a presença da palmeira do coco babaçu não é apenas na economia: além de uma fonte de trabalho e renda, as quebradeiras também reproduzem um conhecimento tradicional.

Tendo em vista esse panorama, o babaçu requer estudos de natureza social, cultural e linguístico. No que diz respeito aos estudos de natureza linguística, convém destacar que o trabalho de coleta e trato do produto oferece uma excelente oportunidade para registro do vernáculo, visto que, muitos desses trabalhadores, conservam em suas falas, formas linguísticas próprias e pertencentes a um vernáculo específico do Estado: por ser coletiva e, em geral, envolver diferentes gerações de uma mesma família, a atividade congrega vários sujeitos que interagem em situações naturais de comunicação



linguística que é feita a partir de conversas, cantorias e relatos de suas experiências pessoais.

Nesse sentido, vale destacar a importância dos estudos variacionistas sobre o léxico nos estudos sobre o português brasileiro. Tais estudos tem mostrado como a realidade humana pode ser observada por meio do léxico, visto ser o léxico um prisma onde a realidade se mostra do modo que o homem vê. Desse modo, o léxico é um reflexo das crenças e das formas que o homem encara a realidade e, seu estudo revela aos diferentes conhecimentos do homem. Ainda nesse sentido, um estudo de natureza lexical se faz necessário para resolvermos um problema bastante particular, que é a comunicação entre o técnico e o beneficiador do coco.

A elaboração do glossário e a análise morfológica de alguns termos recolhidos contribuíram para uma melhora qualitativa e quantitativa do diálogo entre o técnico/especialista e as quebradeiras de coco, no momento da transferência e troca de conhecimentos, além de oferecer subsídios ao ensino aprendizagem da língua portuguesa, bem como ampliar o conhecimento da variante linguística usada no Estado, representado pelo vernáculo.

## REFERÊNCIAS

CABRÉ, M. T. *La Terminología: teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antártida/ Empúries, 1993.

FINATTO, Maria José Bocorny; KRIEGER, Maria da Graça. *Introdução à Terminologia: Teoria e Prática*. São Paulo: Contexto, 2004

LIMA, Alcides Fernandes de; MARTINS, Arlon F. Carvalho. Utilização do programa lexique pro na elaboração de glossários e dicionários terminológicos. In. RAZKY, Abdelhak; LIMA, Alcides Fernandes de; OLIVEIRA, Marilucia Barros de; COSTA, Eliane Oliveira da. (orgs.). *Estudos sociodialetais do português brasileiro*. São Paulo: Pontes, 2014. P. 257-277.

RAMOS, Conceição de Maria de Araújo; BEZERRA, José de Ribamar Mendes; ROCHA, Maria de Fátima Sopas. (Orgs.). *O português falado no Maranhão: estudos preliminares*. 2ª Ed. São Luís: EDUFMA, 2010.

\_\_\_\_\_. *A diversidade do português falado no Maranhão: o Atlas Linguístico do Maranhão em foco*. São Luís: EDUFMA, 2006.

\_\_\_\_\_. *O português falado no Maranhão: múltiplos olhares*. São Luís: UFMA, 2010.

SERRA, Luís Henrique; BEZERRA, José de Ribamar Mendes. *O léxico da cana-de-açúcar: um estudo com base no corpus constituído para o ALiMA*. Relatório Final



(Pesquisa de Iniciação Científica). Universidade Federal do Maranhão, Programa Institucional de Iniciação Científica, 2012.

ROCHA, Maria de Fátima Sopas. *Afesta do Divino Espírito Santo no Maranhão: uma proposta de glossário*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará. 2008.

SANTOS, Georgiana Márcia Oliveira. *A terminologia do reggae ludovicense: uma abordagem socioterminológica*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará. 2009.

SERRA, Luís Henrique. Um estudo socioterminológico da mandioca no Maranhão. In. RAMOS. Conceição de Maria de Araujo; BEZERRA, José de Ribamar Mendes.

ROCHA, Maria de Fátima Sopas (Orgs.). *O português falado no Maranhão: múltiplos olhares*. São Luís: EDUFMA, 2010. p 152-171.

SALES, RODRIGO DE. In: VIII ENANCIB – Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, 2007, Salvador, Bahia. Disponível em: <http://www.enancib.ppgci.ufba.br/artigos/GT2--036.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2014.

### **APÊNDICE 1 – Amostra do glossário socioterminológico da cultura do babaçu no Maranhão**

## **Cachopa**

*Gram:* Subs. Fem.

*Socio:* Buriti, Itapecuru, Vargem Grande.

*Variante :* **Canzola; Canzolinha; Canzola do Coco;**

**Canzola do Coco; Canzola do Coco;**

## **Caroço**

*Gram:* Subs. Masc.

*Socio:* Todas as localidades.

*Variante :* **Almenda; Amêndoa; Caroço de coco;**

**Emenda.**

**SEMENTE OLEOGINOSA DO COCO BABAÇU, DE ONDE SE RETIRA O AZEITE.**

*Ver entrada principal :* **Coco, Azeite.**



## Debulhá a Palha

*Gram:* Subs. Masc.

*Socio:* Cantanhêde, Vargem Grande.

*Variante :* **Dibulhá; distalar; escalar; estalar; abrir..**

*Uso :* Então, você tem que pegá o olho de palha. Então começa a puxá a palha pra trás que ela desce, né? Então a gente chama <debulhá> ou distalá.

## Massa do Coco

*Gram:* Sint. Nom.

*Socio:* Todas as localidades.

*Variante :* **Massa; massa branca; mesocarpo.**

*Uso :* Aí a gente tira o anticasco vermelho, aí quando chega na massa branca a gente tira que é a massa do coco.

MASSA BRANCA, ENTRE A PELE E A CASCA DO COCO, UTILIZADA PARA FINS ALIMENTÍCIOS, COSMÉTICOS E MEDICINAIS.

*Ver entrada principal :* **Pele do Coco, Casca do Coco.**



## Sabão de Coco

*Gram:* Sint. Nom.

*Socio:* Todas as localidades.


*Variante :* **Sabão**.

PRODUTO DO COCO BABAÇU, GERALMENTE UTILIZADO PARA A LIMPEZA DE CASAS E UTENSÍLIOS, ALÉM DA HIGIENE CORPORAL.

*Ver entrada principal :* **Coco**.







**UMA NOVA REFLEXÃO SOBRE O DICIONÁRIO TEMÁTICO  
INTERNACIONAL DE LÍNGUA DE SINAIS ATRAVÉS DA ÁREA DE  
MATEMÁTICA: COMO PERCEBER OS SINAIS ICÔNICOS E NÃO-  
ICÔNICOS DA CONFIGURAÇÃO DE MÃOS PARA ÁREA DE  
MATEMÁTICA?**

Luiz Claudio Nóbrega Ayres  
Thais White Dias dos Reis  
Klícia de Araújo Campos

**RESUMO:** O objetivo deste é considerar o dicionário internacional de Língua de Sinais por equipes surdos em uma comunidade surda. A pesquisa buscará compreender a lexicografia pedagógica na área da matemática, por meio da Língua de Sinais, para modalidade de Educação de Surdos em uma pública da rede. O dicionário internacional iniciou a pesquisa da área de matemática com quatro Língua de Sinais tais como Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Língua de Sinais Americana (ASL), Língua de Sinais Britânica (BSL) e Língua Gestual Portuguesa (LGP), que a estrutura da semelhança e diferença de sinais no processo de icônica e não-icônica, mostra o léxico de operação de matemática que faz parte da matemática escolar de crianças, jovens e adultos surdos. A experiência indica as dificuldades da relação de tradução, nesse processo, por parte da equipe de tradutores internacionais sobre operações matemáticas. Ressalta, também, a postura do tradutor linguístico de ser com as éticas específicas da matemática e da Língua de Sinais dificultando assim o entendimento dos surdos. Primeiramente o professor surdo apresentou quatro línguas de sinais diferentes países no dicionário internacional, e focalize a área de matemática e identificou quais conheciam os símbolos de operação de matemática. Questionados se tinham a experiência de analisar icônica e não-icônica, todos quatro países de sinais diferentes responderam que não são todos icônicos, pois conseguiam perceber a configuração de mãos.

**PALAVRA-CHAVE:** Dicionário Internacional de Língua de Sinais. Sinais Icônicos. Sinais Arbitrários. Símbolos de Operação Matemática.


## **1. Introdução**

No Brasil, O ensino fundamental é caracterizado como Educação Especial com as necessidades especiais de Inclusão de surdos que preferência tem o polo nas redes educacionais especiais. Contamos nos municípios e estadual, como propostas educacionais de ensino de matemática com o uso de Língua de Sinais, com a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2006 já são obrigatório a toda rede escolar com necessidades especiais, a língua de sinais como surdo tem direito de usar a língua de sinais a qualquer lugar a parte da escola publica tanto privada.

A pesquisa buscará compreender a lexicografia pedagógica na área da matemática, por meio da Língua de Sinais, para modalidade de Educação de Surdos em uma pública da rede.

O presente relato descreve fatos ocorridos dos sinais lexicais, icônicos e não-icônicos na área de matemática com o uso de Língua de Sinais pelo surdo, com alunos surdos da Educação Especial, escola regular publica e privada, universidades e demais instituições educacionais.





Foram utilizadas quatro línguas de sinais internacionais de dicionário de matemática. As seguintes pesquisas foram os assuntos de Operações Matemáticas, mostra sinais Adição e Multiplicação em dividir de grupo de tradutores, tem por objetivo a categoria em LS (Língua de Sinais), desenvolveram a construção de ordem alfabética com uso de Língua de Sinais e compreendendo a tradução internacional de Língua de Sinais de diversos países.

O projeto *Spread the Sign* a ser descrita foi criada uma competência linguística da comunidade surda na Suécia, se objetiva a mídia de dicionário internacional de equipe como início de assunto de operações matemáticas e havia as semelhanças e diferenças de outros a língua de sinais matemáticos a diversos países e a mesma escrita de símbolo matemático.

Observando o site SpreadtheSign na área de matemática com tradutor de dicionário internacional de Língua de Sinais, os equipes tradutores prestaram as palavras traduzidas por categoria de matemática, exemplificando a palavra por língua de sinais e mostrando a língua de sinais a vários países e os surdos conhecemos a tradução de língua por outra língua, pois tinham parecido ou não-icônico de língua de sinais de ADIÇÃO e MULTIPLICAÇÃO.

Na realidade do Brasil, apresentam dificuldades na matemática de Língua de Sinais, associado ao forte receio, muitas vezes recusa mesmo, em arriscar um dicionário da língua oral. Apresentam também dificuldades conceitos nas operações matemáticas, nos problemas por falta de recursos didáticos com uso de dicionário de Língua de Sinais e outros conteúdos, visto que não tinham muitos sinais de matemática como até hoje, vários poucos sinais de matemática, tornando a reflexão de ideia praticamente impossível. Isso demonstra que não diferenciam a Língua de Sinais da Matemática com a Língua Portuguesa.

Além disso, esses alguns surdos apresentam também uma baixa qualidade, perdendo auto-estima, fracasso de estudos de desenvolvimento escolar, principalmente no que se refere à qualificação de Língua de Sinais, dos Surdos com os ouvintes. Então, percebemos um sentimento de “dor” e “angústia” nesses surdos.

Questionados sobre pesquisa de questões problemáticas, notamos uma certa alienação desses surdos, por falta de acesso das atualizações de dicionário de Língua de Sinais, ou por acesso com o uso de dicionário de Língua de Sinais. Muitas vezes, tinham uma noção de operações de matemática, mas não raciocinaram muito bem nem tinham explicado de conceitos em que surdos não aprenderam a noção básica.

## **2. Fundamentação teórica e metodológica**

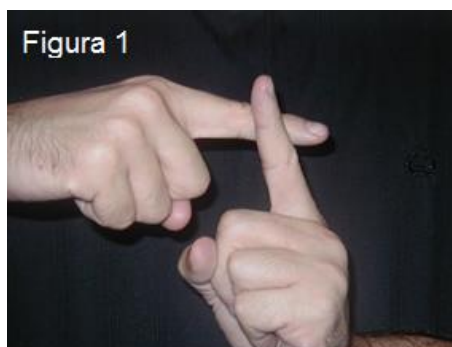
Primeiramente o professor surdo apresentou quatro línguas de sinais diferentes países no dicionário internacional, e focalize a área de matemática e identificou quais conheciam os símbolos de operação de matemática. Questionados se tinham a experiência de analisar icônica e não-icônica, todos quatro países de sinais diferentes responderam que não são todos icônicos, pois conseguiam perceber a configuração de mãos.

Este relato de experiência investigar o trabalho de dicionário temático na área de matemática para surdos na modalidade de visual-espacial como a relação de dicionário internacional entre a língua de sinais, mostrando as comparações de sinais internacionais na área de matemática e como a metodologia de uso de dicionário enciclopédia dos conteúdos e a importância do uso de dicionário de Língua de Sinais (na própria língua dos surdos). Inicialmente, analisando a aprendizagem de matemática

até os dias de hoje; comparando os avanços e mudanças da prática do ensino da matemática.

O professor surdo então mostrou a ilustração, na figura 1 na LIBRAS e figura 2 na LGP, de um sinal **ADIÇÃO** entre língua brasileira de sinais e língua gestual portuguesa, são a mesma palavra da escrita em língua portuguesa e como também na mesma língua sinalizada e tem relação da configuração de mãos iguais como icônicos.

**Figura 01 – sinal ADIÇÃO – no Brasil.**



sinal **ADIÇÃO**  
Língua Brasileira de Sinais  
(LIBRAS)

(Professor surdo: Luiz Claudio N. Ayres – Matemática em LIBRAS)

**Figura 02 – sinal ADIÇÃO – no Portugal.**



sinal **ADIÇÃO**  
Língua Gestual Portuguesa (LGP)

Fonte: <http://www.spreadthesign.com/br/alphabet/>

Outro sinal **ADDITION** entre língua de sinais americana na figura 3, e língua de sinais britânica na figura 4, é mesma palavra da escrita de língua inglesa e a língua sinalizada diferente, não tem relação da configuração de mãos.

**Figura 03 – sinal ADDITION – nos Estados Unidos**



Figura 3

Sinal ADDITION - Língua de Sinais Americana (ASL)

Fonte: <http://www.spreadthesign.com/br/alphabet/>

**Figura 04 – sinal ADDITION – no Reino Unido.**

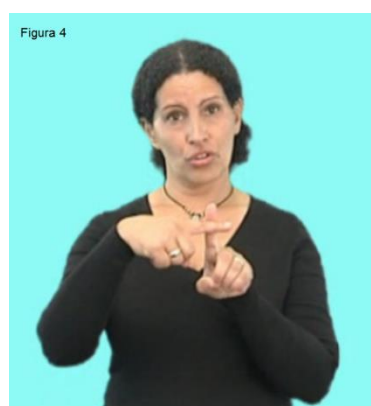


Figura 4

sinal ADDITION  
Língua de Sinais Britânica (BSL)

Fonte: <http://www.signbsl.com/sign/addition>

Entretanto, todas quatro línguas de sinais como LIBRAS, LGP, ASL e BSL na matemática que são mesmos símbolos matemáticos.

**Figura 05 – sinal MULTIPLICAÇÃO – no Brasil.**

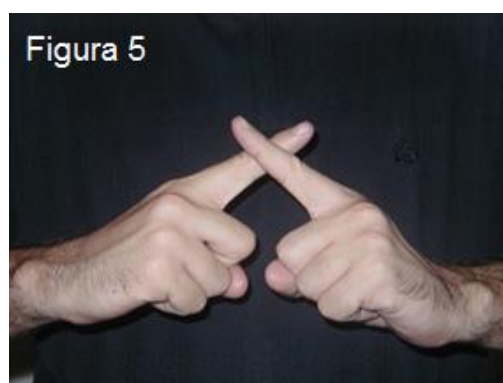


Figura 5

sinal MULTIPLICAÇÃO  
Língua Brasileira de Sinais  
(LIBRAS)



(Professor surdo: Luiz Claudio N. Ayres – Matemática em LIBRAS)

**Figura 06 – sinal MULTIPLICAÇÃO – no Portugal.**



sinal MULTIPLICAÇÃO  
Língua Gestual Portuguesa (LGP)

Fonte: <http://www.spreadthesign.com/br/alphabet/>

**Figura 07 – sinal MULTIPLICATION – nos Estados Unidos**



sinal MULTIPLICATION  
Língua de Sinais Americana (ASL)

Fonte: <http://www.spreadthesign.com/br/alphabet/>

**Figura 08 – sinal MULTIPLICATION – no Reino Unido.**





Figura 8  
sinal MULTIPLICATION  
Língua de Sinais Britânica (BSL)

Fonte: <http://www.spreadthesign.com/br/alphabet/>

Outras operações de matemática, um sinal MULTIPLICAÇÃO na figura 5 e 6, em português, e outro sinal MULTIPLICATION na figura 7 e 8, em inglês. As três figuras 5, 6 e 7 que são mesmas três línguas de sinais como Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Língua Gestual Portuguesa (LGP) e Língua de Sinais Britânica (BSL), que são as três mesmas semelhantes como icônicos em cada sinal de matemática, e que cada operação trata mesmos símbolos matemáticos.

Mas Língua Brasileira de Sinais e Língua Gestual Portuguesa são mesma escrita de língua portuguesa, e a figura 7 é outra escrita de língua inglesa como Inglaterra e não tem relação da escrita semelhante, e já existe a relação como mesma configuração de mãos a três línguas diferentes.

Toda a ferramenta referente a esse trabalho pedagógico será transformado em um dicionário internacional por categoria da matemática produzida pelas equipes tradutoras e será distribuído no site. Analisamos a comparação de sinais de matemática entre as operações do conteúdo.

## 2.1 Breve Histórico de Dicionário Internacional.


Este fato histórico tem como objetivo considerar o dicionário com aquisições produzidas, realizado no acesso do site, com os vários surdos excluindo no uso de tecnologia de dicionário internacional.

O trabalho pedagógico iniciou com o conteúdo de matemática em Língua de Sinais, que mobiliza a rede dos surdos em vários ensinamentos escolares e universitários. Esta aprendizagem já está fazendo a parte da escola, universitários, os livros nas bibliotecas e enfim, com crianças e adultos.

Facilidade do processo de estudo linguístico com conteúdos e práticas. Podemos assim relacionar como surdos e mobilizar à nova pós-modernidade interagindo também com os professores, pedagogas e tradutores. Uma nova regra em Língua de Sinais no dicionário internacional, na certeza de oportunidade para a especialidade satisfatória do surdo.

Neste trabalho vamos considerar a linguística e tradução que foi realizado com o próprio aprendiz, o aluno universitário surdo. Na realidade queremos que todos os alunos surdos sejam engajados nesse processo de estudos surdos.

Entretanto, não poderíamos deixar olhar outros fracassos específicos, e para que este trabalho tenha a forma e regras satisfatórias na mídia internacional, optamos em



avaliar a escola regular de surdos, universidade de estudos surdos e, matemática em Língua de Sinais, o movimento de estudante e tradutor-surdo, o laboratório das ciências exatas – matemáticas, as práticas e oficinas para surdos, etc.

Nosso interesse nesse estudo é que a matemática em Língua de Sinais que façam parte da nossa vida. Pois, desde terna idade, a infância, já começamos a aprender e conhecer básica configuração de mãos e operações matemáticas em Língua de Sinais, como por exemplos, o sinal de  $+$  a  $\div$ , idade, horas, enfim.

Apesar de usarmos operações matemática em Língua de Sinais, poucas vezes paramos para pensar de onde surgiram os sinais, ou quem são os surdos que inventaram.

No período da Modernidade, os surdos já viviam em grupos nesta escola, universidade e comunidade surda que aprenderem matemática em regras, sem qualquer incentivo, era motivado um trabalho de apenas usar a memorização, (decoreba) não compartilhavam de experiências, e exercícios feitos com “as mãos”, ou seja, descobrir os sinais, nas falanges icônicas ou não.

Nós surdos não sabemos que inventou os sinais das operações matemáticas possivelmente, na história dos surdos, há segredos por isso imaginamos em nossos pensamentos e criamos maneiras de facilitar o aprendizado em sinais icônicos e sinais não-icônicos(arbitrários).

Mas, permanece a dúvida, como os surdos inventaram dessas operações matemáticas em Língua de Sinais no mundo? E como surdos criaram os sinais icônicos e arbitrários em Língua de Sinais?

Na verdade, os surdos aprenderam no decorrer do tempo a utilizarem Língua de Sinais de uma maneira muito simples, foi de extrema importância do conhecimento de iconicidade e arbitrariedade.

Eles provavelmente, não sabiam que existem os sinais icônicos e sinais arbitrários no mundo de matemática, mas já existiam e eles faziam o uso da os dicionários em Língua de Sinais igual ao ouvinte conheciam sem perceberem a icônico e arbitrário em Língua de Sinais, pois pessoas ouvintes conheciam a mão dos ouvintes a forma dos dedos como gestos, mas não dá maneira que conhecemos como hoje.

Recentemente, pouco tempo atrás, começamos a aprender e a conviver com grupos surdos pesquisaram dicionário internacional da matemática em Língua de Sinais.


## 2.2 A Construção das operações matemáticas em Língua de Sinais

As operações matemáticas em Língua de Sinais não são iguais pelo mundo. A própria Língua de Sinais tem o próprio regional, mas os números em Língua de Sinais que têm variedades nem todos os sinais em matemática ao Brasil todo e também nem todo sinais iguais ao mundo. A cada região tem próprias Línguas de Sinais, um pouco semelhante das regras pelos sinais de matemática.

O usuário de sinais para ter outros sinais deu-se a construção e nova regra de operações matemáticas em Língua de Sinais. Saindo do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) os ex-alunos, foram para diversos lugares, buscando aperfeiçoar seus ensinamentos, sobre as operações matemáticas em sinais.

Esta evolução de Língua de Sinais em matemática, evolui através de diferentes meios, o que facilita em muito as práticas.

Os surdos deram uma grande contribuição, pois inventaram os sinais para cada símbolo de operações matemática, facilitando em muito a vida do surdo como época na escola surda o INES e outras escolas diversas.



Como podemos ver a matemática em Língua de Sinais, sempre esteve presente em nossas vidas surdas, mesmo que de maneira certa dos sinais ela sempre nos foi presente.

A matemática refere-se a essas identidades que tem existência objetiva, fora da mente do matemático, mas que também não se encontram no mundo empírico (PLATÃO, apud, MACHADO, Nelson José, p.20, 1997)

Segundo o filósofo Platão, a própria identidade e próprio pensamento que têm existência, objetiva do que diferente outro mundo, mas a mente diferente que já existe o mesmo pensamento parecido. Como podemos ver a identidade surda, com seus surdos estudiosos avaliam os sinais de operações matemáticas em Língua de Sinais, pois outrora tinham maneiras diferentes de ver a matemática em Língua de Sinais.

“Segundo Marello(1998, p. 238), abrange os monolíngues e bilíngues destinados aos aprendizes, uma vez que os dicionários “ ‘normais’ (...) não pode ser definidos como ‘não pedagógicos’, mas simplesmente como menos pedagógicos” (MARELLO, apud, OLIVEIRA, Ana Maria Pinto P. de & ISQUERDO, Aparecida N. p.125, 1998)”

Segundo autor, a própria relação pedagógica que têm estrutura de dicionário de língua. Como entendermos mostrar a visão das línguas de sinais no mundo, com seus surdos estudiosos linguísticos definiam dicionário monolíngues e bilíngues, pois outrora tinham maneiras diferentes de ver a relação da matemática em Língua de Sinais no mundo.

Mas e para linguistas lexicográficas, o que é dicionário de Língua de Sinais? Ao mesmo tempo ao responder da pessoa ouvinte. Só um pouco diferente da língua falada como língua de sinais.


De fato, os materiais escolares como os usados pelos ouvintes não funcionavam com estratégias para surdos. Fato que, que analisamos em nossa pesquisa.

No Brasil, ao analisar o Decreto-lei 5.626/05, vemos que, a primeira língua para surdos é a Língua de Sinais (L1) e a segunda língua é a língua portuguesa na escrita(L2).

A aquisição de materiais didáticos em Língua de Sinais e devem ser um facilitador linguístico, para que dê as crianças à chance de realizar os primeiros símbolos da matemática como sinais já que para os adultos são de forma automática.

“A língua de sinais está voltada para as funções visuais, que ainda se encontram intactas, constitui o modo mais direto de atingir as crianças surdas, o meio mais simples de lhe permitir o desenvolvimento pleno, e o único que respeita sua diferença, sua singularidade. (SACK, 1998. P.63)”





Quando a questão é educação, na comunidade surda, na matemática dos surdos devemos ter muita atenção, respeitando todos os sujeitos surdos nas escolas e comunidade surda. Nada de comparação com os ouvintes do uso da língua oral na área de matemática.

### **2.3 Estudos Surdos no dicionário internacional**

Este processo linguístico revela explicar o conceito por meio de uma matemática específica que constitui o conhecimento ambos à aprendizagem, mesmo que o tradutor ou professor seja usuário de Língua de Sinais diretamente aos surdos.

Para que o aprendizado seja considerado consistente o usuário de dicionário de Língua de Sinais numa classe de surdos e comunidade surda que deve estar apoiado em educação de matemática. Deve saber a primeira Língua de Sinais, presentemente, o conhecimento de teoria-prática na Matemática e uma Metodologia em Língua de Sinais apropriada.

Como analisar a tradução internacional de duas ou mais línguas de sinais na área de matemática para surdos? O linguístico deve ter conhecimento específico de dicionário internacional de Língua de Sinais para refletir sobre maneira de entender dois mundos de Língua de Sinais, buscando a ferramenta de sinais matemáticos para que ao educar os surdos bilíngues, e também respeitando-os.

Nos estudos surdos, na própria Língua de Sinais, descobre-se, com as configurações de mãos, assim temos que fazer uma prática diferenciada, aprender a si mesmo, descoberta esta experimentada com a vivência e interação com os surdos na escola e comunidade surda.

Quando a questão é educação de matemática dos surdos, com muita atenção se aprenderem a segunda da Língua Portuguesa na escrita de forma matemática, e também pode ter usuário de Língua de Sinais do próprio, respeitando-se todos os sujeitos surdos na escola e comunidade surda. Nada comparação iguale os ouvintes falantes como educação de matemática.

### **2.4 Dicionário de Matemática**

Este Artigo ressalta o trabalho numa pesquisa pedagógica-linguística de matemática no currículo de língua de sinais na educação de surdos, fizesse melhores conteúdos programáticos que foram feitos o que aprendeu e serve para alunos surdos, não oralizado.


A importância de estudos de dicionário em Língua de Sinais está conseguindo a prática da modalidade visual-espacial, e, surdos podem conseguir resposta de sinais e/ou na escrita de símbolos matemáticos. Segue como a vida experiência pedagógica em educação de matemática entre currículo e prática de pesquisa na educação de surdos.

Portanto, nossa pesquisa de linguística de língua de sinais bilíngüe para que reconhecer “duas línguas de sinais de matemática no mundo” aos nossos de hoje, para que seja possível é melhor a trajetória do ensino de pesquisa em Língua de Sinais para interagir estudos surdos.

### **2.5 Conhecendo a operações matemáticas em Língua de Sinais**

Quando eu comecei a pesquisar conteúdos de matemática, foram assuntos de ouvintes, não conseguiria nem funcionava para não serve surdos. Tive idéia das outras metodológicas na própria de Língua de Sinais, comecei a montar sinais de operações





matemáticas e mudança visual e que melhor ilustração do que no quadro de ouvinte. Porque as línguas de sinais têm interagir e focalizar a própria visual de sinais, na verdade, o dicionário seria escrita das palavras da própria segunda língua.

Pois a mudança de transparentes do papel de surdos. Não adianta a fazer igual aos ouvintes. A maioria dos surdos existe pensamento em língua de sinais e principalmente domina bem na língua de sinais, tendo como feito realizado da língua natural.

Aprender e usar a língua de sinais que surdos temos direitos de aprender a vida experiente para ter bom domínio seja como ouvinte, na forma igualdade.

Surdos aprendem muito bem domínio da Língua de Sinais, por isso servem para usuário de comunicação em Língua de Sinais que é fácil de entender do próprio sistema linguístico do pensamento deles. Podem visualizar a explicar teoria-prática de dicionário de sinais matemáticos em que jeitos deles da própria cultura como nasceu pensamento abstrato.

## **2.6 Novas Línguas de Sinais sobre o dicionário internacional através da área de Matemática**

Os surdos são sabidos que a operações matemáticas com a Língua de Sinais tem descoberta um papel importante na aquisição de Linguagem e que o dicionário de Matemática tem nova geração da língua de sinais no contexto desde século XX e hoje, essa língua de sinais ainda tem a mostra mais significativo.

Muitos esforços dos surdos estão sendo feito para tornar a criação de dicionário da matemática mais eficiente. É preciso que muito mais surdos saibam domínio da Matemática em Língua de Sinais e a saibam bem a usar a língua de sinais para explicar significado e significante como signos semióticos.

Sempre houve muita dificuldade para se explicar conceito a Matemática em Língua de Sinais. Apesar de que todos os surdos reconhecem a importância e a necessidade da Matemática para se entender o todo surdo linguista-matemático e nele viver SER SURDO.

## **3. Considerações finais**

Como o elemento mais importante para trabalhar a pesquisar o dicionário internacional de Língua de Sinais na área de Matemática é o professor surdo de Matemática e Linguística entre relação interativa, e como este está sendo bem preparadas para desenvolver bem suas funções lexicais, as dificuldades neste processo têm aumentando muito problemático na escola sem usar dicionário de Língua de Sinais. Questionamentos: Por que educar os surdos? Por que Matemática com o uso de dicionário de Língua de Sinais? O que facilidade de Matemática com o uso dicionário de Língua de Sinais? A vida de professor surdo que sempre está preparado para respondê-los.

O presente trabalho, ainda em andamento, iniciou em março 2014, e está sendo realizado com uso de dicionário internacional em categorias escolhidas em quatro países como Brasil, os Estados Unidos, Portugal e Reino Unido.

Em estatística, a amostra de percentual atualizada de cada país. Em período de 2012, a porcentual da pesquisa atualizada no projeto, mostra a tabela de Brasil de 17%, os Estados Unidos de 68%, o Portugal de 52% e o Reino Unido de 57%, e demais países.

Segue abaixo, figura A e figura B:

Figura A

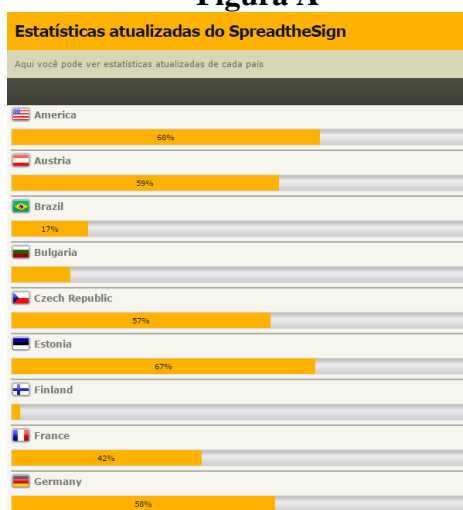
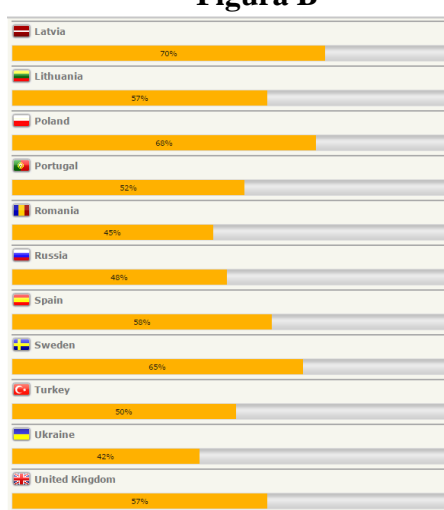


Figura B



Fonte: <http://www.spreadthesign.com/br/statistics/>

Apresentar resultado:

- Observar o trabalho desenvolvido por equipes de tradutores e professores;
- Entrevistar os tradutores e professores;
- Questionar o roteiro de entrevista;
- Analisar os dados coletados;
- Redigir o relatório de pesquisa.

#### Referências bibliográficas:

AYRES, Luiz Claudio N., & CORREA, Márcia da C., **Novo Olhar do Ensino da Matemática para Surdos: Como ensinar problemas de equação para surdos?** Anais/ 7º Congresso Internacional e 13º Seminário Nacional de INES, 2008, Rio de Janeiro – RJ.

AYRES, Luiz Claudio N., & COSTA, Lucylene M. da, **Problematizando o ensino de Matemática para Surdos na Escola Inclusiva: o Professor de Matemática e Intérprete de Língua de Sinais.** Anais/ 6º Congresso Internacional e 12º Seminário Nacional de INES, 2008, Rio de Janeiro – RJ.

AYRES, Luiz Claudio N., & LOPES, Regina M., **Facilitando a Matemática com o uso da LIBRAS para Alunos Surdos.** Anais/ 2º Seminário Nacional de Pedagogia Surda, 2007, Vitória-ES.

AYRES, Luiz Claudio N., & SOUZA, Isaac G. M. de, **Uma percepção de Quantidade de Matemática em LIBRAS: Como ensinar os problemas de fração para surdos?** Anais/ 7º Congresso Internacional e 13º Seminário Nacional de INES, 2008, Rio de Janeiro – RJ.

BARBA, Francisco da Silva. **Organização de dicionários: uma introdução à lexicografia.** São Paulo, SP. Ed. da UNESP. 2003.

BERNARDINHO, Elidéia Lúcia. **Absurdo ou Lógica?** A produção lingüística do surdo. Belo Horizonte: Profetizando Vida, 2000.

BIANCHINI, Edwaldo & PACCOLA, Herval. Bianchini, Edwaldo, 1935 – **Curso de Matemática: volume único**. Ed. 2ª. São Paulo, SP, Ed. Moderna. 1998.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani & BORBA, Marcelo de Carvalho (org.). **Educação Matemática: pesquisa em movimento**. Ed. 2ª. São Paulo, SP. Ed. Cortez. 2005.

CAPOVILLA, F. C., & RAPHAEL, W. D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira**. São Paulo, SP: Edusp, 2001.

DANTE, Luiz R., **Tudo é Matemática**. Ed. 1ª, São Paulo. Ed. Ática. 2002.  
FACCHINI, Walter. **Matemática: volume único**. Ed. 1ª. São Paulo, SP, Ed. Saraiva. 1996.

FELIPE, Tayna A. **LIBRAS em contexto**. Curso básico livro do estudante: cursista. Recife: EDUPE, 2002.

GAMA, F. J. **Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos**. Rio de Janeiro, Typographia Universal de E. & H. Laemmenrt.

MACHADO, José Nilton, **Matemática e Realidade**, Ed. 4ª, São Paulo. Ed. Cortez. 1987.

MACHADO, Paulo Cesar. **A Política Educacional de Integração/Inclusão: um olhar do egresso surdo**. Florianópolis, SC. Ed. da UFSC. 2008.

MARTELOTTA, Mario Eduardo(org.). **Manual de Linguística**. São Paulo, SP. Ed. Contexto. 2013.

OLIVEIRA, Ana Maria Pinto P. do, & ISQUERDO, Aparecida Negri(org.). **As Ciências do Lexico: lexicologia, lexicografia e terminologia**. Campo Grande, MS. Ed. da UFMS. 1998.

OLIVEIRA, Janine Soares de (org.). **A Comunidade Surda: perfil, barreiras e caminhos promissores no processo de ensino-aprendizagem em matemática**. CEFETES/RJ, 2005.

PINTO, Antonio Henrique. **Educação matemática e formação para o trabalho: práticas escolares na Escola Técnica de Vitória – 1960 a 1990**. Tese de doutorado. FE/UNICAMP, Campinas, SP, 2006.

QUADROS, R. M. de. **Educação de Surdos**. A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice M. de, & KARNOPP, Lodenir B., **Língua de Sinais Brasileira: Estudos Lingüísticos**, Ed. 1ª, Porto Alegre. Ed. Artmed. 2004.



QUADROS, Ronice Müller de & STUMPF, Marianne Rossi (org.). **Estudos Surdos IV**. Ed. 1ª, Petrópolis,RJ. Ed. Arara azul. 2009.

QUADROS, Ronice Müller de (org.). **Estudos Surdos I**. Ed. 1ª, Petrópolis,RJ. Ed. Arara azul. 2009.

QUADROS, Ronice Müller de (org.). **Estudos Surdos III**. Ed. 1ª, Petrópolis,RJ. Ed. Arara azul. 2009.

QUADROS, Ronice Müller de, & FINGER, Ingrid. **Teorias de Aquisição da Linguagem**. Ed. 1ª, Florianópolis, SC. Ed. da UFSC. 2008.

QUADROS, Ronice Müller de, & PERLIN, Gladis (org.). **Estudos Surdos I**. Ed. 1ª, Petrópolis,RJ. Ed. Arara azul. 2007.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Ed. 1ª, Porto Alegre. Ed. Artmed. 1997.

RAMIREZ, Alejandro Rafael Garcia, & MASUTTI, Mara Lúcia. **A Educação de Surdos em Uma Perspectiva Bilíngue: uma experiência de elaboração de softwares e suas implicações pedagógicas**. Florianópolis, SC. Ed. da UFSC. 2009.

ROCHA, Solange Maria da. **O INES e a Educação de Surdos no Brasil: Aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos**. Vol. 01. Rio de Janeiro, RJ. 2007

SACK, O. **Vendo Vozes: uma viagem aos mundos dos surdos**, tradução Laura Teixeira Motta, São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Volume 1. Ed. 2ª. Brasília: MEC, SEESP. 2007.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Volume 2. Ed. 2ª. Brasília: MEC, SEESP. 2007.

SILVEIRA, Carolina Hessel. **O currículo de Língua de Sinais na Educação de Surdos**. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

SKLIAR, Carlos (org.). **A Surdez: Um Olhar sobre as Diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, Karin. **As Imagens do outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis, SC. Ed. da UFSC. 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/decreto/D5626.htm)

<http://www.spreadthesign.com/>

<http://www.signbsl.com/>



## TROCA DE PALAVRAS: A FORMAÇÃO DO LEITOR EM A CASA DA CORUJA VERDE, DE ALINA PAIM

Aline Suelen Santos<sup>170</sup>  
Paula Tatiana da Silva<sup>171</sup>

**RESUMO:** Este artigo se enquadra no âmbito de uma tradição de estudos que se preocupa com a leitura de textos e suas influências na construção do leitor. Analisa, pelo fio da oralidade, a formação de personagens leitores no romance *A casa da coruja verde* (1962), da escritora Alina Paim. A obra elencada é um convite à reflexão sobre aprendizagem a partir da contação de história. Reafirma, como anuncia Roland Barthes (2006), que estamos presos a um circuito de troca. Neste contexto, o presente estudo está embasado nos pressupostos da análise da conversação, descritos por Catherine Kerbrat-Orecchioni (2006), que ratifica o discurso como uma construção coletiva, mediada pelo exercício da fala; e pela crítica literária voltada para a literatura infantojuvenil, defendida por Regina Zilberman (2005), que assevera a existência de uma literatura não pautada na faixa etária, e sim em livros que “ouvimos ou lemos antes de chegar à idade adulta” (ZILBERMAN, 2005, p.11). Verifica-se no *corpus* de análise a escola - espaço social em que, oficialmente, os conhecimentos são formados - como um cenário secundário para os personagens centrais, o professor aposentado Francisco Raposo e os irmãos Laurinho e Catita, os quais constroem seus conhecimentos por meio do diálogo. Esses personagens, inseridos em um contexto de trocas de saberes e de experiências no mundo das ciências e da fantasia, levam-nos a refletir sobre a importância de se valorizar e incentivar as descobertas de nossos alunos, enquanto sujeitos leitores, para que transcendam os muros escolares de forma mais significativa. Nesse sentido, a obra *A casa da coruja verde* suscita a construção do leitor a partir da interação verbal entre os interlocutores que orbitam o espaço da narrativa e mediante um universo de textos que preencham desejos que existem em todos os seres humanos, o de (re)descobrir e questionar a própria identidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Interação. Oralidade. Leitor. Conhecimento. Escola.


### • Introdução

“Queira eu ou não, estou preso num circuito de troca” (R. Barthes).

---

<sup>170</sup> Professora e Pesquisadora da Universidade Federal do Acre. Contato: alinesuelenet@hotmail.com

<sup>171</sup> Professora e Pesquisadora da Universidade Federal do Acre. Contato: paula.silva.pts@gmail.com



Comunicar é um exercício de linguagem. É uma das faculdades dessa comunicação é a instauração de um circuito de troca entre os envolvidos em um diálogo, utilizando expressões e gestos articulados para criar diversas possibilidades de construções textuais. Nesse sentido, quando a arte literária aproxima-se do mundo real, criando personagens que se comunicam por meio de gestos e falas, com o auxílio ou não de um narrador, tem-se a reprodução de situações interativas, tais como as descritas pela Análise da Conversação.


Partindo do pressuposto de que a literatura busca alcançar a verossimilhança entre a oralidade e os diálogos ficcionais, o presente artigo propõe analisar a construção dialógica de um romance classificado para o público infantojuvenil, publicado nos anos 1962. Frisa-se que esse período foi marcado por conflitos políticos e que a literatura desse momento retomou, aos poucos, o plano do maravilhoso, desvincilhando-se da década anterior que relegou a fantasia em detrimento do caráter utilitário pedagógico. Referente a isso, Regina Zilberman (2005) destaca que faltava à literatura infantil da década de 1950 a centelha da imaginação que havia animado a escrita dos artistas das duas décadas anteriores. Foi preciso o Brasil ir mal para então a produção destinada à infância se reinventar, ajudando o país a se recuperar dos obstáculos políticos e culturais. Os anos 1960, apesar de significar um caos político, serviram de base para a eclosão de criatividade da literatura da década posterior.

Segundo Glória Radino (2003), a necessidade de contar história é tão antiga que deve ter nascido com o próprio homem. O contar e o ouvir são atividades atávicas, transmitidas desde a idade mais remota da humanidade e registradas nas literaturas de todos os tempos, por meio dos mitos, dos contos populares, da oralidade. Essa necessidade de comunicação evidenciada pela literatura é também acautelada pelos estudos linguísticos, que de acordo com Catherine Kerbrat-Orecchioni (2006), o discurso é uma construção coletiva mediada pelo exercício da fala.

Dessa forma, a partir da intersecção entre a linguística e a literatura, este trabalho analisa, pelo fio da oralidade, a formação de personagens leitores na literatura infantojuvenil *A casa da coruja verde* (1962), da escritora Alina Paim. Para tanto, está embasado nos pressupostos da análise da conversação, descritos por Kerbrat-Orecchioni (2006), a fim de destacar, nos diálogos dos personagens, as marcas de oralidade que o locutor do romance busca recriar, tecendo apontamentos acerca dos conhecimentos criados na “inter-ação pela linguagem” (KOCH, 2006).

- **Alina Paim e o fazer dialógico em *A Casa da Coruja Verde***

Natural do estado de Sergipe, a romancista Alina Paim (1919-2012), embora possua uma vasta produção literária - dez romances destinados ao público adulto e quatro infantojuvenis -, protagoniza um destes casos de autoras esquecidas pela crítica literária e pelo público em geral. Dona de um universo ficcional variado, Paim cria um mundo de representações da realidade que permite repensar circunstâncias de vida,



revitalizando-as sob novos enfoques. Para Ana Leal Cardoso (2010), este universo permite uma pesquisa minuciosa não só sobre os diferentes motivos temáticos, mas também sobre estilo, linguagem e imagens que têm um poder sugestivo na composição da sua obra.

Os romances paimianos abrem um leque para leituras diversas e *A casa da coruja verde* é um convite a adentrar a “casa”, que é o texto, e explorar a tessitura da obra. É pelo viés da teoria da conversação que a análise ganha forma e suscita a construção do leitor, tendo por base a interação verbal entre os interlocutores que orbitam o espaço do enredo.

Lançada pela Editora Conquista<sup>172</sup>, o romance aqui escolhido faz uma reflexão sobre ensino/aprendizagem mediante a contação de história. A contação é o fio da oralidade que conduz o aprendizado do núcleo dramático – composto pelo professor aposentado Francisco Rapôso, também chamado de Chico Rapôso, e os irmãos Laurinho e Catarina (de codinome Catita) – ao longo da narrativa.

*A casa da coruja verde*, já no seu título, identifica o cenário na qual a trama se ambientará. Para a análise da conversação, o espaço é elemento fundamental no ato de fala. De acordo com Kerbrat-Orecchioni, “a primeira tarefa da análise das interações é: tentar fazer seu inventário” (2006, p.13), construindo a tipologia a partir da natureza do lugar, o espaçotemporal; identificando a quantidade e a natureza dos participantes, os respectivos papéis sociais e o tipo de contrato que os mantém juntos; elencando o objetivo da interação e o grau de formalidade e estilo de fala: sério, lúdico, conflituoso, consensual, dominador.

A narrativa começa com um núcleo familiar que não se apresenta como modelar: as crianças Laurinho e Catita, a avó dona Mariana e o jardineiro mágico, Henricão. Traz um espaçotemporal bem demarcado, o Sítio Cruzeiro do Sul, embora as aventuras vivenciadas pelos infantes ocorram, em parte, fora dali. Todos estão reunidos para festejar a véspera de São João, celebração junina que faz parte da cultura nordestina, o que assinala o momento dos acontecimentos do enredo, bem como o tempo linear da obra, 23 de junho. Sentada ao redor da fogueira, Catita brinca de fazer adivinhações, repetindo uma antiga simpatia “com o rosto avermelhado das labaredas, Catita tirou a sorte da clara de ovo” (PAIM, 1962, p.7).

Os aspectos culturais são marcas de informatividade que compõem a conversação, representam o assunto no qual o ato de fala é construído. Nesse contexto, “A sorte” da clara de ovo - tradição popular que consiste em quebrar um ovo dentro de um copo e deixá-lo ao relento, vindo a observá-lo na manhã seguinte -, indica o ponto de partida para a construção do discurso entre os interlocutores do cenário descrito, uma vez que a imagem que se forma a partir da clara deve ser interpretada por aquele que realizou a simpatia, como testemunhou o narrador: “Na manhã seguinte, depois de o

---

<sup>172</sup> Editora situada no Rio de Janeiro e que fechou as portas nos anos 90 do século XX.



copo ficar a noite inteira no sereno, a menina descobriu na água a figura de uma casa” (PAIM, 1962, p.7).

A confirmação da avó Mariana e do jardineiro Henricão, de que a imagem ali formada era realmente uma casa, induziu Catita a reconhecer o local de acordo com o seu desejo. A imaginação da menina, que sonhava em aprender a ler, levou-a por uma estrada que conduzia à escola. É por meio de uma narração imagética que o narrador onisciente seletivo<sup>173</sup>, isto é, “o que vê de fora, o que vê de longe, o que vê muito cedo” (D’ONOFRIO, 1995, p. 62), constrói o circuito enunciativo.

Membro integrante do texto, por representar a “voz” que conta a história, o narrador é responsável por descrever, interpretar as ações e sensações dos personagens, “[...] fechou os olhos e o coração bateu apressado. Um nome pisca-piscava no pensamento. Desde março sonhava com esta casa, suas varandas e a amendoeira do pátio. Abriu os olhos e disse com a maior certeza. É a escola” (PAIM, 1962, p.7). Como quem oraliza a ação da criança e descreve o pensamento, o narrador dá ênfase à expressão oral, abrange a comunicação linguística pressupondo o jogo fisionômico, acompanhado de gestos, de pausas sintático-semânticas, de escolha dos vocábulos e da significação das frases que revelam o comportamento da personagem.


Conforme Jean-Paul Sartre (2008), o reconhecimento da imagem é um dado imediato do senso íntimo, isso significa que o pensamento de Catita estava atrelado à vontade de ir à escola. Dessa maneira, a menina tenta convencer a avó, por um grau de formalidade consensual, de que aquela casa era realmente um estabelecimento de ensino, usando da esperteza para tentar persuadi-la:

- Acredita em Santo?
- Em todos os santos!
- Se São João mandar recado, a senhora obedece?
- No século XX, santo não manda recado.
- E se mandar?
- Obedeço (PAIM, 1962, p.7).

---

<sup>173</sup>Tipologia de narrador criada por Norman Friedman: “Neste caso, é utilizado o chamado discurso indireto livre, pelo qual o narrador interpreta com palavras suas as idéias e os sentimentos das personagens.” (1995, p. 61). In: D’ONOFRIO, Salvatore. *Teoria do texto 1: prolegômenos e teoria da narrativa*, 1995.





A sucessão de turnos de falas entre a avó e a neta é marcada por uma coerência interna e pragmática, criada por uma dependência condicional: o aspecto ideológico e o sistema de expectativa. O ato de fala entre os interactantes é iniciado por uma intervenção - a pergunta da criança -, que pressupõe uma resposta, seguida de uma troca complementar. Compõe-se de um jogo hierárquico, no qual a garota utiliza o pronome de tratamento “senhora”, em sinal de respeito à avó, marcando a hierarquia entre elas, também baseada na crença católica da matriarca em “acreditar em santos”, e ser submissa às vontades desses seres superiores. A menina consegue provocar o distanciamento necessário com a finalidade de negociar o seu desejo, e “tantas vezes, se viu obrigada a afirmar a devoção aos santos, que resolveu meter a neta na escola” (PAIM, 1962, p.8), assim comenta o narrador. Para a pesquisadora Maria Leônia Carvalho (2008), o envolvimento direto e compulsório é próprio ao discurso oral. “O falante experimenta um contato direto com seu ouvinte, face a face, que o obriga a situar-se em um determinado contexto, a submeter-se a suas condições e possibilidades, para que o diálogo se realize a contento e chegue a um termo” (CARVALHO, 2008, p.67). Nesse sentido, Dona Mariana se convence do pedido da neta, permitindo a matrícula na escola da professora Helena.

O processo de escolarização é temática presente na construção da narrativa, publicada em 1962. Não se pode esquecer que o Brasil, nessa década, passava por um processo de industrialização que exigia uma nova mentalidade que atendesse aos anseios e valores da sociedade. Requisitava-se um sistema de escolarização para o povo, mas marcado por um modelo fixo de conduta. Segundo Zilberman (2008), o nosso país “procurou usar a escola como formadora de mão-de-obra para a industrialização que se desejava acelerada” (ZILBERMAN, 2008, p.51). O empresariado exigia trabalhadores, muitos oriundos do êxodo rural, que conhecessem ou assimilassem regras mínimas de educação. Dentre elas: aprendizagem da escrita e da leitura, normas de higiene e conduta, habilidades manuais e mecânicas. Referente a isso, Zilberman ainda corrobora que a escola profissionalizante dos anos 1970 se encarregou dessa preparação sem um resultado esperado, dado ao contraste entre os padrões tradicionais burgueses exigidos para o público que se formava. Para a pesquisadora,

Esse processo, de um lado, democratizou a escola ao colocá-la à disposição de um novo público; de outro, rebaixou a qualidade de ensino, por permanecer indefinida entre parâmetros diferentes de aprendizagem e não oferecer boas condições de trabalho a alunos e professores, porque uns pertenciam e outros atendiam à classe popular (ZILBERMAN, 2008, p.51).

A necessidade imposta pelo sistema dominante era uma escolarização sustentada na escrita e na leitura, que renega a oralidade, a fim de cultivar uma tradição que valoriza as duas habilidades – expressão e compreensão escrita – como instrumento de poder, de prestígio, que se preserva no tempo e espaço, considerado superior à modalidade oral da língua. Para Dolz e Schneuwly, no local destinado ao ensino formal, a oralidade

“também não está bem compreendida como objeto autônomo escolar [...] permanece bastante dependente da escrita” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.139).

Entretanto, a obra de Paim é tecida na contramão de um projeto educacional que prioriza uma formação voltada somente para o mercado de trabalho ou mesmo uma alfabetização que só se preocupe com o letramento, a partir da decifração do código linguístico. Marcada por um discurso oral, a narrativa recria um espaço ficcional no qual o ensino é repensado com base na contação de história, que descentraliza o espaço institucionalizado, a escola, como detentor da formação.

É justamente na casa da coruja verde onde o novo aprendizado acontece. A imagem previamente anunciada através da “simpatia”, na noite de São João, e que parecia indecifrável para alguns, configura-se como real. Segundo o narrador, “Nada faltava naquela casa. Havia o terraço e a sala quadrada feito torre. No topo do mastro, a ‘coruja verde’ mexia-se com sopro manso do vento da tarde. Tudo isso os meninos viam pela grade do portão” (PAIM, 1962, p.16). Vista como misteriosa pelos moradores da redondeza do Sítio Cruzeiro do Sul – tal como expressa D. Júlia, amiga de D. Mariana, que, ao encontrar os garotos, voltando da escola sozinhos, aconselha-os a ficar longe da casa “–Passem longe. Ninguém sabe o que ali se esconde” (PAIM, 1962, p. 11).

A casa é figura significativa, pois tem dupla função: afeto e instrução. Na casa do sítio, as crianças contam com o apoio e carinho da avó e de Henricão, com a educação familiar, recebiam os conselhos da matriarca “[...] Cumprimentem os conhecidos como gente educada. Pouca conversa, não se atrasem” (PAIM, 1962, p.10); já na casa do professor aposentado, onde se passa grande parte da narrativa, é a fonte da instrução escolar dos pequenos.

Laurinho e Catita mexeram-se no sofá, sentindo a compreensão correr em estrada aberta.

- Eclipse – murmurou Catita, guardando o nome na memória.


Laurinho tirou do nome uma pequena história.

- Vai um astro caminhando no céu e zás! se esconde para voltar depois.

- O astro não se esconde, é escondido – corrigiu o professor.

- E a Lua está neste esconde-esconde?

Francisco Rapôso suspirou. “Como chegava tarde a idéia! Teria sido fácil ensinar eclipse abrindo a aula com o novo título. Vamos estudar hoje uma brincadeira cósmica: o esconde-esconde dos astros.” (PAIM, 1962, p.63).



Assim ocorre a visita à Cidade das Estrelas, aula em que seriam desvendados os segredos da astronomia. É a partir da linguagem lúdica que o professor Rapôso resolve explicar sobre os astros para Catita e Laurinho, em “conversa bem curtinha” como pediu a menina.

Inicia a história com a divisão dos astros em estrelas, planetas e cometas. Parte do plano da informatividade, do elemento conhecido, e entra no universo desconhecido ao afirmar que a estrela é o único astro com luz própria e que nem todas são brancas e de brilho intenso, como pensavam as crianças. O professor esclarece que esses astros oscilam em uma velocidade espantosa e só parecem paradas no céu por causa da distância. Depois da contextualização - “De olhos cerrados, os personagens chegaram a Cidade das Estrelas, 'Não havia dúvida: era cidade real. Com ruas e casas e chão” (PAIM, 1962, p.39) -, Rapôso e os aprendizes partem para visualizar e aprofundar o conhecimento inicial. A primeira personagem a figurar a imaginação dos personagens é “Sírius, grande amiga da Terra. É a estrela que, aos olhos dos homens, brilha com maior intensidade” (PAIM, 1962, p.40). Partilhando do discurso oral, todo ato enunciativo tecido entre os personagens é para criar uma familiaridade com o assunto, respeitando a variação cultural dos interlocutores.


Nesse mundo imaginário, criado pelo professor e vivenciado pelas crianças, a Fantasia, elemento/personagem que convida as crianças ao saber, cria novos espaços de aprendizagem, recorrendo à modalidade da expressão oral, para não perder o seu destinatário, como deixa claro a narrativa:

- Bem-vindos sejam—lhes disse e a voz era de se recordar em mil anos.
- Quem é você?
- Fantasia, Catita. Num gesto amplo, mostrou-lhe a imensa planície.
- Meu reino. Quem atravessa o portão de prata, vai ao fundo do mar, ao fundo da terra, sobre às nuvens e fala com as estrelas. Pode conhecer o segredo da Lua e apalpar os anéis de Saturno (PAIM, 1962, p.21).

A obra paimiana retoma o plano da fantasia como elemento crucial para aprendizagem. Esta, relegada ao esquecimento pelo paradigma da racionalidade, é resgatada no enredo como crítica a um modelo educacional que não tolera uma atividade não resultante em produção.

A esse respeito, Zilberman (2008) acentua que a fantasia tem sua existência confirmada de modo empírico, já que diariamente experimentamos seus efeitos, mas, por não apresentar substância, forma, foi exilada do seu universo conceitual, pelos mais





doutrinários, ou comprometida a sua finalidade de instrução, relegando-a ao escapismo. Assim, expõe que

Esta foi encampada pela indústria cultural, que lhe conferiu sentido escapista, encarregando-a, por uma parte, de proporcionar a fuga, ainda que ilusória e momentânea, da vida cotidiana, rotineira e insípida, e, por outra, de facilitar a acomodação a uma situação que, assim, se torna suportável. (ZILBERMAN, 2008, p.55).

Reafirma o preconceito atribuído a este fenômeno que é inerente à vida humana e condenado pelo pensamento objetivo. Zilberman assevera que Sigmund Freud tem papel delimitador para o retorno da fantasia, compreendida por ele como consequência dos desejos insatisfeitos, aliada à experiência presente, que de algum modo rompe as estruturas psíquicas, por meio do sonho, da imaginação, do devaneio, com intuito de resolver ou superar as inquietações humanas.

É nesse alinhavar que a narrativa se tece. À luz da fantasia, revisita a formação do leitor com o propósito de entender as dificuldades em relação ao ensino, os dramas pessoais e sociais que circunscrevem a aprendizagem.

No contar história, e pelo viés do maravilhoso<sup>174</sup>, o universo de aprendizado vai se desvelando. Para Glória Radino (2003), as formas possíveis de comunicação oral e corporal – mitos, contos, teatro – transmitem ensinamentos: valores, costumes e regras sociais. Utilizando dessa comunicação, Francisco Rapôso resgata o seu ofício de professor, já adormecido, mas jamais esquecido. “Sempre desejou aposentar-se do ensino sem imaginar que a vida de professor, sem a presença de crianças, se transforma em pombal abandonado.” (PAIM, 1962, p. 33).


No sistema de troca, partilha do conhecimento, é estabelecido o contato entre professor e aprendizes. A imaginação, portanto, é a mola que impulsiona as crianças à curiosidade, o chamado para aventuras, para a formação do leitor, a partir da conversação.

A leitura acontece quando a imaginação é convocada a trabalhar junto com o intelecto responsável pela decodificação e entendimento de um texto. O resultado é a fruição da obra e sentimento de prazer motivado não apenas pelo arranjo convincente do mundo fictício, mas também pelo estímulo dado

---

<sup>174</sup> O maravilhoso é definido como um fenômeno desconhecido, que se caracteriza pela existência exclusiva de fatos sobrenaturais, que não causa nenhum estranhamento aos sujeitos envolvidos na ação, “não provocam qualquer reação particular nem nas personagens, nem no leitor implícito” (TODOROV, 2010, p.60).





ao imaginário do leitor, que assim navega em outras águas, diversas das familiares a que está habituado (ZILBERMAN, 2008, p. 55).

Na Análise da Conversação, de acordo com Koch (1995), o objeto de análise deve ser composto por “dados reais, analisados em seu contexto natural de ocorrência”. (p.67). Desse modo, a proposta de trabalho apresentada neste artigo contrariaria esse princípio. No entanto, o texto literário ressignifica o contexto da interação verbal ao possibilitar que os personagens e/ou narradores – ao se apropriarem do discurso indireto livre – expressem seus sentimentos, ideias e ações em um texto escrito, mas imageticamente falado. Assim, cabe aos leitores o papel de interagir com o texto literário, imaginando – conduzidos pela descrição do narrador – as situações de fala em que os personagens estariam envolvidos.


Essa característica é observada no trecho a seguir, em que Janjão, o funcionário de Francisco Rapôso, vai até à casa de Dona Mariana pedir-lhe permissão para que seus netos fizessem uma “viagem” com o professor. Em decorrência do susto provocado na avó com a possibilidade de as crianças viajarem com uma pessoa da qual ela não conhecia muito e, antes que fosse esclarecida a situação, o narrador descreve os gestos de Janjão em conformidade com a história a ser contada por ele.

Janjão sorriu, coçou a verruga do queixo e falou com a voz branda de contar artes de garôto.

- O professor é um santo homem, pode crer, dona Mariana. Mas até santo tem suas manias. Lá o meu patrão mete na cabeça um chapéu vermelho e fica sentado no sofá de palhinha com os meninos. Depois, os três juram igualzinho que viajaram. Tive a pachorra de botar sentinela na frente da sala. Pela porta ninguém saiu, pela janela ainda menos. E todo mundo me disse que viajou! (PAIM, 1962, p.51).

A descrição proveniente da ação do personagem recria o ato enunciativo marcado pelo jogo corporal, próprio do ato de fala, pois, quando falamos, também utilizamos de outras linguagens para reforçar a enunciação. Logo, adotamos palavras no diminutivo – “palhinha”, “igualzinho” –; palavras repetidas – “Não foi errado, não...” (PAIM, 1962, p. 22); separação silábica – “- Com licença de vosmicê... Aqui mora um professor encostado de nome Francisco Rapôso?/ - Se o professor é a-po-sen-ta-do, está diante dêle, seu môço.” (PAIM, 1962, p.33), com o objetivo de suavizar, reforçar e retomar o sistema de fala.

Nesse último trecho, a correção, atitude típica de professores, foi destacada por meio da separação silábica, indicada por hifens. Essa marca da oralidade, registrada no diálogo entre Janjão e o professor, representa fielmente um dos sinais apresentados na



análise da conversação quando uma palavra é pronunciada pausadamente, a fim de destacá-la em meio à fala, para chamar a atenção do ouvinte. A divisão também foi observada no trecho seguinte, quando o mestre ensina às crianças os eclipses da Lua.

Francisco Rapôso fêz pausa, pausa momentânea, de meio minuto talvez.

- Os eclipses da Lua acontecem na fase da lua-cheia. Podem ser totais e parciais.

- Total: A Lua some todinha.

“Por que não gritei na frente?” – pensou Laurinho. Jogou areia na glória de Catita.


- Grande sabida! O nome já estava dizendo. Veja também. Parci-al – eclipse de um pedaço da Lua. (PAIM, 1962, p.64).

Percebe-se, no diálogo entre Catita e Laurinho, uma clara disputa de conhecimentos para saber quem obtivera melhor êxito na compreensão do conteúdo apresentado pelo professor, a ênfase na palavra “parcial” ocorre também por meio da separação silábica. O menino, nesse momento, tem a intenção de marcar que é tão ou até mesmo mais esperto que a irmã, explicitando seu conhecimento para, quem sabe, ter a atenção de Francisco Rapôso voltada para ele.

Outra característica presente nesse ato de fala, que se refere à Análise da Conversação, é a Polidez, mais precisamente, a polidez negativa. Isso porque, na fala de Laurinho, torna-se evidente o quanto ele fica enciumado com a pronta resposta de Catita, ao nomear a eclipse lunar. Ele utiliza a expressão “Grande sabida!” e completa com algo que aponta a obviedade da resposta da irmã: “O nome já estava dizendo”. Assim, ser negativamente polido, de acordo com Kerbrat-Orecchioni (2014) é ameaçar o interlocutor por meio de uma crítica ou uma recusa, atitude que quebra a harmonia da interação.

Essa quebra da harmonia pode ser observada também nos momentos em que as crianças não compreendem as falas dos adultos, situação que é apontada pelo narrador – “E o cavalo de asas foi outro mistério nessa tarde.” (PAIM, 1962, p.57) – ou questionada por um dos irmãos: “Por que os ‘grandes’ falam assim com a pôse de um rei no alto da tórrre? Se gostam disso devem de dar uma escada por onde menino suba para decifrar as sabedorias.” (PAIM, 1962, p.68).

A hierarquia que se destaca na fala entre adultos e crianças - representada pelo estilo de fala dominador - é o que gera o distanciamento entre os sujeitos, característica percebida facilmente, em salas de aula, quando a explicação do professor não atinge os



alunos, e estes silenciam, não questionando sobre o incompreendido. No caso em análise, foram as metáforas que geraram a falta de entendimento do diálogo por parte das crianças, porque, quando não interpretadas em sua figuratividade, os reais sentidos metafóricos não são alcançados em determinados contextos.

Ademais, os personagens se formam leitores com as conversas tecidas nas “aulas imaginárias” ministradas por Francisco Rapôso. Na exploração da fala, os alunos desmatam a ignorância presente pelo desconhecimento do assunto. O ato de contar história cria o prazer pela descoberta de “ler o mundo”, liberta os infantes das amarras decodificadoras do texto escrito, uma vez que a leitura segundo Compagnon “tem a ver com empatia, projeção, identificação” (COMPAGNON, 2003, p.143).

A contação feita pelo professor aposentado aciona a fantasia, mas suscita um posicionamento intelectual, já que o mundo representado na construção do discurso produzia uma modalidade de reconhecimento daqueles que escutavam e interagem nas intervenções, próprias do sistema de interação. Assim acontece na visita ao reino de Fantasia, cujo destino é conhecer a Lua. Rapôso ensina que a luz da Lua é o reflexo da luz solar. Explicou também os movimentos realizados pelo único satélite natural “- Rodando sobre si mesma e rodando em torno da Terra, a Lua segue a Terra no giro que a Terra faz em torno do Sol” (PAIM, 1962, p.55). Chico Rapôso ficou impressionado com a percepção de Catita, que ao compreender os movimentos executados pela Lua, brinca com esse processo de aprendizagem: “- E a Lua não se cansa de fazer ão - ão - ão?”(PAIM, 1962, p55). E o pensamento de Rapôso não foi outro ao perceber que a menina daria uma ótima professora:


“Ah! Se também tivesse descoberto esse ão-ã-ã! Metia bem ligeiro os movimentos da Lua naquelas cabecinhas duras lá na Serra da Mantiqueira. Francisco Rapôso olhou Catita imaginado ser possível sair uma professora daquela cigana de duas tranças” (PAIM, 1962, p.55).

O olhar do adulto não se sobrepõe ao da criança, é de respeito e igualdade ao conhecimento partilhado. Frente ao dialogismo, tanto Rapôso como as crianças redescobrem a leitura: o primeiro amplia o seu universo textual e os últimos se enriquecem de leituras emancipatórias, estimuladas pelas conversas, pelas trocas discursivas, que refletem o cotidiano e incorporam novas experiências.

### • Conclusão

Partindo da análise linguística e literária de *A casa da coruja verde*, percebe-se que o lugar atribuído como “misterioso” pela imaginação dos moradores, na redondeza do sítio Cruzeiro do Sul, ganha notabilidade na trama por funcionar como uma verdadeira escola, embora imaginária. É nela que o antigo professor de geografia ministra aulas de mitologia, astronomia, ciências, mas acima de tudo ensina a importância da instrução, da humildade e da amizade.





Sendo assim, é através da relação dialógica entre o mundo da fantasia e o real que os personagens se percebem como sujeitos em formação. Era essa casa/escola que, na verdade, estava no destino de Catita, revelado pela clara de ovo, pois o caminho que a levou à escola foi o mesmo que a fez descobrir o verdadeiro espaço do saber construído no romance pelo fio da oralidade.

Na contramão de uma escola tradicional, na qual a oralidade se retrai e a cultura escrita se eleva como algo independente e superior, é que a narrativa elencada se tece. Os infantes frequentam a escola regular, da professora Helena, porém encontram outro caminho para o aprendizado, descortinado pelo fio da oralidade e que dialoga com a vivência de mundo dos interactantes.


A casa de Chico Rapôso representa esse outro espaço que não tem como finalidade desmerecer a concepção escolar instituída pela esfera do capital, e sim revelar abordagens diferenciadas para construção do conhecimento. Em relação a isso, o narrador expõe a dúvida de Laurinho sobre a comprovação da esfericidade da terra, reafirmada pelo conhecimento científico. Ao conhecer, Fernão de Magalhães, responsável pela constelação que dava nome ao sítio onde os infantes moravam, e que em 1519, fez a volta na Terra, Laurinho não perdeu tempo, foi logo perguntar se a Terra era mesmo redonda, já que reproduzia a definição na escola, mesmo incrédulo da afirmação. Ao receber a confirmação, “– Claro! Provei isto com minha viagem de circunavegação” (PAIM, 1962, p.48), o menino voltou convicto e feliz de que aquela premissa ensinada pela professora Helena era então verdadeira. A grandeza da obra de Paim talvez resida no aspecto de não minimizar um sistema em razão de outro, mas em harmonizar esses espaços em detrimento de uma educação emancipatória.

Igualmente, a formação do leitor na narrativa é marcada pelo aspecto dialógico. Revela-se na ficção a partir da abolição da fronteira entre a fantasia e o real, intermediada pela contação de história, que requisita a oralidade, base para a formação do conhecimento, da ativação da curiosidade, da valorização dos sujeitos que interagem para o alcance do saber enciclopédico. O oral construído não apenas por palavras, mas por gestos e expressões faciais, enfim, pistas não verbais presentes na inter-relação social.

Portanto, a comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios linguísticos ou prosódicos; vai utilizar também signos de sistemas semióticos não linguísticos, desde que codificados, isto é, convencionalmente conhecidos como significantes ou sinais de uma atitude (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 134).

Vale destacar que a obra analisada “transporta” os personagens para outras esferas da imaginação, incentiva-os a experienciar o lado espontâneo, intuitivo, analógico e concreto da natureza humana. É possível perceber nas amarras do texto que as crianças, que redescobrem a leitura, são dotadas de desejos e pensamentos próprios.






Para finalizar, assevera-se que o *corpus* analisado traz os aspectos descritos para que se ocorra um circuito de troca, espaço bem delimitado - a casa -, participantes definidos a partir dos papéis sociais que exercem - as crianças e o professor aposentado -, o contrato que os mantém juntos - as aulas ministradas, o objetivo da interação -, a busca pelo conhecimento, por um grau de formalidade que não anula a voz do infante, de respeito à diversidade cultural dos interactantes e por meio de estilo de fala que se modificava a depender da situacionalidade, por vezes lúdica, séria, conflituosa, ou mesmo consensual, mas não dominadora.

A obra demonstra ainda o quão importante é o mundo do sonho para manter acesa a chama da inquietação, e para formar cidadãos capazes de perceber que a realidade nem sempre é aquilo que parece, destacando como a autora investe na tradição oral, na arte de contar histórias, repletas de elementos “mágicos”, que corroboram para a formação do leitor, mediante um universo de textos que preenchem desejos existentes em todos os seres humanos, o de (re)descobrir e questionar a própria identidade.

## REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BEZERRA, A. P.; CARDOSO, D. P. A importância da oralidade no ensino de língua escrita. In: GOMES, C. M. *Língua e literatura: propostas de ensino*. São Cristóvão: Editora UFS, 2009.
- CARDOSO, A. M. L. Alina Paim uma romancista esquecida nos labirintos do tempo. In: *Aletria*. n. 2, V. 20, 2010.
- CARVALHO, M. L. G. C. Relação entre língua falada, língua escrita e ensino. In: BEZERRA, A. P.; PEDROSA, C. E. F. (orgs). *Língua, cultura e ensino*. São Cristóvão: Editora UFS, 2008.
- COMPAGNON, Antonie. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Trad. Ceoline Paes B. Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- D'ONOFRIO, Salvatore. *Teoria do texto I: prolegômenos e teoria da narrativa*, 1995.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Análise da conversação: princípios e métodos*. Trad. Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- KOCH, I. G. V. *A inter-ação pela linguagem*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1995.
- PAIM, A. *A casa da coruja verde*. Rio de Janeiro: Conquista, 1962.



RADINO, G. *Contos de fadas e realidade psíquica: a importância da fantasia no desenvolvimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

SARTRE, Jean-Paul. *A imaginação*. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2008.

TODOROV, T. *Introdução à literatura fantástica*. Trad. Maria Clara Corrêa Castelo. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

ZILBERMAN, R. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

\_\_\_\_\_. Literatura, escola e leitura. In: SANTOS, J. F. dos.; OLIVEIRA, L. E. (orgs). *Literatura e ensino*. Maceió: EDUFAL, 2008.

## O USO DE “GLOSAS ENUNCIATIVAS” NA CONSTITUIÇÃO DO CONCEITO SOBRE GÊNERO DO DISCURSO EM TEXTOS ACADÊMICOS

Maria Aparecida da Silva MIRANDA<sup>175</sup>

**RESUMO:** Neste trabalho investiga-se o uso de manobras linguísticas realizadas pelo pesquisador na constituição do conceito sobre gênero do discurso na escrita de duas dissertações de mestrado, selecionadas do portal de domínio público – CAPES e defendidas nos anos de 2005 e 2007. Limita-se ao uso das formas sintáticas do discurso relatado (discurso direto e do discurso indireto, uso de aspas e do itálico) na forma de “glosas enunciativas” que, materializadas na escrita indicem o posicionamento do sujeito em seu escrito. Isso implica questionar como uma escrita se constitui e prolifera por meio da utilização do conceito de gênero do discurso na escrita acadêmica? Parte-se da hipótese de que é possível mapear, no fio do discurso, marcas da enunciação que velam ou desvelam o posicionamento enunciativo do sujeito em seu escrito, o que pode ser evidenciado a partir do modo como o pesquisador mobiliza o discurso outro e o organiza na escrita. Como objetivos: a) inventariar marcas linguísticas que indicem o modo como o conceito de gênero do discurso se constitui na escrita de dissertações de mestrado, b) analisar de que maneira o uso de glosas enunciativas vela ou desvela formas de envolvimento do pesquisador na tessitura do texto. Para tanto, fundamenta-se nas concepções teóricas desenvolvidas por Authier-Revuz (1998; 2004; 2011) no que concerne a heterogeneidade enunciativa dos recursos linguísticos de utilização de outras vozes na tessitura do texto, mais precisamente da heterogeneidade mostrada na forma de “glosas enunciativas” - marcas que sinalizam a representação do discurso outro na escrita, subsidia-se também em conceitos de interdiscurso de Pêcheux (1997). Os estudos foram motivados principalmente pelas reflexões desenvolvidas no interior do Grupo Pesquisa em Estudo do Texto e do Discurso – GETED/UFRN. Inquietações provenientes de vários discursos que problematizam questões relativas à escrita como produção de conhecimento na universidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escrita acadêmica. Glosas enunciativas. Produção de conhecimento.


### 1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é fruto de investigações realizadas no Grupo de Pesquisa Estudos do Texto e do Discurso – GETED (Departamento de Letras da UFRN), cujos estudos são motivados, principalmente, por inquietações relacionadas a vários discursos que problematizam questões relativas à escrita como produção de conhecimento. Tais estudos têm favorecido a reflexão sobre a ida ao outro discurso na escrita do texto acadêmico. Trata-se de indagações que motivam as reflexões sobre a produção escrita

---

<sup>175</sup> Maria Aparecida da Silva Miranda é mestre em Estudo da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - PPGEL/UFRN. É professora da Rede Municipal e Estadual de Ensino do RN e, Pesquisadora do Grupo de Estudo do Texto e do Discurso – GETED - UFRN, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. mirandamas@yahoo.com.br.





na universidade, no sentido de se ampliar a pesquisa desenvolvida no mestrado para investigar, nas dissertações, como se constitui uma escrita que produz e faz circular o conhecimento no meio acadêmico.

Neste trabalho, toma-se como objeto de estudo o uso de *glosas enunciativas* na escrita de dissertações de mestrado como estratégias de exposição do discurso *outro* para analisar quais manobras linguísticas são realizadas pelo pesquisador em formação na constituição do conceito sobre gênero do discurso na escrita acadêmica para dar continuidade à pesquisa de mestrado e avançar nas discussões já iniciadas.

As glosas enunciativas são “manobra linguística” de utilização do discurso do “outro” passível de verificação na estrutura do próprio texto, justamente pelo modo como o sujeito mobiliza um conceito de área na escrita. É, também, uma espécie de marca constitutiva de representação do discurso do outro presente nos textos acadêmicos que remete, por exemplo, ao texto fonte como maneiras de dizer.


A análise limita-se aos diferentes modos de negociação do sujeito na lida com outros discursos a partir de formas sintáticas do discurso relatado (discurso direto, discurso indireto, uso de aspa e de itálico) na forma de glosas enunciativas que, materializadas na escrita produzem efeitos de sentido, como a alteridade discursiva. Indaga-se, assim, como uma escrita se constitui e prolifera por meio da utilização do conceito de gênero do discurso na escrita acadêmica? Os objetivos do trabalho são os seguintes: a) inventariar marcas linguísticas que indiquem o modo como o conceito de gênero do discurso se constitui na escrita de dissertações de mestrado, b) analisar de que maneira o uso de glosas enunciativas vela ou desvela formas de envolvimento do pesquisador na tessitura do texto.

Sustenta-se a hipótese que é possível mapear, no fio do discurso, marcas da enunciação que velam ou desvelam o posicionamento enunciativo do sujeito em relação a seu escrito, as quais podem ser observadas com base no modo como o pesquisador mobiliza o discurso outro e os organiza na escrita, movimento que faz emergir uma polifonia sustentadora do dizer. Em momentos, pontuais da enunciação, as vozes se entrecruzam, estabelecendo uma relação de afirmação, de negação ou até de contradição da própria enunciação.

Nos discursos ditos científicos, há um processo discursivo complexo, estabelecido pela tradição discursiva acadêmica, em que o sujeito enunciativo trava uma luta particular que envolve maneiras de lidar com palavras vindas de outros discursos, para construir o efeito de sentido pretendido, sinalizando-as, no discurso, por meio de aspas, de itálico ou de comentários na forma de glosas enunciativas.

Parte-se de Authier-Revuz (1990), que considera *glosas enunciativas* como fenômenos da reflexividade da linguagem situem-se no campo da metadiscursividade (do discurso sobre o discurso). Tem-se como princípio operações que delimitam o campo da representação do discurso outro, observáveis a partir da presença de glosas, nos quais, em momentos pontuais da enunciação, o dizer se desdobra reflexivamente, fazendo intervir o *outro* de forma explícita ou não. Trata-se de pontos de heterogeneidade mostrada e heterogeneidade não mostrada - atividade de comunicação de controle-regulagem – produz como efeito a “denegação” do dizer no próprio discurso.





O *corpus* utilizado para esta pesquisa se constitui de duas dissertações de mestrado, selecionadas do portal domínio público da CAPES —, uma dissertação defendida em 2005 e outra no ano de 2007. Adota-se o seguinte critério para escolha do *corpus*: ser da área de linguística e tratar sobre o conceito de gênero. Essa motivação se deu porque foi observado um aumento na quantidade de trabalhos a este respeito, sobretudo a partir da década de 90, quando houve a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Para o trabalho de análise foram selecionados excertos que apresentam em sua estrutura enunciativa, formas linguísticas que se mostram ou não para o leitor, como fronteiras enunciativas do dizer do outro no discurso. A partir dessa escrita, investiga-se como o uso glosas enunciativas que materializadas na escrita mostram ou encobrem o posicionamento do sujeito em seu escrito. Denominam-se as dissertações como: PF1 2005 (para Pesquisador em Formação 1/2005) e PF2 2007 (para Pesquisador em Formação 2/2007).

## **2. O CONCEITO DE GÊNERO DO DISCURSO EM DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

Nas décadas de 1980 e 1990, o ensino dos gêneros do discurso torna-se tema central nas escolas brasileiras. O ensino de língua materna passa a ter como princípio norteador os gêneros do discurso de M. Bakhtin, orientação, intensificada após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1996 -1998). Frente às exigências de uma escrita que produz conhecimento, atribui-se à escola a responsabilidade de criar possibilidades para que o aluno amplie sua competência discursiva, o domínio da linguagem e dos signos ideológicos, como primordiais para que ele atue criticamente no meio social e se coloque como produtor do próprio texto.

Tais reflexões sobre abordagem teórica bakhtiniana, como proposta de ensino, motivam pesquisas na área da linguagem que abordam os gêneros do discurso como objeto de estudos no meio acadêmico. Como consequência, observa-se o aumento de publicações acadêmicas que abordam conceitos bakhtinianos.

Não se pode negar que, por meio da linguagem, é possível ultrapassar os limites da forma linguística, analisando-se não só as significações, mas também os espaços, os tempos de circulação de um conceito de área na escrita. Contudo, confirma-se a imprescindibilidade da prudência que se deve ter em definir que as formas ou funções determinam ou discriminam os gêneros. Bakhtin ([1895-1975] 1992, p.283-284) reforça esse entendimento quando ressalta o fato de que os gêneros do discurso refletem as condições específicas cada campo de linguagem, não só pelo estilo, isto é, pela língua, mas, sobretudo, por uma construção composicional da linguagem — “as mudanças históricas dos estilos da língua são indissociáveis das mudanças que se efetuam nos gêneros do discurso”. Observou-se nas pesquisas analisadas, um enunciado bastante recorrente: “todo texto se organiza dentro de um determinado gênero em função das intenções comunicativas”.

Sobre tal abordagem teórica, verifica-se nos PCN de Língua Portuguesa ([1996-1998] 2001), citando-se Bakhtin, diz-se que os textos são caracterizados por três elementos: “conteúdo temático, construção composicional e estilo” (PCN, 2001, p. 26). Numa perspectiva bakhtiniana, os gêneros não são vistos apenas como produtos estáticos (forma), mas, sim, pelo próprio processo de produção.

Tais conceitos, entre outros, também estão presentes nas dissertações que são dados empíricos desta pesquisa. Acredita-se, que elas oferecem indícios de como pode constituir-se e proliferar um conceito de área e de que modo à escrita marca um lugar na enunciação como posição enunciativa do sujeito na escrita.

Fala-se de duas heterogeneidades, irreduzíveis e indissociáveis uma da outra: a heterogeneidade mostrada e a heterogeneidade constitutiva. Presença fundadora de uma exterioridade discursiva que constitui o discurso em seus atravessamentos enunciativos que regulam e controlam os discursos científicos.


A heterogeneidade está sendo entendida aqui, conforme apontada por Authier-Revuz (2004) que a heterogeneidade mostrada ocorre quando o sujeito produz linguisticamente formas detectáveis no nível da frase ou do discurso que inscrevem o outro de forma marcada ou não marcada. As formas marcadas encontram-se explícitas por meio de marcas na língua e, as formas não marcadas, por não serem explícitas, exigem o reconhecimento e a interpretação da presença do *outro* discurso.

Entende-se que um conceito para ser apropriado tem de passar pela metalinguagem, ou seja, precisa passar por uma reflexão sobre a língua. E que, no processo de enunciação pela escrita, o sujeito circula por níveis de heterogeneidade que indicia modos de constituição da escrita: o do código escrito institucionalizado e o da relação com o já falado/escrito. Nas dissertações é possível verificar que na tessitura do texto o pesquisador deixa diferentes tipos de marcas da heterogeneidade da escrita. Essa apreensão pode se dar por meio da articulação entre o paradigma indiciário e uma abordagem enunciativa do texto que considere as questões da alteridade na constituição da complexidade enunciativa de um texto acadêmico.

### **3. ESCRITA ACADÊMICA: A DIFÍCIL ARTE DE LIDAR COM AS PALAVRAS DO OUTRO**

Nos discursos ditos científicos há um processo discursivo complexo, estabelecido pela tradição discursiva acadêmica, em que o sujeito enunciator planeja maneiras discursivas de lidar com palavras vindas de outros discursos e de modo particular construir o próprio discurso. Trata-se de saber, o que num discurso, se produz como efeitos de sentido na escrita - marcas que sinalizam modos de representação do discurso do outro e a singularidade que o constitui.

A singularidade é o significante que muda o sujeito de posição enunciativa. O sujeito sai do nível do eu como função social para chegar a algo que lhe é singular, ou seja, o pesquisador passa de uma universalidade dos conceitos para uma alteridade discursiva. Isso se trata de um aprendizado do sujeito que na lida com a teoria, realiza manobras enunciativas para conquista um eu (sujeito) que organiza e dá nome a um texto.



Nesse mesmo trabalho, enumeram-se três modos de reconhecimento da heterogeneidade da escrita. Tais movimentos constituem-se os diferentes modos do sujeito lidar com o discurso do outro, e, ao colocá-lo em cena na escrita acadêmica produz como efeito a objetividade ou a subjetividade as quais se, configuram como indícios das seguintes posições enunciativas do sujeito em relação a seu escrito:

- *tradutor* - Ao fazer uso do discurso indireto, o sujeito se comporta como tradutor. Ele usa suas próprias palavras, remete a um “outro” como fonte do “sentido” dos propósitos que ele próprio relata. Assim, a tradução é a operação que se volta ao apagamento da polifonia própria da linguagem.
- *porta-voz* – O sujeito busca transcrever as palavras que compõem o outro discurso para compor um novo discurso. Apoiar-se em sua experiência discursiva para construir uma unidade aparente de sentidos.
- *autor* – O enunciador se interroga a respeito das diferenças representativas de sentidos de um enunciado, sabe lidar com a linguagem científica dos outros discursos de seus propósitos enunciativos – sabe qual imagem faz do próprio lugar e do lugar do outro na construção de sentidos.

Na linguagem o equívoco é um fato estrutural, por isso "todo enunciado é intrinsecamente suscetível de se tornar outro enunciado, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro" (PÊCHEUX, 1990, p. 53).


Fundamenta-se em postulados da linguística da enunciação, a partir de pressupostos teóricos desenvolvidos por Authier-Revuz (1998; 2004; 2011) no que concerne à heterogeneidade enunciativa sob a forma de glosas enunciativas do discurso relatado, elementos linguísticos que expressam, de certo modo, a inscrição do outro (em termos de aspectos exteriores à língua no próprio sistema linguístico), o que só poderia dá-se por meio da língua, na forma de não coincidências do dizer.

A autora toma como princípios norteadores, na construção de sentido do discurso, essas formas mobilizadas pelo produtor do texto ao se posicionar, ou não, sobre um já dito, bem como o conceito de “forma-sujeito do discurso” desenvolvido por Pêcheux (1997), o qual leva a crer que toda palavra é habitada pelo já dito, visto que o discurso se constrói pelo atravessamento de outros discursos.

Embora a academia defenda a objetividade e a neutralidade do sujeito enunciativo na escrita, leva-se em conta que, ao escrever, o sujeito é convidado a lidar com os “outros” discursos no próprio discurso. Tal movimento se realiza a partir da escolha de determinadas estratégias linguísticas que, no caso das dissertações em estudo, uma vez executadas pelo pesquisador em formação, incidem colaborativamente na confecção do texto, deixando marcas – inventariáveis como indícios de constituição de um lugar enunciativo do sujeito em relação ao discurso científico.

Considera-se, então, a ideia de que há uma escrita que vem de outra escrita – um pedaço de escrita é uma escrita – ou de que há na escrita um posicionamento enunciativo do sujeito que, ao escrever, se mostra, em alguns momentos, e em outros momentos, não se mostra. Ou que há formas linguísticas do sujeito que ao escrever, inscrever-se na enunciação, umas mais explícitas e outras menos.





A partir da análise de *glosas enunciativas*, pode-se investigar como se constitui o posicionamento enunciativo do sujeito na escrita, o que nem sempre é perceptível na linearidade do discurso. O lugar dado ao outro no discurso deve ser entendido como o lugar das formas sob as quais um discurso designa, na linearidade de sua cadeia, pontos de heterogeneidade, em que dá lugar, ao mesmo tempo, à presença do outro. Esse outro deve ser visto em dois níveis – no da heterogeneidade mostrada e no da heterogeneidade não mostrada. Trata-se de um movimento no qual o sujeito precisa saber lidar com estratégias linguísticas que possibilitem a criação de outro discurso, tendo como fio condutor um já dito, que, de forma harmoniosa, produz novos sentidos.

Do ponto de vista linguístico da descrição das formas de heterogeneidade mostrada no discurso, observa-se que as glosas alteram a unicidade aparente da cadeia discursiva, aquela construída pelo sujeito no momento do acontecimento da produção do texto: o *outro* se inscreve por meio de aspas, citação direta etc. Authier-Revuz (1990) apresenta como tipos de heterogeneidade mostrada: a) antonímia simples – determinado enunciado é “retirado” de um lugar e remetido a outro com ruptura sintática; e b) conotação autonímica – o fragmento designado como “outro” integra-se na cadeia discursiva sem ruptura sintática.

Nesse movimento de tessitura do texto acadêmico, o sujeito é convocado a assinar, como seus, discursos “outros”, ou seja, discursos que já foram ditos, cabendo a ele saber lidar com formas de organização do discurso que envolve estratégias linguísticas de negociação e (re) significação de um dizer “outro”, fazendo emergir desse coletivo de outros dizeres, uma escrita própria. Trata-se de um processo complexo de construção de um dizer reflexivo que produz como efeito de sentido uma posição enunciativa pretendida, podendo constituir-se a partir de outros saberes, visto que, para além de um dizer, existe um saber que diz – há um sujeito do inconsciente que, em momentos pontuais, pode aparecer no fluxo da frase e interrompê-lo e desestabilizá-lo, produzindo outros significados.


#### 4. O DISCURSO DO OUTRO COLOCADO EM CENA

Posicionar-se diante do outro discursivamente em seu escrito – mostrar-se, não mostrar-se –, manter-se à distância, encobrir, descobrir algo sobre o que se disse e sobre o que se diz, são ações intrínsecas do ato de escrita, escolhas que se fazem por estratégias linguísticas que “velam ou desvelam” a posição enunciativa daquele que escreve. Tendo-se por guia a etimologia da palavra “desvelar”, significa, segundo o dicionário Aurélio – tirar o véu, descobrir, revelar, mostrar – enquanto que o verbo “velar” oriundo do latim *vigilare* tem valor de operação inversa à expressão “desvelar”.

A forma velar pode então, segundo o dicionário de língua portuguesa Aurélio, significar - encobrir com véu, velar, esconder. Ao velar ou desvelar o enunciativo age como se estivesse vivenciando certa situação que pretende deixar implícita ou explícita aos olhos de seu leitor

Na escrita acadêmica, o sujeito precisa cumprir uma demanda institucional. Assim, aquele que escreve está sob a condição de aluno, sob a orientação de um professor, obrigado a cumprir prazos e, em certa medida, a corresponder às expectativas





em relação à qualidade do trabalho, tendo em vista uma equalização entre o produto apresentado e seu nível de escolaridade.

Esse trabalho exige daquele que se dispõe a escrever a possibilidade de sempre reler e reescrever ao tecer os fios de escrita, como atividade de *controle-regulagem* da comunicação (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 16) que ilusoriamente controla os efeitos de sentindo da presença do “outro” em seu discurso. Esse é um processo tenso que o sujeito desenvolve para produzir sentidos, uma atividade que envolve modos de regular o dizer e, colocar-se na linguagem a partir das escolhas linguísticas que, fazem intervirem estruturalmente sobre o dizer, pois não há somente a complexidade que envolve o ato de escrever, mas um trabalho de escrita que compreende um ritual acadêmico, qual seja, lidar com o “outro discurso” para entender e fazer-se entender.

Pêcheux (1997) formula o conceito de formações imaginárias representações, imagens, que cada interlocutor atribui a si e ao outro. Grosso modo, essas imagens mostram a complexidade e a importância de se considerar o destinatário de um discurso, o que, de fato, faz pensar que, para que haja uma escrita compreensível, ou uma escrita que aquele que escreve sustente o discurso entre seus pares, é preciso considerar que se escreve sempre para um leitor.

As formações imaginárias podem remeter relações de força, relações de sentido e relações de antecipação que se configuram como mecanismos de funcionamento do discurso. As primeiras consideram o lugar de onde o sujeito fala e se constitui; já as segundas mencionam um discurso dependente de outros que o sustentam; e, por fim, têm-se aquelas que se baseiam na argumentação estabelecida com o interlocutor.

O conceito pechetiano de interdiscurso é retomado por Authier-Revuz (1990), ao dizer que um sentido é constituído por uma palavra, por referência a um sentido produzido, no interdiscurso ou na língua, demonstrando que o funcionamento da língua gera diferentes manifestações linguísticas, que incluem o outro no discurso.

## 5. SUJEITO ENUNCIADOR, *PORTA-VOZ* DE UM DIZER DO OUTRO?

Sabe-se que o discurso é constitutivamente atravessado por “outros discursos” (dialogismo) e pelo “discurso do Outro” (psicanálise/inconsciente). Diferentemente do que ocorre com as formas de heterogeneidade mostrada, o outro, aqui, deixa de ser um objeto (exterior àquele que fala) e passa a ser uma condição para o discurso de um falante que não é fonte primeira do enunciado. Desse modo, a presença do “outro” no discurso é detectável a partir de formas sintáticas do discurso relatado, sob a fórmula de glosas enunciativas que designam na estrutura da frase outro ato de enunciação. Tal processo que constituem uma espécie de *metadiscurso ingênuo*, comum, explicitando uma “alteridade” discursiva do sujeito ao fazer uso de palavras inscritas no fio do discurso. O sujeito mostra as palavras e delimita as extremidades teóricas do outro no discurso.

O processo de identificação e de inscrição do sujeito no próprio discurso, marcado em seus atravessamentos pelo Outro/outro, como ilusão referencial para se constituir no discurso científico, possibilita, explicitar o modo como o sujeito se

constitui na ilusão da evidência de si mesmo e dos sentidos como formas de negociação com o discurso outro.

Na posição enunciativa de “porta-voz”, o sujeito utiliza, como estratégias linguísticas, formas sintáticas do discurso relatado, com rupturas sintáticas ou não, como glosas enunciativas, para marcar fronteiras de seus exteriores teóricos explicitando que não são suas as palavras enunciadas, mas palavras vindas do outro para ocupar tempo e espaço – O locutor se apresenta como simples “porta-voz”. Sob duas diferentes modalidades – discurso direto e discurso indireto –, o locutor dá lugar explicitamente ao discurso do outro no próprio discurso.

A representação de diferentes modos de negociação do sujeito falante constitutiva do discurso produz como efeito o distanciamento do sujeito e aquilo que ele diz. Tal negação ocorre sob a forma de denegação do próprio dizer, constituindo-se como um mecanismo de defesa, em que o sujeito se recusa a reconhecer determinado pensamento como seu, mesmo tendo sido expresso em uma situação anterior.


Consideram-se a representação explícita (formas do discurso relatado) estruturas do tipo “*Como diz x*”, “*Para X*” – glosas enunciativas explícitas, que marcam pontos em que o enunciador (pesquisador) encontra o *não-um* no próprio dizer, glosas que *desvelam* enunciadores, e glosas metaenunciativas menos explícitas, sem marca de ruptura sintática, como as que *velam* enunciadores.

Para verificar os diferentes modos de representação do outro na escrita dos pesquisadores investigados, seleciona-se, a seguir o excerto do PF1 2005.

Excerto (1) – PF1 2005

*Como afirmam Brait & Rojo (2002: 7), “as práticas e atividades (de linguagem) que têm lugar nas diferentes esferas de atividade não são as mesmas – ainda que, às vezes, possam ser parecidas e estejam relacionadas às de outras esferas – e não são os mesmos os textos orais e escritos e a linguagem que nelas circulam”.* *Em outras palavras: cada sociedade se organiza por práticas sociais que definem um conjunto de atividades a desempenhar e essa organização social, como defendem as autoras, é diferente de lugar para lugar, de época histórica para época histórica, de cultura para cultura. É **na** e **para** a instituição escola, por exemplo, que o aluno vai entrar em contato com certas práticas sociais: responder a chamada, fazer provas, escrever redações, apresentar seminários etc. E também é **nesta** e **para** esta esfera que vão surgir gêneros do discurso diversos, sempre sujeitos a mudanças, como: carteira de estudante, boletins, relatórios, provas, agendas escolares, aulas, atlas, livros de caligrafia, cartilhas, tabuadas, livros didáticos, apostilas, seminários etc. (o destaque em negrito / texto original, p.30) (nosso destaque são os grifos).*

Pode-se observar, no excerto do texto do PF1 2005 que há uma ruptura sintática no discurso, provocada pelo uso da glosa enunciativa *Como afirmam Brait & Rojo (2002: 7)*. A glosa é mobilizada como estratégia para inserir a voz do “outro” através da citação, entres aspas, sinal tipográfico que marca na escrita o discurso “outro”. Ao fazer isso, o autor do texto referência o discurso do outro, sob a forma de uma glosa enunciativa – *Como afirmam Brait & Rojo (2002: 7)*. Como se pode perceber, em um ponto do dizer o discurso se quebra, para dar lugar ao *não-um*, de modo que o outro se



faz presente no discurso. Esse outro, exterior ao discurso do *um* passa a operar o discurso.

Esse ritual acadêmico é usado para inscrever o outro na linearidade do discurso, sob a formulação citada – por meio de palavras vindas de outro discurso, inseridas na modalidade do discurso próprio. Uma heterogeneidade mostrada, que rompe sintaticamente o discurso, o qual se desdobra, enunciando uma voz “exterior” que se faz presente. O sujeito marca explicitamente, como exteriores teóricos o espaço e o tempo de enunciação, como se estivesse controlando o jogo de palavras que vem do outro. Esse modo de inserir o *outro* discurso no discurso produz como efeito uma posição enunciativa de afastamento, ilusória, de exterioridade em relação ao dizer do outro.

No enunciado, há ruptura metaenunciativas que aparece na dimensão linear do discurso do outro. Enunciam-se palavras pertencentes a outro discurso, exterior ao discurso do PF12005: *“as práticas e atividades (de linguagem) que têm lugar nas diferentes esferas de atividade não são as mesmas – ainda que, às vezes, possam ser parecidas e estejam relacionadas às de outras esferas – e não são os mesmos os textos orais e escritos e a linguagem que nelas circulam”*. Esse modo delimitado de marcar, no discurso, outro ato de enunciação, assinala, localmente, a imagem do outro, que se coloca como não traduzido, como fragmento conservado do discurso de origem. Observa-se, como efeito de sentido, que há uma posição enunciativa “desvelada”: que as palavras que se enunciam não são as “minhas” – são as do “outro”; “eu as cito aqui”. Há um distanciamento ilusório.


Interpreta-se, ainda, que o enunciado do PF1 2005 colocado entre aspas mostra-se ilhado pelas *aspas*, implicando uma qualidade ao discurso enunciado: o de pertencimento a *um outro*, exterior ao discurso. Implica também comprometimentos do locutor face ao que diz, pois, ao acrescentar “palavras do outro” no discurso, é ele (PF1 2005) quem decide qual fragmento deve ser introduzido, e qual é a estratégia mais apropriada a ser empregada, garantindo, assim, unicidade aparente ao discurso.

Contudo, é relevante dizer que o sujeito, ao deslocar-se para outro lugar, apresenta marcas do lugar de partida, da passagem e do lugar outro. Queremos, com isso, afirmar que aquilo que o sujeito – nega o constitui de certa maneira. Vê-se, então, que há um não-dito constituinte e constitutivo daquilo que enunciado pelo sujeito, não controla esse outro que se manifesta em seus dizeres. Pelo contrário, essas vozes outras emergem em seu dizer a sua revelia. Mas a exterioridade é responsável pela delimitação das fronteiras de um dizer, fazendo retornar o que já fora enunciado em infindáveis (re)combinatórias de enunciação.

Com efeito, o emprego dessas formas linguísticas, com ruptura sintática ou não, no plano da frase, potencializa, na enunciação, o compromisso do sujeito frente ao que está sendo referido e contextualizado, direcionando o trabalho interpretativo do leitor para o contexto no qual figura o discurso citado.

A glosa metaenunciativa de desdobramento do dizer *Em outras palavras* pode ser interpretada como um enunciado em que aparece como conector de reformulação do discurso de PF1 2005, suspendendo reflexivamente o curso do dizer para retomar um





referente, já enunciado, a fim de explicar o próprio discurso. Como se vê, há uma posição enunciativa “velada”, mas interpretável no nível da enunciação.

Observa-se que no transcórper do discurso, PF1 2005 o uso da glosa “*como defendem as autoras*”, fazendo romper o curso normal do enunciado para retomar o discurso do outro, um já dito “fora do discurso” que se faz presente pelo mecanismo clássico de reformulação retórica do discurso relatado, pois possibilita recuperar o referente no plano da frase. Como efeito, marca certo distanciamento do sujeito no discurso.


Acrescente-se, ainda, uma observação em relação às palavras colocadas em negrito, **na e para - nesta e para**. Assim como as aspas, elas rompem a trajetória da enunciação, fazendo intervir o “outro discurso”, no discurso. As palavras em negrito dizem algo do outro que ressoa como “eco” de uma voz exterior, que é retomada na enunciação por um movimento enunciativo marcado, sem extremidades teóricas, mas que pode ser recuperado no próprio discurso. Veja este fragmento textual: *Como afirmam Brait & Rojo (2002: 7), “as práticas e atividades (de linguagem) que têm lugar nas diferentes esferas de atividade não são as mesmas – ainda que, às vezes, possam ser parecidas e estejam relacionadas às de outras esferas – e não são os mesmos os textos orais e escritos e a linguagem que nelas circulam”.* Em outras palavras: [...], como defendem as autoras, [...]. **É na e para; nesta e para.** O pesquisador mobiliza diferentes estratégias para recorrer à voz do teórico e sustentar seu discurso, recurso que indicia distanciamento do sujeito em relação ao que enuncia. Ele se mantém a distância no ato de enunciação, mas participa da cena enunciativa em seu escrito, visto que é ele quem faz o “outro” intervir em seu discurso.

Observa-se que uma voz exterior dialoga com uma voz interior no discurso e que, na trajetória deste, a enunciação é interrompida em momentos pontuais, fazendo intervir o outro exterior, na forma de glosas metaenunciativas. As glosas se desdobram reflexivamente, proporcionando destaque a determinados elementos do intradiscurso, em que se realiza, ao mesmo tempo, a marcação do pré-construído como manifestação do dado incontornável, como exterior discursivo incluído em uma interdiscursividade.

Em suma, mostra-se por meio das análises como o conceito de gênero por vezes se constitui na escrita das dissertações analisada, dando ênfase ao reconhecimento da forma e não à escrita e à funcionalidade dos gêneros. De modo, que, colocar outro ato de enunciação no discurso por meio de glosas enunciativas tem a especificidade de fazer menção explícita ou não, a *outro* ato de enunciação, ao qual cabe a denominação de não coincidências do dizer. Nos exemplos citados, o pesquisador utiliza formas linguísticas em que o dizer se desdobra explicitamente para representar, na enunciação, pontos de extremidades teóricas de vozes que se enunciam como autoridades da comunidade discursiva da qual ele participa.

Vê-se que na escrita das dissertações, uma necessidade de mobilização de conceitos teóricos para sustentar uma discursividade no meio acadêmico. A respeito disso, Riolfi (2003) lembra que fazer a escrita trabalhar não é, simplesmente, encontrar boas ideias ou planejar como expressá-las, nem encontrar modos de realizar uma interação com o outro por meio do texto, mas poder ler o que não se sabia para poder comentar o que até então era desconhecido. Esse é um trabalho de escrita como





possibilidade de aperfeiçoamento, processado por aquele que escreve, em suas idas e vindas, ou melhor, na lida com o conhecimento aprendido ao longo de sua formação. Certamente, um aprendizado que exige conhecimento construído a partir de uma inquietação própria. Assim, ao escrever, o pesquisador inscreve-se em uma enunciação caracterizada pela retroação e pela reciprocidade, que permite ao sujeito operar sobre a linguagem e sofrer os efeitos dela.

#### 5.1. O uso de marcadores argumentativos aponta como efeito, marcas que velam?

O conceito da heterogeneidade enunciativa parte do pressuposto de que a linguagem é heterogênea em sua constituição e, conseqüentemente, o discurso, devido a sua materialidade e natureza linguística. A heterogeneidade constitutiva não se apresenta na organização linear do discurso, pois sua alteridade não é revelada, permanecendo no interdiscurso. Já a heterogeneidade mostrada traz marcas da presença do outro na cadeia discursiva, manifestando a alteridade ao longo do discurso, tornando, assim, possível ela ser analisada na superfície do texto.

As formas de heterogeneidade mostrada não são espelho de uma realidade incontestável da heterogeneidade constitutiva do discurso, a reflexividade, pontualmente dando lugar ao outro no discurso, mas esse outro não é independente. A heterogeneidade corresponde a uma forma de negociação daquele que escreve com a heterogeneidade constitutiva (AUTHIER-REVUZ 2004, P. 69).

O discurso direto (DD), uma das formas de heterogeneidade mostrada, não é nem objetiva nem fiel: “mesmo quando cita textualmente [...], ele não pode ser considerado como ‘objetivo’, na medida em que reproduzir a materialidade exata de um enunciado não significa restituir o ato de enunciação”. O discurso relatado (DR) retrata não só uma frase ou um enunciado, mas, sim, um ato de enunciação. Assim sendo, “há em discurso direto uma ficção de apagamento, uma ostentação de objetividade no “eu cito” [...]; esta será sempre, inevitavelmente, parcial e subjetiva” (AUTHIER-REVUZ 1998:134-149).

Foi possível verificar que o sujeito enunciador faz uso de glosas enunciativas, revelando seus exteriores teóricos, em seu discurso. Ele usa estratégias para revelar que o discurso não lhes pertence, mas que quer trazê-lo para o discurso. Para isso, faz uso de formas linguísticas, como aspas, itálico e negrito, como estratégias de citação, revelando ao leitor que o discurso que segue, na escrita, pertence ao outro discurso. Ou seja, faz uso de glosas enunciativas para marcar as extremidades teóricas, o que é, classicamente, constitutivo na atividade de discriminação, em direção ao exterior, de conhecimentos científicos já produzidos e em circulação no interior de uma comunidade de fala. A partir de tais estratégias é possível depreender em que medida o uso desses recursos linguísticos, por exemplo, as glosas enunciativas, denunciam um modo do pesquisador em formação se relacionar com a escrita e com o conhecimento produzido na área.

Veja-se, a seguir, a análise do excerto do PF2 2007.

Excerto (2) PF2 2007

O processo de tipificação dos gêneros nas sociedades atua como um aspecto organizador dos discursos nas atividades, de modo a auxiliar o engajamento dos falantes nas práticas sociais mediadas pela linguagem. É por meio do reconhecimento da forma tipificada do gênero[...]. Podemos dizer que a tipificação é o que permite ao falante o engajamento em práticas sociais familiarizadas em sua memória, daí sua economia cognitiva. (p.15, reduzimos o último parágrafo).

Os gêneros discursivos funcionam, como afirma Todorov (1978: 50-1), como “horizonts d’attente” (horizontes de expectativa) para os leitores e “modèles d’écriture” (modelos de escrita) para os autores. Os gêneros do discurso estão, assim, conectados e organizados nessa rede de atividades discursivas que permite aos falantes atingir objetivos definidos na sociedade. Essa organização tende a se tornar cada vez mais complexa, à medida que as práticas sociais se intensificam. Para Bakhtin (2003), os gêneros do discurso são tão multiformes quanto os campos de atividade humana. Atualmente, por exemplo, observamos uma explosão de gêneros do discurso ligados às recentes práticas sociais discursivas da Internet. O espaço virtual tornou-se fonte profícua para a formação de novas organizações de atividades sociais mediadas pela linguagem e, conseqüentemente, de novos gêneros do discurso. (Cap. R. Teórico, 1º parag. 1º p. 16 - grifos nossos).


Verifica-se que o pesquisador PF2 2007 utiliza a glosa *Como afirma Todorov (1978: 50-1), Bakhtin (2003)*, explicitamente marcada, para inserir a voz do “outro” no discurso. Há uma ruptura sintática que marca na escrita o discurso “outro”, delimitando o tempo e o espaço de um já dito, um dizer que faz parte de um “outro” discurso, marcado na escrita do pesquisador por meio do discurso direto (DD).

Como efeito de sentido, ele expressa que há um *outro* que fala antes, em outro lugar, fazendo-se presente na enunciação a outra voz sendo convocada pelo enunciador no discurso. No exemplo, a glosa “*Como afirma*” evidencia e, leva o leitor a compreender, que não é o pesquisador que fala (há um apagamento da voz). Deste, mas o teórico “autoridade” que ele emprega para validar seu discurso.

O emprego de alguns marcadores discursivos mobilizados na escrita pelo pesquisador evidencia o jogo de vozes que constituem o tecido discursivo. O pesquisador apoia-se no discurso do outro para instaurar o diálogo com o discurso anterior, numa unidade de ideias.

Isso pode ser observado a partir da análise das glosas enunciativas que pontualmente aparecem e interrompem o curso normal do discurso, retêm o tempo de fechamento da enunciação: *Como afirma Todorov (1978: 50-1), Bakhtin (2003) ...; Podemos dizer ... “horizonts d’attente” ... (horizontes de expectativa) ... para os leitores ... “modèles d’écriture” (modelos de escrita) ... para os autores. estão, assim. ... Essa, ... à medida que ... Atualmente, por exemplo ... observamos ... tornou-se ...*

As aspas como marca tipográfica consistem numa “espécie de operação metalinguística local de distanciamento” que provoca um “vazio” a ser preenchido durante a interação através de uma interpretação (2004, p.219). Como se vê, há uma suspensão do fio sintático do enunciado no desenrolar do discurso que é contido e suspenso em seus rompimentos metaenunciativos. Movimento que um referente no fio do discurso, marcado pela glosa - *Como afirma Todorov (1978: 50-1), Bakhtin (2003)* - opera uma articulação referencial de unidade sequencial, aparente na linearidade do



discurso com seu outro. Uma exterioridade reflexiva, materializada na escrita por seus desdobramentos enunciativos, fazendo intervir a presença do “outro” no discurso.

A presença do discurso relatado indireto, nesses exemplos, também, funciona como estratégia que auxilia na construção de sentido pretendido. Esse produtor traz essas vozes, une-se a elas, mesmo sendo elas destacadas do seu discurso (por aspas, por exemplo), o produtor as utiliza como um argumento de autoridade. Assim, cria uma autenticidade no seu discurso, indicando que as palavras relatadas foram proferidas por *um outro*, exterior ao discurso que se enuncia.

Nota-se que não basta o sujeito mobilizar na escrita mecanismos linguísticos de utilização de conceitos teóricos condizentes com a atividade discursiva acadêmica. Observe-se que a glosa enunciativa, evidenciada pelo uso de aspas e de parênteses, que exterioriza a heterogeneidade de vozes no texto: “*horizonts d’attente*” (*horizontes de expectativa*)... “*modèles d’écriture*” (*modelos de escrita*). Tais mecanismos linguísticos da metadiscursividade demonstram o modo como o pesquisador se posiciona em seu texto. A inscrição do outro de forma velada dissimulada no intradiscurso da presença do interdiscurso, que se define como a presença de um não dito, sem fronteira localizável.

Assim, as expressões em destaque mostram a heterogeneidade de vozes no texto e, por meio dessas vozes, a posição enunciativa velada do pesquisador com seu escrito.

Essas expressões designam, em tal fragmento, pontos de heterogeneidade mostrada e constitutiva, em que aquele que escreve não é tido como fonte consciente do sentido que ele traduz nas palavras de uma língua, mas, constitutivamente, falando pelas palavras do “outro”. Na escrita acadêmica, é importante que aquele que escreve estabeleça no discurso certa relação de sentido entre a teoria lida e aquilo que escreve, de forma a articular, gerenciar, as diferentes vozes que o rodeiam, imprimindo algo de seu na escrita.


## 6. CONSIDERAÇÕES

Este trabalho foi iniciado interrogando-se a respeito de como o uso de “glosas enunciativas”, em específico as relativas às formas sintáticas do discurso relatado, (aspas, itálico e do discurso direto (DD) e do discurso indireto (DI), velam ou desvelam uma posição enunciativa do sujeito com seu escrito).

A análise da escrita de dissertações de mestrado (PF1 2005 e PF2 2007) aponta que, ao escrever o “enunciador” produz a figura de um sujeito que ocupa diretamente uma posição de domínio de exterioridade em relação a seu dizer. Com efeito, ao representar pontos no discurso como localmente afetados pelo *não um*, o enunciador circunscreve a não coincidência a esses pontos, evidenciando que “o resto”, as outras palavras, derivam do *um*.

Para além de produzir textos com correção formal, aquele que escreve precisa dar provas de que depreende as posições enunciativas no legado cultural que precede sua formação, sabe lidar com estratégias para dizer o já dito de modo a sustentar um ponto de vista, habilidade que não é inata, mas desenvolvida.





Na escrita acadêmica, o discurso do pesquisador está sempre incorporando outros dizeres; assim ele precisa saber como gerenciar as diversas maneiras de uso de outras vozes que dialogam no texto que produz, sendo necessário manter um entrelaçamento dessas vozes no texto, para não ocorrer à supervalorização da voz do outro e o apagamento do pesquisador.

Não basta ao aluno, recorrer ao discurso do outro a partir das formas de citação em discurso direto, por exemplo, se a citação não vier acompanhada de uma ampliação do potencial, de conhecimento (e também de autora) ou não transcender a mera citação, sem negar o poder que o outro tem como agregação do saber, estabelecendo um diálogo que promove e, ao mesmo tempo, sustenta uma discursividade com as leituras realizadas.

As formas do discurso relatado atuam no texto a serviço da subjetividade/objetividade no discurso. O que comprova a importância de estratégias linguísticas para a construção de uma subjetividade, que se manifesta no fio do discurso de forma velada ou que desvela a posição do sujeito enunciador.

A partir da análise da escrita das dissertações, procurou-se evidenciar indícios de que, a constituição escrita de conceitos teóricos, em específico o conceito sobre gênero do discurso de M. Bakhtin ocorrer sem a devida apropriação do conhecimento, incorre na utilização dos conceitos como uma espécie do que estamos chamando metaforicamente de sujeito “tradutor” ou “porta-voz” do discurso do outro: o sujeito, ao utilizar os autores que embasam seu trabalho, mobiliza estratégias que se configuram como tradução do dizer do outro, como “autoridades” para obter sucesso, ou seja, para falar de algo que será aceito pelos seus pares.

Posição enunciativa em que o pesquisador retoma, de maneira reprodutiva, os discursos debatidos no meio acadêmico, para reforçar o argumento do que está sendo dito. Tais discursos indiciam formas de envolvimento do sujeito enunciador com o outro, embora a seleção lexical não constitua, em si, marca de subjetividade, sua importância é relevante para a constituição do sujeito que enuncia manipulando a linguagem para a produção de efeitos de sentido pretendido, caracterizando-se, como: “porta-voz”, “tradutor” ou “autor”.

Compreende-se, que ao escrever o sujeito precisa servir-se do legado teórico como ponto de partida e não como algo que termina nele mesmo, excede os limites do que poderíamos chamar de produção, mas refere-se, propriamente, à constituição da escrita como um lugar próprio de enunciação de onde o sujeito esteja autorizado a falar.

A configuração enunciativa como constitutiva da linguagem comporta a representação do dizer na enunciação, lugar do encontro, feito a partir da língua, com a fala o discurso e o sujeito.

## **REFERÊNCIAS**

AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Tradução de Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.



\_\_\_\_\_. Heterogeneidade Enunciativa. Tradução de Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas: Editora da UNICAMP, n. 19 p.25-42, jul/dez. 1990.

\_\_\_\_\_. *Paradas sobre Palavras: a língua em prova na enunciação e na escrita*. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre. V. 36, n.3, p.651 – 679, set/dez., 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/18488/14346>. Acessado em 30 de setembro de 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais – 1ª a 4ª séries: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental* – Brasília, 1997.

BAKHTIN, M. (1953) Estética da Criação verbal. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Laud, Yara F. Vieira. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

FABIANO, S. A. *A prática da pesquisa como sustentação da apropriação do conhecimento na graduação em Letras*. Tese de Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa. Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2007.

Geraldi. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas: Editora da UNICAMP, n. 19, p. 25-42, jul. /dez. 1990.

PÊCHEUX, Michel. *O Discurso: Estrutura ou Acontecimento*. Campinas, SP: Pontes, 1990.

\_\_\_\_\_. *Semântica do Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et al. 4ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

RIOLFI, Claudia. Ensinar a escrever: *considerações sobre a especificidade do trabalho da escrita*. Leitura: Teoria & Prática. Revista da Associação de Leitura do Brasil, 2003. p. 40, 47-51.

\_\_\_\_\_. Lições da coragem: o inferno da escrita. RIOLFI, C.; BARZOTTO, V. H. (Orgs.). *O inferno da escrita: produção escrita e psicanálise*. São Paulo: Mercado das Letras, 2011, p. 11-31.

# ESTRATÉGIAS DE COESÃO E OS ARTICULADORES ARGUMENTATIVO-TEXTUAIS EM REDAÇÕES DO ENEM


Maria Isabel Soares Oliveira  
Ana Lúcia Tinoco Cabral

**RESUMO:** Esta comunicação enquadra-se em projeto de mestrado cujo objeto é o estudo da produção textual no ensino médio, com o objetivo geral de analisar, numa visão sócio-interacional cognitiva de abordagem enunciativa, estratégias argumentativas utilizadas em redações do Exame Nacional do Ensino Médio-Enem. O estudo vincula-se à linha de pesquisa Texto discurso e ensino: processos de leitura e produção de texto escrito e falado, ao grupo de pesquisa Teorias e práticas discursivas e textuais, e ao projeto guarda-chuva Gramática, Texto e Argumentação para a Prática de Leitura e Escrita. Partimos de um corpus de 3(três) redações nota 1.000 (mil) do Enem, resultantes das propostas de 2011 a 2013 e observamos as estratégias linguístico-textuais utilizadas pelos produtores na construção de seu projeto argumentativo, considerando especialmente os critérios de argumentatividade propostos pelo Exame nas competências II, III e IV. As análises fundamentam-se na Linguística Textual de abordagem sócio-interacional cognitiva em diálogo com a Teoria da Argumentação na Língua, destacando, com Koch (2007) e Cabral (2010), a importância dos articuladores textuais para o processo coesivo e argumentativo do texto. As categorias de análise constituem, por conseguinte, os articuladores textuais discursivo-argumentativos, e as seguintes marcas de coesão: anáforas e paralelismo sintático. Considerando a pertinência da norma culta para corpus estudado, constituem também suporte para as análises tanto a gramática descritiva de Neves (2011) quanto a gramática normativa de Bechara (2009). Apresentaremos o processo de produção textual no Enem, contemplando os critérios de avaliação; os fundamentos teóricos, dando conta das categorias de análise; e as análises, observando os articuladores e as estratégias argumentativas nas redações. Os saberes materializados nesses textos demonstram conhecimentos e estratégias argumentativas consistentes, coesa e coerente, do ponto de vista, do plano argumentativo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Coesão. Estratégias argumentativas. Articuladores argumentativos. Redações Enem.

## 1 Introdução

Sendo a produção textual um problema discutido na Linguística de Texto e nas práticas de ensino-aprendizagem, me interessei especialmente pelas “Estratégias de coesão em redações do Enem: os articuladores argumentativo-textuais.” Essas estratégias mantêm relação intrínseca entre o planejamento organizacional e os articuladores argumentativos utilizados pelo produtor, na tessitura do texto, “tanto como pistas” na defesa da tese quanto no direcionamento do tipo de argumento sustentado, para o alcance do objetivo do produtor.



Tal interesse emerge da problemática já enfrentada enquanto ex-aluna do ensino médio e participante de vestibular; estudante de língua portuguesa que busca resposta de como a linguística textual pode ajudar no processo de produção textual, e desde 2008, como docente da Língua Portuguesa no ensino médio, considerando os desafios e as necessidades de metodologias de estudo e análise, que auxiliem os alunos, na compreensão das estratégias argumentativas, que empregadas na produção de texto preenchem, satisfatoriamente, a pontuação visada por eles na redação do Enem.


Desse ponto de vista, parto da análise de uma redação nota 1.000 (mil) resultante da proposta do Enem 2011, observando as estratégias linguístico-textuais utilizadas pelo produtor na construção de seu projeto argumentativo, especialmente, os critérios de argumentatividade propostos pelo Enem nas competências (2, 3 e 4) em “A redação no Enem 2012: guia do participante”. Meu objetivo é analisar, a partir de uma visão sócio-interacional cognitiva de abordagem enunciativa, estratégias argumentativas utilizadas em redações do Enem. As análises fundamentam-se na Linguística Textual de abordagem sócio-interacional cognitiva em diálogo com a Teoria da Argumentação na Língua, destacando, em Koch (2007) e Cabral (2010) a importância dos articuladores textuais para o processo coesivo e argumentativo do texto.

Para orientar a compreensão do leitor, no desenvolvimento trataremos dos conceitos: ADL, argumentação e articuladores textuais de caráter argumentativo em diálogo com outras estratégias de coesão. E traz como categorias de análise os articuladores textuais discursivo-argumentativos, e as seguintes marcas de coesão: coesão sequencial, anáforas, referenciação e paralelismo sintático. Assim, o artigo apresenta para além da introdução e das considerações finais, o processo de produção textual no Enem, e os critérios de avaliação; os fundamentos teóricos, dando conta das categorias de análise; e as análises, observando os articuladores e as estratégias argumentativas em redações resultantes de práticas consideradas bem sucedidas.

## **2 O processo de produção textual no Enem, e os critérios de avaliação**

A produção de texto pode ser vista como um modo de expressão da organização, que reflete a interação verbal entre o conhecimento linguístico, enciclopédico e interacional que o produtor planifica, almejando determinado objetivo. Nessa perspectiva, o caráter sócio-interacionista da linguagem verbal aliado ao saber linguístico adquirido no processo ensino-aprendizagem no ensino médio, advém do período de estudo em que os alunos desenvolvem dentre outros atos, o de confrontar opiniões e pontos de vista de forma coerente em determinado contexto. Esses atos os conduzem a reflexões de forma consciente, mesmo que momentânea, sobre a postura assumida frente a temas considerados polêmicos, como afirma Brasil (1999, p. 139),





A competência e a habilidade de confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal adquirida refletem na opção do aluno por um ponto de vista coerente, em situação determinada, faz parte de uma reflexão consciente e assumida, mesmo que provisória.

Nessa esfera social de cidadão crítico, reflexivo, tolerante no convívio com o diferente, ele usará a palavra escrita publicamente de forma ética, estética e responsável. E, no contexto sócio-cultural que emerge do Enem, a avaliação é marcada pelo entendimento do uso da língua, considerando o conhecimento dos recursos e das estratégias argumentativas construídas no texto, como reafirma Brasil (2006, p. 33),


O aluno deverá passar a lidar com situações de interação que se revestem de uma complexidade que exigirá dele a construção de saberes relativos ao uso de estratégias (linguística, textual e pragmática) por meio das quais se procura assegurar a autonomia do texto em relação ao contexto de situação imediato.

Contribuindo com a apropriação desses saberes e estratégias na produção do texto estão os elementos que concorrem para a coesão. Sem perder de vista a complexidade do domínio da produção do texto argumentativo, inserido numa configuração de uso formal da língua e, requerendo processos e estratégias de produção de sentido regido por edital, matrizes de referência, competências e habilidades e, por último por um guia de redação próprio. Desde 1998 foi construída uma dimensão compreensiva, que orienta a produção e a recepção do texto dissertativo-argumentativo no Enem. Nessa orientação encontram-se também os critérios avaliativos da redação exigidos no Exame, distribuídas em cinco competências e três, estão diretamente relacionadas à argumentatividade. Observaremos a atuação dos articuladores-argumentativos na construção da argumentação que teve como tema “Viver em redes no século XXI: os limites entre o público e o privado,” a partir das orientações que o Inep disponibilizou no guia de redação 2012, exemplificadas com redações do Enem 2011, que alcançaram a nota máxima de mil (1.000) pontos.

É preciso considerar que, o principal objetivo do Enem é avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania. Porém, foi pensado também como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médio e ao ensino superior. Nele, a prova de redação tem uma característica que a difere das demais: o candidato deve propor uma solução para um problema apresentado no tema. E o que se espera do estudante é informação e criatividade para criar soluções, além de habilidade para defender seu ponto de vista sobre uma proposta temática.

Cabe observar que ao tratar do gênero, dissertativo-argumentativo, o guia resume as exigências ao candidato, bem como, explicita a estrutura dissertativo-argumentativa a ser produzida pelo participante, com a atenção devida ao fato de que os conhecimentos nas competências avaliativas devem ter sido adquiridos ao longo da escolaridade. Sobre a estrutura, composta de: tema, tese, argumentos e proposta de





intervenção, esclarece Brasil (2013, p. 9), “Nessa redação você deverá desenvolver uma tese, uma opinião a respeito do tema proposto, apoiada em argumentos consistentes estruturados de forma coerente e coesa, evidenciados ao longo do desenvolvimento do texto”. Quanto à exigência de elaboração de um texto dissertativo-argumentativo é cumprida se combinar dois princípios de estruturação: apresentar um tema desenvolvido com justificativas comprovadas e fecho à discussão, o que compõem o processo argumentativo e utilizar estratégias argumentativas para expor o problema e detalhar os argumentos utilizados, compreendido da seguinte forma:

**Tese** – É a ideia que você vai defender no seu texto. Ela deve estar relacionada ao tema e deve estar apoiada em argumentos ao longo da redação.


**Argumento** – É a justificativa utilizada por você para convencer o leitor a concordar com a tese defendida. Cada argumento deve responder à pergunta “por quê?” em relação à tese defendida.

**Estratégias Argumentativas** – São recursos utilizados para desenvolver os argumentos, de modo a convencer o leitor: exemplos; dados estatísticos; pesquisas; fatos comprováveis; citações ou depoimentos de pessoas especializadas no assunto; alusões históricas; e comparações entre fatos, situações, épocas ou lugares distintos.

Neste caminho, Brasil (2012, p. 8), apresenta as orientações aplicadas na avaliação do texto, a saber, competência 2 – Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos de várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo. Do ponto de vista avaliativo, a banca atribuiu 200 pontos nessa competência ao texto que apresentou os seguintes resultados: o participante desenvolveu muito bem o tema. A redação contém uma argumentação consistente: texto estruturado com introdução, em que a tese é explicitada; argumentos que comprovam a tese, distribuídos em diferentes parágrafos (não são recortes dos textos motivadores, nem ficam restritos ao senso comum), e um parágrafo final com a proposta de intervenção.

**Competência 3** – Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. A avaliação máxima nessa competência é alcançada quando: o participante seleciona, organiza, relaciona informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto de forma persistente configurando autoria, em defesa do seu ponto de vista. Explicita a tese, seleciona argumentos que possam comprová-la e elabora conclusão ou proposta que mantenha coerência com a opinião defendida na redação.

Na competência 4, Brasil (2012, p.25), o candidato deve demonstrar os mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. No aspecto avaliativo, os (200) duzentos pontos são alcançados quando o participante articula as partes do texto sem inadequações na utilização dos recursos coesivos. A redação enquadrada neste nível não poderá conter: frases fragmentadas que comprometam a estrutura lógico-gramatical; sequência justaposta de ideias sem encaixamentos



sintáticos, ausência de paragrafação; frases com apenas oração subordinada, sem a oração principal; poderá, porém, conter pequenos desvios de menor gravidade: emprego equivocado de conector; emprego de pronome relativo sem a preposição, quando obrigatória; repetição ou substituição inadequada de palavras sem se valer dos recursos oferecidos pela língua. Entretanto o mesmo erro não poderá se repetir, uma vez que essa pontuação deve ser atribuída ao participante que demonstrar pleno domínio dos recursos coesivos.

Mesmo com o apoio do guia de redação e a análise avaliativa de textos que alcançaram nota mil, segundo levantamento do Ministério da Educação 25% das redações do Enem de 2012 receberam notas médias – entre 400 e 499 pontos e apenas 1% dos concorrentes passou dos novecentos (900) pontos.

Logo, são poucas as redações que alcançam a nota máxima de mil (1.000) pontos, o que nos leva a acreditar que o olhar cientificamente voltado para esses textos, resultantes de práticas bem sucedidas com base, principalmente, na Teoria da Argumentação na Língua e foco nos articuladores argumentativos, trarão conhecimentos que serão úteis também a outros participantes no alcance da nota máxima nessa redação.

### **3 Os fundamentos teóricos e as categorias de análise**

O viver em sociedade exige uma interação na qual o ser humano necessita influenciar e /ou convencer o semelhante na adesão de um ponto de vista. Essa interação, segundo Cabral (2010, p.10), “envolve mais do que simples informação, sobretudo alguma forma de ação sobre o outro. Nesse contexto, a argumentação ocupa lugar de destaque. E é entendida como uma técnica consciente de programação e de organização do discurso”. No contexto argumentativo, encontra-se o emprego dos articuladores argumentativo-textuais que segundo Kock (2006, p. 128), é também “uma garantia de continuidade temática, na medida em que ficam explicitadas as relações entre os segmentos textuais que interligam, quer as de tipo lógico-semântico, quer as de caráter discursivo-argumentativo”.

Desse modo, o emprego dos articuladores textuais-argumentativos permite entender que enquanto multifuncionais, Koch (2006, p 141), “desempenham no texto funções das mais variadas, de ordem cognitiva, discursivo-argumentativa, organizacional, meta-enunciativa e interacional”. E por isso, são responsáveis, em grande parte pela coesão textual, como também por um grande número de indicações ou sinalizações destinadas a orientar a construção interacional do sentido.

Visto que, a linguagem é uma ação sobre o mundo dotada de intencionalidade, quando essa técnica passa a ser empregada, no processo de produção do texto escrito, resulta de um particular ponto de vista, e do fato da atividade linguístico semântico-argumentativa envolver os interlocutores na busca de novos argumentos para a defesa de suas teses. Tal interesse o faz recorrer às razões, ao raciocínio lógico, às evidências, às emoções, às crenças e valores culturais, ou seja, ao conhecimento dos fatos, tipos de argumentos e outros mecanismos da argumentação, para validar a tese defendida.

Perelman (1987, p.234), afirma que “argumentar é fornecer argumentos, ou seja, razões a favor ou contra uma determinada tese.” No centro das teorias linguísticas que podem contribuir na orientação da escrita argumentativa está a Teoria da Argumentação na Língua - ADL de Oswald Ducrot, “pai da Semântica Argumentativa” o qual postula segundo Cabral (2010, p.16) que:

A argumentação encontra-se marcada nas escolhas linguísticas. Defende a tese de que há na língua imposições que regem a apresentação dos enunciados e as conclusões a que eles conduzem. Adota um conceito de argumentação de abordagem puramente linguística. Na qual os encadeamentos argumentativos possíveis no discurso estão ligados à estrutura linguística dos enunciados e não apenas às informações que eles veiculam; um enunciado pode ser considerado um argumento que visa não apenas a uma conclusão, mas a uma série de conclusões.

Ducrot propôs uma nova definição para o conector, Em vez de, “termos de elementos de ligação” como nas gramáticas tradicionais, passa a ser visto, como palavra de ligação e de orientação, isto é, que articula as informações e os argumentos de um texto, (CABRAL 2010, P.86).

Ao cunhar o termo, operadores argumentativos, Ducrot designa certos elementos da gramática de uma língua que têm por função indicar (“mostrar”) a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para o qual apontam e explica o funcionamento desses operadores através de duas noções: classe argumentativa e escala argumentativa. (KOCH, 2012, p.30).

A classe argumentativa, é constituída de um conjunto de enunciados que podem igualmente servir de agrupamento para (apontar para: →) uma conclusão (a que, por convenção, se denomina R). Todos os argumentos têm o mesmo peso para levar o alocutário a concluir R.) Exemplo:

1. João é o melhor candidato. (Conclusão R)

Arg. 1 – tem boa formação em Economia

Arg. 2 – tem experiência no cargo > Classe argumentativa

Arg. 3 – não se envolve em negociatas.

Já em uma escala argumentativa, dois ou mais enunciados de uma classe se apresentam em gradação de força crescente no sentido de uma mesma conclusão. Exemplo:


2. A apresentação foi coroada de sucesso (conclusão R)

Arg. 1 - estiveram presentes personalidades do mundo artístico

Arg. 2 - estiveram presentes pessoas influentes nos meios políticos

Arg. 3 - esteve presente o Presidente da República (argumento mais forte).





De acordo com Koch (2012, P. 31) os operadores que assinalam o argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de determinada conclusão, geralmente, são: até, mesmo, até mesmo, inclusive. A autora segue organizando a sequência dos operadores argumentativos que orientam na direção intencionada pelo produtor do texto. Desse modo, conforme Koch (2012, p. 35 – 39) há também os operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão (isto é, argumentos que fazem parte de uma mesma classe argumentativa): e, também, ainda, nem (= e não), não só... mas também, tanto...como, além de... e, também, ainda, nem (= e não), não só... mas também, tanto...como, além de...

Outros operadores introduzem uma conclusão relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores: portanto, logo, por conseguinte, pois, em decorrência, conseqüentemente, etc. Há operadores que introduzem argumentos alternativos que levam à conclusão diferente ou oposta: ou, ou então, quer... quer, seja, etc.

Outros que estabelecem relações de comparação entre elementos, com vistas a uma dada conclusão: Mais que, menos que, tão... como, etc. Existem os que introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior: Porque, que, já que, pois, etc. Há os que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias: mas,(porém, contudo, todavia, no entanto, etc.) embora (ainda que, posto que, apesar de (que), etc.


O exemplo clássico da Teoria da Argumentação na Língua é o conector “mas” e uma das suas peculiaridades é que o “mas” Cabral (2010, p. 17), “sempre conduz a argumentação para a conclusão a que conduz o segundo enunciado. A outra, é que depois dele não podemos dizer qualquer coisa, ou corremos o risco de tornar nosso discurso gramaticalmente incoerente”.

Koch (2012, p. 36) chama atenção para o fato de que do ponto de vista semântico, “os operadores do grupo, mas, e os do grupo do, embora, tem funcionamento semelhante: eles opõem argumentos enunciados de perspectivas diferentes, que orientam, portanto para conclusões contrárias”.

Nesse sentido, ao defender as contribuições da ADL para a prática de leitura e escrita Cabral (2010, p. 139), destaca que os postulados da Teoria “nos fornecem elementos úteis para a produção textual, pois mostram possibilidades de escolhas linguísticas eficazes para conferir maior força argumentativa a nossos textos”. Logo, o valor dos conectores e seu valor argumentativo, enquanto o fenômeno linguístico é dotado de força argumentativa que se constituem em estratégias linguísticas de argumentação e, por outro lado, são importantes instrumentos para a produção de textos, uma vez que, nossas escolhas linguísticas determinam a maior ou menor força argumentativa de nossos discursos.

Esses articuladores discursivo-argumentativos permeiam a tessitura do texto, que assegura o entrelaçamento da construção estratégica argumentativa resultando no





processo da coesão. Este entrelaça as ideias, os argumentos, interligam os parágrafos nos períodos, e assim, formam o todo, que é o texto. Como define Koch (2009, p. 15)

No fenômeno da coesão textual usa-se termos os quais representam elementos da língua que tem por função precípua estabelecer relações textuais. Como recurso de coesão textual ora remete ao texto, pois, é um elemento catafórico. Ora remete para um enunciado anterior, de forma anafórica. Há também toda uma sequência que apresenta um grupo de mecanismos cuja função é assinalar determinadas relações de sentido: entre enunciados ou partes de enunciados.

Nesse processo coesivo em que o segundo toma o primeiro como tema, com o fim de explicá-lo; contrapor-lhe ou adicionar-lhe argumentos; generalizar, especificar, concluir a partir dele; comprovar-lhe a veracidade; convocar o interlocutor à concordância, etc., sendo, assim, responsáveis pela orientação argumentativa dos enunciados que introduzem. Com base nessa fundamentação teórica, nas categorias de análises já referenciadas, analisaremos a seguir, parágrafos de uma redação nota 1.000 da proposta do Enem 2011.

#### **4 A análise**

Os parágrafos (2, 3 e 4), correspondem ao desenvolvimento da redação, em anexo a este artigo. Percebe-se que ao longo do texto tem-se a conexão por progressão temática com um tema constante, sobre o qual Koch (2009, p. 64), afirma “ocorrer quando em cada enunciado, novas informações são acrescentadas”. O texto é constituído de cinco parágrafos que se encadeiam de forma coerente, a partir das palavras-chaves: crescente popularização e uso da internet. Essa sequenciação de ideias novas é obtida através da coesão, presente nos enunciados que compõem o texto em análise, estabelecendo a sequenciação exemplificada entre os parágrafos e retomada das palavras-chave, popularização do uso da internet: vantagens e desvantagens descritas no parágrafo seguinte.

A coesão sequencial, 1º parágrafo: a popularização do uso da internet. 2º parágrafo: esse expressivo uso da internet. 3º parágrafo: as redes sociais como importante meio de disseminação de ideias. 4º parágrafo: a internet serviu como instrumento de violação de privacidade. 5º parágrafo: conscientização por parte dos internautas: utilidade pública divulga-se, já o pessoal deve ser distanciado do mundo virtual.

Quanto à estrutura tem-se, tema: Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado. Apresentação da Tese: A popularização do uso da internet apresenta grande relevância e gera impactos sociais, políticos e econômicos na sociedade atual. Ponto de vista em favor da tese: Vantagens e desvantagens do uso da internet.

Introdução: o produtor utiliza sua primeira estratégia e inicia o parágrafo-chave com uma declaração. Viana (2003, p. 75), informa que “essa é a forma mais comum de começar um texto”. Nele o produtor usou uma declaração forte que surpreendesse o leitor. – A popularização e o uso crescente da internet é uma das características do séc. XXI e traz vantagens e desvantagens. Passemos então à análise do desenvolvimento:

Desenvolvimento: segundo parágrafo

(1) “Um importante questionamento em relação a esse expressivo uso da internet é o fato de existir uma linha tênue entre o público e o privado nas redes sociais. (2) Estas, constantemente são utilizadas para propagar ideias, divulgar o talento de pessoas até então anônimas, manter e criar vínculos afetivos, mas, em contrapartida também podem expor indivíduos mais do que o necessário, em alguns casos agredindo a sua privacidade”.

BLOCO 1 – Argumentação a favor do uso da internet

Argumentação inicial: apresentação de argumentos das vantagens e desvantagens da popularização do uso da internet.

Constatação dos fatos: evidências

Há um uso excessivo da internet.

Existe uma linha tênue entre o público e o privado nas redes sociais.

As redes são utilizadas para →propagar ideias

anônimas →divulgar o talento de pessoas até então

→manter e criar vínculos afetivos.

Ponto de vista adverso ao enunciado anterior:

mas, em contra partida podem expor indivíduos mais do que o necessário, em alguns casos, agredindo a sua privacidade.

Categoria de análise: articuladores textuais discursivo-argumentativos

Em (1) o referente demonstrativo “esse”, foi estrategicamente empregado de forma anafórica retomando “popularização do uso da internet”, demonstrando que o produtor emprega a estratégia de coesão. Em (2) mas - opõe dois argumentos em direção contrária fazendo prevalecer o segundo. Tem-se então um operador de contrajunção, que opõe segmentos orientados em sentido contrário.

Na produção dissertativo-argumentativa, segundo Brasil (2012, p. 24) “pela própria especificidade do texto o período é normalmente, complexo formado por duas

ou mais orações para que se possa expressar as ideias de causa-consequência, contradição, temporalidade, comparação, conclusão, dentre outras.” No período acima, o, mas, orienta para a conclusão da contradição, expressa no segundo enunciado do período. Bechara (2009, p. 321), afirma que “a conjunção adversativa por excelência “mas,” enlaça unidades apontando uma oposição entre elas. Não modifica o valor sintático das orações reunidas; apenas indica o tipo de relação semântica de contraste”.

Segundo Guimarães, apud Kock (2012, p. 37) o produtor ao usar o mas, emprega a “estratégia do suspense”, isto é, faz com que venha à mente do interlocutor a conclusão R, para depois introduzir o argumento (ou conjunto de argumentos) que irá levar à conclusão R”

Aplicando a metáfora da balança de Ducrot,

A

B

As redes sociais constantemente são utilizadas para  
propagar ideias,  
divulgar o talento de pessoas até então anônimas,  
manter e criar vínculos afetivos,

Verifica-se que os fragmentos colocados no prato A, orientam para a conclusão “o uso das redes sociais só traz vantagens” elas são usadas constantemente de modo vantajoso para (propagar ideias, divulgar o talento de pessoas até então anônimas, manter e criar vínculos afetivos). Os argumentos do prato B, por sua vez, orientam para a conclusão oposta: (mas = não traz só vantagens) “podem expor indivíduos mais do que o necessário, em alguns casos agredindo a sua privacidade”. No segundo enunciado tem-se uma oposição que marca a conclusão do produtor, de que, todas as questões comentadas acima, são auxiliares da questão central da oposição criada pela conjunção “mas” sinalizam, dessa forma, que as redes sociais que passam a ser o sujeito do fato de se expor os indivíduos, quando, na verdade, são os indivíduos que expõem outros indivíduos.

- Referentes

Ainda em (2), o pronome demonstrativo “Estas” que introduz o segundo período do segundo parágrafo da redação, retoma anaforicamente o termo (as redes sociais) citado no parágrafo introdutório e que funciona como termo coesivo, pois não o repete. Neste caso, de anáfora, diz Possenti (2011, p. 150-151), “[...] toda a série dos demonstrativos podem ter um funcionamento dêitico e outros que os linguistas chamam de anáfora. Estes estão no centro do tratamento mais estritamente linguístico dado aos textos, na análise textual. Isso porque as anáforas tecem uma rede de relações internas



ao texto; retomam elementos para lhe dar continuidade.” Como no trecho em discussão em que o termo “redes sociais” é retomado.

Para Koch (2006, p.84) “o processamento textual se dá numa oscilação entre vários movimentos: um para frente (projetivo) e outro para trás (retrospectivo), representáveis parcialmente pela catáfora e pela anáfora.” Portanto, o uso do pronome demonstrativo “estas” pertence à estratégia de progressão referencial que permite a construção, no texto, de cadeias referenciais por meio das quais se procede à categorização ou recategorização discursiva dos referentes. Ainda conforme a autora (2012, p. 54), “Escolher entre os possíveis antecedentes de uma forma anafórica pode, pois, demandar habilidades sintáticas, cognitivas, pragmáticas, inferenciais e avaliativas muito sofisticadas da parte do interlocutor”.

- Articulador argumentativo

Continuando a análise, encontramos ainda em (2) o articulador “até”, Bechara (2009, p. 296), registra que - preposição é uma unidade linguística desprovida de independência – isto é, não aparece sozinha no discurso. Do ponto de vista semântico, ele as divide em dois campos centrais: um que se caracteriza pelo traço “dinamicidade” (física ou figurada) e outro em que os traços de noções “estáticas” e “dinâmicas” são indiferentemente marcados ambos, tanto em referência ao espaço quanto ao tempo. A preposição “Até” semanticamente é caracterizada pelo traço da dinamicidade e pertence ao subgrupo do movimento de aproximação ao ponto de chegada.

Koch (2002, p. 102) ao examinar os operadores discursivos diz que alguns, dentre eles o “até” estabelecem a hierarquia dos elementos numa escala, assinalando o argumento muito mais forte para uma conclusão r, como ocorreu no exemplo acima. Na escala argumentativa de Ducrot, o argumento que contém o articulador “até” é o mais forte na escala. Como exemplificado em (2):

As redes sociais, constantemente são utilizadas para propagar ideias,

As redes sociais, constantemente são utilizadas para manter vínculos afetivos,

As redes sociais, constantemente são utilizadas para criar vínculos afetivos,

As redes sociais, constantemente são utilizadas para divulgar o talento de pessoas até então anônimas. (argumento mais forte dessa cadeia).

- Paralelismo

No caso do paralelismo, o enunciado constrói-se com a utilização das mesmas estruturas sintáticas, preenchidas com itens lexicais diferentes. Koch (2006, p. 122-123) pontua que a presença de elementos de recorrência num texto produz quase sempre um efeito de intensificação, de ênfase, isto é, tem função retórica. “Martela-se” na cabeça do ouvinte/leitor, repetindo palavras, estruturas, conteúdos semânticos recursos sonoros etc. E ainda que a recorrência, na progressão textual, de um mesmo tempo verbal pode



trazer indicações ao leitor/ouvinte sobre se a sequência deve ser interpretada como comentário ou relato, se a perspectiva é retrospectiva ou zero, ou ainda, se se trata de primeiro ou segundo plano.

Ainda em (2) há o paralelismo das orações reduzidas de infinitivo. De acordo com Bechara (2009, p. 644) “paralelismo é a repetição de ideias mediante expressões aproximadas”. Conforme o autor (2009, p 512), a oração reduzida apresenta o seu verbo principal ou auxiliar, nas locuções verbais, no infinitivo, no gerúndio ou no particípio. No exemplo em análise, “propagar ideias”, “divulgar o talento”, “manter e criar vínculos”, “expor indivíduos”, todas as orações apresentam o verbo principal no infinitivo. Nesses casos, diz o autor elas são subunidade da oração. Funcionam como um adjunto adnominal ou adverbial. Indicam certo ritmo, estão numa mesma escala de argumentatividade, que só é alterada com relação a intensificação do grau, quando o produtor utiliza um articulador da escala argumentativa, neste caso o “até” direcionando o leitor para a compreensão dessa intenção, e pela indicação da relação de adversidade que estará presente no segundo enunciado do período sinalizado no emprego do articulador “mas”.

Os paralelismos também são recursos de coesão textual. Sua função é veicular informação nova através de determinadas estruturas sintáticas que se repete, fazendo o texto progredir de forma precisa. Como exemplificado abaixo em (2):

As redes sociais constantemente são utilizadas para → propagar ideias,  
→ divulgar o talento  
→ manter e criar vínculos  
→ expor indivíduos

Formando, portanto, construções paralelas. Esse tipo de construção torna o texto coeso e, conseqüentemente, mais claro. Também se observa a coerência, pois a segunda parte do texto tem de estar não só sintática, mas também semanticamente associada à primeira, mostra que o produtor usou de estratégias do ponto de vista sintático e semântico que contribuíram para a sua estratégia de argumentação, marcada na escolha dos articuladores textuais argumentativos. O uso do articulador até em (2), indica na escala argumentativa de Ducrot, a força do argumento mais forte, e o articulador “mas” direciona para a conclusão de que, as informações de caráter pessoal devem ser mantidas distantes do mundo virtual, que está marcada no segundo enunciado após o “mas”.

Desenvolvimento: terceiro parágrafo

(3) Recentemente, ocorreram dois fatos que exemplificam ambas as situações. (4) A “Primavera Árabe”, nome dado a uma série de revoluções ocorridas em países árabes, teve as redes sociais como importante meio de disseminação de ideias revolucionárias e conscientização desses povos dos problemas políticos, sociais e

econômicos que assolam esses países. (5) Neste caso, a internet agiu e continua agindo de forma benéfica, derrubando governos autoritários e pressionando melhorias sociais.

BLOCO 2 – argumentação a favor das vantagens e desvantagens dos usos da internet

Ponto de vista a favor da tese: vantagens - por exemplificação de fatos reais

Argumento inicial: recentemente, ocorreram dois fatos que exemplificam ambas as situações.

Fato 1 – A primavera Árabe vantagens do uso da rede social como importante meio de disseminação de ideias revolucionárias e conscientização desses povos dos problemas políticos e sociais que assolam esses países.

Constatação dos fatos: evidências

A internet agiu e continua agindo de forma benéfica

→ derrubando governos autoritários


→pressionando melhorias sociais

Cunha (2008, p. 555-557) afirma que “o advérbio é fundamentalmente, um modificador do verbo. Os de intensidade e formas correlatas podem reforçar o sentido de um adjetivo ou de um advérbio”. Neste último caso alguns, não raro, aparecem modificando toda a oração. É o se vê em (4) com o deslocamento do termo: recentemente, para o início do período. De acordo com Perini (2010, p. 320), “os advérbios podem tomar toda a sentença como seu escopo, nesse caso, eles exprimem a atitude do falante quanto ao conteúdo da oração”, como em se vê em (4). Já Bechara (2009, p.128 - 293), confirma que o advérbio “pela sua origem e significação, se prende a nomes ou pronomes, por isso, advérbio nominais ou pronominais”. Neves (2011, p. 233) destaca que “do ponto de vista sintático ou relacional o advérbio é uma palavra periférica, isto é, ele funciona como satélite de um núcleo”. Em (4) o tempo em destaque não é cronológico, sem ligação com o calendário. Nessa situação absoluta encontra-se o advérbio “recentemente” = em momento ou período bem próximo do presente.

- Referentes

Ainda em (3) “ambas as situações”, retoma a ideia central do parágrafo anterior: o uso expressivo da internet e a linha tênue entre o público e o privado. Em (4) o termo “desses”, é empregado analogicamente ao termo (países árabes) e “esses”, retomando países árabes. Neste caso (5) retoma o termo “Primavera Árabe” que inicia o segundo período do parágrafo em análise.

- Articulador textual argumentativo



Vale ressaltar que nos três períodos que compõem o 3º parágrafo da redação em análise, a conjunção “e” tem uma ocorrência em (4) e duas em (5), e nessas, tem valor de adição. O articulador “e” aparece adicionando ideias em (5) e (6). Do ponto de vista dos operadores argumentativos responsáveis pelo encadeamento dos enunciados, determinando a sua orientação discursiva. O encadeamento de “e” em (4) e (5) orienta o interlocutor para uma conclusão aditiva de outros enunciados, sinalizando no mesmo sentido, os dois elementos encadeados por meio do operador “e”.

Para Bechara (2009, p.320), os conectores ou conjunções coordenativas são de três tipos, conforme o significado com que envolvem a relação das unidades que unem: aditivas, alternativas e adversativas. A aditiva apenas indica que as unidades que unem (palavras, grupos de palavras e orações) estão marcadas por uma relação de adição. Neste caso o conector “e”, está sendo usado para a adição das unidades positivas.

Neves (2011, p 739), justifica que nas construções aditivas a coordenação com “e” primeiramente tem ligação com a natureza da relação em que o “e” evidencia exterioridade entre os dois segmentos coordenados, e, a partir daí, acresce em segundo a um primeiro, recursivamente, seja qual for a direção relativa desses segmentos, determinadas pelas variações contextuais. O “e” marca uma relação de adição entre os segmentos coordenados, o que indica que esse coordenador possui um caráter mais neutro do que os outros.

Uma relação aparentemente menos neutra entre os segmentos coordenados pelo “e” pode resultar da adição de segmentos que entre si mantêm uma relação semântica marcada, por exemplo, nessa relação de causa-consequência no emprego da segunda recorrência em (5) e na recorrência em (7). Quanto ao valor semântico da 2ª ocorrência em (4) pode ser especificado por adição de unidades do sistema de informação. O “e” constitui uma indicação explícita de que o segundo segmento se acresce ao primeiro. NEVES (2011, p. 742).

Ainda segundo Neves (2011, p. 748) em (5) tem-se adição de argumentos pela explicitação da legitimidade do saber que garante a legitimidade do argumento, pelo uso de um verbo epistêmico. Em “... internet agiu “e” continua agindo.” Do ponto de vista da ordem, a construção é assimétrica, pois adiciona elementos que devem ser considerados numa ordem necessária, a fim de que, se marquem uma sequência de eventos. Em “... agiu e continua agindo.”, “... derrubando governos autoritários “e” pressionando melhorias sociais”.

- Paralelismo

Assim como no segundo parágrafo, o terceiro também encerra com o uso do paralelismo, desta vez, com verbos no gerúndio.

Desenvolvimento: quarto parágrafo

(6) Em outro caso, bastante divulgado também na mídia, a internet serviu como instrumento de violação da privacidade. (7) Fotos íntimas da atriz hollywoodiana



Scarlett Johansson foram acessadas por um hacker através de seu celular e divulgadas pela internet para o mundo inteiro, causando um enorme constrangimento para a atriz.

### BLOCO 3 – argumentação a favor das desvantagens dos usos da internet

Ponto de vista a favor da tese: desvantagens - por articulação do parágrafo e por desmembramento do segundo parágrafo

Fato 2: Em outro caso, bastante divulgado também na mídia, a internet serviu como instrumento de violação da privacidade.

Constatação dos fatos: evidências

Fotos íntimas da atriz hollywoodiana Scarlett Johansson,

→ foram acessadas

→ foram divulgadas pela internet

→ causando um enorme constrangimento para a atriz.

- Estratégia de organização textual

No 4º parágrafo, quanto às estratégias textuais, temos uma coesão por estratégias de organização da informação. Segundo Koch (2014, p.30), diz respeito à distribuição do material na superfície textual. A presença do termo “em outro caso,” orienta para a conclusão de que um elemento já fora citado anteriormente. Essa informação será responsável pela aplicação do conhecimento da luta, a respeito dos argumentos que foram construídas.


- Articulador textual argumentativo

O argumentador “como” em (6) indica uma equivalência comparativa entre a internet e o instrumento de violação da privacidade. É um operador que soma argumentos a favor de uma mesma conclusão, pois, o argumento que o mesmo articula faz parte de uma mesma classe argumentativa.

- Paralelismo

Assim como no segundo e no terceiro, o quarto parágrafo também encerra com o uso do paralelismo, desta vez, com verbos no particípio. Conforme Antunes (2003, p. 76), “o paralelismo constitui-se em um recurso de coesão, que deixa o enunciado numa simetria sintática que por si só é articuladora”. A manutenção da mesma estrutura sintática de elementos entre si coordenados mantém a harmonia dos enunciados e deixa-os mais aceitáveis sintática e estilisticamente. Isto porque, vários itens constituindo uma disposição sintática paralela, são organizados seguindo os mesmos padrões. Ainda segundo a autora (2003, p. 68) “O paralelismo também deve ocorrer no âmbito





semântico do enunciado. Isto é, as ideias também se devem associar numa correlação lógica ou argumentativa, guardando-se o princípio da simetria de planos, de níveis ou de domínios para os quais essas ideias remetem”.

Sendo a argumentação um processo que exige ordem. Um argumento deve encadear-se ao outro naturalmente, em busca de uma unidade de sentido. Esse objetivo, a capacidade de convencer o leitor depende da ordenação e da força de nossos argumentos. O que mostra que o produtor organizou o texto e selecionou as escolhas linguísticas indicativas de um percurso de raciocínio a ser seguido, marcando por meio dos recursos linguísticos, as transições e as opiniões.

### **Considerações finais**

No texto analisado o segundo parágrafo é o mais rico, do ponto de vista dos articuladores textuais argumentativos. Nele encontramos o conectivo “mas” postulado pela teoria de Ducrot, como o operador argumentativo por excelência e ainda o conectivo até, um marcador máximo da escala de argumentação defendida também pelo autor. Essas marcas linguísticas sinalizam que nesse parágrafo está o argumento mais forte do texto, fato constatado, na análise do 3º e 4º parágrafo.

Assim, todos esses saberes interligados e materializados em forma de texto, refletem o conhecimento, o funcionamento, os usos da língua e da linguagem, e as estratégias argumentativas que o produtor planejou para convencer o leitor à conclusão, previamente traçada, demonstrando ser um produtor maduro, pois, apresenta resultados satisfatórios no plano estratégico argumentativo.

### **REFERÊNCIAS**

ANTUNES, Irandé. Lutar com palavras: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BECHARA, Evanildo. Moderna gramática portuguesa. 37 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Vol. 1. Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. A redação do Enem 2012. Guia do participante. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB). Brasília: Ministério da Educação, 2012.


CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. A força das palavras dizer e argumentar. São Paulo: Contexto, 2010.

- \_\_\_\_\_. O conceito de plano de texto. *Linha d' Água*, n. 26 (2). P. 241-259, 2013.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do Português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.
- FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 2003.
- FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Igedore G. Villaça. *Linguística Textual: Introdução*. São Paulo: Cortez, 2007.
- KOCH, Igedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e linguagem*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002
- \_\_\_\_\_. *Desvendando os segredos do texto*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- \_\_\_\_\_. *A coesão textual*. 21 ed. São Paulo: contexto, 2009.
- \_\_\_\_\_. *O texto e a construção dos sentidos*. 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- \_\_\_\_\_. *A inter-relação pela linguagem*. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- \_\_\_\_\_. *As tramas do texto*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora da Unesp, 2011.
- PERELMAN, C. *Argumentação*. In: *Enciclopédia Einaudi*. Vol. 11 oral/escrito. *Argumentação*: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1987. P.234-265.
- PERINI, Mário Alberto. *A gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 2002.
- POSSENTI, Sírio. *Questões de linguagem: passeio gramatical dirigido*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

#### Anexo –A / Redação

A crescente popularização do uso da internet em grande parte do globo terrestre é uma das principais características do século XXI. Tal popularização apresenta grande relevância e gera impactos sociais, políticos e econômicos na sociedade atual.

Um importante questionamento em relação a esse expressivo uso da internet é o fato de existir uma linha tênue entre o público e o privado nas redes sociais. Estas, constantemente são utilizadas para propagar ideias, divulgar o talento de pessoas até então anônimas, manter e criar vínculos afetivos, mas, em contrapartida também podem expor indivíduos mais do que o necessário, em alguns casos agredindo a sua privacidade.



Recentemente, ocorreram dois fatos que exemplificam ambas as situações. A “Primavera Árabe”, nome dado a uma série de revoluções ocorridas em países árabes, teve as redes sociais como importante meio de disseminação de ideias revolucionárias e conscientização desses povos dos problemas políticos, sociais e econômicos que assolam esses países. Neste caso, a internet agiu e continua agindo de forma benéfica, derrubando governos autoritários e pressionando melhorias sociais.

Em outro caso, bastante divulgado também na mídia, a internet serviu como instrumento de violação da privacidade. Fotos íntimas da atriz hollywoodiana Scarlett Johansson foram acessadas por um hacker através de seu celular e divulgadas pela internet para o mundo inteiro, causando um enorme constrangimento para a atriz.

Analisando situações semelhantes às citadas anteriormente, conclui-se que é necessário que haja uma conscientização por parte dos internautas de que aquilo que for uma utilidade pública ou algo que não agrida ou exponha um indivíduo pode e deve ser divulgado. Já o que for privado e extremamente pessoal deve ser preservado e distanciado do mundo virtual, que compartilha informações para um grande número de pessoas em um curto intervalo de tempo. Dessa forma, situações, realmente desagradáveis no incrível universo da internet serão evitadas.

Anexo – A. Redação nota mil (1.000), Enem 2011. Disponível em: BRASIL, Ministério da Educação. (2012) A redação do Enem 2012. Guia do participante. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB). Brasília: Ministério da Educação. P. 40.

---

## A SIMPLIFICAÇÃO ORTOGRÁFICA DE SAID ALI: UM REGISTRO DO CLIMA DE OPINIÃO

Maria Mercedes Saraiva Hackerott<sup>176</sup>

RESUMO: Diante das inúmeras variações gráficas que a ortografia portuguesa apresentava na virada do século XIX para o XX, Aniceto dos Reis Gonçalves Viana (1840-1914), em 1904, publicou a *Ortografia Nacional* onde propôs uma simplificação ortográfica baseada nos conhecimentos de fonética. Durante sete anos, a comunidade intelectual lusa, formada por filólogos e linguistas, discutiu essa proposta que foi oficializada em Portugal no ano de 1911. No Brasil, também se observa o debate em torno da reforma ortográfica. Estudos historiográficos documentam esse clima de opinião e comentam tratados ortográficos como o *Sistema de Orthographia Brazileira* (1880) de Paranhos da Silva, a *Ortografia Pozitiva* (1884) de Miguel Lemos bem como o *Projeto de Reforma Ortográfica* (1907) de Medeiro e Albuquerque apresentado à Academia Brasileira de Letras (cf. CAVALIERE, 2000; GONÇALVES, 2007; CAGLIARI, 2009; COELHO, 2009; AGUIAR, 2010). Entretanto, nada citam da proposta ortográfica de Manuel Said Ali Ida (1861-1953) que, em 1898, publicou na *Revista Brazileira* o artigo intitulado “Questões Orthographicas” em que defendia uma criteriosa fixação ortográfica para palavras “onde o uso vacilla entre duas ou tres fôrmas diferentes” (p.155) e, em 1905, publicou pela Laemmert o *Vocabulario orthographico precedido das regras concernentes as principaes difficuldades orthographicas da nossa lingua*, obra em que o autor além de elencar um vocabulário ortográfico formalizou regras para sistematizar, uniformizar e simplificar a ortografia portuguesa. Apresentar os trabalhos ortográficos de Said Ali e inseri-los na discussão sobre a simplificação ortográfica realizada no Brasil no último quartel do século XIX e primeira década do século XX é o objetivo desta comunicação que tem por fundamentação teórica Koerner (1987) que, ao tratar da influência em Historiografia Linguística, propõe três critérios de análise: o “background” do autor, a prova textual e o reconhecimento público.

PALAVRAS-CHAVE: Ortografia. Língua portuguesa. Said Ali,

### 1. 1 Introdução

No final do século XIX, predominava em Portugal e no Brasil a ortografia usual, que conciliava duas tendências: a fônica e a etimológica. Kemmler (2011) comenta que a terminologia “*orthographia usual*” foi citada em Portugal primeiramente na Portaria de 1897 da *Direcção geral da instrucção pública*. Essa portaria proibia o uso de livros e

<sup>176</sup> Universidade Paulista – [ceda.hackerott@uol.com.br](mailto:ceda.hackerott@uol.com.br)



textos grafados com outra ortografia que não fosse a “*orthographia usual*”. Dado o caráter restritivo da Portaria de 1897 e a imprecisão terminológica, em 1 de fevereiro de 1901 foi promulgada uma nova portaria com a seguinte definição:

define-se orthographia usual a que está exarada nos mais auctorizados dictionarios contemporaneos da lingua portuguesa e tem sido usada pelos nossos principaes auctores classicos modernos (Portaria 1901, *apud* KEMMLER, 2011, p.10-11)

Manuel Said Ali Ida (1860-1953) foi um representante do sistema de ortografia usual, no Brasil. Para ele, ORTOGRAFIA era uma parte complementar da FONÉTICA que ensinava a representar os sons pela escrita (SAID ALI, 1923a, p.5).


A FONÉTICA examina os sons e suas mudanças atendendo à maneira de os pronunciar. Representam-se os sons na escrita por meio das LETRAS segundo um sistema imperfeito, porém convencional, a que damos o nome de ORTOGRAFIA. (SAID ALI, 1923b, p.15)

As ideias ortográficas de Said Ali, além de estarem explicadas no capítulo “Orthographia” das gramáticas *Elementar* (SAID ALI, 1923a) e *Secundaria* (SAID ALI, 1923b), foram anteriormente analisadas em três publicações: no artigo “Questões Orthographicas” da *Revista Brasileira* (1898); no *Vocabulario ortographico precedido das regras concernentes as principaes difficuldades orthographicas da nossa lingua* (1905); e no capítulo “Nomes próprios geográficos” das *Dificuldades da Língua Portuguesa* (1908).

Apresentar as contribuições ortográficas de Said Ali como contraponto às propostas reformistas do final do século XIX e início do século XX é o objetivo deste trabalho que tem por fundamentação teórica o conceito de influência desenvolvido por Koerner (2014). Segundo este historiógrafo da linguística, a reconstrução do clima de opinião revela a rede de influências que possibilita identificar o uso de determinados conceitos ou teorias em diferentes autores, inclusive de diferentes áreas do conhecimento. Para Koerner (2014, p.101-102), há á uma gradação no reconhecimento da influência sobre um autor que inicia com o *background* do autor, passa pelas provas concretas e culmina com o reconhecimento público. O *background* do autor pode atestar seu relacionamento pessoal com determinado grupo de intelectuais ou com certas teorias. A prova textual é mais forte do que o simples *background* quando se verifica que certa teoria tem vínculos diretos com a biografia do autor. O reconhecimento público é mais forte do que a prova textual, pois é o reconhecimento do próprio autor de que ele utilizou uma teoria ou um conceito de outro autor, por meio da referência explícita da citação direta.

## 2. 2 A natureza do objeto linguístico e os critérios ortográficos em Said Ali

No artigo “Questões Orthographicas”, Said Ali demonstra que o uso era o parâmetro que regia a ortografia. A correção ortográfica era relativa na medida em que



o objeto linguístico era social e histórico e, conseqüentemente, o registro escrito da língua também variava no tempo e no espaço.


Uma coisa, em todo caso, não é muito difícil de notar: é que, tratando-se de orthographia, os vocábulos certo e errado não têm a mesma precisão que têm quando empregados, por exemplo, com referência a verdades matemáticas. Aqui, um calculo é certo ou não, por toda a parte e sempre; lá, o que é certo em uma epoca, póde ser considerado erro em outra, o que é tido como correcto no paiz onde se fala um idioma, póde ser inadmissivel para uma nação que falla lingua differente.” (SAID ALI, 1898, p.148)

Para Said Ali, a modalidade escrita era mais conservadora do que a modalidade oral, porém não era imutável. As alterações linguísticas, para serem efetivadas, precisavam ir além do registro pessoal sendo necessário se tornarem habituais na comunidade linguística. As mudanças deveriam simplificar a ortografia para facilitar a leitura.

Devemos convir que as reformas sensatas são muito mais difficeis, e por isso mais lentas, no habito de escrever do que nos outros costumes sociaes; os livros com orthographia nova não substituem immediatamente os que já existem escriptos segundo o systema antigo; e havendo de facto dois systemas differentes, durante muito tempo o espirito de imitação se inclinará para o lado daquelle a que está habituado. Em todo caso, todas as reformas que se conseguem no sentido de simplificar o modo de escrever as palavras são conquistas do progresso, e qualquer tentativa no sentido opposto seria retrogrador. (SAID ALI, 1898, p.155)

O debate da reforma ortográfica incidia sobre o critério a ser adotado. De um lado havia os que defendiam o critério etimológico e de outro os que defendiam o critério fônico. Said Ali se posiciona contrário a estas duas tendências.

Não sei si foi em Julio Ribeiro, si em Theophilo Braga, onde foi, que pela primeira vez li, quanto ao portuguez, algo sobre a orthographia *historica*. Sustentava o autor que a unica orthographia racional era a chamada *historica*; que a outra, a *phonetica*, ou *phonica*, era uma utopia. Concordei; porque à primeira vista a autoridade se impunha e os argumentos seduziam. Annos depois porém, talvez porque me faltava o dom natural daquelles grammaticos, que ainda hoje sabem só o que sabiam os philologos ha 15 ou 20 annos, discordei decididamente. Puz-me a examinar a questão mais de perto, e reparei que si por um lado o modo de escrever *rigorosamente* phonetico – e toda argumentação presuppunha esta hypotese – era utopia, maior utopia ainda era adoptar a *graphia* rigorosamente *historica*, que seria latim puro. No primeiro caso, cada individuo se guiaria pelo ouvido; era um inconveniente,



uma verdadeira anarchia, se quizerem. No segundo caso, cada indivíduo teria de saber latim, e até grego, para escrever o supposto portuguez.” (SAID ALI, 1898, p.149)

A mudança na ortografia era um fenômeno bastante complexo e deveria respeitar a natureza histórica e social da linguagem.

A escripta actual dessas palavras não se explica nem pela etymologia, nem tão pouco pela pronuncia. E todavia é certo; porque orthographicamente certo é tudo o que está de acordo com o uso estabelecido; e quem se afasta d'elle escreve errado. As regras estabelecidas por esta convenção tacita zombam da etymologia, como da pronuncia actual; mas modificam-se, no correr dos tempos, embora muito lentamente. (SAID ALI, 1898, p.153)

Ainda no artigo “Questões Orthographicas”, Said Ali mostra que a sibilante sonora entre duas vogais podia ser representada tanto pela letra **z** quanto pela letra **s**. A dúvida de uso recaía sobre muitas palavras portuguesas, diferentemente do que ocorria na língua latina, em que a letra **z** era usada apenas em palavras advindas do grego ou do persa. O costume generalizou o uso da letra **z** em verbos cujo correspondente latino não apresentava a letra **s**: **fazer** (lat. *facere*); **conduzir** (lat. *ducere*) assim como a terminação latina *-itia*, passou para o português com a grafia *-eza* (**riqueza**, **pobreza**). O argumento para sustentar esta escolha estava baseado na autoridade e reconhecimento de Alexandre Herculano, que também adotara para palavras advindas do árabe a letra **z** (**azeite**, **azul**, **armazem**). Porém, neste caso, a tendência geral não podia ser a etimologia, pois o domínio das línguas semíticas não fazia parte do repertório dos eruditos da época, e os árabes não utilizavam o alfabeto latino em sua escrita. A grafia de palavras de origem indígena, também não poderia ser pautada pela etimologia, uma vez que essas línguas eram ágrafas.

Outro fenômeno que deveria ser considerado no sistema ortográfico era a influência das outras línguas modernas, principalmente a do francês.

Sou o primeiro a reconhecer que os livros francezes, os quaes inquestionavelmente occupam grande parte da estante de um homem de letras, tanto aqui como em Portugal, devem contribuir poderosamente para o falar e o escrever portuguez. Lendo-se repetidas vezes uma mesma palavra franceza, a sua imagem fica gravada no espírito; e quando queremos escrever o respectivo vocabulo na nossa lingua, si este se parece com o francez, e tem orthographia duvidosa, nós instinctivamente resolvemos a questão imitando o francez. Nem eu encontro outra explicação para o modo geral de escrever certas palavras como camisa (francez *chemise*), civilisação (quantas vezes não lemos isto num jornal ou numa revista de Paris!), alcasar, e por outro lado a tendencia de muitas pessoas para escrever cosinha (francez *cuisine*) em vez de cozinha; vizinho (*voisin*) por vizinho. (SAID ALI, 1898, p. 159)



### 3. Ortografia e transcrição fonética na tradução de *The English Student*


Em 1895, o Ministério da Educação enviou Said Ali para a Europa, a fim de analisar a metodologia adotada no ensino de línguas vivas nos ginásios da França e da Alemanha. Sua avaliação sobre a metodologia adotada no ensino de línguas europeu foi registrada no relatório *O ensino secundário na Europa* publicado em 1896 pela Imprensa Nacional. No mesmo ano, João Köpke criticou na *Revista Brasileira* o “methodo moderno” de ensino de línguas vivas defendido nesse relatório. Além de reprovar a indicação da obra de Emílio Hausknecht (1898) sugerida por Said Ali, Köpke (1896, p.387) condenou o ensino de fonética e o uso de transcrição fonética. Segundo Köpke, o maior defeito do “methodo moderno” era estar baseado no “methodo natural” de aquisição de primeira língua, em que se aprendia a “imagem fonética” pela repetição e depois, por associação, se aprendia a “imagem mental”. Porém, na aquisição de segunda língua, essa metodologia se tornava artificial e a contínua e entediante repetição não reproduzia a conversação.

Apesar das críticas apontadas por Köpke, em 1898, Said Ali traduziu e adaptou ao Português o método de ensino de língua inglesa do alemão Hausknecht em que utilizava a transcrição fonética. No início do livro, Said Ali incluiu uma parte intitulada “Advertencia sobre a transcripção phonetica” em que distingue o sistema racional da transcrição fonética do sistema ortográfico de uma língua, advertindo que o símbolo fonético representa o som em si, do ponto de vista geral e científico de forma que a imagem do som seja a mesma em qualquer idioma em que esse som exista. Apesar da universalização dos símbolos fonéticos a sua transcrição não era perfeita, pois reproduzia a fala individual e não a língua social. Na tentativa de aproximação entre os símbolos especiais e o modo de articulação, Said Ali faz considerações sobre as diferenças de pronúncia entre o português brasileiro e o lusitano. No entanto, em nenhum momento expressa sua predileção quer pelo português europeu quer pelo português brasileiro, tão em voga na época.

Na transcripção phonetica racional os differentes symbolos representam outros tantos sons distinctos e, vice-versa, cada som distincto é representado por um symbolo particular. Differe, portanto, muito da orthographia usual das línguas modernas, onde uma letra muitas vezes tem dois, três, quatro ou mais valores phoneticos, ou um som unico se pôde representar por varias letras differentes e, até mesmo, por um grupo de letras. (HAUSKNECKT, 1898, p. XI)

A imagem fonética, para Said Ali, era uma das dimensões do signo linguístico. Em 1985, ele escreveu três artigos na *Revista Brasileira* intitulados “Estudos de Linguística”. O primeiro tratava de verbos sem sujeito, o segundo da colocação dos pronomes pessoais e o terceiro da acentuação. Nos três, há a análise das duas instâncias: a imagem acústica e o significado.





Na sciencia da linguagem todas as vezes que queremos dirigir a nossa atenção para uma palavra qualquer, temos duas cousas bem distinctas a considerar: 1º um som ou agrupamento de sons; 2º a ideia ou significação da palavra. É como si dissessemos: os vocabulos são como seres vivos: possuem uma parte material ou corpo, e uma parte vital, que se póde chamar o espírito ou alma. Uma e outra cousa estão sujeitas a transformações, mas as alterações que em virtude de certas leis physiologicas soffre o corpo do vocabulo, quer seja d'uma época para outra, quer seja d'uma para outra região, podem ser, e o são quase sempre, absolutamente independentes das alterações que por effeito das leis de ordem psychologicas soffre nas mesmas condições de mudança de tempo e de espaço a alma da palavra. (SAID ALI, 1895: 43-44)

#### 4 Said Ali e o *Vocabulário Ortográfico*

No *Vocabulario Orthographico*, Said Ali elenca alfabeticamente a grafia de aproximadamente 10.500 vocábulos que apresentavam variação ortográfica. Antecedem a lista de palavras uma introdução e as regras ortográficas que sistematizam, uniformizam e simplificam a grafia das palavras de ortografia duvidosa.

Baseia-se este vocabulario no modo de escrever seguido hoje pela maioria das pessoas cultas. Onde porem, entre essas mesmas pessoas, tem reinado divergencias manifestas, incoherencias por demais palpaveis, e onde, por analogia falsa, se insinuaram letras superfluas ou improprias, regularisa o vocabulario a escripta, tendo em vista a simplificação e uniformisação. (SAID ALI, 1905, p. V)

Diante da variação gráfica de uma palavra, Said Ali optava pela forma mais simples. Reconhecia que tanto em Portugal quanto no Brasil os letrados e filólogos concordavam em suprimir letras nulas e substituir os grupos gregos por letras mais conformes à pronúncia portuguesa. Mas essa tarefa não era da alçada individual e seria preciso tornar hábito na grafia geral.

Nenhuma das regras geraes que adiante se lêem foi estabelecida a priori ou á vista de um ou outro exemplo insinuante mais á mão. Qualquer dellas, ao contrario, exprime o resultado e confronto de todos os vocábulos da língua em determinadas condições e em cuja maneira de escrever o uso não hesita. (SAID ALI, 1905, p. VI)

As regras postuladas além de simplificar a ortografia, procuraram uniformizar a representação de um som que tinha várias letras para representá-lo e de uma letra que era representada por vários sons.

Para que se não confunda som com letra, vai o symbolo indicativo daquelle, nas regras relativas a certas consoantes, sempre collocadas entre colchetes [ ]. O som [s], por exemplo é

a sibilante dental forte de *laço, prece, verso*; [f] é a chiante de *chama, enxó, caixa, encher*; [z] a sibilante dental branda de *casa, gazeta, aviso, zelo, etc.* (SAID ALI, 1905, p. VII)


Ao invés de comentar as 19 regras ortográficas estabelecidas por Said Ali, que atualmente não condizem com o acordo ortográfico vigente, vale, a título de exemplificação, citar os quatro critérios que tratam do “Uso da letra **h**”. Em nota de roda pé, o autor comenta que não se ocupou das combinações *lh, nh* e *ch*, pois nelas a supressão da letra **h** implicaria a mudança da pronúncia da consoante. O primeiro critério adotado foi a etimologia latina ou grega de palavras como **homem, honra, hora, hygiene** e **hydraulica**. O segundo critério, de natureza morfológica, mostrava que na formação do futuro e do condicional com verbo “haver” o verbo deveria ser grafado sem a letra **h**. Assim, seriam escritas as formas **amarei, mandar-á** e **venderia** ao invés de *mandarhei, mandarha* e *venderhia*. O mesmo deveria ocorrer com as formas pronominais **amar-te-ei, mandar-lhe-á** e **vender-te-ia**. Said Ali também comentou que, quando o verbo “haver” era empregado isoladamente, a letra **h** deveria ser mantida, diferentemente do que ocorria nas outras línguas neolatinas que o haviam abolido (francês *avoir*; italiano *abbiamo*). O terceiro critério era fonético e seu uso indicaria que duas vogais não constituíam ditongo. Esta regra também evitava homografias entre, por exemplo, **baia** e **bahia**. Nos verbos como **cahir** e **sahir** mantinha-se a letra **h** nas formas em que o acento incidia na desinência como em **cahiste, cahido, cahindo**, mas a letra **h** deveria ser omitida quando o acento incidia sobre o radical: **eu saio, eu caio**. O último critério alerta para a posição da letra **h**.

A letra **h** serve finalmente para indicar a tonicidade de certas interjeições monossilábicas: *hein! Han! Hum!*, notando-se porém que em algumas é de regra pospor o **h**: *ah! Oh! Ih!* (SAID ALI, 1905, p.5)

## 5 A ortografia dos nomes próprios geográficos

No afã de simplificar a ortografia, Gonçalves Viana (1904, p. 227) defendeu o aportuguesamento dos vocábulos estrangeiros, inclusive os nomes geográficos tão recorrentes nos livros de geografia. Contrário a tais postulados, Said Ali escreveu o artigo “Nomes próprios geográficos” publicado nas *Dificuldades da Língua Portuguesa*.

“A nomenclatura geográfica é um problema, não há dúvida; mas o remédio lembrado por Gonçalves Viana, e por outros, se algum efeito pudesse produzir, seria o de uma gôta de azeite sôbre as ondas revoltas do Oceano. Se enumerarem dezenas ou centenas de nomes ‘portugueses’ substituíveis aos ‘estrangeiros’ atualmente em voga, direi que a feição dos compêndios de geografia não ficaria mais portuguesa, ainda quando se dobrasse ou centuplicasse o número. As localidades do globo terrestre, cada qual com a sua denominação, sobem a número infinito. Só no índice do atlas de STIELER, que está longe de ser exaustivo, contam-se 300.000 nomes” (Said Ali, [1908]1957, p. 154)



A questão dos nomes próprios geográficos já fora tratada por Said Ali no artigo de 1898 e no *Vocabulário Ortográfico*:

Para os nomes próprios de lugares também há às vezes indecisões orthographicas, quando justamente ali era muito para desejar que não existissem dúvidas. O problema em tais casos é, a meu ver, insolúvel, ao menos para os tempos mais próximos. Só depois que o uso geral se decidir por uma forma única é que a maneira de escrever ficará de vez estabelecida. Em tais casos todas as regras orthographicas falham. Não se pode apelar para a etimologia, porque as únicas línguas que para esse efeito podem entrar em linha de conta são o latim e, até certo ponto, o grego. Ora, nem de um nem de outro idioma provêm os nomes geográficos de scripta duvidosa; a origem é em geral bastante obscura. Certas designações de cidades, villas, rio etc., do Brazil, que se filiam ao tupy, também nos deixam em eternos embaraços. Para não ir muito longe, supponhamos a scripta do nome da capital do Rio de Janeiro: *Nictherohy, Nitheroy, Niteroy, Niterohy ou Nicterohy*? Deve haver mais algumas formas para outros lugares; mas eu peço permissão para omiti-las. A explicação da origem do vocabulo, aliás bastante conhecida, nada adianta para a fixação da graphia, principiando pelo facto que o tupy não era língua escrita. (SAID ALI, 1898, p.161)

Á semelhança do que succede nos systemas orthographicos de outras línguas, inclusive os mais aperfeiçoados (v.g. o italiano e o hespanhol), escapam aos nossos preceitos de escrever correctamente bom numero de nomes exóticos, principalmente substantivos próprios de pessoas e lugares: os de pessoa (como *Schiller, Shakespeare, Rousseau*) ficariam singularmente estropiados; os de lugares não mais os podíamos encontrar nos mappas, se a todos dessemos feição nova e quase sempre arbitraria (p. ex. a HongKong, Connaught, Poitou, Angoulême, Sceaux, Scleswig, etc). Diminuto é o numero dos que incontestavelmente se traduzem, e se alguns mais admittem boa transcrição, restam todavia ainda milhares de nomes de cuja pronuncia local não podemos possuir idéa nitida.” (SAID ALI, 1905, p. VII)

Said Ali se dedicou a questões geográficas por ser um estudioso da área e ter publicado, em 1905, o *Compendio de Geographia Elementar*. Vlach (1988), ao analisar este livro didático, ressalta o aspecto científico da obra que o tornou pioneiro nos estudos científicos de Geografia no Brasil.

Cumpramos destacar que a tentativa do professor M. Said Ali assinala, no interior de um livro didático para o ensino secundário, não só sua preocupação de acompanhar os ‘progressos geográficos’ que ocorriam no exterior, mas, fundamentalmente, representa o marco inicial de discussões de



ordem teórico-metodológica, buscando inaugurar a geografia “científica no Brasil. (Vlach, 1988: 161)

Para Vlach (1988), Said Ali divergia dos demais compêndios de geografia da época, na medida em que classificava os estados brasileiros em cinco zonas geográficas ao invés de adotar a divisão padrão que separava os estados marítimos dos centrais. A divisão geográfica inaugurada por Said Ali teve por critério tanto as características físicas de cada região quanto as características político-econômicas decorrentes da ocupação humana.

Apesar de constituírem áreas do saber bem distintas com objetos próprios de análise, a Geografia e a Linguística tinham em comum a metodologia que estabelecia parâmetros para analisar os fenômenos quer linguísticos quer geográficos. Os parâmetros individualizavam o objeto a ser investigado, diferenciando-o dos demais e possibilitando identificar seu relacionamento com os outros fenômenos que compunham o contexto investigativo. Para Said Ali, era fundamental o rigor terminológico na investigação científica.

## 6 Última consideração

Antes de terminar cabe ressaltar a importância dos estudos ortográficos de Said Ali para a Historiografia da Linguística Brasileira. Estes estudos registram uma terceira tendência ortográfica (ortografia usual) que era diferente das duas tendências (ortografia etimológica e ortografia fonética) já analisadas em vários tratados históricos sobre a ortografia brasileira na virada do século XIX para o XX. A proposta ortográfica de Said Ali indica um novo referencial teórico até então desconhecido no Brasil. Assim, o *background* do autor, as provas concretas e o reconhecimento público revelam a influência direta que Said Ali teve da tradição linguística desenvolvida na França e na Alemanha que era bastante diversa dos debates ortográficos luso-brasileiros em voga na época.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M dos R. *Ortografia brasileira oitocentista nos livros didáticos e na Constituição de 1891: norma ou anarquia?* Tese de doutorado em Língua Portuguesa. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu*. São Paulo, Scipione, 2009a.

CAVALIERE, R. *Fonologia e morfologia na gramática científica brasileira*. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2000.

COELHO, O.F. Ortografia e Nacionalismo no Brasil do século XIX. In: SILVA, Mauricio (Org.) *Ortografia da língua portuguesa: história, discurso e representações*. São Paulo: Contexto, 2009. [115-132].



GONÇALVES, M.F. Projectos oitocentistas de ortografia brasileira. Disponível em: <[www.geocities.com/ail-br/projectosoitocentistasdeortografia.htm?200718](http://www.geocities.com/ail-br/projectosoitocentistasdeortografia.htm?200718)>. Acesso em: 17 nov. 2014.

HAUSKNECKT, E. *The English Student (O estudante de inglês). Método prático e natural para o estudo de Língua Inglesa*. Tradução e adaptação ao português por Manuel Said Ali. Rio de Janeiro: Laemmert, 1898.

KEMMLER, R. O destino de um projeto linguístico da Republica Portuguesa no mundo lusófono: a questão da ortografia simplificada desde 1910 até 2010, *Cadernos Eborenses: Revista Internacional de Tradução, linguística e Literatura*, 2, p.9-45, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.utad.pt/handle/10348/2890>>. Acesso em: 17 nov. 2014.

KOERNER, E.F.K. O problema da influência na historiografia linguística. In: KOERNER, E.F.K. *Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados*. Centro de Estudos em Letras da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Col. Linguística II, 2014. [91-102]

KÖPKE, J. Ensino das línguas. *Revista Brasileira*, Rio de Janeiro, tomo 7, p.379-391, 1896.

SAID ALI, M. Estudos de Linguística – verbos sem sujeito. *Revista Brasileira*, Rio de Janeiro, tomo 1, p.1-46 e p.108-115, jan-mar, 1895.

----- . Questões Ortographicas. *Revista Brasileira*, Rio de Janeiro, tomo 13, p.148-162, jan-mar, 1898.

----- . *Vocabulario ortographico precedido das regras concernentes as principaes dificuldades orthographicas da nossa lingua*. Rio de Janeiro: Laemmert, 1905.

----- . *Compendio de Geographia Elementar*. Rio de Janeiro: Laemmert, 1905.

----- . *Grammatica Elementar da lingua portugueza por M. Said Ali*. 4ªed. São Paulo, Melhoramentos, s.d. [1ª ed. 1923a]

----- . *Grammatica Secundaria da lingua portugueza por M. Said Ali*. 3ªed. São Paulo, Melhoramentos, s.d. [1ª ed. 1923b]

VIANA, A. dos R. G. *Ortografia Nacional*. Lisboa: Viúva Tavares Cardoso, 1904.

VLACH, V. R. F. *A propósito do ensino de geografia: em questão, o nacionalismo patriótico*. Dissertação de Mestrado em Geografia. São Paulo: Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1988.

# RELAÇÕES ENTRE DISCURSOS E ARQUIVOS: CURRÍCULOS DE LETRAS E DOCUMENTOS OFICIAIS<sup>177</sup>

Mary Neiva Surdi da Luz<sup>178</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho, em desenvolvimento, tem por objetivo compreender as relações entre o currículo de Cursos de Letras, voltados à formação de professores de língua portuguesa e ofertados em universidades públicas, e os documentos oficiais que orientam o ensino de língua portuguesa nos estados que compõem a região sul brasileira. Ancoramo-nos na perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso de linha francesa (AD) em diálogo com a História das Ideias Linguísticas (HIL) e nosso percurso de análise se fará a partir da constituição de um arquivo documental em que tomaremos como *corpus* de análise documentos oficiais, documentos institucionais como projetos de curso, programas de ensino e ementas de componentes curriculares de Cursos de Letras, em funcionamento em instituições públicas de ensino superior, nos estados da região sul. Entendemos que compreender como se constituem as relações entre os saberes que compõem os currículos dos Cursos de Letras e os saberes que sustentam os documentos oficiais que orientam o ensino de língua portuguesa nos levará também à compreensão de como se dá o funcionamento da memória do ensino da língua na formação de professores e no discurso oficial.

**PALAVRAS-CHAVE:** História das Ideias Linguísticas. Formação de professores. Currículo. Discurso oficial. Análise de discurso.


## 1 Introdução

Em nossa tese de doutoramento, defendida em novembro de 2010, no PPGL/UFSM, analisamos as relações entre Linguística e ensino de língua portuguesa na formação de professores de Língua portuguesa. Naquele trabalho observamos como a relação entre os saberes advindos da ciência linguística se relacionam com os saberes de outros campos, como o da Educação, e provoca diferentes efeitos de sentido, instaurando a constituição de um lugar de entremeio na relação Linguística e ensino de língua portuguesa, tomando como objeto de análise a constituição e transformação de um curso de Letras, criado nos anos finais da década de 1980, em uma universidade do oeste catarinense. Neste projeto de pesquisa, daremos continuidade às reflexões oriundas do trabalho de tese, atentando para os efeitos de sentido produzidos pela disciplinarização da língua portuguesa no ensino superior em cursos vinculados a diferentes áreas do conhecimento, ou seja, àquela que não tomam a língua/linguagem como objeto de estudo e reflexão.

Para o projeto que ora apresentamos, ao propormos a análise das relações entre os saberes que compõem os currículos dos Cursos de Letras, ofertados por universidades públicas e voltados à formação de professores de língua portuguesa, e os documentos oficiais que orientam o ensino de língua portuguesa nos estados na região

<sup>177</sup> Chamada MCTI/CNPQ/Universal 14/2014 - Faixa A

<sup>178</sup> Universidade Federal da Fronteira Sul- neivadaluz@uffs.edu.br



sul, estamos contemplando um estudo ainda não abordado nas pesquisas realizadas na e sobre região. Consideramos de suma importância a compreensão de como se dá o funcionamento da relação entre as instituições responsáveis pela formação inicial de professores e a educação básica, via currículo, para o (re) estabelecimento de diálogos entre os espaços de formação e os espaços de atuação docente, com a possibilidade de estreitamento de laços entre a Universidade pública e a Educação básica.

Buscamos em nosso percurso de pesquisa, respostas possíveis para os questionamentos a seguir: como se constituem os currículos dos Cursos de Letras, voltados à formação de professores de língua portuguesa, em funcionamento na região sul do Brasil? Que saberes, autores e obras são mobilizados nesses currículos? Como esses saberes se relacionam às orientações teóricas que sustentam os documentos oficiais que orientam o ensino de língua portuguesa na região? Quais são os efeitos dessas relações para a formação inicial dos professores de língua portuguesa e para o seu exercício profissional no ensino de língua portuguesa?

## **2 Quadro teórico-metodológico**


Nesta pesquisa, para compreender as relações entre o currículo de Cursos de Letras voltados à formação de professor de língua portuguesa e os documentos oficiais que orientam o ensino de língua portuguesa nos estados que compõem a região sul brasileira, tomamos como aporte teórico-metodológico a articulação entre dois domínios: a Análise de Discurso e a História das Ideias Linguísticas.

A análise de discurso francesa, nas palavras de Orlandi (2005), configura-se como herdeira de três regiões do conhecimento, de tal modo que entrelaça construtos oriundos da Psicanálise, ao repensar as questões de sujeito, por meio de uma releitura lacaniana de Freud; do Materialismo, ao reler Marx e propor que a materialidade discursiva é de caráter ideológico; e da Linguística, ao retomar a noção de língua, relendo Saussure e interrogando sobre método e objeto. Como uma disciplina que se faz no “entremeio”, a AD constitui-se como “uma disciplina não positiva, isso porque ela não acumula conhecimentos meramente, pois discute seus pressupostos continuamente” (ORLANDI, 2005, p. 23). A AD, segundo Orlandi (1990, p. 25), objetiva construir um método de compreensão dos objetos da linguagem, tomados como fatos, e se constitui como uma disciplina de entremeio, construindo “um lugar particular entre a linguística e as ciências das formações sociais”.

Orlandi (2004) julga inadequado considerar a AD como uma interdisciplina, pois ela não é a mera aplicação da linguística sobre as ciências sociais e vice-versa. A AD produz um outro lugar de conhecimento com sua especificidade, de tal modo que a linguagem tem de ser relacionada com a exterioridade para que, nesse movimento, seja possível apreender seu funcionamento. A AD constitui-se como uma disciplina de entremeio, mostrando que não há separação estanque entre a linguagem e a exterioridade constitutiva, e é esse aspecto que tomamos como basilar: o exterior como constitutivo dos processos discursivos.

Uma vez que entendemos que nosso trabalho se faz no entremeio entre a AD e HIL, não objetivamos fazer uma aplicação dos conceitos advindos da AD sobre a HIL,





ou sobre a história das instituições, mas, sim, compreender a relação constitutiva entre a linguagem e a exterioridade. Segundo Nunes (2008), a AD, por se constituir como um modo de leitura, sustentado por um dispositivo teórico e analítico, que leva em consideração a historicidade dos sujeitos e dos sentidos, contribui consideravelmente para o estudo das ideias linguísticas, pois as leituras realizadas remetem o discurso as suas condições de produção.


Por seu turno, a História das Ideias Linguísticas tem como marco inicial, no Brasil, um projeto colaborativo entre a Universidade de Paris 7 e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), datado de 1987. Nas palavras de Nunes (2008), a HIL se historiciza no Brasil sob o aporte dos trabalhos de Sylvain Auroux, desenvolvidos na França, e a partir de trabalhos desenvolvidos por um grupo de pesquisadores sob a liderança de Eni Orlandi, grupo esse que, também em 1987, dá início no Brasil ao projeto de área intitulado “Discurso, Significação, Brasilidade”. Destaca-se que o programa de pesquisa então proposto objetivava aliar a história da construção do saber metalinguístico com a história da constituição da língua nacional, com vistas a contribuir com o modo de pensar e trabalhar as questões de língua. De acordo com Orlandi (2001), isso se fez possível porque a reflexão proposta se inscreveu nas então chamadas “novas práticas de leitura”, vinculadas à análise de discurso francesa, que têm como marca “relacionar o dizer com o não dizer, com o dito em outro lugar e com o que poderia ser dito” (Ibid., p. 07). Em nosso trabalho, consideramos que as seguintes noções configuram-se como o fio teórico que permeia o olhar histórico-discursivo: língua/discurso/discursividade, história/historicidade e memória discursiva/interdiscurso/intradiscurso. Tais noções nos ajudam a construir nosso dispositivo teórico ao mesmo tempo em que direcionam o nosso olhar analítico ao intentarmos apreender o funcionamento da linguagem em relação à sua exterioridade constitutiva.

Ao nos filiar-mos à AD, o primeiro deslocamento que assumimos é em relação ao objeto que se toma para análise. A AD, nas palavras de Orlandi (2005), como o próprio nome indica, não trata da língua nem da gramática, embora se interesse também por elas. A AD vai tratar do discurso que, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso e de movimento. “O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando” (Ibid. p. 15). Nessa perspectiva, a língua é base material do discurso, é condição de possibilidade do discurso. Em outros termos, a língua constitui o lugar material, a base na qual funcionam os processos discursivos, fonte de produção de efeitos de sentido.

Na sequência, apresentamos uma breve historicização da implantação dos cursos de Letras de no Brasil, sobre os documentos oficiais que orientam o ensino de língua portuguesa na região e breves reflexões sobre a noção de currículo em relação ao quadro teórico que nos sustentamos.

### **3 Um lugar para as Letras: discurso sobre a implantação dos Cursos de Letras no Brasil**





Os cursos de Letras foram implantados no Brasil a partir da década de 1930. Lajolo (2009) aponta que antes dos anos de 1930 houve várias reivindicações para a implantação de cursos de Licenciatura em Letras, como, por exemplo, a de Carlos de Laet durante o Congresso de Instrução de 1883; ou a de Afrânio Peixoto na Aula Magna da Universidade do Rio de Janeiro, em 1921; e uma experiência de 1908, em São Paulo, no Mosteiro de São Bento. Até essa época, o Colégio Pedro II era a única instituição a conferir o Grau de Bacharel em Letras, que não se tratava de um título superior, e sim de um passaporte de ingresso direto nos cursos superiores sem a prestação dos exames das matérias preparatórias.


Em um texto publicado na década de 1960, Castilho (1963) aponta que, em 1931, com a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, concebeu-se a ideia de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, voltada para a pesquisa e para a formação de professores. Tal Faculdade só foi instalada em 1939 com a denominação de Faculdade de Filosofia. A fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1934, sob o comando de Armando de Sales Oliveira, marcou o momento de se repensar sobre qual deveria ser a função da Faculdade de Filosofia. Depois de muito debate, a ela foi atribuída a função de unir os desunidos institutos a que se chamavam universidades, “pois que os cursos básicos aqui seriam ministrados para toda a Universidade” (Ibid., p. 15). Além disso, a Filosofia tinha a incumbência de criar ciência, de aprofundar os conhecimentos e de preparar os estudantes para a aplicação prática dos conhecimentos.

Teixeira (1966) destaca que Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada na década de 1930 para enfrentar o problema de diversificação e expansão dos sistemas escolares, deveria transformar-se na grande escola de formação do professor e de estudo dos problemas de currículo e organização do novo sistema escolar. No entanto, a duplicidade dos seus propósitos de preparar o professor secundário e, ao mesmo tempo, os especialistas e pesquisadores das diversas disciplinas, sem falar no propósito implícito de difundir a cultura geral, antes reservada ao ensino secundário acadêmico e seletivo.

O projeto de função integradora da Faculdade de Filosofia não foi compreendido e aceito pelas demais faculdades que a tomaram como intrusa. Assim, “perdido seu papel na Universidade, guerreada pelas irmãs mais antigas, ameaçadas pelos governos, restringiu-se à formação de professores, trocando o essencial pelo acessório” (CASTILHO, 1963, p. 16). Nas palavras de Cunha, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “veio a ser a realização deteriorada do ambicioso projeto de reproduzir em nosso país a faculdade de filosofia da Universidade de Berlim, no cultivo do saber livre e desinteressado [...]” (1988, p. 16).

Castilho (1963), ao historicizar a implantação do Curso de Letras no Estado de São Paulo, discorre sobre o curso vinculado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. O autor aponta que o Curso de Letras era a terceira seção dessa faculdade. Tem-se aí uma primeira resposta à pergunta: qual o lugar do curso de Letras nas Faculdades de Filosofia?

O Curso de Letras era composto por suas seções: a de Letras Clássicas e Português, com as cadeiras de Filologia Grega e Latina, Filologia Portuguesa, Literatura



Luso-brasileira, Literatura Grega e Literatura Latina; bem como com as cadeiras de Línguas Estrangeiras compostas de Língua e Literatura Francesa, Língua e Literatura Italiana, Língua e Literatura Espanhola, Língua e Literatura Inglesa e Língua e Literatura Alemã. De acordo com o Regulamento da Faculdade, a obtenção do título de licenciado em língua estrangeira era condicionado à realização do Curso de Português e de Letras Clássicas. O Curso de Línguas Estrangeiras só entrou em pleno funcionamento em 1940. Em função do Decreto nº 6583, de 25 de janeiro de 1934, os cursos superiores do Instituto de Educação, antiga Escola Normal da Praça da República, foram anexados à Faculdade de Filosofia, isso porque constava em seus objetivos a formação de professores, formação essa marcada pragmaticamente para o atendimento ao mercado e negligenciada em termos de espaço para a pesquisa desinteressada.

Altman (2004) afirma que a criação das Faculdades de Filosofia em São Paulo e no Rio de Janeiro, além de marcarem o início do processo de cientificização dos estudos linguísticos no Brasil, representaram o fim do autodidatismo em matéria de linguagem e a profissionalização da carreira das Letras, ou seja, criou-se um lugar institucionalizado para a expressão da(s) singularidade(s) das Letras, um lugar para se dizer das Letras. A autora (Ibid.) também pondera que, até essa época, a única instituição que favorecia alguma produção no campo das Humanidades era o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, por exigir dos candidatos à cátedra a elaboração de uma tese e por ser o único colégio a conferir o Grau de Bacharel em Letras (Decreto de 1843). Até esse período, os estudiosos da área de Letras tinham uma formação superior em outras áreas, como o exemplo de Mattoso Câmara, que era arquiteto e advogado, e Antenor Nascentes, também advogado.

Em 1935, quando houve a criação da Faculdade Nacional de Filosofia, aconteceu também o desdobramento do Curso de Letras em Clássicas, Neolatinas e Anglo-Germânicas. Note-se que tal desdobramento se faz necessário para que se possa assegurar as singularidades de cada subárea. Castilho (1963) chama a atenção para o fato de que, entre 1939 a 1946, tem-se um “período de mimetismo”, pois todas as faculdades criadas na época deveriam moldar-se “à imagem e semelhança” da Faculdade Nacional que, segundo o seu projeto de criação, tinha como maior objetivo a formação do professor secundário e normal. Observam-se, aqui, novamente as marcas do pragmatismo vinculado à formação profissional para o magistério.

Castilho (1963) relata que, em 1953, foi organizado o Primeiro Simpósio das Faculdades de Filosofia do Brasil para discutir problemas relacionados às Faculdades de Filosofia. Segundo o autor, tal evento contou com a participação de 24 representantes de Faculdades. Coube ao professor Dr. Mario Pereira de Souza Lima a redação do texto sobre as modificações propostas para o Curso de Letras, dividido então em Seção de Letras Clássicas e Vernáculas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas, com a proposição de currículos subdivididos em matérias básicas e matérias optativas. Nas palavras de Castilho, a instituição das matérias básicas e optativas foi uma “uma feliz antevisão do que os mínimos federais viriam a estabelecer, quando falam da parte comum e da parte diversificada do currículo mínimo de Letras” (CASTILHO, 1963, p. 23).

No início da década de 1960, a Associação de Estudos Clássicos (AEC) retomou a antiga estrutura de 1934, que preconizava a bipartição do curso de Letras em Línguas Clássicas e Vernáculas e Línguas Estrangeiras. A AEC insistiu na necessidade de regulamentação da carreira de Professor de Português, Latim e Grego, cujo diploma só seria concedido aos que concluíssem o curso de Línguas Clássicas e Vernáculas. Em um documento redigido em 1962 e endereçado ao Conselho Federal de Educação, o Departamento de Letras da USP apresentava uma proposta de regularização do diploma (Cf. CASTILHO, 1963).

A partir de 1957, houve uma multiplicação dos núcleos universitários pelo Brasil e os cursos de Letras, em sua maioria, seguiam o modelo de curso implantado na USP. Castilho (Ibid.) faz uma forte crítica a esse modelo, uma vez que havia uma rigidez curricular na qual os alunos eram submetidos ao estudo simultâneo de várias línguas e respectivas literaturas, em um prazo de apenas quatro anos. O que existia eram currículos densos, abrangendo conjuntos de línguas. O grupo das Línguas Neolatinas, por exemplo, incluía o estudo de cinco línguas com suas respectivas literaturas, o que, na prática, apresentava resultados duvidosos.

Isso provocou uma improvisação de pesquisadores e licenciados que, ao concluírem seus cursos, davam-se conta da carência em relação ao desenvolvimento do campo da pesquisa. Ou, então, ao postarem-se diante de uma classe de alunos, quando percebiam que ainda seria necessária uma longa, senão árdua, trajetória para se exercer o magistério. Para Castilho (1963), esse foi o “drama” de uma geração de licenciados que precisaram fazer uso do autodidatismo para poderem “saltar o abismo” que separava a vida profissional da vida acadêmica.

Esse quadro só foi finalmente alterado com a Resolução do Conselho Federal de Educação (CFE) que fixou o currículo mínimo dos cursos de Letras. O que se propunha era a eliminação dos cursos enciclopédicos, com vistas a uma “unificação harmoniosa do ensino das Letras” (CASTILHO, 1963, p. 26). Transcrevemos a seguir, parcialmente, o Parecer do CFE no 283/62 do Conselho Federal de Educação:

Art. 1º - O currículo mínimo dos cursos que habilitam à licenciatura em Letras compreende 8 (oito) matérias escolhidas na forma abaixo indicada, além das matérias pedagógicas fixadas em Resolução especial:

1. Língua Portuguesa
2. Literatura Portuguesa
3. Literatura Brasileira
4. Língua Latina
5. Linguística
- 6 a 8. Três matérias escolhidas dentre as seguintes:
  - a) Cultura Brasileira
  - b) Teoria da Literatura
  - c) Uma língua estrangeira moderna
  - d) Literatura correspondente à língua estrangeira escolhida na forma da letra anterior
  - e) Literatura Latina
  - f) Filologia Românica



- g) Língua Grega  
h) Literatura Grega (RVEP2, 1963, p. 158). [grifos nossos]

O grande mérito dessa resolução, segundo Castilho (1963), foi a valorização do ensino do vernáculo. Note-se, no entanto, que no currículo mínimo não havia referência a matérias pedagógicas voltadas à formação docente. A esse respeito, Lajolo salienta que os cursos criados nos anos 30 não tinham em comum apenas a designação de Letras, pois eles aparentavam-se também “pela configuração bipartida que assumia a forma de consecução de seus objetivos: confinavam a licenciatura (então chamada Licença Magistral) a umas tantas matérias cursadas fora do curso de Letras, e num ano que se somava aos anos dedicados às línguas e literaturas” (2009, [s.p.]). O que podemos observar é que a fixação do currículo mínimo garantiu uma “unificação harmoniosa do ensino de Letras”, o que promovia uma formação mais específica, por isso menos enciclopédica aos seus egressos. No entanto, ainda não se havia garantido o mínimo em relação à formação docente, afinal, mesmo que a formação para o magistério fosse um dos objetivos das Faculdades de Filosofia, Ciência e Letras, a ênfase era dada na formação dos conteúdos específicos.

Em nosso percurso de leitura, observamos que a preocupação com a formação de professores aparece tardiamente na organização curricular dos Cursos de Letras, mais de 30 anos após a implantação destes. Com esse olhar para a história dos Cursos de Letras, podemos entender que, do mesmo modo que a implantação do ensino superior no Brasil foi marcada pela função pragmática de formar técnicos profissionais necessários ao novo país, a implantação dos cursos de Letras, como componente de uma Faculdade, nasceu sob o desejo da formação para a pesquisa, para a construção do conhecimento, mas sucumbiu ao pragmatismo. Isso assim se mostra como reflexo de um contexto sócio-histórico e ideológico, em que há uma busca pela conquista e pela consolidação de lugares.


#### **4 Os documentos oficiais que orientam o ensino de língua portuguesa no sul do Brasil**

A seguir, apresentamos de maneira bastante breve os documentos oficiais que orientam, na esfera estadual, o ensino de língua portuguesa na região sul brasileira.

##### *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa do Paraná*

Segundo texto dos organizadores das Diretrizes Curriculares da Educação Básica, esse documento que norteia o ensino no estado do Paraná é resultado de um processo de discussão coletiva que ocorreu durante os anos de 2004 a 2008 e que envolveu todos os professores da rede pública estadual de ensino. Segundo a “Carta do departamento de educação básica” que está logo nas primeiras páginas do documento, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná promoveu encontros, simpósios e semanas de estudos pedagógicos que ocorreram nos anos de 2004, 2005 e 2006 e as participações dos profissionais nos eventos e as contribuições por escrito teriam sido fundamentais para a construção dessas diretrizes. Ainda, nos anos de 2007 e 2008 em um evento chamado DEB Itinerante, durante formação continuada realizada nos 32 Núcleos





Regionais de Educação, professores organizados por disciplina teriam discutido tanto os fundamentos teóricos das DCE quanto os aspectos metodológicos de sua implementação em sala de aula. Também nos anos de 2007 e 2008 esse documento teria passado por leituras críticas de especialistas das disciplinas e história da educação.


Quanto à organização, o documento está estruturado da seguinte forma: primeiramente, há um texto sobre a educação básica, que traz uma discussão sobre as formas históricas de organização curricular e a concepção de currículo proposta nas diretrizes, sendo justificada e fundamentada nos conceitos de conhecimento, conteúdos escolares, interdisciplinariedade, contextualização e avaliação. Em seguida apresenta os textos referentes à disciplina de formação/atuação, onde há um breve histórico sobre a constituição dessa disciplina como campo do conhecimento. Referente à língua portuguesa, apresenta-se uma dimensão histórica do ensino de língua portuguesa no Brasil, da educação jesuítica aos dias atuais. Após isso, apresentam-se os fundamentos teórico-metodológicos das diretrizes, baseadas nas teorias interacionistas.

Nesse tópico, discorre-se sobre as práticas discursivas (oralidade, escrita e leitura) e as relações dessas práticas com a análise linguística, trazendo também, um quadro comparativo entre o ensino de gramática e a prática de análise linguística. No próximo tópico, apresenta o que são os “Conteúdos estruturantes”, que seriam o conjunto de saberes e conhecimentos de grande dimensão, os quais identificam e organizam uma disciplina escolar. Em seguida, faz encaminhamentos metodológicos sobre a prática da oralidade, escrita, leitura, literatura e análise linguística. Ressalta sempre, a concepção dialógica adotada pelas diretrizes. O último tema a ser abordado é a avaliação.

Em anexo, traz os conteúdos básicos da disciplina de língua portuguesa em quadros com o título “Conteúdo estruturante: discurso como prática social”. Esses quadros estão divididos em (5º e 6º anos, 6º e 7ºanos, 7º e 8ºanos, 8º e 9ºanos, e Ensino Médio). Cada quadro tem três colunas: conteúdos básicos, abordagem teórico-metodológica e avaliação. Anexado ao documento, há também uma tabela de gêneros conforme a esfera de circulação.

#### *Referencial Curricular “Lições do Rio Grande” - Língua Portuguesa e literatura do Rio Grande do Sul*

Publicado em 2009, pela Secretaria de Estado da Educação, o Referencial Curricular “Lições do Rio Grande” inicia abordando os desafios de melhorar a qualidade da educação. Após apresentar alguns aspectos que avançaram nesse sentido, diz ocupar, como referencial curricular, uma posição intermediária, nem absolutamente centralizado como já foram outros documentos norteadores do ensino, nem absolutamente descentralizado como afirma estar sendo norteado o ensino no momento de elaboração do referencial. Segundo o referencial, esses documentos norteadores, como os PCN, estariam sendo muito gerais, pois as escolas estariam totalmente livres para estabelecer seus currículos e que isso dificultava, por exemplo, o processo de transferência dos alunos, porque em cada escola o que era ensinado em uma mesma série seria diferente.



Na parte introdutória do documento há uma discussão sobre o currículo e sobre a importância de se estabelecer um currículo estadual, apontando que outros documentos que norteiam o ensino a nível nacional, como os PCN, servem para direcionar como esse ensino deve ser, e que, no entanto, cabe a cada estado estabelecer um currículo mínimo e a cada escola, cumpri-los e incluir ou adaptar o que for necessário. Depois disso, aponta os desafios educacionais do Brasil contemporâneo.

Em seguida, apresenta os princípios e fundamentos dos referenciais curriculares, começando pelos conceitos de competências e habilidades, explicando o que são e o porquê dos referenciais adotarem essa perspectiva. Trabalha também, com o conceito de interdisciplinaridade. Na sequência, discute sobre a gestão escolar, diz que essa deve estar comprometida com a aprendizagem, destacando também, a importância de se ter uma proposta pedagógica da escola. Traz um quadro comparativo sobre a escola do século XIX e XX e a escola do século XXI, também um quadro orientando a distribuição da carga horária de aulas entre as grandes áreas (Linguagens e códigos, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e Ciências humanas), também o horário escolar semanal e os horários de reuniões semanais por área. Depois disso, faz uma caracterização da área de linguagens e códigos e apresenta sobre as competências transversais e gerais, sobre os conceitos estruturantes, as práticas pedagógicas e estabelece uma relação entre o ler e escrever e resolver problemas (sempre relacionando-os aos conceitos de competências e habilidades). Em seguida, defende-se a unidade entre os componentes curriculares de língua portuguesa e literatura, explicando que os dois são fenômenos eminentemente dialógicos, e o texto está no centro de ambas, devendo ser também o objeto do ensino. Fala também sobre a leitura e formação do leitor a produção de texto, e as práticas pedagógicas, apontando que as produções dos alunos devem ter em vista sempre os interlocutores e deve ser desdobrada em um conjunto de tarefas (produção inicial, escrita coletiva, leitura de textos de referência, busca de conteúdos para a escrita, escrita individual, reescrita, revisão final, publicação e resposta ao texto do aluno). Traz também orientações para a prática pedagógica de ensinar e aprender a produzir textos orais.

No próximo tópico discute, novamente, os conceitos de competências e habilidades. E no tópico seguinte, sobre a reflexão linguística, que trata do papel da gramática no ensino aponta que a questão “ensinar ou não gramática?” é um falso problema, pois não há língua sem gramática e que, o problema real é “como organizar o ensino da língua e de sua gramática numa perspectiva de ensino do uso da língua, de ação social pela linguagem?”. Traz também um quadro comparativo sobre “Diferenças do ensino mecânico de gramática e a prática de reflexão linguística”, e os conteúdos para a reflexão linguística, que devem ser trabalhados com os gêneros do discurso (conteúdos estruturantes). Em seguida trata de questões como o vocabulário, elementos de organização textual da língua, recursos para a coesão textual e para a expressão de posições enunciativas em textos, tópicos de norma padrão, relação entre recursos linguísticos e identidades sociais entre língua e patrimônio histórico e cultural e convenções de escrita.

A respeito da reflexão sobre a literatura, diz que o ensino fundamental deve ser voltado à formação de leitores, e só no ensino médio que devem ser estudadas as escolas

literárias. E sobre a prática pedagógica de literatura aponta questões importantes como “O que ler?” e “Por que ler?”. Trazendo em seguida, o quadro “Diferentes etapas da organização de atividades necessárias à formação do leitor literário”

Na sequência, traz os conteúdos por série/ano e a progressão curricular. Como trabalhar com os gêneros do discurso e os conceitos estruturantes. Um quadro com o planejamento de alguns cruzamentos possíveis a partir dos quadros de conteúdos por etapa e do quadro de competências e habilidades língua portuguesa e literatura divididos por etapa escolar (5ª e 6ª séries, 7ª e 8ª séries, 8ª e 9ª séries e 1º ano do EM, 2º ano do EM e 3º ano do EM, dividido entre as colunas trazendo três colunas “Objetivos de ensino Projetos e tarefas preparatórias” “Conteúdos relacionados” e “Competências e habilidades”. O último assunto abordado é a avaliação.

### *Proposta Curricular de Santa Catarina (PC-SC) – Língua Portuguesa*

A Proposta Curricular de Santa Catarina, segundo texto de apresentação, é resultado de um processo de elaboração e sistematização ocorridos em dois momentos distintos. O primeiro de 1988 a 1991, com discussões realizada por um significativo grupo de educadores, sob a coordenação da Secretaria de estado da educação, tendo como objetivo “dar ao currículo escolar catarinense uma certa unidade a partir da contribuição das concepções educacionais derivadas desse marco teórico” referenciar (o enfoque histórico-cultural). O segundo momento, com início em 1996, foi de revisão e aprofundamento do conteúdo da proposta publicado em 1991. A Secretaria de Estado da Educação constituiu um grupo de educadores denominado “Grupo Multidisciplinar”, integrado por especialistas, mestres e doutores da rede e também de consultores externos para a realização desse trabalho.

A PC-SC – língua portuguesa - traz uma abordagem teórica e metodológica da disciplina e os fundamentos que devem basear a ação pedagógica dos professores. Logo no início do documento isso fica claro “O documento está organizado de modo a que os professores tenham acesso panorâmico à orientação teórica assumida, às concepções de metodologia, conteúdo e aprendizagem, bem como às concepções específicas da área de estudos da linguagem e da língua portuguesa”. A base teórica da proposta é sócio-histórica. As ideias de Vygotsky estão muito marcadas no início do documento, que trata também do conceito de mediação desenvolvido pelo autor.

A respeito dos conteúdos, fala sobre organização e como devem ser trabalhados, trazendo um esquema com os eixos organizadores (usos e formas) a língua oral, língua escrita, leitura e produção, reflexão sobre a língua (análise linguística) “língua-estrutura” (letra/som, ortografia, pontuação) e “língua-acontecimento” (aspectos discursivos:gêneros/tipos de texto). Traz também, uma lista de gêneros de discurso.

Em seguida, discute sobre a fala/escuta, leitura/escritura, o lugar da leitura nas aulas e o que se entende que seja o ato de ler. Logo depois, trata da gramática e discurso partindo do pressuposto de que não há língua sem gramática e ressaltando que a gramática tem sido trabalhada apenas teoricamente ou metalinguisticamente. Explicitando dois planos da língua “língua-estrutura” (configuração sonora e gráfica: alfabeto, sílabas, sons, ortografia, prosódia, pontuação, ortografia) e “língua-



acontecimento”, (a língua em uso, a língua na perspectiva do seu funcionamento).

No final do documento, há sugestões para a prática permanente de formação de professores.

## 5 Sobre a noção de currículo

Consideramos que a organização de um currículo se constitui como um discurso de onde emergem vestígios de uma história feita por determinados sujeitos em dadas condições de produção. De tal modo, consideramos o currículo um observatório do funcionamento do diálogo entre o dispositivo teórico e o dispositivo analítico. Entendemos o currículo com base em Menezes e Santos como um


[...] conjunto de disciplinas sobre um determinado curso ou programa de ensino ou a trajetória de um indivíduo para o seu aperfeiçoamento profissional. Também pode ser entendido como um documento histórico na medida em que reflete expectativas, valores, tendências etc. de um determinado grupo ou tempo (2002, [s.p.])<sup>1</sup>.

Entendemos que a formulação das disciplinas que compõem um currículo se constitui num movimento em que os sujeitos, de um lugar teórico-institucional, recortam os seus centros de interesse dos objetos do conhecimento. De acordo com Auroux (2007), o sistema científico funciona pela organização de comunidades do conhecimento que são normativas e promovem o reconhecimento dos pares, dando-lhes validação e legitimação. Segundo o autor, ao se pensar a história de um campo de conhecimento, não se pode pensar o passado sem se considerar o presente e o futuro. Não se pode pensar o conhecimento sem conhecer a história disciplinar daqueles saberes que o constituem. Para se produzir ciência é preciso partir do que já está posto, é preciso então conhecer o que já foi dito, não como um mero retorno aos saberes, mas sim fazendo uma retomada por meio de outros enfoques, considerando sempre que o modo como os saberes são produzidos e depois “comunicados” é afetado pelas condições de produção. É necessário então historicizar o conhecimento, ou seja, compreender o modo como os saberes são constituídos.

Puech e Chiss (1999) complementam essa ideia dizendo que o ponto de vista disciplinar pode ser uma somatória de quatro fatores: em relação ao que já foi dito, ao que veio antes, ou seja, o horizonte de retrospectão; em relação ao que ainda está por ser dito, o horizonte de prospecção; em relação à atualidade, ao tempo sincrônico, em que se estabelecem os jogos de relações discursivas; e, por fim, em relação à exigência de transmissibilidade. A transmissão depende da didatização, ou seja, para que um saber seja disciplinarizado ele precisa passar por um processo de pedagogização: tem-se então os *savoirs savants* e os *savoirs enseignés* (Cf. PUECH; CHISS, 1999).

Puech e Chiss (1999) afirmam que no processo de disciplinarização entram em funcionamento, de modo contínuo, dois movimentos: de invenção e de transmissão. Segundo os autores, a representação disciplinar é um processo que acontece





simultaneamente dentro do processo de constituição do conhecimento, não um antes do outro.

Para que uma proposição intelectual, nos termos de J. Schlanger (apud PUECH; CHISS, 1999), torne-se uma disciplina, a dimensão da comunicação é fundamental, pois é ela que estabelece a adesão, a participação, o compartilhamento de sentidos, fundando uma compatibilidade intelectual. De acordo com Silva (2005), a disciplinarização dá uma visibilidade institucional às ciências da linguagem, tornando-as socialmente úteis, e coloca em questão a extensão e os limites das teorias da linguagem em uma sociedade

Entendemos que as disciplinas constituem-se em produtos históricos e instrumentos pedagógicos, pois o que é ensinado na escola deve estar sob o rótulo de uma disciplina, ou seja, deve estar em um lugar institucionalizado para se dizer. Chervel (1990) afirma que a disciplina é o preço que a sociedade paga à cultura para passá-la de uma geração à outra. Chiss e Puech (1999) afirmam que a noção de disciplina não possui no campo da historiografia e da epistemologia dos conhecimentos o mesmo prestígio, ou seja, o mesmo lugar que uma teoria, um saber ou uma ciência, já que estas noções fazem parte de uma metalinguagem historicamente construída. Segundo tais autores (Ibid.), no campo das Ciências Humanas a noção de disciplina é vaga, o que faz com que seu uso remeta a um recorte dos centros de interesse e dos objetos do conhecimento.


Considerando-se que em nosso trabalho escolhemos o percurso de análise das matrizes curriculares e que cada matriz corresponde a um currículo, a um conjunto de disciplinas, é preciso dizer que entendemos que a formulação de tais matrizes se constitui num movimento em que os sujeitos, de um lugar teórico-institucional, recortam os seus centros de interesse dos objetos do conhecimento.

## **6 Dispositivo analítico**

Considerando que nesta pesquisa colocamos em diálogo saberes advindos da Análise de Discurso (AD) e da História das Ideias Linguísticas (HIL), para constituirmos nosso dispositivo analítico é também nos preceitos da AD e da HIL que marcamos nossos espaços de deriva em que, por meio da leitura, da interpretação e da compreensão, procuramos apreender o funcionamento da linguagem em sua relação com a exterioridade em um dado discurso selecionado como objeto de análise. .

Partimos do exposto em Orlandi (2005) quando a autora reitera o que tem proposto para a escrita em AD: a relação entre o dispositivo teórico e o dispositivo analítico. O dispositivo teórico (DT) é estabelecido pela teoria do discurso enquanto o dispositivo analítico (DA) é construído pelo próprio analista a cada análise e é definido pela questão posta pelo analista, pela natureza do material de análise e pela finalidade da análise. Desse modo, para cada material de análise e de acordo com a questão formulada, o analista pode mobilizar conceitos que outro analista não mobilizaria, assim chegando a um percurso interpretativo e a uma escrita a qual o outro analista também não chegaria.

Neste projeto, no movimento de constituição de nosso dispositivo analítico, organizaremos como corpus de análise documentos oficiais, documentos institucionais



como projetos de curso, programas de ensino e ementas de componentes curriculares de Cursos de Letras, em funcionamento em instituições públicas de ensino superior, nos estados da região sul.

Para Orlandi (2002), quando se pensa em análise discursiva, um dos primeiros aspectos a se considerar é em relação à constituição do corpus que, em sua delimitação, não segue critérios empíricos, e sim teóricos. Isso porque, nas palavras da autora (2005), a constituição do corpus e sua análise, em AD, estão intimamente relacionadas, tendo em vista que, ao se fazer a seleção do que faz parte do corpus, já se determinam as propriedades discursivas do que é selecionado, por meio de uma construção do próprio analista. Além disso, a análise é um processo que inicia pelo estabelecimento do corpus e que se organiza em função da natureza do Para tratarmos desse arquivo, também é necessário dizer que na perspectiva teórica que assumimos, o diálogo AD/HIL, possibilitar-nos-á tomar um documento como parte de um arquivo, não como um dado objetivo, com uma leitura superficial, mas como uma discursividade inscrita na história, ou seja, com historicidade, o que nos permite uma pluralidade de gestos de leitura e de interpretação produzidos no tratamento do objeto de análise. Orlandi (2005), com base em Pêcheux ([1975] 1995), descreve três etapas envolvidas no tratamento do objeto de análise: parte-se da superfície linguística ao objeto discursivo e, deste, para o processo discursivo. Na primeira etapa, o analista trabalha com a superfície linguística (o corpus bruto), para chegar a um objeto teórico, a um objeto linguisticamente de-superficializado. O processo de de-superficialização consiste na análise da materialidade linguística: o como se diz, quem o diz, em que circunstância, etc.

Na segunda etapa, observa-se “o modo de construção, a estruturação, o modo de circulação e os diferentes gestos de leitura que constituem os sentidos do texto submetido à análise” (ORLANDI, 2005, p. 67). Na terceira etapa, do objeto para o processo discursivo, chega-se à relação entre as formações discursivas e a ideologia, à compreensão sobre a constituição dos sentidos do discurso. Para Pêcheux, a expressão processo discursivo designa “o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinônimas, etc., que funcionam entre os elementos linguísticos em uma dada formação discursiva” (1995, p. 161). Dessa forma, através dessas etapas, o analista encontra, no texto, as pistas dos gestos de interpretação que são tecidos na historicidade e que podem explicitar o modo de constituição do sujeito e da produção de sentido. Nessa perspectiva, o analista “observa os efeitos da língua na ideologia e a materialização desta na língua” (ORLANDI, 2005, p. 68).

Nesse processo também entrará em funcionamento, na configuração do corpus, o recorte. O recorte é o resultado da relação entre a pergunta de pesquisa e o material da análise. O recorte é considerado como uma unidade discursiva, um fragmento indissociável da linguagem e da situação (ORLANDI, 1987, p. 139). No caso do corpus deste projeto, consideraremos como recortes as discursividades constitutivas dos documentos que comporão o corpus. Esses recortes, selecionados no movimento de análise/escritura, mobilizados em nosso dispositivo analítico e perscrutados pelas lentes da AD/HIL nos ajudarão a tramar, por meio do exercício de escuta analítica, algumas respostas às nossas questões de pesquisa No movimento de análise, partiremos da noção

de que os sentidos não estão dados e nem escondidos na superficialidade dos textos, reconhecendo assim a não transparência da linguagem.

O corpus empírico da pesquisa será constituído por documentos oficiais, documentos institucionais como projetos de curso, programas de ensino e ementas de componentes curriculares de Cursos de Letras, em funcionamento em instituições públicas de ensino superior, nos estados da região sul. Em termos, procedimentais, para a organização de nosso corpus, faremos o levantamento de documentos institucionais: projetos de curso, ementas e planos de ensino dos Cursos de Letras.

Em nossa análise dos efeitos de sentidos produzidos pela relação entre o currículos dos Cursos de Letras e os documentos oficiais que orientam o ensino de língua portuguesa na região sul brasileira, passaremos pelas seguinte etapas:

I. O processo de de-superficialização. Na primeira etapa de nosso percurso, faremos o levantamento dos documentos institucionais: projetos de curso, ementas e planos de ensino. Em seguida, descreveremos quais são os conteúdos, as teorias, autores e obras citados nos currículos. Para compreendermos a organização dos currículos relacionaremos o que está sendo dito com o que não foi dito e/ou o que poderia ter sido dito.

II. Passagem ao objeto discursivo. Em decorrência do processo anterior, poderemos identificar quais os saberes são mobilizados nos currículos dos Cursos de Letras e desse modo identificaremos quais são as formações discursivas que estão em funcionamento nos documentos institucionais analisados e os relacionaremos às formações discursivas em funcionamentos nos documentos oficiais. Nessa segunda etapa, interessa-nos o funcionamento do em sua relação constitutiva com o intradiscurso, pela observação de como o já-lá emerge e como a memória é retomada e atualizada nos processos discursivos de formulação da materialidade linguística que analisamos.

III. Passagem ao processo discursivo. Nessa etapa, analisaremos a constituição dos processos discursivos responsáveis pelos efeitos de sentidos produzidos no material empírico, relacionando as formações discursivas identificadas com as formações ideológicas.

## 7 Bibliografia

ALTMAN, C. *A pesquisa Linguística no Brasil (1968 - 1988)*. São Paulo: Humanitárias/FFLCH/USP, 2004.

AUROUX, S. *A questão da origem das línguas, seguido de A historicidade das ciências*. Campinas/SP: RG, 2007.

CASTILHO, A. de. A Reforma dos Cursos de Letras. *Alfa* n.3. Marília: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, 1963.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, Panomica, n. 2, p.177-229, 1990.



CHISS; J-L; PUECH, C. *Le langage et ses disciplines*. Paris, Bruxelles: Editions Duculot, 1999.

LAJOLO, M. *No jardim das letras, o pomo da discórdia*. 2009. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memória/projetos/ensaios/ensaio36.html>>. Acesso em: 15.abr.2009.

MENEZES; SANTOS. Currículo (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira*. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=349>>. Acesso em: 14.jun.2010.

NUNES, J. H. O discurso documental na História das Ideias Linguísticas e o caso dos dicionários. *Alfa (ILCSE/UNESP)*, v. 52, p. 81-100, 2008.

ORLANDI, E. P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. São Paulo: Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. *Língua e conhecimento lingüístico: para uma história da ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *História das ideias linguísticas. Construção do saber metalingüístico e a constituição da língua nacional*. São Paulo: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Terra à vista: discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo: Cortez, 1990.


\_\_\_\_\_. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2.ed. Campinas: Pontes, 1987.

PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. *Diretrizes Curriculares da educação fundamental da rede de educação básica do Estado do Paraná: versão preliminar*. Curitiba: 2006.

PÊCHEUX, M. Semântica e *discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Traduzido por E P. O. 2.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp. 1995. Edição original: 1975.

RIO GRANDE DO SUL (ESTADO). *Referencial curricular lições do Rio Grande: linguagens códigos e suas tecnologias: língua portuguesa, literatura e língua estrangeira moderna*. Porto Alegre: Secretaria de Educação, 2009. v. I.





SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Disciplinas curriculares*. Florianópolis: COGEN, 1998.

SILVA, M. V. da. *História das Idéias Lingüísticas: o Estado, as instituições, as políticas*. 2005 Disponível em: <<http://www.ged.lettras.ucb.br/sites/100/118/00000110.pdf>>. Acesso em: 15.mai.2010.

TEIXEIRA, A. O problema de formação do magistério. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.46, n.104, p.278-287, out./dez. 1966. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/>>. Acesso em: 20 set. 2010.

## PROCESSAMENTO DE ORAÇÕES RELATIVAS APOSTAS A SINTAGMAS NOMINAIS COMPLEXOS EM PORTUGUÊS E INGLÊS


Maura Rejanne Amaral Rodrigues Amorim

**RESUMO:** Trata-se de um estudo que procurou identificar as preferências no processamento de orações relativas apostas a sintagmas nominais complexos em português e em inglês, em grupos de monolíngues e bilíngues, visando também, neste último grupo, aferir possíveis efeitos de transferência e de erosão. Para tanto, foram realizados 4 experimentos em leitura automonitorada (on-line) na versão em português e em inglês, aplicados a 24 monolíngues em português, 24 falantes nativos em inglês e 24 professores de língua inglesa, com português como L1 que responderam ao experimento nas duas versões. Havendo-se objetivado medir o tempo médio de leitura dos segmentos em que se dividiram as frases, especialmente o segmento que continha a oração relativa, crítico. Esse estudo em Psicolinguística Experimental toma, portanto, como método de pesquisa, experimentos on-line, baseados em Cuetos & Mitchell (1988) e outros autores, sobre o processamento de ORs por monolíngues e bilíngues, tais como os trabalhos de Dussias (2003), Maia & Maia (1999, 2001, 2005), Fernández (1998, 2002, 2005), Papadopoulou & Clahsen (2003), Ribeiro (2004, 2005), White (1998), destacados dentre vários outros. Discutem-se os resultados com base na Teoria do Garden Path, a Hipótese do Construal, a aposição preferencial do falante nativo, a aposição preferencial do falante de L2, questões associadas à Language Dependency x Language Independency no Processamento de Sentenças por Bilíngues, bem como a interferência da L1 na L2 e a erosão (attrition) sofrida pela L1 em virtude da L2. Este trabalho dialoga com trabalhos já conhecidos na literatura que relatam que português e inglês apresentam preferências diferentes quanto à aposição da OR a sintagmas nominais complexos. Finalmente, nossos dados apontam que os bilíngues em português-inglês apresentam um comportamento um comportamento language dependent.

**PALAVRAS-CHAVE:** Orações relativas ambíguas. Psicolinguística Experimental. Bilinguismo. Transferência.

### INTRODUÇÃO

É esperado que aprendizes adultos de uma segunda língua (L2) não apresentem desempenho similar no uso desta língua ao que apresentam no uso da língua materna (L1). Embora esta seja uma questão fundamental para entender-se a própria mente humana, a maneira como são adquiridas uma língua nativa e uma segunda língua ainda constituem pontos, de fato, insuficientemente conhecidos. Questões de extrema relevância para o mundo contemporâneo globalizado, em que, cada vez mais, o bilinguismo e o multilinguismo são uma realidade. Assim, a literatura sobre a aquisição



da L2 é hoje quase tão ampla quanto a que trata da aquisição da L1. Muito tem sido debatido sobre os mecanismos de aquisição da L1 e isto leva também a se buscar conhecer sobre a aquisição da L2.


Um conjunto complexo de fatores vem tornando essa área um desafio fascinante para os estudos linguísticos e psicolinguísticos. Entre tais fatores, podemos mencionar a questão da transferência entre línguas, o seu distanciamento tipológico, a sua interação na mente e em ambientes sociais, bem como os diferentes níveis de cognição, motivação e a grande diversidade das metodologias empregadas no estudo da L2.

Há duas formas logicamente possíveis para responder a questão de como o bilíngue organiza as línguas em sua mente. Cada uma delas com implicações diferentes sobre a arquitetura do sistema bilíngue. Analisando construções de orações relativas ambíguas, em que a preferência, tanto em português quanto em inglês, pode ser pela aposição da Oração Relativa (OR) ao SN1 (alto) ou pela aposição da OR ao SN2 (baixo), Fernández (2003) diz que os bilíngues podem apresentar um comportamento independente de uma língua específica (language independent) ou dependente da língua (language dependent).

A apresentação deste estudo em Psicolinguística Experimental tem como ponto de partida experimentos em Leitura Automonitorada em versão portuguesa e em versão inglesa, baseados em Cuetos & Mitchell (1988) e em estudos já existentes na área como os trabalhos de Dussias (2001, 2003), Fernández (1995, 1998, 2000, 2002, 2003, 2005), Maia & Maia (1999, 2001, 2005), Maia et alii (2007), Ribeiro (1999, 2004 e 2005) e Amorim (2014). Para tanto, este artigo se organiza em quatro seções: na primeira, apresentamos a Teoria do Garden Path (TGP) de Frazier (1979), bem como o Princípio do Late Closure e sua posterior crise; na segunda sessão, abordaremos o Modelo da Dualidade entre a Aposição Local e o Vínculo do Pronome Relativo, de Hemforth e colegas (1998); na terceira sessão, abordamos o comportamento Language Dependency e Language Independency; na quarta e última sessão, apresentamos a testagem experimental da preferência de aposição da oração relativa por falantes nativos de português e de inglês e por falantes de inglês como L2.

### 1 Teoria do Garden Path, de Frazier (1979)

A Teoria do Garden Path (TGP) (FRAZIER & FODOR, 1978; FRAZIER, 1979; FRAZIER & RAYNER, 1982) foi denominada em português por Dillinger (1992) como a Teoria do Labirinto. Segundo Maia & Finger (2005, p. 17) a metáfora do Garden Path assemelha-se à do labirinto, ou seja, trata-se de um modelo estrutural, sendo o labirinto, à semelhança de uma frase, uma estrutura, com muitas bifurcações a serem escolhidas ao se enveredar por ele. Por exemplo, ao se entrar em uma sala havendo várias opções de portas a serem escolhidas, escolhe-se, provavelmente, a mais próxima, sendo que, algumas vezes, a escolha pode levar para fora, ao jardim, e não ao interior da estrutura, como o esperado inicialmente. Torna-se imprescindível, então, retornar e escolher-se



outro caminho na estrutura, reanalisando a decisão mais econômica adotada inicialmente.

Essa teoria apresenta uma revisão às propostas de Bever (1970), que propunha que diante da impossibilidade de prosseguir na análise, o parser suspenderia o processamento da frase, para reanalisá-la e ainda da proposta de Kimball (1973) que, segundo revisto em Ribeiro (2004), retoma a aplicação, ao parsing, de regras de construção da estrutura superficial da frase, na forma de princípios para explicar os graus de dificuldade de processamento e as preferências observadas na interpretação da ambiguidade. Assim, a TGP procura explicar as preferências do parser propondo princípios de construção da estrutura superficial, sensíveis tanto à competência gramatical quanto aos limites da memória de trabalho.

Pressupondo que o parser realiza um processamento serial e modular, computando sintagmas e sentenças linearmente, um de cada vez, incrementalmente, a TGP propõe que, em situação de ambiguidade, o parser se compromete com uma análise específica, normalmente a mais econômica. A partir desta concepção, Frazier (1979) propôs para a resolução das ambiguidades estruturais, que o parser seria governado por dois princípios fundamentais: Minimal Attachment (Aposição Mínima) e Late Closure (Aposição Local, fechamento tardio). Abordaremos, na seção seguinte, o Princípio do Late Closure, mais diretamente relevante para o presente estudo, uma vez que a aposição da OR ambígua não é resolvida pelo outro princípio de parsing, a saber, o Minimal Attachment, uma vez que a aposição da OR quer ao SN1, quer ao SN2 de um SN complexo, acarreta em estruturas com o mesmo número de nós sintáticos.

### 1.1 Late Closure


Segundo Maia & Finger (2005), notemos, na contraparte, os exemplos abaixo (1) e (2) de Frazier & Rayner (1982) para explicar o princípio do Late Closure (LC):

(1) Since Jay always jogs a mile this seems like a short distance to him (“Como Jay sempre corre uma milha isso parece perto para ele”).

(2) Since Jay always jogs a mile really seems like a very short distance to him (“Como Jay sempre corre uma milha realmente parece muito perto para ele”).

O Late Closure (Aposição Local), princípio que rege a TGP, diz que, se possível, ligue-se o material interveniente à oração ou ao sintagma que estiver sendo analisado no momento. Assim, conforme esta definição, frente a uma oração ambígua, o parser deveria optar por analisar o input na computação de sentença pelo princípio do LC observando se não fere o princípio do MA, evitando o esgotamento da memória de trabalho com a estocagem de análises excessivas de estruturas ambíguas.





Desse modo, para Frazier & Rayner (1982), o princípio do LC ocorre sem problemas, conforme podemos observar em (1). O SN a mile (“uma milha”) é anexado ao verbo jogs (“corre”) como seu complemento. E assim, o fechamento da sentença é atrasado (Late Closure) para associar mais outro item. Em (2), observamos que o parser ao fazer uso desta estratégia entra em Garden Path (efeito labirinto) acarretando a realização de outra estratégia para essa sentença. Esta nova estratégia é que foi denominada pelos autores de Early Closure, uma vez que a sentença deve agora ser encerrada antes do SN a mile (“uma milha”), para que possa ser compreendida como o sujeito da oração subsequente e não como objeto da primeira oração.

Em síntese, o parser usa uma parte de seu conhecimento gramatical isolado do conhecimento de mundo e de outras informações para uma identificação rápida e reflexa das relações sintagmáticas e, se é confrontado com sintagmas de aposição ambígua, se compromete com uma estrutura única sendo pressionado pela arquitetura do sistema de memória de curto prazo, podendo utilizar-se de um princípio psicológico de minimalidade na escolha da estrutura: se preferir o menor número de nós estará optando pela Aposição Mínima. Se, no entanto, duas aposições mínimas existem, o parser tenta, então, apor cada nova palavra ao sintagma corrente preferindo, desta forma, a aposição local (cf. MAIA & FINGER, 2005).

Não obstante, no final da década de 1980, ocorre que um fato importante causa impacto significativo na literatura de processamento sobre o princípio Late Closure. Em estudo seminal, Cuetos e Mitchell (1988), comparando o processamento de orações do tipo SN1 de SN2 OR, em inglês e espanhol, descobriram, através da aplicação de questionários e de experimentos em leitura automonitorada, que a compreensão de orações adjetivas restritivas ambíguas entre uma aposição ao SN1 (alto) ou ao SN2 (baixo) do tipo Someone shot [the maid]SN1 [of the actress]SN2 [who was on the balcony]OR // Alguien disparó [contra la criada]SN1 [de la actriz]SN2 [que estaba en el balcón]OR (“Alguém atirou no empregado da atriz que estava na varanda”) em um sintagma complexo, era significativamente diferente entre os falantes de inglês e de espanhol. Uma vez que os primeiros demonstravam preferência pelo SN2 (baixo) e os falantes de espanhol preferiam associar a OR ao SN1 (alto).

Com esses dados os autores colocaram em questão a universalidade do parser, que conforme proposto pela TGP (FRAZIER & FODOR, 1978; FRAZIER, 1979) quando confrontado com estruturas de ORs ambíguas, deveria optar sempre pela aposição baixa/local. Entretanto, é evidente que uma oração ambígua permite duas possíveis interpretações, mas a preferência por SN1 ou SN2 não seria, portanto, universal.

Apresentaremos agora o Modelo da Dualidade entre Aposição Local e o Vínculo do Pronome Relativo, que é usado na literatura para explicar a preferência pelas aposições diferentes entre as línguas.

## 2 Modelo da Dualidade entre Aposição Local e o Vínculo do Pronome Relativo

Adotaremos como base teórica a proposta do Modelo da Dualidade entre a Aposição Local e o Vínculo do Pronome Relativo, de Hemforth e colegas (HEMFORTH et alii, 1998; HEMFORTH et alii, 2000; KONIECZNY, HEMFORTH, SCHEEPERS & STRUBE, 1997) que argumenta que, em línguas em que a OR é introduzida por um pronome relativo, como por exemplo, o alemão, há uma competição entre a aposição estrutural da OR e o vínculo anafórico do pronome relativo com o núcleo do SN complexo. A aposição estrutural favorece a aposição baixa/local da OR por recência sintática. O vínculo anafórico favorece a aposição alta/não-local da OR porque o nome mais alto é o mais saliente dos dois hospedeiros.

Assim, em línguas nas quais o pronome relativo é obrigatório, o vínculo anafórico se torna mais forte induzindo a uma aposição da OR ao SN mais alto. Enquanto que nas línguas em que o pronome relativo é opcional ou substituível por um complementizador, o vínculo anafórico é fraco, levando a uma aposição preferencialmente forte com o antecedente mais recente (local).

Tomando como base esse modelo, inglês, por exemplo, sendo uma língua em que o pronome relativo (who e which) pode ser substituído por um complementizador (that), ou, até mesmo, possível, a supressão de ambos os pronomes relativos ou do complementizador, o processo anafórico, que seria reforçado pela presença desses operadores, perde a força, predominando a preferência pela aposição baixa/local da OR.

Estas possibilidades de substituição ou omissão de pronomes e complementizadores, em inglês, reduzem, portanto, a confiabilidade do processo anafórico permitindo que a recência se sobressaia, uma vez que na recência há uma preferência de ligação dos novos itens lexicais às estruturas mais recentes, independentemente do processo anafórico. Por esta razão, haveria línguas com forte tendência de aposição alta da OR a seus antecedentes (espanhol, grego, alemão) e línguas em que a OR apresenta preferência de ligação ao SN baixo (inglês, por exemplo).

Ainda, segundo os mesmos autores, em línguas, como o alemão em que não é possível a omissão do pronome relativo, inclusive, este apresenta traços de concordância de caso, número e gênero com o SN que vincula, há uma maior sensibilidade para o processo anafórico. Também o espanhol apresenta concordância de número no seu pronome relativo (quien/quienes). Sinalizando, portanto, estas línguas, para uma preferência por fazer-se a aposição da OR ao SN mais alto que vincula o pronome relativo.

Quanto ao processamento de sentenças por bilíngues, abordaremos, na seção seguinte, os comportamentos language dependency e e language independency fazendo a distinção entre eles.

### 3 Language Dependency x Language Independency no processamento de sentenças por bilíngues

É imprescindível, de início, acatar que haja um alto grau de interconexão entre as duas línguas de um bilíngue e qualquer modelo de representação ou de processamento deve, de alguma forma, considerar esta relação. A literatura tem apontado que alguns processos demonstram a existência dessa relação. Por exemplo, a troca de código (code-switching), a chamada tradução ingênua, a transferência do conhecimento aprendido em uma língua para a outra a erosão causada na L1 pela L2.

No entanto, outro fato deve ser levado em consideração na arquitetura linguística do bilíngue, é o fato de ele ser capaz de se comunicar de forma efetiva quando se expõe ao modo bilíngue, ou seja, quando as duas línguas são ativadas simultaneamente e também ser hábil em restringir a um único código ao se comunicar com monolíngues.

Analisando construções de orações relativas ambíguas, em que a preferência, tanto em português quanto em inglês, pode ser pela aposição da OR ao SN1 (alto) ou pela aposição da OR ao SN2 (baixo), do tipo exemplificado em (3) e (4) abaixo:

(3) John met the friend of the teacher who/that was in Germany. Who was in Germany?

(4) João encontrou a amiga da professora que/a qual estava na Alemanha. Quem estava na Alemanha?

Fernández (2003) diz que os bilíngues podem apresentar um comportamento independente de uma língua específica (language independent – o mesmo procedimento de análise em qualquer um dos idiomas) ou dependente da língua (language dependent – com procedimentos de análise diferentes em cada língua).

Ainda, segundo Fernández (2002), falantes monolíngues de L<sub>x</sub> usam um conjunto de estratégias S<sub>x</sub> que diferem, pelo menos em parte, do conjunto de estratégias S<sub>y</sub> usado por falantes monolíngues de L<sub>y</sub>. Desta forma, estaríamos confrontando duas possibilidades lógicas (embora uma não exclua a outra) no comportamento bilíngue. Os bilíngues podem comportar-se como monolíngues de suas duas línguas verificando-se language dependency ou podem apresentar rotinas idênticas aos processos de entradas das duas línguas – language independency.

Na seção a seguir, relatamos estudos que investigaram a preferência de aposição, em português e em inglês, utilizando a leitura automonitorada (os experimentos on-line) que permite verificarmos os efeitos da transferência de L1 português na L2 inglês por falantes bilíngues ou da erosão (attrition), influência da L2 na L1, já que por meio da medida de tempo de leitura dos segmentos das ORs propostas temos uma medida bem próxima do tempo do processamento de cada segmento na mente do sujeito.



#### 4 Leitura automonitorada em português e em inglês por falantes monolíngues e bilíngues em português com inglês como L2

Nosso objetivo é (i) verificar se a construção do tipo SN1 de SN2 OR em português e em inglês (Lucas atendeu a amiga da menina que correrá de tênis / Lucas answered the friend of the girl who runs in sneakers) quando desambiguizada por número (... a amiga das meninas que correrá... (... the friend of the girls who runs...) /... a amiga das meninas que correrão... (...the friend of the girls who run...) / ... as amigas da menina que correrá... (...the friends of the girl who runs...) /... as amigas da menina que correrão... (...the friends of the girl who run...)) eliminaria a preferência pela aposição da OR ao SN1 (alto) já apontado nos questionários off-line em português e também se manteria a mesma preferência pela aposição da OR ao SN2 (baixo) em inglês já apontado nos questionários off-line aplicados a falantes nativos das referidas línguas (Cf. AMORIM, 2014).

Objetivamos ainda (ii) medir o tempo médio de leitura dos segmentos críticos (aqueles que contêm a OR) testados para obtermos de forma mais precisa o tempo real de processamento das diferentes aposições sintáticas das ORs.

Maia et alii (2007) em um teste de leitura automonitorada, comparando o português brasileiro com o português europeu, em que as ORs foram desambiguizadas por número (...as amigas da professora que estava.../ ...a amiga das professoras que estavam), encontraram tempos médios de leitura da OR mais rápidos para a aposição baixa do que para a aposição alta, diferindo do que os autores reportam para o teste off-line (questionários) em 2004, que reportam preferência pela aposição da OR ao SN mais alto.

Assim, nossa hipótese é que os tempos médios de leitura do segmento crítico sejam lidos mais rapidamente e apontem para uma aposição da OR ao SN2 (baixo) levando em consideração o princípio do Late Closure (aposição baixa) que diz que, se possível, ligue-se o material interveniente à oração ou ao sintagma que estiver sendo analisado no momento.

As variáveis independentes do experimento são a aposição sintática e o número e as variáveis dependentes são as medidas, ou seja, a variável on-line (tempos médios de leitura do segmento crítico) e a variável off-line (índices de decisões sobre a aposição sintática preferencial sondados a partir da pergunta interpretativa final). Como podemos observar as condições experimentais resultarão do cruzamento das variáveis independentes. Assim, temos (i) variáveis independentes: aposição sintática, com dois níveis – locais (baixa) e não local (alta); (ii) número, com dois níveis (singular e plural).

Cruzando essas variáveis temos as seguintes condições:



- SPS SN1(sing) de SN2(pl) OR v.(sing) – singular alto
- SPP SN1(sing) de SN2(pl) OR v.(pl) – plural baixo
- PSS SN1(pl) de SN2(sing) OR v.(sing) – singular baixo
- PSP SN1(pl) de SN2(sing) OR v.(pl) – plural alto

#### 4.1 Sujeitos

Para esses experimentos, foram aplicados questionários com 24 monolíngues em português; 24 monolíngues em inglês; 24 bilíngues em português com inglês como L2 que responderam as duas versões em inglês e português, respectivamente.

#### 4.2 Materiais

- 01 computador Mac book de fabricação da Apple Computer;
- 01 software, o programa Psycope desenvolvido para estudos investigativos do processamento de frases controlando tempos de reação em milésimos de segundo;
- 16 frases experimentais desambiguizadas por número;
- 24 frases distratoras.

#### 4.3 Procedimentos

Informamos a cada sujeito participante da testagem que nós levaríamos em consideração o tempo médio de leitura. E que apareceriam seis segmentos de uma frase na tela do computador, que deveriam ser lidos. Após a leitura da frase, ele responderia a uma pergunta que apresentaria duas possíveis respostas. Ele apertaria o botão com a letra A, se sua opção fosse a A e apertaria o botão com a letra B, caso a sua opção fosse a B. Teclando na barra para que o experimento continuasse.

#### 4.4 Resultados e Discussões

##### 4.4.1 Quanto ao tempo médio de leitura dos segmentos críticos

Ao observarmos os tempos médios de leitura dos segmentos críticos (segmento 5, contendo a OR) das frases das condições SPS, PSS, PSP e SPP, para o experimento de leitura automonitorada, encontramos os seguintes dados:

	SPS	PSS	PSP	SPP
Número de amostras	96	96	96	96
Monolíngues em Português	902	733	934	758
Monolíngues em Inglês	1144	828,8	1027	832,8
Bilíngues em Português/Inglês em Inglês	1127	1126	1211	1166
Bilíngues em Português/Inglês em Português	786,8	585	915	634,3

Tabela 01: Tempo médio (ms) de leitura dos segmentos críticos dos experimentos em leitura automonitorada.

Ao compararmos os tempos médios de leitura das condições teste, falantes monolíngues em português brasileiro apontam para uma rápida diferença nos tempos médios de leitura do segmento crítico pela aposição da OR ao SN2 (baixo), independentemente se esta aposição se dá ao SN2 no singular ou no plural ( $t=1,98$ ,  $p=0,049^*$ ). E os falantes monolíngues em inglês, quando indagados, os dados apontam para uma diferença significativa no tempo médio de leitura em favor das condições baixas (PSS e SPP) ( $t=4,5$ ,  $p=0,0001^{***}$ ) que apresentam uma preferência pela aposição da OR ao SN2 (baixo), também;

Os falantes bilíngues em português com inglês como L2, quando investigados em português, os dados apontam para uma diferença significativa no tempo médio de leitura em favor das condições baixas (PSS e SPP) ( $t=2,7$ ,  $p=0,0001^{***}$ ) que apresentam uma preferência pela aposição ao SN2 (baixo) da OR. Entretanto, percebemos que os sujeitos, falantes bilíngues em português com inglês como L2, não apontaram diferença significativa no tempo de leitura gasto para nenhuma das condições apresentadas quando testados em inglês, no cruzamentos das condições SPS x PSS ( $t=0,01022$ ,  $p=0,9910ns$ ) e no cruzamento das condições PSP x SPP ( $t=0,43$ ,  $p=0,6671ns$ ).

#### 4.4.2 Quanto à compreensão das frases

Ao analisarmos as condições em relação à compreensão de frases (respostas às questões interpretativas), no experimento com os 4 grupos em questão, obtivemos os seguintes dados em relação aos índices de acertos e erros para as perguntas finais dos segmentos críticos das frases das condições SPS, PSS, PSP e SPP (Cf. Tabela 02 abaixo).

SPS	PSS	PSP	SPP
-----	-----	-----	-----

Acertos	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Monolíngues em Português	81	84	52	54	83	86	40	42
Monolíngues em Inglês	28	29,2	75	78,1	52	54,2	78	81,
Bilíngues em Português/Inglês em Inglês	36	41,7	48	50	46	47,9	52	54,2
Bilíngues em Português/Inglês em Português	81	84,4	49	54,4	83	86,5	40	41,7

Tabela 02: Índices de acertos das perguntas finais nas condições SPS, PSS, PSP e SPP

Ao analisarmos as condições em relação à compreensão da frase para responder a questão que fora apresentada e que buscava a preferência da OR pelo SN1 (alto) ou pelo SN2 (baixo), os sujeitos, monolíngues em português, apresentaram um número mais significativo de acertos na condição SPS com concatenação da OR feita ao SN1 (alto) que com o design PSS que apresenta a concatenação da OR feita com SN2 (baixo) (cf. tabela 02 acima). O percentual de acertos na condição SPS foi de 84% ( $X^2=92,4$ ,  $p=0,0001^{***}$ ) enquanto que na condição PSS foi de 16% ( $X^2=1,3$   $p=0,25ns$ ) o que resulta em uma diferença significativa de 29% em favor da concatenação da OR ao SN1 (alto) ( $X^2=13,04$ ,  $p=0,0003^{***}$ ) (cf. tabela 02 acima).

Ao passo que, os sujeitos, monolíngues em inglês, apresentaram um número mais significativo de acertos na condição PSS com concatenação da OR feita ao SN2 (baixo) que com o design SPS que apresenta a concatenação da OR feita com SN1 (cf. tabela 02 acima). O percentual de acertos na condição PSS foi de 78,1% ( $X^2=60,75$ ,  $p=0,0001^{***}$ ), enquanto que na condição SPS foi de 29,2% ( $X^2=33,3$ ,  $p=0,0001^{***}$ ), o que resulta em uma diferença significativa de 48,9% em favor da concatenação da OR com o SN2 (baixo) ( $X^2=42,9$ ,  $p=0,0001^{***}$ ) (cf. tabela 02 acima).

Em relação à compreensão da frase para responder a questão que fora apresentada e que buscava saber se a aposição sintática se dava preferencialmente pela aposição da OR ao SN1 (alto) ou pela aposição da OR ao SN2 (baixo) com o verbo no singular, os sujeitos bilíngues em português com inglês como L2 apresentaram na condição SPS um percentual de acertos de 41,7% ( $X^2=12$ ,  $p=0,0005^{***}$ ) e na condição PSS o percentual de acertos foi de 50% ( $X^2=0$ ,  $p=1$  ns). Ao cruzarmos as duas condições, SPS com concatenação da OR feita ao SN1 (alto) com o verbo singular versus PSS com concatenação feita com SN2 (baixo) da OR também com o verbo

singular, observamos que não há variação significativa em relação à variável aposição sintática ( $X^2= 3,4$ ,  $p=0,06$  ns), o percentual de acertos foi de 50% (cf. tabela 02 acima).

Entretanto, no momento que os bilíngues responderam ao questionário em português, os sujeitos apresentaram um número mais significativo de acertos na condição SPS com concatenação da OR feita ao SN1 (alto) que com a condição PSS que apresenta a concatenação da OR feita com SN2 (baixo) (cf. tabela 02 acima). O percentual de acertos na condição SPS foi de 84,4% ( $X^2=90,8$ ,  $p=0,0001^{***}$ ), enquanto que na condição PSS foi de 54,4% ( $X^2=1,42$ ,  $p=0,23$ ns) o que resulta em uma diferença significativa de 30% em favor da concatenação da OR com o SN1(alto) ( $X^2=26,03$ ,  $p=0,0001^{***}$ ).


Nossa hipótese era que os tempos médios de leitura fossem lidos mais rapidamente e apontassem para uma aposição da OR ao SN2 (baixo) levando em consideração não só o princípio do Late Closure (aposição baixa) que diz que se deve ligar o material interveniente à oração ou ao sintagma que estiver sendo processado no momento, mas também ao Modelo da Dualidade entre a Aposição Local e o Vínculo do Pronome Relativo de Hemforth e colegas (1998) que expressa que em inglês, por não ter a obrigatoriedade do pronome relativo, o processo anafórico vai além da recência estrutural, determinando a preferência pela aposição da OR ao SN2 (baixo).

Entretanto, como nossa hipótese não se concretizou de forma bem definida, pois os resultados deram na chance, podemos inferir que seja um fenômeno de transferência da L1 para a L2 ainda não consolidado, uma vez que no experimento como monolíngues em português ficou bem evidenciado um número maior de acertos na aposição da OR ao SN1 (alto) e os bilíngues em português com inglês como L2 quando indagados em português também apresentaram um número mais significativo de acertos nas condições SPS e PSP o que indica uma maior preferência para a concatenação feita com o SN1 (alto) da OR.

### Considerações Finais

Este estudo investigou a preferência da aposição de uma oração relativa ao SN local ou não local de um SN complexo, em português e inglês, tomando como sujeitos dessa investigação três grupos de participantes, a saber: monolíngues em português, monolíngues em inglês e bilíngues em português (L1) com inglês como L2, testados em inglês e em português. Quando questionamos os sujeitos sobre a preferência de aposição da OR, se pela aposição da OR ao SN1 ou se pela aposição da OR ao SN2, hipotetizamos que os tempos médios de leitura do segmento crítico seriam mais rápidos, em ambas as línguas, levando em consideração o princípio do Late Closure, que diz que, se possível, o material interveniente deve ser ligado à oração ou ao sintagma que estiver sendo analisado no momento.





De fato, nossos dados apontaram, quanto aos tempos médios de leitura do segmento 5 (aquele que contém a OR), que os grupos apresentaram a mesma preferência de aposição: falantes monolíngues em português, falantes monolíngues em inglês e falantes bilíngues em português com inglês como L2, quando testados em português, apontaram para uma diferença nos tempos médios de leitura do segmento crítico pela aposição da OR ao SN2 (baixo), independentemente da variável número. A única exceção deu-se em relação ao grupo de bilíngues em português com inglês como L2, quando testados em inglês. E, então, como explicar como este grupo se comportou?

Os bilíngues em português com inglês como L2, quando investigados em inglês, não apontaram para nenhuma diferença significativa no tempo médio de leitura gasto para nenhuma das condições apresentadas. Não correspondendo, portanto, às nossas expectativas, uma vez que fugiram ao princípio do Late Closure e, também, violaram o Modelo da Dualidade entre a Aposição Local e o Vínculo do Pronome Relativo de Hemforth e colegas (HEMFORTH et alii, 1998; HEMFORTH et alii, 2000; KONIECZNY, HEMFORTH, SCHEEPERS & STRUBE, 1997).

Ao analisarmos as condições relacionadas à interpretação final das frases nos experimentos em leitura automonitorada (medida off-line), corroboramos resultados semelhantes aos resultados já obtidos nos experimentos com questionários (Cf. AMORIM, 2014), ou seja, (i) falantes monolíngues em português e falantes bilíngues em português com inglês como L2, quando testados em português, apresentaram um número maior de acertos na aposição da OR ao SN1 (alto), seja com a concordância no singular, seja com a concordância no plural; (ii) falantes monolíngues em inglês apresentaram um número mais significativo de acertos nas condições baixas (singular e plural) que apontam a concatenação da OR ao SN2 (baixo). E, novamente, o grupo de bilíngues em português com inglês como L2, quando testados em inglês, se comportou de forma diferente, pois quanto à compreensão de frases, os resultados deram na chance, o que nos fez inferir que tenha sido um fenômeno de transferência não totalmente consolidado, haja vista entre os monolíngues em português ter ficado evidenciado um maior número de acertos na aposição da OR ao SN1 (alto).

Nos experimentos em leitura automonitorada, os bilíngues em português com inglês com L2 se comportaram de forma diferente em suas duas línguas, pois quanto ao tempo médio de leitura do segmento crítico, leram mais lentamente em inglês do que em português, o que pode não causar estranheza por se tratar de uma leitura em língua estrangeira. E, quanto aos índices de acertos da resposta final, quando testados em inglês, não apresentaram diferença significativa quanto à variável aposição sintática nem quanto à variável número, ao passo que ao serem inquiridos em português, os bilíngues apresentaram um número mais significativo de acertos na concatenação feita com o SN1 (alto) independente da variável número. Assim, inferimos que nos experimentos em leitura automonitorada, o grupo de bilíngues testados nesse estudo apresentou um comportamento language dependent.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, Maura R. A. R. Preferência e transferência no processamento de orações relativas apostas a sintagmas nominais complexos em português e inglês. 2014. 160 f. Tese (Doutorado em Linguística). Depto. de Linguística, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 02/06/2014.
- BEVER, Thomas G. The cognitive basis for linguistic structure. IN: HAYES, John. R. (ed.). *Cognition and development of language*. New York : Wiley, 1970.
- CUETOS, Fernando & MITCHELL, Don C. Cross-linguistic differences in parsing: Restrictions on the use of the Late Closure strategy in Spanish. *Cognition*. Vol. 30, p. 73-105, 1988.
- DILLINGER, Mike. *Parsing structure in Italian*. Dordrecht, Holland : Kluwer Academic Publishers, 1992.
- DUSSAIS, Paola E. Psycholinguistic complexity in code switching. *International Journal of Bilingualism*, 5(1). Sentence parsing in fluent Spanish-English bilinguals. IN NICOL, Janet L. (ed.). *One Mind, Two Languages*. Oxford: Blackwell, 2001.
- DUSSIAS, Paola E. *Syntactic Ambiguity Resolution in L2 Learners: some effects of bilinguality on L1 and L2 processing strategies*. The Pennsylvania State University. Cambridge University Press, 2003.
- FERNÁNDEZ, Eva M. Processing Strategies in Second Language Acquisition: some Preliminary results. Paper presented at GASLA (Generative Approaches to Second Language Acquisition), May, 5, New York, 1995.
- FERNÁNDEZ, Eva M. Language Dependency in Parsing: evidence from monolingual and bilingual processing. (p. 197-230). City University of New York, USA. *Psychologica Belgica*, 1998.
- FERNÁNDEZ, Eva M. Linguistic and Second Language Acquisition. *Journal of Psycholinguistic Research*, 29, 3, 335-341. Book review: Cook, V. J. 2000.
- FERNÁNDEZ, Eva M. Bilingual Sentence Processing: relative clause attachment in English and Spanish. *Language Acquisition & Language Disorders*. Vol. 29. Queens College – CUNY, 2003.
- FERNÁNDEZ, Eva M. Os bilíngues são como dois monolíngues em uma única pessoa? Evidências da pesquisa sobre a ambiguidade de aposição de orações relativas. IN: MAIA, Marcus & FINGER, Ingrid. *Processamento da linguagem*. p. 179-200. Pelotas: EDUCAT, 2005.

FINGER, Ingrid & ZIMMER, Maria C. Processing short and long relative clauses in Brazilian Portuguese. Trabalho apresentado no GT de Psicolinguística durante o XVII Encontro Nacional da ANPOLL. Gramado, RS, 2002.

FRAZIER, Lyn & FODOR, Janet Dean. The sausage machine: a new two-stage parsing model. *Cognitive*. Vol. 6, p. 291-326, 1978.

FRAZIER, Lyn. On comprehension sentences: syntactic parsing strategies. Connecticut: University of Massachusetts, 1979. Reproduced by Indiana University Linguistics Club. Doctoral Dissertation.

FRAZIER, Lyn & RAYNER, Keith. Making and correct errors during sentence comprehension: eye movements in the analysis of structurally ambiguous sentences. *Cognitive Psychology*. Vol. 14, p. 178-210, 1982.

HEMFORTH, B; KONIECZNY, L; SCHEEPERS, C. STRUBE, G. Syntactic ambiguity resolution in German. *Syntax and Semantics*. Vol. 31, p. 293-309, 1998.

HEMFORTH, Barbara; KONIECZNY, Lars; SCHEEPERS, Christoph. STRUBE, Gerhard. Syntactic attachment and anaphor resolution: two sides of relative clauses attachment. IN: CROCKER, Matthew; PICKERIN, Martin & CLIFTON JR. Charles. (eds.). *Architectures and mechanisms for language processing*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, p. 259-281, 2000.

KILBORN, Kerry. Sentence processing in second language: the timing of transfer. IN: *Language and Speech*. Vol. 32, p. 1-23. 1989.

KIMBALL, Joseph. Seven principles on surface structure parsing in natural language. IN: *Cognitive*. Vol. 2, p. 15-47, 1973.

KONIECZNY, Lars; HEMFORTH, Barbara; SCHEEPERS, Christoph & STRUBE, Gerhard. The role of lexical heads in parsing: evidence from German. *Language and Cognitive Processes*, 12, 307-348, 1997.


LOURENÇO-GOMES, Maria do Carmo; MAIA, Marcus; MORAES, João. In: MAIA, Marcus & FINGER, Ingrid. *Processamento da linguagem*. Pelotas: EDUCAT, p.131-161, 2005.

MacWHINNEY, Brian. Second Language Acquisition and the Competition Model. In: GROOT, Annette M. B & KROLL, Judith F (eds.). p. 113-142. 1997.

MAIA, Marcus & FINGER, Ingrid. *Processamento da linguagem*. Pelotas: EDUCAT, 2005.

MAIA, Marcus & MAIA, Juliana Meyohas. Aposição de orações relativas por falantes bilíngues de português e de inglês. Manuscrito, UFRJ, 1999.





MAIA, Marcus & MAIA, Juliana Meyohas. The comprehension of relative clauses by monolingual and bilingual speakers of Portuguese and English. Apresentação no Congresso de Sociedade Internacional de Português com Língua Estrangeira. SINPLE, Nov. 2001.

MAIA, Marcus & MAIA, Juliana Meyohas. A compreensão de orações relativas por falantes monolíngues e bilíngues de português e de inglês. IN: MAIA, Marcus & FINGER, Ingrid. Processamento da linguagem. (p. 163-178). Pelotas: EDUCAT, 2005.

MIYAMOTO, Edson. T. Relative clauses processing in Brazilian Portuguese and Japanese. Tese de Doutorado. Massachusetts Institute of Technology – MIT. Cambridge, MA, 1999.

RIBEIRO, Antonio J. C. Um caso de não aplicação preferencial do princípio do Late Closure. Trabalho apresentado no IX Congresso da ASSEL – Rio, 1999.

RIBEIRO, Antonio J. C. Late closure parsing no português do Brasil. Tese de Doutorado em Linguística, UFRJ/FL, Rio de Janeiro, 2004.

RIBEIRO, Antonio J. C. Late closure parsing no português do Brasil. IN: MAIA, Marcus & FINGER, Ingrid. Processamento da linguagem. (p. 163-178). Pelotas: EDUCAT, 2005.

SELINKER, Larry. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*. 10, p. 209-231. 1972.



# O PAPEL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE FLE: UMA REFLEXÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Maxuel de Souza Rodrigues<sup>179</sup>


**RESUMO:** Um dos fatores que intervêm no ensino/aprendizagem de francês língua estrangeira (FLE) evidencia elementos externos relacionados especialmente a critérios sociais e históricos. Falar francês é símbolo de distinção, decorrente do fato de a cultura francesa ter deixado diversas marcas no imaginário da sociedade brasileira (Nastari, 2005), que testemunha os valores compartilhados, valores nos quais os seres se reconhecem e através dos quais se constitui sua memória identitária (Charaudeau, 2009). Nesse contexto, seria possível afirmar que a decisão tomada por determinados sujeitos de estudar a língua francesa pode estar ligada às representações que circulam na sociedade em relação a essa língua, relacionadas a critérios objetivos ou subjetivos de percepção da cultura/língua francesa, que poderiam interferir no processo de aprendizagem dos sujeitos. Na base da defesa dessa ideia, entra o entendimento, na Psicologia Social (Pereira, 2002), de que estereótipos compartilhados por membros de um ou mais grupos sociais exercem efeitos bastante significativos na manifestação dos comportamentos. Para uma reflexão sobre essa questão, esta comunicação se propõe a analisar entrevistas e questionários realizados, em 2012, com cinco licenciandos em Letras (Português-Francês) da UFRJ, que participaram de uma Oficina de LE, implantada pela mesma instituição em uma escola pública do Rio de Janeiro, com o objetivo de avaliar a formação docente em variadas instâncias durante o processo de formação desses futuros professores. A partir dos depoimentos dos licenciandos, será proposta uma análise (a) para que se depreendam dos seus discursos imagens compartilhadas por sujeitos que compõem a comunidade escolar em relação ao aprendizado de FLE, (b) para verificar se os discursos construídos por esses licenciandos corroboram ou refutam essas imagens e, por último, (c) para se instaurar uma reflexão sobre os efeitos desses discursos na formação de futuros professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino/aprendizagem de FLE. Representações sociais/estereótipos. Formação de licenciandos.

## 1. Considerações iniciais

*Eles não sabem falar nem português, quanto mais francês!* Por diversas vezes, os profissionais do ensino de francês língua estrangeira (FLE) se viram diante desse enunciado, produzido tanto por cidadãos comuns como por outros profissionais do ensino em geral. Quando refletimos a respeito, notamos o grau de preconceito que, com ele, vem à tona. Na primeira parte do enunciado, “Eles não sabem falar português”, percebemos impressa a noção de que só fala português aquele que domina a variante padrão culta da língua portuguesa. Na segunda parte, “quanto mais francês”, está o raciocínio de que falar francês supõe como pré-requisito o domínio da norma culta da língua materna. Entretanto, o grau de preconceito não estaciona aqui. Uma prova desse discurso aparece no título de um artigo de Moita Lopes (1996): *Eles não sabem falar português quanto mais inglês – A ideologia da falta de aptidão para aprender línguas*

<sup>179</sup> Professor de Língua Francesa do CEFET/RJ. Doutorando em Língua Francesa no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Letras da UFRJ. E-mail: maxuelsr22@yahoo.com.br.



*estrangeiras em alunos de escola pública.* Como se pode verificar, Moita Lopes, embora fazendo alusão à língua inglesa e enfatizando seus estudos no texto em torno dos professores dessa mesma língua, coloca que o problema se desliza para outros idiomas.


Sabemos que a cultura francesa deixou diversas marcas no imaginário da sociedade brasileira (Nastari, 2005). A cultura francesa se distingue há muito tempo pela curiosidade em relação ao outro (Fernandez, 2005). E, apesar de não ter colonizado o Brasil e de nunca ter exercido hegemonia política ou econômica sobre o país, o Brasil, segundo Muller (2005), faz parte do imaginário francês desde a sua descoberta, recebendo da França uma significativa influência em diversos campos que vão desde a filosofia à gastronomia, trocas culturais que contribuíram para a formação da identidade brasileira. O Brasil, durante muito tempo, teve a França como referência cultural, fato que assegura à língua francesa um prestígio social (Moreira, 2006). Nesse sentido, falar francês significaria distinguir-se pelo charme, pela sofisticação e pelo saber. Imbuído dessas representações a respeito da língua francesa, o sujeito que reproduz esse enunciado poderia estar querendo também dizer que falar francês implicaria determinados tipos de comportamentos ou conhecimentos que facilitariam o aprendizado do idioma, principalmente se o público-alvo dessa apreciação estivesse relacionado a um grupo social desprivilegiado.

Trata-se de uma discussão relevante quando nos propomos, enquanto pesquisadores e professores, a pensar as representações que compartilhamos face aos nossos alunos. Para além da escolha de métodos adequados, do conhecimento das competências que buscamos desenvolver, o que nos interessa saber é o modo como olhamos para eles, isto é, as imagens que projetamos sobre eles. Diante disso, cabe levantar algumas questões: as imagens projetadas pelos professores sobre os alunos são sempre as mesmas ou variam segundo o contexto sociocultural envolvido? Se sim, seria possível afirmar que procedimentos e métodos são escolhidos em função desses contextos? Caso positivo, o grau de complexidade desses elementos pode revelar a presença mais ou menos evidente de preconceitos?

Cabe chamar a atenção para um posicionamento que tem sido bastante difundido entre pesquisadores e professores que, apoiados em documentos como os PCN (1998), defendem a ideia de que o ensino/aprendizagem deve levar em consideração o contexto sociocultural em que os alunos estão inseridos. Isso quer dizer, portanto, que os materiais deveriam ser selecionados de acordo com as diversas realidades que atravessam o nosso país. Nesse contexto, não se poderia afirmar que um material é mais ou menos complexo, e sim, mais ou menos adequado.

Quando se declara que a ideologia deveria recair sobre o plano do adequado e não sobre o plano do complexo, põe-se em evidência um problema: a capacidade de aprendizagem dos alunos. No contexto de ensino de FLE, algumas questões precisam ser pensadas: que imagens sobre os franceses circulam entre os brasileiros? Ao escolher ser professor de FLE, os indivíduos projetam nessas escolhas as imagens compartilhadas na comunidade brasileira? O que dizemos no domínio da escola sobre a capacidade de nossos alunos de aprender uma língua estrangeira e, especialmente, o francês?

No contexto de ensino de língua estrangeira, há diversos elementos que interferem no aprendizado de um estudante. Afora os elementos ligados aos aspectos particulares do indivíduo no que tange ao processo de cognição, podem-se evidenciar elementos externos relacionados especialmente a critérios sociais e históricos. É nesse contexto que se pode compreender que a aprendizagem, para além da apreensão cognitiva de uma determinada língua, está ligada a fatores de ordem sociocognitiva e histórica.



Nesse contexto, é possível notar que as escolhas feitas por determinados sujeitos ao estudar a língua francesa estão bastante ligadas às informações que circulam na sociedade em relação a essa língua. Informações relacionadas tanto a critérios objetivos como a critérios subjetivos de percepção da cultura e da língua francesa, que poderiam, de maneira mais forte ou menos forte, interferir no processo de aprendizagem dos sujeitos. Para uma reflexão sobre essa questão, este artigo se propõe a analisar depoimentos feitos por cinco alunos do curso de licenciatura em Letras (Português-Francês) da UFRJ que participaram de uma Oficina de Línguas Estrangeiras (OLE) implantada em uma escola pública do município do Rio de Janeiro. A partir desses depoimentos, será proposta uma análise para que se depreendam imagens dos sujeitos que compõem a comunidade escolar em relação ao aprendizado de FLE, como também será buscado verificar se os discursos construídos por esses licenciandos corroboram ou refutam essas imagens. Por último, será estabelecida uma reflexão sobre os efeitos desses discursos na formação desses futuros professores.

## 2. A questão da identidade em sala de aula


Uma das noções que estão diretamente interligadas ao ensino/aprendizagem de FLE é o tema da identidade. Já não é novidade apontar que, por razões diversas, os professores verificaram um salto nas considerações que devem ser garantidas ao fazer escolhas no ato de ensinar. Ao ser proclamado o salto, não se pretende desmerecer o quadro de teorias que perpassou e perpassa a história do ensino de FLE, algumas delas tidas atualmente por muitos como retrógradas e inadequadas. Quer-se, na verdade, proclamar o deslocamento que ocorreu em sala de aula quando houve uma readequação daquilo que Charaudeau (2004) chama de *direito à palavra*.

O direito à palavra, para o autor (1993), está intimamente ligado à identidade, uma vez que no processo de comunicação o ser comunicante deve estar a par das imposições do espaço social do qual depende. Nesse contexto, surge para ele a questão de saber se ele tem direito a comunicar. Um dos princípios sobre os quais se funda esse direito é o princípio de interação, que define o ato de comunicação como um fenômeno de troca entre dois parceiros, que estão em uma relação interacional, não simétrica, pois estão engajados em dois tipos de comportamentos cognitivos que caracterizam um duplo processo de intercompreensão: emissão (produção do discurso) e recepção (interpretação do discurso); e que estão correlativamente ligados por um reconhecimento recíproco desses dois papéis de base, que somente existem no momento em que o outro, o interlocutor, se engaja no processo de interpretação.

Nesse contexto, torna-se relevante uma remissão ao conceito de contrato de comunicação de aula, cujas relações contratuais devem, segundo Charaudeau (1993), ser reconhecidas, uma condição para que professores e alunos possam medir a margem de manobra que permitirá ter o direito à palavra e o desenvolvimento da influência sobre o outro. Nesse reconhecimento, entra em questão a identificação dos traços identitários, da finalidade e dos papéis desses dois participantes.

Segundo o autor, o professor possui um *status* socioprofissional, dependente e representante da instituição e levado a ter uma competência de *saber* e de *saber-fazer* em relação à finalidade do contrato (saber transmitir). O aluno possui um *status* de assistido, por estar num estado de *não-saber*. A ele são atribuídas duas características: qualificação (obrigação social de aprender) e uma competência (de aprendizado e de compreensão). Em relação à finalidade, o professor é aquele que transmite um saber, verifica resultados e enfrenta os obstáculos que são suscetíveis de se apresentar durante o processo de ensino/aprendizagem (captação). O aluno adquire um modelo de saber e





mostra, por um lado, a prova do *saber dizer* e, por outro lado, mostra a prova do interesse frente ao ensino. Por último, em relação ao papeis, o professor ensina, questiona, reformula enunciados e corrige através de notas e apreciações, justifica e valoriza o *saber*, programa, seduz ou ameaça por diversos atos de fala (autoridade, ironia, etc.). Já o aluno aprende, responde, repete e questiona.

Como também defende o autor, há problemas nesse contrato, uma vez que os traços identitários são tomados como enrijecidos, como se houvesse uma voz unívoca no que tange ao aluno: aquele que não demonstra insatisfação, apenas ouve, repete, responde e *questiona para manter assegurada a captação, não apagando um traço identitário característico do professor* (1993).

Atualmente, com efeito, o deslocamento citado se refere ao fato de se ter notado a não centralidade do professor em sala, que toma corpo pela redefinição de traços identitários. Convém, portanto, ressaltar a permanência de muito deles, que se justificaria pela distinção presente no saber e no não saber. Entretanto, é esse não saber que é questionado, uma vez que, ao se dismantelar a ideia de voz unívoca, reconhece-se a multiplicidade de vozes no interior de uma sala de aula. O reconhecimento das diversas identidades provoca a noção dialética do saber, no sentido de que o conhecimento se constrói pela consideração à experiência.

É preciso salientar que, além de todos esses elementos presentes no contrato de comunicação, existem outros que poderiam interferir no processo de ensino/aprendizagem de FLE. É o caso das representações compartilhadas entre alunos e professores ligadas tanto ao imaginário projetado sobre o objeto do saber, no caso a língua francesa, como ao próprio processo de ensinar e aprender. Neste artigo, serão feitas considerações a respeito daquilo que falam licenciandos sobre o que pensam os sujeitos envolvidos na comunidade escolar em que uma oficina de francês é desenvolvida. Por isso, cabe a discussão em torno do conceito de identidade.

Na perspectiva discursiva de Charaudeau (2009), não existe ato que por nós sejam realizados, pensamentos expressos que não apresentem traços de nosso pertencimento à coletividade, uma vez que eles se fundamentam nos julgamentos e opiniões do grupo. Nesse contexto, a identidade se torna um assunto complexo, por não estar apenas ligado a um indivíduo, mas aos outros. A identidade coletiva é viabilizada pelo compartilhamento e, portanto, pela produção de um sentido coletivo, um compartilhamento móvel, com fronteiras difusas, um compartilhamento no qual interferem influências múltiplas. Nesse sentido, a identidade cultural não pode ser vista como uma essência, mas como um processo de descoberta de si que depende da relação com o outro, dentro de um contexto socio-histórico dado e, portanto, em perpétua renovação (2005).

Para o autor (2009), a tomada de consciência da existência por um indivíduo só ocorre pela percepção de um outro que seja diferente. Essa percepção da diferença do outro constitui inicialmente a prova da sua própria identidade. É o princípio da alteridade, como se constata a seguir:

A construção identitária passa necessariamente pelo olhar do outro, pois nós temos dificuldades de ver a nós mesmos e temos necessidade de um olhar exterior. Assim, essa construção é o resultado do seu próprio olhar e o do olhar do outro, movidos que somos pelo desejo de “ser o que o outro não é”. A identidade é uma soma de diferenças, e a busca de identidade



uma busca da diferença, uma busca do não-outro. É à prova da diferença que descobrimos o nosso “o que ser”<sup>180</sup> (2005).

Uma vez percebida a diferença, é desencadeado no indivíduo um duplo movimento: (1) de atração, do qual não se pode fugir, uma vez que é buscado o compartilhamento de alguma coisa em comum a fim de que seja resolvido esse problema da diferença; ou (2) de rejeição, em que a diferença, cuja percepção é acompanhada geralmente por um julgamento negativo, representa uma ameaça para o indivíduo. O enrijecimento e a generalização desse julgamento provocam o que é conhecido tradicionalmente por estereótipo, um clichê, um preconceito. Trata-se, de início, de uma proteção, uma arma de defesa contra a ameaça que o outro representa na sua diferença. Para o autor (Charaudeau, 2009), esses julgamentos negativos têm uma consequência infeliz, uma vez que, ao julgar o outro negativamente, a identidade de quem julga é protegida, mas a do outro é caricaturada e, ao mesmo tempo, a sua própria.

Para Charaudeau (2009), o encontro de si com o outro se realiza através das ações que os indivíduos promovem vivendo em sociedade, mas também através das suas representações, que testemunham dos imaginários coletivos produzidos pelos seres sociais. Esses imaginários testemunham dos valores compartilhados, valores nos quais os seres se reconhecem e através dos quais se constitui sua memória identitária. É em nome desses imaginários que se criam comunitarismos, estados-nações, territórios, grupos, etnias, doutrinas laicas ou religiosas. No entanto, sustenta o autor, o comunitarismo cria ciladas: o encerramento dos indivíduos em categorias, em essências comunitaristas só os faz agir e pensar em função das etiquetas que colocam sobre sua testa.


Para o estudo das implicações das representações e dos estereótipos no ensino e aprendizagem de FLE dentro de um contexto de ensino público no município do Rio de Janeiro, é importante aprofundar os temas a que esta pesquisa se liga: os conceitos de *representação social* e de *estereótipo*.

### 3. Representações sociais e implicações para a formação dos estereótipos

Dentro da perspectiva da análise do discurso, as representações sociais, segundo Charaudeau (2007), são um modo de conhecimento do mundo socialmente compartilhado. Em estudos realizados, o autor (2007) faz menção ao conceito de *imaginário*, substituindo o termo *estereótipo* no campo da análise do discurso. Para o autor, o *imaginário* é um modo de apreensão do mundo que nasce na mecânica das representações sociais que constrói a significação dos objetos do mundo, os fenômenos que são nele produzidos, os seres humanos e seus comportamentos, transformando a realidade em algo significativo. Ele resulta de um processo de simbolização do mundo de ordem afetivo-racional através da intersubjetividade das relações humanas, superpondo-se sobre a memória coletiva. Está ligado à noção de social pelo fato de a simbolização realizar-se dentro das práticas sociais, como também à noção de socio-discursivo, pelo fato de se julgar a fala como sintoma de um *imaginário*. Nesse sentido, os *imaginários* são construídos através dos discursos que circulam dentro dos grupos sociais, organizados em sistemas de pensamentos coerentes criadores de valores, justificando a ação social e se depositando na memória coletiva.

---

<sup>180</sup> Tradução nossa.



A mecânica das representações sociais suscita, pela produção de discursos, saberes que se estruturam em saberes de conhecimento e saberes de crença, configurados em tipos de saberes (Charaudeau, 2007).

Os *saberes de conhecimento* dizem respeito ao estabelecimento de uma verdade sobre os fenômenos do mundo, que existe fora da subjetividade do sujeito. Esse processo de construção do saber de conhecimento resulta em dois tipos de saberes: o *saber sábio*, que constrói explicações a respeito do mundo tal como ele é e funciona, e o *saber de experiência*, que constrói igualmente explicações a respeito do mundo, mas sem garantia de comprovação.

No que tange aos *saberes de crença*, o sujeito volta-se para os efeitos de avaliação, apreciações, julgamentos em relação aos fenômenos, situações e outros seres do mundo, seus pensamentos e comportamentos. A crença se liga ao olhar que o sujeito tem a respeito do bem com base nas situações e nas ações do homem.


O processo de construção do *saber de crença* resulta em dois tipos de saberes: *saber de revelação*, que supõe existir um lugar de verdade exterior ao sujeito, mas esta verdade não é provada nem verificada, o que exige um movimento de adesão total do sujeito a esse saber; e o *saber de opinião*, que nasce de um processo de avaliação por meio do qual o sujeito se posiciona e se engaja num julgamento a respeito dos fatos do mundo. A opinião resulta de um movimento de *apropriação* da parte do sujeito de um saber entre os saberes que circulam dentro dos grupos sociais. Ele é pessoal, mas também compartilhado, por isso pode ser discutido. Trata-se ainda de um julgamento de verdade por trás da qual se encontra uma opinião geral, uma doxa anônima, como originária de uma voz que se encontra sob os sujeitos (um metaenunciador). A esse tipo de saber podem estar acopladas várias categorias: *opinião comum*, que tem uma aplicação mais ampla, mesmo universal, sendo a mais amplamente divulgada; *opinião relativa*, que tem uma realização mais limitada, pois se origina de um sujeito individual ou de um grupo restrito; e *opinião coletiva*, o que um grupo exprime a respeito de outro grupo, consistindo em fechar o outro grupo numa categoria definitiva, essencializando-o.

Para Charaudeau (2006), os dois grandes saberes, o de conhecimento e o de crenças, instauram-se no interior do processo de representações, uma vez que, ao construírem uma organização do real através de imagens mentais transpostas em discurso ou em outras manifestações comportamentais dos indivíduos que vivem em sociedade, estão incluídas no real, ou mesmo dadas como se fossem o próprio real.

Em relação à língua francesa, os imaginários compartilhados e presentes em nossa memória coletiva têm muito a ver com a relação que se estabeleceu entre Brasil e França, em que, por muitos anos, o primeiro teve o segundo como referência cultural, fato que assegura à língua francesa um prestígio social (Moreira, 2006).

Em estudo desenvolvido junto a universitários da UFRJ, a pesquisadora Moreira (2006) constatou algumas dessas imagens ao solicitá-los que escrevessem sobre a língua francesa. Para os alunos pesquisados, escrever sobre a língua francesa significou escrever sobre a cultura francesa, com cujo contato produziria um enriquecimento cultural e um reconhecimento no mercado de trabalho. Outro elemento presente nos discursos dos alunos foi a referência ao charme da língua francesa, concebido como suporte de sofisticação, elegância e originalidade.

Para Moreira (2006), há diferentes concepções de *cultura* nos discursos dos alunos. Por um lado, produz-se um efeito de sentido relacionado a uma dimensão etnográfica, frente à referência ao conjunto de comportamentos, crenças e costumes que distingue um grupo social, em que conhecer a língua francesa significa reconhecer o



outro em sua coletividade. Por outro lado, o sentido construído diz respeito ao desenvolvimento de avanço cultural de uma determinada sociedade.

Na visão da autora,

Durante alguns séculos, a imagem veiculada era de que a cultura francesa era mais elevada do que as demais e, por isso, não foi possível, embora estejamos vivendo hoje um novo contexto, desfazer, em absoluto, as imagens já sedimentadas. (2004, p. 48)

Outra noção presente nesses discursos é a de *cultura* identificada à posse de conhecimentos, que habilitaria alguém a ocupar um posto. Nesse contexto, segundo a autora, a palavra *cultura* sugeriria prestígio social, como se “ser culto” significasse o mesmo que “ser superior”. Em uma terceira concepção, *cultura* é concebida como uma propriedade de um indivíduo.

Segundo Moreira (2006, p. 45),

ao tratarem a “incorporação” da língua francesa como um “passo à frente”, os alunos deixam transparecer que eles não se consideram tão cultos e desenvolvidos como a sociedade francesa e, por isso, buscam adotar os modelos franceses, que supostamente atenderiam as suas expectativas.


Dentro das análises frente à posição ocupada pelas representações no ensino, Aimon (1998) afirma que a tomada de consciência das representações sociais pelo aluno produz uma modificação das concepções que tem a respeito da aprendizagem. Para Meirieu (1997), o sujeito não passa da ignorância ao saber, ele vai de uma representação à outra, mais performática. Levando em consideração que um sujeito apenas pode apropriar-se de novos conceitos pela construção de novas representações (Chappaz, 1993), observa-se que é possível provocar uma mudança da concepção do processo de ensino. Nesse caso, cabe às situações didáticas o favorecimento à tomada de consciência por parte do aluno dos obstáculos que suas representações produzem (Chappaz, 1993).

Dentro da perspectiva da Psicologia Social, as crenças compartilhadas por membros de um ou mais grupos sociais exercem, segundo Pereira (2002), efeitos bastante significativos na manifestação dos comportamentos. Segundo o autor, os estereótipos surgem em diferentes tipos de contextos, cumprindo uma série de funções relacionadas às características particulares de sua emergência. E, com base em uma perspectiva social, o autor (2002, p. 52) afirma que

os estereótipos podem ser entendidos como crenças compartilhadas, com a sociedade sendo considerada, neste particular, o repositório onde as informações são armazenadas, de forma que devemos conceber os estereótipos como a informação pública compartilhada pela ampla maioria dos membros da sociedade a respeito de alguns grupos sociais.

Um fator relevante está ligado ao fato de o estereótipo ser tradicionalmente sempre estudado, como afirma Pereira (2002), sob a perspectiva de quem percebe, mas eles também devem e podem ser avaliados segundo a perspectiva daqueles que são percebidos de forma estereotipada.





São diversas as estratégias utilizadas pelo grupo alvo dos estereótipos. Dentre as apontadas pelo autor (Pereira, 2002, p. 56), pode-se citar uma:

as pessoas com alto grau de consciência de estarem sendo estigmatizadas parecem perceber de forma mais nítida que elas pessoalmente, ou o grupo social ao qual estão vinculadas, estão mais sujeitas a serem estereotipadas, sendo capazes de indicar com mais clareza evidências que sustentam tal percepção, o que as levam, conseqüentemente, a evitar situações em que os estereótipos tenham mais probabilidade de se manifestar.

E essa atitude esquiva ocorre pelo fato de os membros do grupo estereotipado geralmente internalizarem os estereótipos, o que levaria ao surgimento de um sentimento de inadequação ou de impropriedade, expresso pela ansiedade em relação a ser considerado inferior ou pelo desenvolvimento de um sentimento de baixa expectativa a respeito das suas próprias capacidades (Pereira, 2002, p. 56).

Nesse contexto, torna-se relevante o estudo do processo de estereotipização sofrido por alunos provenientes de um contexto com baixo rendimento escolar e carência social, assim como o estudo das conseqüências das representações compartilhadas acerca do grupo no seu processo de aprendizagem. Para isso, convém refletir sobre que imagens no tocante à língua francesa contribuíram para a manutenção desse processo de estereotipização.

Na percepção que é lançada para o outro, nota-se, portanto, que no imaginário de estudantes de Letras da UFRJ está presente a ideia de que a língua francesa está ligada a um ideal próximo da beleza, da sofisticação e do saber. Diante disso, cabe questionar se essas imagens perpassam outros contextos sociais.

#### **4. O caso dos licenciandos de Letras na Oficina de Línguas Estrangeiras**

Diversos são os objetivos que levam um indivíduo a estudar uma língua estrangeira. E alguns desses objetivos podem estar intrinsecamente interligados a visões objetivas ou subjetivas em relação à cultura da língua que é estudada. Ao se destacar o campo das visões subjetivas, constata-se um campo de análise bastante rico, tendo em vista que muitas dessas visões fazem parte de uma rede complexa de compartilhamento de informações dentro de um determinado grupo que, historicamente, delinea visões que podem apresentar-se como mais ou menos estereotipadas em relação a outro grupo.

O entendimento, neste trabalho, é o de que o estereótipo, em certa medida, contribui para o processo de aprendizagem. Ressaltando-se, entretanto, que, a depender do contexto específico do indivíduo que aprende, a esse processo de estereotipização poder-se-ia acoplar um grau pouco ou bastante elevado de dificuldades na aprendizagem.

Ao buscar entender o grau de influência que o estereótipo tem sobre a aprendizagem, este trabalho foi desenvolvido em uma escola de ensino público no município do Rio de Janeiro, que oferece a Educação Infantil e o Ensino Fundamental do 1º ao 9º anos. A escola atende em sua maioria alunos moradores de regiões muito pobres e apresentava, em 2009, uma situação preocupante face aos resultados alcançados no IDEB (índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira). Diante desses elementos, a escola foi escolhida pela Faculdade de Educação da UFRJ para o desenvolvimento de três atividades, dentre as quais a OLE. Essas atividades, que tem como modalidade de ação o estabelecimento de diálogo como o Projeto Político



Pedagógico da escola, busca também uma outra modalidade de atuação: a presença de alunos da UFRJ no cumprimento do estágio curricular obrigatório e supervisionado.

O público-alvo da OLE na escola, que se estendeu neste ano para outras duas instituições do município, engloba indivíduos provenientes de comunidades em sua maioria com pouco acesso ao *saber de conhecimento*; sendo, ainda, alunos de uma escola com um índice de defasagem escolar comprovado. Concomitante a esse quadro, os licenciandos que fizeram parte da OLE (2011) notaram o baixo número de inscrições de alunos na oficina. Na oficina, 25 alunos se inscreveram, 12 compareceram e 6 permaneceram até o fim. Além disso, houve a ausência de apoio de agentes envolvidos no processo de ensino/aprendizagem da escola. Esse fenômeno pode estar ligado a representações que esses atores carregam socio-historicamente e que, inconscientemente, reproduzem-nas de modo a contribuir para a manutenção da ideia de que sujeitos com pouco acesso ao *saber de conhecimento* são incapazes de aprender uma língua estrangeira, especificamente o francês.

Em consequência dessa problemática, cabe verificar através dos discursos dos licenciandos o grau de repercussão dessas representações na aprendizagem dos alunos que escolhem estudar francês e que são provenientes de contexto de ensino apontado como deficiente. Cabe salientar que, na perspectiva da Psicologia Social (Pereira, 2002, p. 57), os membros das categorias alvos dos estereótipos sofrem processo de estereotipização bastante negativo, uma vez que assimilam as informações encontradas na sociedade a respeito do próprio grupo e passam a agir de acordo com essas informações. Nesse sentido, seria conveniente afirmar que, ainda que os indivíduos demonstrassem estar em contato com o francês por um critério de escolha objetivo ou por um critério de escolha subjetivo positivo em relação à cultura dessa língua, o grau de interferência dessas representações a respeito desses indivíduos aprendizes na sua aprendizagem seria suficientemente negativo para colaborar com a presença de obstáculos no processo de ensino/aprendizagem, ainda que resistentes aos discursos compartilhados.

Ao final da oficina de 2012, realizada entre março e novembro, foi proposta uma entrevista a cinco licenciandos (identificados como L1, L2, L3, L4 e L5), em que foi solicitado que fizessem uma comparação entre as expectativas levantadas antes do início da oficina e as experiências vividas em relação a três situações: escola (responsáveis e funcionários), alunos, ensino e aprendizagem de FLE, como se verá a seguir.

#### 4.1 – Análise dos depoimentos

Por se tratar de uma oficina e não de uma atividade obrigatória, os licenciandos viam a escola como um universo ideal, ou seja, local em que a participação dos funcionários e dos responsáveis seria considerável, uma vez que o projeto estaria trazendo para os alunos “um conhecimento importante” (L5). No entanto, ao relatarem suas experiências na escola, constataram uma situação contrária, em que os percalços foram apresentados com forte destaque, como se pode observar nos discursos seguintes:

... a escola foi pouco receptiva (...), e a experiência difícil. (L1)

... nas escolas municipais, onde normalmente o ensino é de péssima qualidade, os alunos têm dificuldade de aprendizado, e a própria escola discrimina os alunos. (L2)


Em relação aos responsáveis, a situação não foi diferente, uma vez que, segundo eles, poucos ficavam a par dos acontecimentos ligados aos alunos. Essa ausência acabou por gerar algumas críticas:

... parece que (os alunos) são muito influenciados pelo interesse dos pais (...). A família é que impulsiona o aluno, ela é primordial no interesse e na disponibilidade do aluno, uma vez que é ela que autoriza a entrada dele no curso. A família influencia no fator social e psicológico-emocional da criança. (L4)

Os licenciandos também acreditavam que os alunos seriam ideais. Ao final da experiência, enfatizaram constatações de ordem positiva e negativa, na concepção deles. Em uma pesquisa que fizeram juntos aos alunos da OLE por meio de questionários, observaram que eles optaram por estudar francês por um motivo predominante: entrar mais facilmente no mercado de trabalho. A referência à cultura francesa não foi citada, uma vez que, como afirmaram os licenciandos, pouco conhecimento tinham a respeito dela. Outro elemento enfatizado no discurso dos alunos foi o de que a oficina contribuiu para o aprendizado escolar, principalmente nas aulas referentes à língua inglesa e à língua portuguesa. Para os licenciandos, essa constatação estaria ligada ao fato de a oficina ter buscado desenvolver competências ligadas às habilidades de aprendizagem: produção e compreensão escritas e orais. As aulas baseavam-se em sequências didáticas em que se partia da sensibilização, passando pela compreensão, pelo trabalho com a língua e, enfim, pela produção textual.

Sobre suas impressões em relação ao processo de ensino/aprendizagem, os licenciandos afirmaram que a dificuldade dos alunos esteve relacionada ao fator social. Para eles, a falta de condições financeiras dos alunos provocaria a ausência de consistência em termos de aprendizagem continuada, através, por exemplo, da valorização de outras oficinas que trazem, na concepção desses alunos, retornos financeiros mais rapidamente, como uma oficina de jardinagem oferecida pela escola. Outro exemplo está relacionado a um fator prático: a falta de alimentação. Como a OLE funcionava no período vespertino, muitos alunos que optavam por não comer na escola, pelo fato de não ter como comprar sua própria comida, iam até a casa para almoçar e não retornavam, um dos fatos que contribuíram para a evasão. Como fatores positivos, suas impressões apontaram para a afirmação de que alguns alunos vistos como tímidos foram paulatinamente ficando mais à vontade nas aulas. O que se notava inicialmente era uma apatia generalizada expressa no não reconhecimento de si quando se expressavam em francês, o que os fazia defender a ideia de que a língua francesa era difícil de aprender. Embora mantivessem a defesa dessa opinião, foi colocado que, no decorrer das aulas, costumava-se ouvir de alguns alunos que a OLE estava contribuindo para a conscientização da sua própria língua. Isso ocorria pelo reconhecimento de estruturas linguísticas semelhantes entre língua estrangeira e a materna.

Sobre o ensino de FLE, os licenciandos acreditavam, por um lado, na concepção de ensino rigoroso no que concerne aos papéis assumidos por ambos os lados. Por outro lado, afirmaram que o lúdico deveria ter atenção especial, com presença contínua, e que os materiais didáticos a serem utilizados poderiam ser universais, isto é, aplicáveis a diversos contextos sociais. No entanto, pela relação que estabeleceram constantemente entre prática e teoria, apresentaram visões diferentes das anteriores em relação ao processo de ensino/aprendizagem de FLE. Segundo eles, nas aulas de prática de ensino, houve uma instrumentalização para o trabalho com o público infanto-juvenil, que



ocorreu pelas diversas experiências que eram compartilhadas em sala, mas também pelo saber teórico, pautado no ensino contextualizado e com atenção às diferenças encontradas na sociedade, como se nota nos discursos seguintes:

O curso de licenciatura me ajudou muito. Nossa e como! Acredito que quando você tem uma base de como proceder, o que fazer, o que é considerado certo ou errado, isso, de uma certa forma, te mostra outros caminhos. Acredito também que os relatos que foram falados em sala de aula, as histórias dos outros estagiários acabam servindo de experiência e lição, a partir daí tentamos novos focos e objetivos. (L5)

(A prática) me possibilitou aprender como lidar com as crianças e descobrir o prazer de trabalhar com o ensino de FLE. (L3)

Com base nesses princípios, afirmaram assumir posturas diferentes em sala de aula, uma vez que passaram a preparar materiais adequados aos alunos da OLE, isto é, levando em consideração seus conhecimentos prévios em relação ao universo da cultura francófona, como também aproximando os temas desse universo cultural dos das suas culturas de origem. Além disso, atentos às discussões teóricas, levaram para sala de aula materiais que dessem conta não apenas da cultura francesa, mas também da cultura francófona, uma tentativa de minimizar os discursos compartilhados, como aqueles reproduzidos por alunos que optaram por não participar da OLE, os de que a língua francesa representa língua falada por uma “pessoa fresca e rica”. Pelo contato que tiveram com os alunos, afirmaram mudança na postura diante do ensino, que só seria operacionalizado pela constante reflexão entre prática e teoria, geradora do prazer do trabalho com o FLE. Sustentaram também a ideia de que é necessária a conscientização da não universalização dos materiais, isto é, da observação contextual e delimitação de conteúdos e materiais adequados e a conscientização de que a preparação para o futuro como educador se coloca para muito além do saber sistematizado.


Nesse encontro realizado com os licenciandos, foi colocado em evidência o papel que a escola como um todo exerce sobre o ensino/aprendizagem, mas também sobre o trabalho dos professores. As queixas apresentadas e muito enfatizadas deixaram escapar a descrença que a escola constrói sobre o aluno. Não se pode deixar de afirmar que essa situação se trata de um paradoxo, já que um lugar de transformação social não poderia permitir a perpetuação de imagens estereotipadas de pessoas provenientes de origem carente. Para os licenciandos, tratou-se de uma descrença marcada pela ausência da escola na OLE, em particular.

Somada também à ausência dos responsáveis, tanto no que toca à frequência dos alunos como em relação aos percalços gerados no percurso, cooperou para a evasão a ausência de motivação dos evadidos. Na visão dos licenciandos, esse processo foi gerado pelo que ouviam dos alunos. Havia, segundo eles, muitos fatores extraclasse que perturbavam o emocional das crianças, concernentes tanto à situação socioeconômica, como, principalmente, à descrença na capacidade de aprendizagem que sustentavam.

Um olhar crítico sobre essas situações gerou nos discursos dos licenciandos noções contrárias às que eles acreditam ter a escola, de modo geral, e os responsáveis:

São alunos carentes, super inteligentes (...) essa questão do aprendizado não tá ligada com a atividade mental. Ela tá ligada





muito mais a um fator social. É a realidade que essas crianças enfrentam. É uma realidade completamente diferente da nossa. (L2)

Esse fator social tinha relação com o emocional. E isso nos envolvia com os alunos. Eles falavam dos problemas que tinham: problema de família, pais separados. Isso dificulta muito a aprendizagem. (L3)

Essa postura de percepção de que os problemas de aprendizagem não se fecham na ideia de que alunos com situação socioeconômica não são capazes de aprender não era notado antes do início da oficina.

A minha expectativa (em relação aos alunos) não era muito boa. Achava que eles não eram interessados, que provavelmente não buscariam o curso. (L5)

O que possibilitou uma mudança na forma como esse público era percebido foi, segundo os licenciandos, o contato com a prática de ensino, pelas discussões que teciam em torno dos materiais didáticos adequados ao contexto sociocultural do aluno, dos meios para motivá-lo, da reflexão sobre diversidade cultural, racial e de gênero, das vantagens do trabalho com o FLE levando em consideração a francofonia e das competências a serem desenvolvidas nas aulas de FLE.

Para eles, sem a prática de ensino, sem o contato direto com os alunos da oficina e a consequente conscientização das necessidades de sujeitos imersos nesse contexto social aludido, o ensino não faria sentido, como se pode observar nos depoimentos em relação

- às novas práticas em sala,


Bom, o ensino que eu achava que seria tranquilo nem foi tanto. Várias vezes, nós, como professores estávamos desmotivados, desanimados a continuar nosso trabalho, o cansaço era maior. A falta de estímulo e confiança da escola também dificultou muito o nosso ensino. Porém, também encontramos pontos positivos nesse aspecto, como novas tentativas em sala de aula através de novas metodologias e de uma melhor qualidade de ensino que nós víamos refletida em nossos alunos. (L5)

- à realidade do ensino público,

Foi importante pra saber como funciona e pra perceber a defasagem do ensino público, do material que é utilizado, que é imposto na escola, do fato de a gente passar um filme e os alunos não conseguirem ler a legenda, né. É a questão do letramento, né? (L2)

- à contextualização do material didático.





A experiência pra mim foi importante pra quebrar preconceitos. Eu também vim de periferia, de favela, eu conhecia essa realidade. Muitas vezes, a gente cria a ideia de que a gente vai se dar bem. Mas não é bem assim. Cada situação é específica. (L1)

Para os licenciandos, as explicações para o “fracasso” em relação a alguns alunos estão, com efeito, ligadas à percepção de que o próprio universo escolar em muitas situações favorece a permanência de estereótipos em relação a alunos provenientes de contextos sociais precários. Embora cientes das mudanças ocorridas em si mesmos, às vezes, não compreendem o motivo de não terem tido sucesso com esses alunos evadidos.

Que luta! Ao final de um ano, temos muitas histórias para contar. Histórias de sucesso na aprendizagem, de alunos interessados em buscar conhecimento e que ficaram conosco até o último dia. Ao mesmo tempo histórias que não deram certo, histórias que devem ser escritas página por página, para ao menos tentarmos identificar o erro. Onde foi esse erro? O que levou a um certo ponto um certo fracasso na aprendizagem por parte de alguns alunos? (L5)

## 5. Considerações finais

*Onde foi esse erro?* A resposta a essa pergunta não é fácil, já que diversos fatores entram em jogo quando o assunto é educação de línguas estrangeiras. No ensino de FLE, as novas orientações que têm sido dadas refletem de maneira positiva na aprendizagem, uma vez que se retira a cultura francesa do pedestal e é feito descobrir que na cultura dos outros há traços tão semelhantes quanto a alguns da cultura brasileira, o que permite consciência linguística e o apagamento do caráter distintivo social da língua francesa.

Todavia, parece não ser necessário afirmar que o processo de estereotipização, que é difícil de desfazer rapidamente em uma memória coletiva, precisaria ser reconhecido por todos os atores do domínio escolar. Em um país como o Brasil, sem dúvidas, a evasão não depende apenas da resolução desse problema. Entretanto, a conscientização evitaria o discurso vazio do não-vou-aprender-porque-é-difícil, já que, por trás desse discurso, pode estar impressa a assimilação do pelo-meu-contexto-social-eu-não-sou-capaz-de-aprender, que, na visão dos licenciandos, a própria escola ratifica. Para os licenciandos, a falta de apoio da escola estava diretamente ligada à descrença no aprendizado do francês, crença que eles mesmos compartilhavam antes de ter acesso aos alunos da oficina como às discussões realizadas nos cursos de didática da Licenciatura.

Não se pode deixar de defender a ideia de que o professor precisa ter consciência disso, não contribuindo com a reprodução de estereótipos no meio escolar. Muito se ouve falar sobre os problemas nas escolas, e, nos discursos, uma das ideias que ficam concretizadas é a de que os alunos, por critérios sociais, culturais ou econômicos são responsáveis por eles. Cabe destacar que uma experiência não deveria obter como resultado o reducionismo nem a generalização. No caso dos cinco licenciandos pesquisados, embora cientes dos problemas escolares compartilhados socialmente, esperavam encontrar um ambiente coerente, uma vez que forneciam para a escola um meio de contribuir com o ensino e aprendizagem dos alunos. Por conta disso, dois deles

se sentiram desmotivados em relação ao ensino por reduzirem a experiência educativa às suas, irradiando os percalços nas outras escolas.

Isso mostra que os futuros professores deveriam ser preparados para uma atuação adequada em sala de aula. Essa adequação se pautaria, portanto, pela conscientização (a) das suas próprias representações a respeito da língua francesa; (b) do grau de influência dessas representações em sua escolha em atuar como professores de francês; (c) das representações compartilhadas em relação à cultura e à língua francesa no contexto brasileiro e no âmbito da comunidade escolar; (d) de um ensino de língua francesa não atrelada apenas à cultura francesa, mas à francófona; (e) da não universalização dos materiais didáticos, por considerar que o aluno não se apresenta como ser ideal, no sentido de que, por ele, atravessam vários discursos e (f) do não encerramento do aluno em categorias, que contribuem para a formação de estereótipos.

Dessa forma, seria constatado que o discurso presente em *Eles não sabem falar nem português, quanto mais francês!* é carregado de preconceito deslocado pela simplificação de um problema que retira o sujeito do lugar de indivíduo e de cidadão, que seria o direito de ter acesso a línguas estrangeiras.

## REFERÊNCIAS

AIMOM, D. Le concept de représentation sociale, 1998. <http://daimon.free.fr/mediatrices/representations.html#sdfootnote27sym>. Acesso em: 05 de out. 2014.

CHAPPAZ, G. *Les représentations mentales*, Cahiers pédagogiques, 312. Paris, 1993.

CHARAUDEAU, P. *Discurso das mídias*. (Tradução de Angela Maria da Silva Corrêa). São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. Identité linguistique, identité culturelle : une relation paradoxale. Référence à compléter, 2009. <http://www.patrick-charaudeau.com/Identite-linguistique-identite.html>. Acesso em: 25 de ago. de 2013.

\_\_\_\_\_. La communication et le droit à la parole dans une interaction du même et de l'autre. In *Sociotypes*, Cahiers de Praxématique, Montpellier, 2004 (à compléter), 2004. <http://www.patrick-charaudeau.com/La-communication-et-le-droit-a-la.html>. Acesso em 20 de ago. de 2013.

\_\_\_\_\_. Le contrat de communication dans la situation classe. In *Inter-Actions*, J.F. Halté, Université de Metz, 1993. <http://www.patrick-charaudeau.com/Le-contrat-de-communication-dans.html>. Acesso em: 15 de set. 2012.

\_\_\_\_\_. Les stéréotypes, c'est bien. Les imaginaires, c'est mieux. In Boyer H. (dir.), *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*, L'Harmattan, Paris, 2007. <http://www.patrick-charaudeau.com/Les-stereotypes-c-est-bien-Les.html>. Acesso em: 5 de out. de 2012.

\_\_\_\_\_. L'interculturel, une histoire de fou. In *Dialogues et cultures* N° 32, revue de la FIPF, 1988. <http://www.patrick-charaudeau.com/L-interculturel-une-histoire-de,114.html>. Acesso em: 9 set. de 2013.

\_\_\_\_\_. Réflexions sur l'identité culturelle. Un préalable nécessaire à l'enseignement d'une langue. In Gabry J. et alii, *Ecole, langues et modes de pensée*, CRDP Académie de Créteil, 2005. <http://www.patrick-charaudeau.com/Reflexions-sur-l-identite,119.html>. Acesso em : 20 set. De 2013.

Índice Nacional da Educação Brasileira (IDEB), In: *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Aluísio Teixeira (INEP)*, 2009.

[http://www.inep.gov.br/download/Ideb/2010/ideb2009\\_coletiva.ppt](http://www.inep.gov.br/download/Ideb/2010/ideb2009_coletiva.ppt)

FERNANDEZ, A. A.. Editorial. In: NASTARI, Alfredo. *História Viva Grandes Temas: Herança Francesa*. Ediouro, 2005.

MEIRIEU, P. *Apprendre. Oui... mais comment*. ESF Editeur, Paris 1987. 16<sup>ème</sup> tirage 1997

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

MOREIRA, S. L. *Imagens de Língua Francesa no contexto da UFRJ*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2006. Dissertação de Mestrado em Língua Francesa. Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas, opção Língua Francesa.

MULLER, B.. Vestígios franceses no Rio de Janeiro (As marcas da presença gálica na cidade). In: NASTARI, Alfredo. *História Viva Grandes Temas: Herança Francesa*. Ediouro, 2005.

NASTARI, Alfredo. *História Viva Grandes Temas: Herança Francesa*. Ediouro, 2005.

PEREIRA, M. E. *Psicologia Social dos Estereótipos*. São Paulo: E.P.U., 2002.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira Língua Estrangeira/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.



# O PAPEL DA ESCRITA SOBRE AS PRÁTICAS DE ENSINO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LETRAS

Prof. Esp. Michele Freitas Gomes de Vargas<sup>181</sup>  
Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild<sup>182</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objeto de investigação a escrita sobre as práticas de ensino em uma turma de Estágio Supervisionado na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará e está inserido no Projeto de pesquisa “A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e Honduras: registro, análise e produção de conhecimento”, financiado pela Chamada Universal MCTI/CNPq nº 14/2014. Consideramos que a escrita sobre as práticas, no processo de formação de professores, não deve consistir apenas em documentação ou comprovação de atividades realizadas, mas pode contribuir na produção de conhecimento. A pesquisa objetiva entender como os estagiários planejam as suas aulas e dialogam com os discursos do campo de ensino de línguas e como se confrontam com as aulas que propõem a partir do registro que fazem delas. O quadro teórico que possibilitará analisar os dados e refletir sistematicamente sobre eles é constituído, principalmente, por perspectivas da Análise do Discurso (BAKHTIN, 2002; 2011; DUCROT, 1987; PÊCHEUX, 1969), além de autores que ajudam a recompor o campo de ensino de língua materna no Brasil (SOARES, 2002; GERLADI, 1986; PIETRI, 2005; DORNELLES, 2008) e a pensar sobre a escrita no processo de formação de professores (BARZOTTO e RIOLFI, 2011; FAIRCHILD, 2012). Os resultados preliminares mostram uma prevalência, nos planos de ensino, da tomada dos textos - que são utilizados como objetos de ensino - como sinais, nos termos de Bakhtin, desvinculados da situação sociocomunicativa, e não como signos que emergem no “processo de interação entre uma consciência individual e uma outra” (BAKHTIN, 1986, p.33) o que coloca o gênero no lugar tradicionalmente ocupado pela gramática normativa. Outra questão interessante é relativa aos registros sobre as aulas: observa-se um apagamento de informações importantes para compreender o desenvolvimento da aula e descrições pouco detalhadas dos processos de ensino e aprendizagem, além de resultados idealizados, o que dificulta que o estagiário confronte-se com suas escolhas teórico-metodológicas e possa avançar no campo de estudo. Os movimentos discursivos encontrados na escrita sobre as práticas apontam a presença de diferentes enunciadore, tanto nos planos de ensino quanto nos diários, e pouca reflexão sobre os dados de aprendizagem dos alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escrita. Formação de Professores. Análise do Discurso.


## 1. Introdução

Este artigo apresenta resultados parciais da minha pesquisa de dissertação de mestrado e tem como objeto de investigação a escrita sobre as práticas de ensino produzida pelos estagiários na disciplina Estágio Supervisionado em Língua Materna I, durante o 1º semestre de 2014 de uma turma do curso de Letras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Está inserido no Projeto de pesquisa “A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e Honduras: registro, análise e produção de conhecimento”, financiado pela Chamada Universal

<sup>181</sup> Discente do Programa de Pós-graduação da UFPA, Estudos Linguísticos. fgvmichele@gmail.com

<sup>182</sup> Docente do Programa de Pós-graduação da UFPA, Estudos Linguísticos. tmfairch@yahoo.com.br





MCTI/CNPq nº 14/2014., o qual considera que a escrita sobre as práticas, no processo de formação de professores, não deve consistir apenas em documentação ou comprovação de atividades realizadas, mas pode contribuir na produção de conhecimento. Ao escrever o plano de ensino para ministrar as aulas e, depois, registrar e analisar os resultados dessas aulas, de modo a avaliar suas escolhas, o estagiário, pela escrita, o sujeito inicie uma prática reflexiva sobre sua experiência de ensinar português.

A presente pesquisa teve início com a necessidade de entender como os estagiários planejam as suas aulas e dialogam com os aportes teóricos estudados durante a graduação, bem como se conseguem descrever e analisar as aulas que propõem. Parte-se da ideia que não basta o professor consumir o conhecimento sobre o ensino de língua materna que é produzido no campo, bastante heterogêneo; ele deve contribuir para que esse conhecimento se amplie. É importante que se favoreça, no período do estágio, dois momentos: o primeiro em que o planejamento é elaborado a partir das convicções do licenciando, da realidade da turma em que o estágio se realizará e dos conhecimentos teóricos da área. O segundo momento consiste na reflexão sistemática sobre a prática, composto pela escrita dos diários, espaço que permita a reflexão sobre as experiências com o ensino colocando-o, assim, em posição de diálogo com os seus pares.


A pergunta que norteou a pesquisa foi formulada a partir de minha experiência como professora de Estágio Supervisionado no curso de Letras, pois, neste lugar, me constituí como formadora e pude confrontar inúmeras inquietações oriundas do tempo em que lecionei na Educação Básica, relativas à capacidade do professor reinventar sua prática, com a produção de conhecimentos a partir da atividade de pesquisa em ensino. Ao lançar mão de conceitos da análise do discurso, obtive ferramentas teóricas que me possibilitaram pensar sobre a pergunta que orienta a investigação: De que modo a escrita sobre as práticas pode contribuir para a formação do professor de língua materna?

Partindo dessa pergunta central, busco atingir os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar de que forma os discursos no campo de ensino de língua surgem nos planos de ensino elaborados pelos professores em formação.
2. Descrever os registros que os estagiários fazem das aulas ministradas nos diários.
3. Investigar em que medida os estagiários recuperam na escrita as atividades propostas nos planos de ensino.

São esses três momentos – o planejamento, o registro e a reflexão sistemática sobre a prática - que ajudam a triangular os dados desta que é uma pesquisa-ação uma vez que “visa a mudança de atitudes, de situações, de práticas” (BARBIER, 2004, p.106). Desse modo, não ficaremos apenas com o momento em que o estagiário relata suas aulas, mas poderemos recuperar o percurso do estágio, desde a concepção da aula, passando pela execução e análise.

O estágio é um momento na licenciatura em que o aluno confronta-se com a realidade escolar, ou seja, é o lugar, por excelência, da prática de ensino que vai desde conhecer o contexto das escolas - realizando observações diretas - até a elaboração e desenvolvimento das aulas. O Estágio Supervisionado, segundo o PPCL (2004, p. 12), é uma das disciplinas pedagógicas que constituem um espaço curricular específico para enfatizar “a observação, o registro e a reflexão sobre situações de ensino-aprendizagem contextualizadas no espaço escolar.”



Nesse sentido, compreendemos que o estágio não deve reduzir-se às atividades de planejamento e execução das aulas, mas ser um espaço reservado para o registro e reflexão sobre as situações experienciadas neste período de regência, sendo, portanto, espaço de pesquisa e produção de conhecimentos.

Desse modo, julgamos que é importante favorecer, durante o período de estágio, que o professor em formação possa problematizar as diferentes situações de ensino e aprendizagem vivenciadas e por meio da atividade escrita dialogue com os conhecimentos teóricos da área e produza novas perguntas a serem investigadas. Nesse sentido, destacamos o afirmam Pimenta e Lima (2012, p. 111):

Ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la.


Na disciplina Estágio Supervisionado, durante o 1º semestre de 2014, foi possível observar que os estagiários escreviam planos de aula vagos, pouco detalhados, cumprindo, muitas vezes, uma tarefa universitária. Quanto aos relatórios, frequentemente, eles consistiam em descrições do espaço físico escolar, sendo a descrição das aulas pouco detalhadas e insuficientes para tornarem-se dado de pesquisa para o estagiário. que nem sempre recuperava no registro os planos elaborados

O quadro teórico que possibilitará analisar os dados e refletir sistematicamente sobre eles é constituído, sobretudo por perspectivas da Análise do Discurso (BAKHTIN, 2011; DUCROT, 1987; PÊCHEUX, 1969), além de autores que ajudam a recompor o campo de ensino de língua materna (SOARES, 2002; GERLADI, 1986; PIETRI, 2005; DORNELLES, 2008) e a pensar sobre a escrita no processo de formação de professores (BARZOTTO e RIOLFI, 2011; FAIRCHILD, 2012).

## **2. O campo de ensino de língua materna no Brasil**

A discussão em torno de ensino de língua no Brasil é anterior à chamada democratização do ensino. Sabe-se, de acordo com Soares (2002) que desde a chegada dos jesuítas, no séc. XVI, passando pelas reformas pombalinas, até o final do Império quando as disciplinas de retórica, gramática e poética foram fundidas em apenas uma disciplina. Os interesses governamentais sempre marcaram as propostas de “mudança” no campo de ensino de língua materna.

Consoante Bezerra (2010, p.42), com a chegada das camadas populares à escola, os alunos não eram mais os falantes da norma padrão, própria da classe dominante, ou os “filhos-família” como era denominado este grupo economicamente privilegiado (SOARES, 2002, p.164). Até este período, o predomínio no ensino de língua portuguesa era da perspectiva tradicional com ênfase na gramática que atendia aos interesses do grupo minoritário que frequentava a escola.



Para a nova clientela que chegava na escola, em meadas do séc. XX, filhos dos trabalhadores, a escola continua a ensinar a língua escrita, a gramática normativa e o papel do texto, conforme afirma Soares (2002, p.167), é de auxiliar no ensino de estruturas gramaticais. O crescimento do número de alunos nas escolas faz também que cresça a demanda por professores que passam a entrar nas escolas a partir de uma seleção menos exigente conforme Pietri (2005, p.36). Nessa reconfiguração do cenário escolar e os novos perfis de professores e alunos, um outro elemento destaca-se: o livro didático. Assumindo um papel central nas aulas de língua portuguesa, a voz do autor substitui, paulatinamente, a voz do professor. É de responsabilidade do autor do livro a escolha dos textos, dos tópicos gramaticais – e, às vezes, a resposta adequada para as questões propostas (SOARES, 2002; PIETRI, 2005).

Já na década de 60 e 70, período marcado pela ditadura militar, que de acordo com Pietri (2005, p.38) colocou a “Educação a serviço do que nomeou desenvolvimento”, a disciplina passou a chamar-se de Comunicação e expressão, nas séries iniciais do 1º grau, Comunicação em Língua Portuguesa, nas séries finais do 1º grau e Língua Portuguesa e Literatura no 2º grau. Como apresenta Pietri (2005, p.39):

Essa alteração se fundamenta na teoria da comunicação. Atribuiu-se ao ensino um caráter pragmática e utilitarista: o desenvolvimento do uso da língua como instrumento de comunicação. O aluno é visto como um emissor-receptor de códigos os mais diversos, e não mais apenas do verbal.

Em razão dessa prevalência de concepção utilitária da língua, o ensino de gramática é minimizado e, como aponta Soares (2002) o próprio ensino de gramática passa a ser questionado. Em relação à escolha dos textos, que antes desse período utilizava critérios literários, passou a ser mais plural incorporando, especialmente, os textos que circulavam socialmente.

Outro fator relacionado à mudança no discurso sobre o ensino de língua materna é o fato de, em 1961, a Linguística<sup>183</sup> passar a ser uma disciplina no curso de formação de professores, como afirma Dornelles (2008, p.3). Com a linguística presente nos cursos de formação, a legitimidade em entender e “ditar regras” para o ensino de LP passa a ser dos linguistas que ganham espaço para agir politicamente sobre o ensino. De acordo com Soares, nos anos 80

as ciências linguísticas - a Linguística, a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Linguística Textual, a Análise do discurso começam a ser "aplicadas" ao ensino da língua materna: novas concepções de língua e linguagem, de variantes linguísticas, de oralidade e escrita, de texto e discurso reconfiguram o objeto da aprendizagem e do ensino da escrita.” (SOARES,p.60).

É também nos anos 80 que alguns documentos oficiais são produzidos para difundir esse discurso da mudança o que gera novidades nos processos de ensino e aprendizagem desses novos objetos (PIETRI, 2007, p. 264). Esses documentos oficiais possuem, segundo Pietri (2007, p. 264), tanto o caráter prescritivo, de regular o ensino, quanto o caráter formativo, uma vez que são produzidos a partir do conhecimento da academia. Nesses documentos, ainda percebemos a presença de algumas questões

---

<sup>183</sup> Disciplina que já existia nos cursos de Filosofia e Letras



teóricas constantes, tais como nos apresenta Geraldi (1996) e são elas: a concepção sócio-interacionista da linguagem, as noções de texto como produto da interação, a inserção da problemática da variação linguística, excluindo a questão de certo e errado e, por fim, a orientação para que as aulas fossem organizadas em torno de atividades de leitura, produção textual e análise linguística. A fim de compreender melhor essa prática discursiva, é importante esclarecer qual é a concepção de linguagem proposta pelo discurso da inovação

A Linguagem pois, não é um dado ou um resultado; mas um trabalho que dá forma ao conteúdo de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do 'vivido' que ao mesmo tempo constitui um sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e se constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo.' (GERALDI, 2006 p.13 )

Para Pietri (2003, p. 15) são três os pilares que sustentam o discurso sobre a mudança ensino de LP: a tradição gramatical, o ensino de língua materna e a própria linguística que, nos anos 1970, está legitimando seu lugar nas pesquisas relacionadas ao ensino. Assim, essa disciplina mostra que um dos objetivos de ensino é levar a norma a todos.

No entanto, o que acontece nos anos de 1970 e 1980 é uma palavra de autoridade dos linguistas em relação ao ensino que não é muito bem compreendida pelos professores os quais se posicionam contra ou a favor das novidades alardeadas. Há um grupo, mais purista, que acusa a Linguística de ser permissiva e oferecer perigo ao idioma nacional; um outro, porém, que deseja estar a par e no mesmo lugar dos cientistas que adere ao discurso veiculado pelos documentos oficiais e mesmo sem entendê-lo muito bem, por falta de formação teórica, utiliza-se desse discurso para pensar em novos conteúdos de ensino.

A inovação depende também, segundo Signorini (2007, p.211), das variáveis contextuais específicas das instituições e levam em conta como e onde acontecem os processos de didatização<sup>184</sup>, os objetivos, o público alvo etc. Para cada realidade, os impactos produzidos com novas práticas de ensino podem ser ou não inovadores. A demanda por inovação sustenta a exigência constante por atualização, o que produz a ideia que a exposição a novas teorias e concepções seja o instrumento mais eficiente na efetivação de práticas mais inovadoras e menos tradicionais<sup>185</sup>.

### **3. A escrita na formação do professor: uma abordagem dialógica**

Nesta seção, discorreremos sobre a natureza dialógica da linguagem, valendo-nos do princípio do dialogismo de Bakhtin, bem como dos conceitos de signo e sinal,

<sup>184</sup> “Didatização é, na verdade, um processo de transformação desses saberes (acadêmico-científicos sobre leitura e escrita) pelas práticas institucionais (desde a confecção de documentos oficiais, currículos e materiais didáticos, até o desenvolvimento de atividades em sala de aula) em função de variáveis contextuais específicas.” (SIGNIORINI, 2007, p.211)

<sup>185</sup> Prática educativa caracterizada pela transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Os conteúdos e procedimentos didático-metodológicos, para a abordagem tradicional, não têm ligação com o cotidiano do aluno, nem com as realidades sociais. (SANTOS, 2005, p.21)



enunciação e auditório social, os quais serão de extrema relevância para os gestos de interpretação dos planos de ensino e diários de campo dos professores-estagiários.


Na obra “Marxismo e Filosofia da linguagem”, Mikhail Bakhtin (1999) critica o subjetivismo abstrato que concebe a expressão como tudo que se forma no psiquismo do indivíduo e exterioriza-se objetivamente através de signos. Para o autor, “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais de enunciação” (BAKHTIN, 1999, p. 112), ou seja, pela situação social.

A enunciação é o produto da interação entre os indivíduos socialmente organizados; o enunciador sempre tem um interlocutor que pode ser real, ou substituído pelo representante médio do grupo social, a quem ele se dirige. Cada sujeito tem seu auditório social “em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc.” Para compreendermos um pouco melhor como o discurso do estagiário se individualiza no processo de diálogo com outros discursos, vamos partir do conceito teórico das formações imaginárias de Pêcheux (1997) que indicam a posição do sujeito projetada no discurso: a) a imagem que o sujeito faz dele mesmo; b) a imagem que o sujeito faz de seu interlocutor; c) a imagem que faz do objeto do discurso. Essas formações podem ser melhor compreendidas com o seguinte quadro (PÊCHEUX, 1997):

	<b>Expressões designando as formações imaginárias</b>	<b>Significado da expressão</b>	<b>Questão implícita cuja “resposta” sustenta a formação imaginária correspondente</b>
A	IA(A)	Imagem do lugar de A pelo sujeito situado em A	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
	IA(B)	Imagem do lugar de B pelo sujeito situado em A	“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”
B	IB(B)	Imagem do lugar de B pelo sujeito situado em B	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”
	IB(A)	Imagem do lugar de A pelo sujeito situado em B	“Quem é ele para que ele me fale assim?”

É nesse jogo discursivo que podemos afirmar que a linguagem é atividade, trabalho que constitui o sujeito nos processos interacionais (GERALDI, PORTOS) e não apenas um sistema abstrato de formas, carregando a expressividade e atitude valorativa do sujeito; é, portanto, o lugar da produção de sentido, sentido este que está sempre em luta/diálogo com outros discursos, com outras posições antecedentes ou procedentes dele. Para Pêcheux (1989, p. 83):

[...] em outros termos, o que funciona nos processos discursivos uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras e projeção, que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações). Acrescentemos que é bastante provável que esta correspondência não seja biunívoca, de modo que diferenças de



situação podem corresponder a uma mesma posição, e uma situação pode ser representada como várias posições, e isto não ao acaso, mas segundo leis que apenas uma investigação sociológica poderá revelar. (PECHEUX, 1997)


Cada indivíduo tem um auditório social próprio e bem construído de onde partem as motivações, por exemplo, sendo que “o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas.[...] Para ele, o centro da gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto.” Dessa maneira, a realidade fundamental da língua é a **interação verbal** e as formas linguísticas têm importância enquanto signos e não como sinais estáveis; o estudo desses signos permite que observemos seu sentido ideológico. A linguagem é atividade, ou seja, prática social situada em contextos comunicativos e se realiza por meio dos signos que, consoante Bakhtin (1999) são fenômenos do mundo exterior:

O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior. [...] Afinal, compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos.[...] Os signos só emergem, decididamente, no processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. (BAKHTIN, 1999, p.33)

Na perspectiva discursiva da linguagem, os signos são “variáveis e flexíveis” (Bakhtin, 1999, p. 93) e dialogam com outros signos em determinados contextos sociais. O signo opõe-se ao sinal, que “é uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refretar nada; constitui-se apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto” (Bakhtin, 1999, p. 93). Para o locutor o que importa é o signo linguístico e não o sinal estável, uma vez que para comunicar-se ele se vale de inúmeras enunciações encadeadas em um discurso. Na perspectiva do objetivismo abstrato, criticada por Bakhtin, a unicidade é defendida, como se fosse possível “prender a palavra em um dicionário” fazendo que o signo seja apenas um sinal, destituído do seu contexto de produção.

Ao tomarmos os planos de ensino e os relatórios produzidos por estagiários do curso de Letras, fazemo-lo enquanto signos, como enunciados dialéticos, dinâmicos e vivos, produzidos por determinados sujeitos em determinados contextos de produção. Os estagiários ao escreverem os planos como roteiros para, de fato, ministrarem as aulas estão produzindo signos linguísticos que estão em uma cadeia de diálogos. Do mesmo modo, o ato de escrever o diário relatando e analisando a aula ministrada pode, nos termos de Riolfi (2011, p.22) consistir “em um potentíssimo dispositivo de transformação de relação do sujeito com o saber.”

Especificamente, em relação à escrita, os planos de ensino e os registros das aulas ministradas são tomados como um único processo de escrita que, capturando os contraditórios dos processos de ensino, torna-os mais reais ao estagiário. Sendo a linguagem dialógica, como nos aponta Bakhtin, vamos olhar essa atividade de escrita como parte da formação dos professores procurando perceber com quais discursos anteriores e posteriores ela dialoga: Com quais enunciados os planos de aula se encadeiam? Com quais concepções teóricas? As aulas respondem a que textos? Ao



escolher um texto para preparar uma aula, o estagiário responde a esse texto com a produção de um plano de aula. Interessa-nos saber como esses enunciados se encadeiam? E quais enunciados serão posteriores aos planos de aula? As respostas dos alunos (na resolução de atividades e recepção das propostas), do professor regente, do professor supervisor do estágio e, por fim, os enunciados gerados pelo próprio estagiário no momento de descrever e analisar sua aula.

Em face dessas considerações, podemos afirmar, consoante Bakhtin (1999, p. 123) que “o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” A escrita uma atividade que exige trabalho de quem a assume, pois, para além da cópia e registros de leituras de textos consagrados em uma área do conhecimento, e referendados como legítimos, a produção escrita, na universidade, deve promover a produção de conhecimentos.

Conforme afirma Pietri (2011, p.47):

A produção de conhecimentos, e a elaboração desses conhecimentos por intermédio da produção escrita, coloca àquele que escreve a necessidade de elaborar modos de se relacionar com o conhecimento já produzido, que constitui legado cultural, porém de modo a tomar os cuidados suficientes para não aderir a esse legado a ponto de estar paralisado, a ponto de permanecer em sua veneração. (PIETRI, 2011, p.47)

Na licenciatura, em geral, quando os alunos em situação de estágio são levados a escrever planos de ensino e relatórios. Em ambas atividades, mediadas pela escrita, a tendência é que os licenciandos busquem a teoria, o que é importante, de fato, mas não assumam posição diante dela. Na construção de planos de ensino, vê-se uma mistura que deflagra os diferentes discursos que circulam na escola e a dificuldade do aluno de avançar em relação às propostas com base nas experiências vividas nas escolas. Como afirma Barzotto (2011), na escrita há uma incômoda presença do outro, o professor supervisor do estágio e o professor regente das salas em que vão estagiar. Essa necessidade de dialogar com, pelo menos, esses dois interlocutores faz com que, muitas vezes, evidenciem-se dois enunciadores nos planos de ensino e nos relatórios.

#### 4. O trabalho da escrita no curso de Letras

Este estudo é parte integrante da dissertação de mestrado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPA. Caracterizo a investigação proposta neste estudo como pesquisa qualitativa interpretativista de natureza aplicada por centrar-se na resolução de problemas relativos ao uso da linguagem no contexto escolar (MOITA LOPES, 1996, p.20). A opção metodológica é da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2009), entendida como um tipo de pesquisa na qual o pesquisador e os participantes estão envolvidos de modo cooperativo e “visa mudança de atitudes, **de práticas**, de situações, de condições, de produtos, **de discursos**” (BARBIER, 2012, p. 106- grifos meus).

A metodologia da pesquisa-ação contribui, no dizer de Moita Lopes (1996, p.183), para a transformação de um professor que apenas executa métodos desenvolvidos por outro, para um professor que está envolvido com a reflexão crítica sobre sua própria



prática. Neste trabalho, serão utilizados planos de aula e diário de campo produzidos no 1º semestre de 2014 a fim de assegurar a representatividade dos dados e obter diferentes perspectivas da realidade investigada.

O recorte do *corpus* analisado aqui é constituído por uma proposta de planejamento sequenciado, produzidos no 1º semestre de 2014, na disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Materna, do curso de Letras/Português na Universidade do Sul e Sudeste do Pará e um relatório de estágio.

O estágio supervisionado, nesta instituição, é organizado em forma de disciplina curricular e ministrada durante um semestre em um encontro semanal de 4h/a. Nesse período, os alunos tem um espaço para ler/discutir sobre ensino de língua materna, visitar a escola de estágio, planejar aulas em dupla com um colega e ministrar as aulas. O tempo de permanência na escola de estágio é, no mínimo, 30% da carga-horária total da disciplina.

No 1º semestre de 2014, acompanhei 13 (treze) duplas de estágio no Ensino Fundamental as quais produziram, em média, planos de ensino para 5 aulas cada uma. Além deste material, servem como dados para a análise deste trabalho os relatórios de estágio entregues ao final da disciplina. Organizaremos este exercício de análise com a apresentação dos planos de aula seguidos do registro dos estagiários da aula para analisarmos os movimentos discursivos presentes nessas duas atividades que compõem o mesmo processo de escrita.

A leitura dos planos de aula produzidos pelos alunos apontaram que os estagiários tenderam a tomar o texto como eixo estruturador dos planejamentos. Preliminarmente, constata-se que os professores em formação tendem a elaborar suas propostas didáticas a partir de textos, em geral retirados de livros didáticos, no entanto na tentativa de didatizar o texto acabam tratando apenas da sua estrutura composicional. Outra característica dos planos de ensino é que, em muitos deles, a questão dos gêneros parece ter maior ênfase, alinhando-se ao que prescrevem os PCNs (1997, p. 23) “a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino”.

No plano de aula que analisaremos a seguir, vamos observar como as estagiárias constroem a aula, identificando com quais enunciadores elas dialogam. Vejamos o plano de aula 1:

### **PLANO DE AULA 1**

**Série:** 8º ano

**Turma:** A

**Turno:** Manhã

**1º Aula (Dia 06/05/2014- Terça- feira)**

**TEMA (GÊNERO):** Diário Íntimo

#### **OBJETIVOS:**

\* Trabalhar a leitura e interpretação;

\*Destacar as características próprias do gênero diário íntimo.

**Duração:** 2 aulas ( 50 min. Cada aula); Das 07h30min às 09h10min.



## RECURSOS:

Livro Didático (a pedido da professora regente);

Quadro magnético.

## METODOLOGIA:

Aula expositiva oral;

Leitura compartilhada do texto.

**1º MOMENTO:** Leitura do texto “O diário de Zlata.” (presente no livro didático)

**2º MOMENTO:** Abrir uma discussão sobre o texto lido, perguntar aos alunos o que eles notaram que há no texto e que existe também em um diário. A partir das respostas dos alunos fazer comentários destacando as características que compõe um diário íntimo.

\*O texto é escrito em 1ª pessoa;

\*Há a presença de marcadores de tempo: data, dia, ano, horário;

\*Há a presença da subjetividade do autor, onde o autor pode deixar explícito nas suas frases a sua visão pessoal, pode emitir expressões de pensamentos, sentimentos e emoções.

**3º MOMENTO:** Atividade de interpretação.


### Plano de aula 1

O plano de aula é dividido em subitens escolhidos pelas alunas<sup>186</sup> e um primeiro aspecto que consideramos interessante é a escolha das estagiárias de colocar, depois do tema da aula, a palavra “gênero” em um parêntese, à esquerda dos dois pontos - portanto uma explicação do subitem. Desse modo, o tema da aula e o gênero parecem ser apontados como sinônimos e esta escolha remete às prescrições oficiais para o ensino de língua materna, toda aula precisaria de um gênero que a estruturasse. O gênero não é o tema da aula, mas a aula precisa ter um gênero, como precisa de objetivos, recursos e metodologia. Não fazemos, aqui, juízo de valor sobre a organização (ou não) de um gênero, a questão que colocamos, no entanto, é que apenas apresentar a palavra “gênero” no plano de ensino não garante que, de fato, haja uma mobilização de saberes teóricos ligados a essa perspectiva.

Avançando um pouco mais na análise do plano, um segundo aspecto que merece destaque é a seleção dos objetivos que dividem a aula em dois momentos: 1º) trabalhar

---

<sup>186</sup> Durante o 1º semestre, os estagiários poderiam escolher como estruturariam os planos de aula. Foram feitas, durante o período de preparação do estágio, considerações sobre planejamento e alguns planos de ensino foram



a leitura e interpretação - que segue uma lógica mais tradicional de ensino de língua portuguesa, geralmente, partindo do estudo de um texto; 2º) destacar as características próprias do gênero diário íntimo – que mostra, de modo mais claro, como as estagiárias concebem o ensino dos gêneros, afastado do que nomeiam como leitura e interpretação e ocupando o lugar que, geralmente, era destinado à gramática normativa. A opção, pelo que notamos na metodologia, é prescrever sobre as características composicionais do diário íntimo.

Sobre as atividades discriminadas no 2º momento da metodologia do plano de ensino, há uma breve explicação sobre os procedimentos que serão adotados para realizar a discussão sobre o texto “O diário de Zlata” (anexo x). Apenas nesta parte do planejamento, notamos que as estagiárias estão pensando nos alunos como enunciadores nesta aula, quando dizem: “Abrir uma discussão sobre o texto lido, perguntar aos alunos o que eles notaram que há no texto e existe também em um diário.” Há uma tentativa de dar voz ao aluno, partir do que ele sabe, porém, na sequência, aparecem algumas características do diário íntimo, previamente estipuladas, o que nos leva a crer que as respostas dos alunos, no máximo, aumentariam essa listagem.

Outra consideração nesse mesmo sentido, de considerar pouco o lugar do aluno para a elaboração da aula, pode ser percebida pela leitura geral do plano que é construído na perspectiva do ensino e não da aprendizagem. Os objetivos são de ensino, os recursos são aqueles utilizados pelas professoras, bem como a metodologia que prevê as atividades a serem realizadas pelo professor. Segundo Fairchild (no prelo), organizar uma aula é “dar voz” aos diferentes enunciadores que compõem esse discurso e, no caso do plano analisado, constatamos que as alunas não preocupam-se com a “voz” dos alunos.

Se o papel designado ao aluno não tem muito espaço no plano de ensino, outras vozes, porém, são sinalizadas e percebemos que estão presentes no auditório das estagiárias; uma delas é a do professor supervisor de estágio, primeiro leitor do plano – e, provavelmente, a quem o plano se dirige como a realização de uma tarefa do estágio. Nota-se esse enunciador, o professor supervisor, no seguinte enunciado do plano: “RECURSOS: livro didático (a pedido da professora regente)”. Essa justificativa para o uso do livro didático, o pedido da professora da turma em que o estágio se realiza, aponta que, no estágio, o professor-estagiário precisa equilibrar o discurso sobre ensino que circula na universidade, que, em geral, repudia o uso do livro didático, com as exigências do discurso da escola, que, neste caso, tem uma meta quanto ao uso do livro didático<sup>187</sup>. A justificativa, também, tira a responsabilidade pela escolha do material da dupla de estagiárias e mostra como elas dão voz à instituição no momento de planejarem uma aula. Ao mesmo tempo que o supervisor de estágio é considerado na hora de escrever o planejamento, fica evidente que a professora regente não é uma interlocutora provável.

Ao responderem à pergunta “Quem sou eu para lhe falar assim?” (segundo Pêcheux, 1989, imagem do lugar de A pelo sujeito situado em A), as estagiárias apontam que durante o momento do estágio sentem a necessidade de colocarem-se em diálogo com o discurso da “inovação”, simbolizado pela preferência pelo trabalho com os gêneros. No entanto, alinhar-se a esse discurso é uma tarefa cumprida parcialmente, pois, ao

---

<sup>187</sup> Nota do diário de campo gerada a partir do registro de uma conversa com a dupla de estagiárias que estavam muito preocupadas com o fato de terem páginas predeterminadas do livro didático para utilizarem no período do estágio.

desenvolverem o plano de ensino, delocam-se para um “fazer prescritivo” acerca do gênero, desvinculado das atividades de leitura e interpretação.

Outra questão relevante é a tomada do texto como um sinal, “estável e sempre igual a si mesmo” (BAKHTIN, 1999, p. 94) desvinculado da cadeia discursiva na qual se inscreve, pois parece servir, apenas, para elencar características composicionais. Retomando Bakhtin (1999) o trabalho com a língua em uso, não pode tomar o texto como um item abstrato, pois “para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática.” A linguagem só terá sentido considerando “o conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular.” Notamos que as alunas ao escreverem sua metodologia colocam o texto estudado - “O Diário de Zlata” - e o gênero – diário íntimo - como duas realidades diferentes, isto é, ao propor a leitura e compreensão do diário ele é tomado como signo, discurso produzido em um determinado contexto; passado este primeiro momento, as alunas sentem necessidade de trabalhar uma atividade prescritiva e a escolha, ao invés da gramática normativa, é tomar esse texto para analisa-lo em seus aspectos formas, agora denominado de gênero:

Abriu uma discussão sobre o texto lido, perguntar aos alunos o que eles notaram que há no texto e que existe também em um diário.

Vejamos, agora, o registro da aula que acabamos de analisar em dois momentos do relatório: i. resumo do estágio; ii. análise das intervenções.

### **Excerto 1:**

#### i. Resumo do estágio:

A turma era composta por adolescente entre 14 e 16 anos de idade, com a quantidade de 32 alunos matriculados. A escolha dos conteúdos que trabalhamos nas aulas fazia parte do cronograma bimestral criado pela própria professora. Fomos informadas que todos os conteúdos desenvolvidos no bimestre faziam parte do livro didático, segundo a professora de turma, a escola adotou este método de trabalhar todo o livro didático em sequência por ser um material que todos os alunos têm acesso, uma vez que isso fazia parte das críticas dos pais, justificando que não acompanhava o seu filho nas atividades por não terem o material da qual o professor usou em sua aula.

Assim, ficamos responsáveis para trabalhar o gênero Diário Íntimo, os predicados das orações e as figuras de linguagens. Certas de que teríamos que utilizar o livro didático em algumas aulas, consultamos o livro didático e avaliamos que o conteúdo temático era bem distribuído e organizado. Em nossa primeira aula trabalhamos uma leitura do próprio livro didático, “O diário de Zlata” a partir desta leitura pedimos aos alunos que encontrassem no texto algumas características que eles achassem que fossem presente também em um diário íntimo, alguns alunos responderam com exemplos do próprio texto, foi então que juntos fomos construído no quadro uma tabela com as características que compunha um diário íntimo, logo após realizamos uma atividade de interpretação (anexo ).

#### ii. Análise das intervenções:



Na primeira aula em que trabalhamos leitura e interpretação, sob um objetivo maior de trabalhar não somente a leitura, o sentido e as informações que o texto produz, mas também abordar e estudar através do texto as marcas características do gênero textual a que nos propusemos trabalhar: o gênero “Diário Íntimo”. Nesta primeira aula foi bastante perceptível a participação e a atenção dos alunos no decorrer de toda a aula, desde o momento que dedicamos à leitura, fizemos uma leitura compartilhada com toda a turma, onde alguns alunos prontamente se dispuseram a fazer a leitura em voz alta para todos ouvirem.

É possível perceber que, no registro das alunas, há a recuperação dos objetivos e uma justificativa para que mostra uma diferença em relação ao plano de ensino. Aqui o texto utilizado para desenvolver a aula vai, em um primeiro momento, ajudar a compor as características do gênero diário íntimo, apenas em seu aspecto estrutural. Após elencar as características, passam à atividade de interpretação desvinculada da primeira parte destinada ao estudo do “gênero” e seguem o roteiro do livro didático.

Notamos que as alunas afirmam que as características do gênero foram elaboradas com o auxílio dos alunos, o que aponta que as alunas consideraram o que os alunos disseram a respeito do gênero. Em um outro trecho, elas afirmam que foi “bastante perceptível a participação e a atenção dos alunos no decorrer de toda a aula” o que nos faz concluir que a participação no momento de caracterizar o gênero foi válida, mas não sabemos como foi, efetivamente, essa participação dos alunos, porque o comentário é pouco específico.

Esse recorte que as alunas fazem da aula é própria da atividade escrita, uma vez que escrever possibilita criar realidades e recuperar a experiência vivenciada na aula, sendo a escrita uma extensão dessa experiência de dar aula. Notamos pouco posicionamento das estagiárias, mesmo no momento que reservam para analisar a aula, mesmo assim percebemos a posição de diálogo como diferentes “vozes” que ajudam a compor a aula do estágio e com diferentes discursos, pois como afirma Bakhtin, o discurso escrito:

é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (BAKHTIN, 1999, p. 123)

Os estagiários estão em diálogo imediato com o professor supervisor do estágio, quando apontam que a escolha do material didático, do gênero e dos conteúdos gramaticais são indicações da professora regente; com a professora regente da sala num onde ele está desenvolvendo suas atividades, à medida que as expectativas desta profissional em relação ao desenvolvimento de conteúdos é considerada; com as prescrições legais, porque vimos que as indicações trazidas nos PCNs, por exemplo, aparecem no plano de ensino; com as diferentes teorias sobre o ensino de língua portuguesa estudadas na universidade e com as concepções de ensinar e aprender que trazem consigo.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de vista adotado neste trabalho toma a escrita sobre as práticas de ensino como parte da experiência do estágio supervisionado - este entrelugar da formação, em que o estagiário está em, pelo menos, duas posições: a de aluno do curso de Letras e a



de professor. Essas duas posições em que o estagiário se encontra movimentam diferentes discursos, os quais verificamos na produção do plano de ensino, quando eles apresentam diferentes posições teóricas ao escolher objetos de ensino, por exemplo.

Investigamos, também, o modo como os estagiários escrevem sobre as práticas e o que dizem sobre as aulas ministradas no período de estágio. No exemplo analisado aqui, observamos que as informações apresentadas no relatório mostram pouco dos processos que ocorreram na aula, servem de justificativa para determinadas escolhas, como o uso do livro didático, e a “voz” do aluno é apagada.

À guisa de conclusão, verificamos que a escrita sobre as práticas pode auxiliar o estagiário a ressignificar a experiência de dar aula, discursivizando essa atividade e atribuindo-lhe novos sentidos.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos**. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Ensino Fundamental: Brasília, 1997.

DORNELLES, Clara Zeni Camargo. **“A gente não quer ser tradicional, mas...como é que faz, daí?” Inovação curricular e o debate popularizado sobre língua portuguesa e ensino**. Campinas, SP, 2008.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas, SP: Pontes, 1987.

FAIRCHILD, Thomas Massao. **Velas que não iluminam: texto, gênero e a invenção do professor genérico**. In: RIOLFI, C. e BARZOTTO, V. H. *Sem choro nem vela: carta aos professores que ainda vão nascer*. São Paulo: Paulistana, 2012.


FAIRCHILD, Thomas Massao. **Professor tem estilo?** No prelo.

GADET, Françoise; HAK, Tony. (Orgs.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux** Editora da UNICAMP 1997

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_.(org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo, SP: Ática, 2006

MOITA-LOPES, MOITA - LOPES, Luís Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada: A natureza social dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.



MOREIRA, Marco Antônio. **Metodologias de pesquisa em ensino**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

PÊCHEUX, M. A **Análise de Discurso três épocas** In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Orgs.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux** Editora da UNICAMP 1997

PIETRI, Émerson de. **Concepções de língua e escola e propostas de ensino de língua portuguesa: discussões sobre reprodução/transformação social**. Falla dos Pinhaes, Espírito Santo de Pinhal, SP, v.2, n.2, jan./dez. 2005.

\_\_\_\_\_. **Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: Análise de uma proposta curricular para o ensino e Língua Portuguesa**. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.1, pp.263-283, Jan/Jun 2007.

\_\_\_\_\_. In: RIOLFI, Cláudia; BARZOTTO, Valdir (orgs.) **O inferno da escrita: produção escrita e psicanálise**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 4<sup>a</sup> ed.

São Paulo: Cortez Editora, 2012.

RIOLFI, Cláudia;BARZOTTO, Valdir (orgs.) **O inferno da escrita: produção escrita e psicanálise**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SIGNIORINI, Inês. **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. **Gêneros Catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

## EM DIREÇÃO À HISTORIOGRAFIA LINGUÍSTICA MOÇAMBICANA

Nancy A. Arakaki<sup>188</sup>

**RESUMO:** É no âmbito da Historiografia Linguística Brasileira (HLB) que pretendemos tecer considerações em torno do Português Moçambicano (PM) que floresceu alimentado em larga medida do substrato linguístico bantu. O enquadramento do PM na HLB se justifica a partir dos conceitos da Lusofonia que procura viver na prática a (re)união dos países da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa) cujo elo é o uso da língua portuguesa na sua variedade localizada a partir da oficialização desta língua (BASTOS & BRITO, 2004; MARTINS, 2006, LOPES, 2013; ARAKAKI, 2014). O PM apresenta traços formais e funcionais os quais tornam essa variedade distinta das demais variedades onde o Português é língua nacional (Brasil e Portugal) e onde é língua oficial (Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste). O PM caracteriza e identifica a sociedade moçambicana, conferindo-lhe uma certa aura africana (LOPES, et al, 2002). A questão identitária se pauta na reunião diacrônica e sincrônica de moçambicanismos que permeiam o universo moçambicano concedendo-lhe cidadania e/ou nacionalidade. Para descrição historiográfica do PM, tomamos como corpus a obra “Moçambicanismos: Para um Léxico de Usos do Português Moçambicano”, autoria de Lopes et al, 2002 elaborando um breve percurso das mudanças ocorridas na língua portuguesa desde a chegada de Vasco da Gama (1498) até a década de 1980 as quais são identificadas a partir dos moçambicanismos que marcaram época. Embasados nos conceitos teóricos de Koerner (1996) e de Swigger (1991) procuramos demarcar o “clima de opinião” do período pós-Independência de Moçambique e explicar como os autores adquiriram, produziram e formularam o conhecimento científico em torno do PM. A descrição do PM sustentada por tais parâmetros metodológicos é significativa porque traduz iniciativas no que tange ao espaço imagético da lusofonia “marcado pelo uso da língua e também pelos usos e costumes culturais comuns, capazes de promover as bases essenciais para um ambiente fecundo de comunicação, inter, trans, pluri e multicultural” (BASTOS et al, 2004, p. 26), promovendo assim a historiografia linguística moçambicana.


Palavras-chave: Historiografia Linguística Brasileira. Historiografia Linguística Moçambicana. Lusofonia. Português Moçambicano.

### TOWARDS THE LANGUAGE HISTORIOGRAPHY MOZAMBICAN

**ABSTRACT:** It is under the Brazilian Linguistics Historiography (HLB) we want to make considerations about the Portuguese Mozambique (PM) that flourished fed largely

<sup>188</sup> IP-PUC/SP (Instituto de Pesquisas Linguísticas “Sedes Sapientiae” da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).  
nancy.arakaki@terra.com.br






on linguistic Bantu substrate. The PM of the frame in HLB is justified from Lusophone concepts that seeks to live in practice (re) union of the CPLP countries (Community of Portuguese Speaking Countries) whose link is the use of the Portuguese language in its variety located from the formalization of this language (Bastos & Brito, 2004; Martins, 2006 LOPES, 2013; Arakaki, 2014). The PM has formal and functional features which make this distinct variety of other varieties where Portuguese is the national language (Brazil and Portugal) and where it is the official language (Angola, Cape Verde, Guinea Bissau, Mozambique, Sao Tome and Principe and Timor east). The PM characterizes and identifies the Mozambican society, giving it a certain aura African (LOPES, et al, 2002). The identity issue is guided in diachronic and synchronic meeting moçambicanismos that permeate the universe Mozambican granting him citizenship and / or nationality. For historiographical description of the PM, we take as the work corpus " Moçambicanismos: Para um Léxico de Usos do Português Moçambicano", Lopes et al, authored by Lopes et al, 2002 by issuing a brief journey of change in Portuguese since the arrival of Vasco da Gama (1498 ) until the 1980s which are identified from the moçambicanismos epoch. Founded on the theoretical concepts of Koerner (1996) and Swigger (1991) seek to demarcate the "climate of opinion" of the post-Independence period of Mozambique and explain how the authors acquired, produced and formulated scientific knowledge around the PM. The PM description supported by such methodological parameters is significant because it translates initiatives with respect to the imagery Portuguese-speaking space "marked by the use of the language and also the uses and common cultural customs, able to promote the essential foundations for a fruitful communication environment, inter, trans, multi and multicultural" (Bastos et al, 2004, p. 26), thus promoting the Mozambican linguistic historiography. Keywords: Historiography Linguistics Brazilian. Linguistics Mozambican historiography. Lusophone. Portuguese Mozambique.

### **Para iniciar**

O estatuto de oficialidade do Português nos países bantófonos tem motivado pesquisas em torno da variedade emergente que a distingue do Português Europeu (PE) além de promover o dilatamento conceitual de Lusofonia. Posto isto, pretendemos tecer considerações sobre a Historiografia Linguística Moçambicana (HLM) tomando como referência a obra "Moçambicanismos: Para Um Léxico de Usos do Português Moçambicano, autoria de Lopes, Siteo e Nhamuende, 2002".

A obra citada apresenta um rico conteúdo suficiente para descrição historiográfica do PM, registra a norma aceita socialmente e abre um leque de possibilidades para produção de gramáticas e de dicionários imprescindíveis no ensino-aprendizagem do Português como língua segunda (L 2) e como língua materna (L 1). Ela também mostra que o PM é uma mais uma variedade do PE que garante a comunicação inteligível e coesa entre os países da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa).





A discussão que pretendemos realizar se insere no campo da Historiografia Linguística (HL) mais precisamente nos princípios demarcados por Koerner (1996) – princípio da contextualização e princípio da imanência - e nos critérios de análise apontados por Bastos & Palma (2004) que oferece o ponto chave para leitura historiográfica: “... uma crença em ...”. A metodologia ora estipulada atende nossa proposta na medida em que a obra está construída sob o alicerce da Lexicografia e as abonações dos verbetes foram extraídas do contexto de uso do PM tanto na sua vertente diacrônica quanto sincrônica.

Sendo assim, optamos por realizar a descrição do PM em contexto de mudança linguística sobrepondo os princípios da contextualização e da imanência que denominamos “imanência contextualizada” porque reportam às mudanças socioculturais, econômicas e políticas dos períodos colonial e pós-colonial. Esse recurso nos permitiu extrair da obra elementos favoráveis aos apontamentos da HLM no que tange à descrição do “clima de opinião”, à motivação dos autores para produção da obra e distinção do PM (ARAKAKI, 2014).


A âncora desta reflexão é a seleção de moçambicanismos que possibilitam, ainda que brevemente, a reconstrução da história do Português em Moçambique. Os moçambicanismos são acompanhados de informações gramaticais e discursivas e nos conduzem à constatação de que o PM apresenta traços formais e funcionais reveladores de sua moçambicanidade quando contrastado com o PE, PB e demais variedades.

### **Moçambique: espaço multiplural**

Moçambique está situado na costa sudeste do continente africano, defronte à ilha de Madagascar, da qual se separa pelo Canal de Moçambique. O território estende-se ao longo do Oceano Índico, por uma extensão costeira de 2795 quilômetros. As fronteiras continentais separam Moçambique dos seguintes países: Tanzânia, a norte; Malawi, Zâmbia, Zimbabwe, África do Sul e Suazilândia, a oeste e África do Sul ao sul. A capital é Maputo (antiga Lourenço Marques), a maior e mais importante cidade do país.

Os povos originários de Moçambique são os Bosquimanos e Hotentotes que foram se deslocando pelo continente e conforme atestam historiadores e arqueólogos os grupos étnicos moçambicanos é o resultado dessa migração constante quer motivada por guerras, por reações climáticas, por dominação sociopolítica, mas que, de certa forma, os mantêm unidos embora tenham ocorrido nas comunidades algumas transformações socioculturais. (NEWITT, 1997; ROCHA, 2006)

Moçambique é um país de elevada diversidade cultural, étnica e linguística cuja gênese se encontra na migração citada e, posteriormente, na divisão da África por ocasião da Conferência de Berlim (1884) sem considerar os vários grupos étnicos e linguísticos. A ilha de Moçambique que funcionou como porto mercantilista e colocou o moçambicano em contato com marinheiros asiáticos e portugueses reflete a encruzilhada de povos, línguas e culturas:



ela manifesta na sua arquitetura e nos diferentes aspectos da sua vida, o conjunto de influências culturais que foi sucessivamente assimilando ao longo dos séculos – as da presença árabe e swahili, as da presença indiana e as da presença portuguesa. As influências mais nítidas deixadas pela ocupação portuguesa são visíveis na fortaleza, no palácio de S. Paulo, na Capela Manuelina do século XVI, recheada de motivos dos descobrimentos, nas fachadas e interiores das igrejas Católicas, nos pavimentos calcetados das ruas no estilo duma parte do casario e de alguns monumentos (PEREIRA, 1992, LOPES, 1995, p. 83).

Vasco da Gama (1498) fez referência a essa ilha mencionando que lá havia encontrado “um povo com cultura mais avançada que a portuguesa” e mencionou a existência de “uma elite local, principalmente swaili, que vivia em cidades administradas por árabes que tinham divulgado a sua cultura e religião” (FERREIRA, 1977; GONÇALVES, 2000). Os cronistas portugueses também registraram a presença dos árabes em Moçambique como o fez Duarte Coelho, em 1501, ao descrever a cidade de Kilwa ao norte de Moçambique: “... uma cidade moura com muitas e belas casas de pedra e cal, com muitas janelas à nossa moda” (*apud* ROCHA, 2006, p. 29).

No que se refere às línguas, é possível detectar que a comunicação entre nativos e não nativos era exercida pelo papel do intérprete e, singularmente, nos apontam interferência no Português. A leitura atenta do fragmento a seguir (descrição de Vasco da Gama) revela a miscigenação cultural e linguística:

O mouro tinha aly hum gentio natural da terra, que conhecia de muytas vezes que vinha a Moçambique e pousava em sua casa, que tinha um moço que falava muyto bem a lingoa dos cafres<sup>189</sup>, que são os naturaes da terra, que levou á não pera falar (CORREA, 1858, p.36).

A passagem de Vasco da Gama (1498) à Ilha de Moçambique é o marco da presença da língua portuguesa no país que, durante os primeiros tempos, é provável que a comunicação tenha sido exercida por um jargão náutico. Uma espécie de pidgin utilizado por marinheiros nas trocas mercantilistas (DIAS, 2002).

Os primeiros portugueses que desembarcaram em Moçambique mantiveram contato com os moçambicanos – falantes de uma das línguas bantu – e com os árabes, indianos e chineses. João de Barros (1555) registrou o comércio marítimo e nos permite identificar a presença de termos bantu na língua portuguesa que, segundo Dias (*op. cit.*)<sup>190</sup>, a moçambicanização do Português parece ocorrer desde esse período. Vejamos

---

<sup>189</sup> **Cafre** – membro de uma raça negroide de língua bantu que habita a Cafraria (região da Cidade do Cabo, República da África do Sul); Negro. Indivíduo rude, selvagem ou ignorante (Michaellis, 1998).

<sup>190</sup> Essa linguista moçambicana levanta a hipótese de que a moçambicanização do Português possa ter ocorrido já nesse período. No entanto, salienta que os dados coletados não são suficientes para um estudo mais exaustivo (DIAS, 2002). Mas, ao elencarmos diacronicamente os moçambicanismos

o apontamento de João de Barros: “... sair fora do rio muitas lancharas e pangaios, que são navios de remo ...” (*apud* Dalgado, 1921, p. 158).

O termo *pangaio* aparece em várias crônicas do século XVI ao XX com o mesmo significado descrito por João de Barros (1555) cuja origem é africana mas de étimo indeterminado. De acordo com Dalgado (*op. cit.*), “... a sua procedência é africana, como sugerem quase todos os escritores antigos. O Padre Courtois regista pangayo como termo tetense<sup>191</sup> no seu dicionário. O vocábulo também existe na língua macua”.

Sendo a língua macua (ou Emakhuwa) uma das línguas nacionais moçambicanas, retomamos os aspectos culturais e linguísticos que, ao longo do tempo, contribuíram para o surgimento da variedade PM. Sob esse ângulo, é necessária a apresentação dos grupos étnicos e linguísticos que habitavam (e habitam) o território moçambicano e, em decorrência, a reflexão nos impulsiona para uma pequena pausa para introdução da Bantofonia no âmbito da Lusofonia.

### **Lusofonia e Bantofonia**

Caminhando em direção à HLM, faz-se necessário conceituarmos bantofonia no que concerne, a princípio, à explicitação etimológica do termo. Por bantofonia compreende-se a justaposição dos lexemas bantu + fonia cujo uso remete à nacionalidade africana de raiz genealógica bantu. A raiz *-ntu* (homem) pertence à classe nominal pessoal em que o prefixo singular é *mu-* e o plural é *ba-*. Assim, *muntu* é homem e *bantu* é homens (LOPES, 2004). E por *fonia*, entende-se o mesmo que língua. Desse modo, concebe-se a bantofonia como o espaço onde predominam as línguas do tronco bantu e procura-se compreender a temática dos discursos moçambicanos em que a nacionalidade bantófona não pode ser ignorada tal como sinaliza Ngomane (2012, p. 2): “não sou lusófono, mesmo porque a minha raiz fundamental é bantu”.

A raiz bantu a que se refere Ngomane (*op. cit.*) remete aos grupos étnicos que formam o Estado-Nação de Moçambique, quais sejam, os Aianas, os Macuas, os Angones, os Nhanjas, os Tongas, os Bitongas e os Muchopes que se distribuem por esta ordem de Norte a Sul do país (ROCHA, 2006).

De acordo com historiadores e linguistas moçambicanos, um dos mais antigos inventários das línguas nacionais moçambicanas (línguas bantu) é o elaborado por Guthrie (1967) que as agrupa em quatro zonas linguísticas a saber:

1. ZONA G – G 40 Grupo Swahili; G 42 Kiswhaili; G 45 Kimwani

---

registrados em Léxico de Usos, verificamos que a hipótese de Dias (2002) assegura o início de uma investigação a respeito.

<sup>191</sup> Tetense se refere à província de Tete e macua (ou Emakhuwa) é uma das línguas bantu faladas no norte de Moçambique e a língua com maior número de falantes (26,3%) em Moçambique. (LOPES et al, 2002).



2. ZONA P – P 20 Grupo Yao; P 21 Ciyao; P 23 Shimakonde
3. ZONA N – N 30 Grupo Nyanja; N 31a Cinyanja; N 31b Cicewa; N 31c Cimang'ania
4. ZONA S – Grupo Shona; S 11 Korekore; S 12 Zezuru; S 13a Cimanyka; S 13b Ciwutewr; S 15a Cindau; S 15b Cindanda  
S 50 Grupo Tswa-Ronga; S 51 Xitswa; S 52 Xigwamba; S 53 Xichangana; S 54 Xirhonga; S 55 Xihlengwe  
S 60 Grupo Copi, S 61 Cicopi (Cilente); S 62 Gitonga

(FIRMINO, 2002, p. 78-80; NHAOMBE, 2007; LOPES, 2004, p. 23)

Tal inventário das línguas nacionais moçambicanas ancora-se nos estudos do alemão Wilhem Bleek que, em 1862, atribuiu o nome bantu a esta família de línguas.<sup>192</sup> E, de acordo com Newitt (1997, p. 47), o etnógrafo dominicano João dos Santos deixou claro que a classificação dos povos nativos em Moçambique era essencialmente linguística. Estima-se que existam vinte línguas do tronco bantu faladas em Moçambique: Emakhwa, Xichangana, Cisena, Elomwe, Echuwabo, Cishona, Xitshwa, Xirhonga, Cinyanja, Cinyungwe, Cicopi, Ciyao, Shimakonde, Gitonga, Ekoti, Kimwani, Kiswahili, Swazi, Cisenga, Zulu (LOPES, 2004).

Algumas dessas línguas são partilhadas com países vizinhos, como é o caso “do (xi)maconde e do (ki)swahili, também falados na Tanzânia, o (xi)Yao e o (xi)nyanja, falados no Malawi e também na Zâmbia, o (xi)shona, língua maioritária no Zimbábwè, o (xi)swati, da Suazilândia, e o (xi)changane<sup>193</sup>, falado na África do Sul” (ROCHA, 2006, p. 19). Acrescente-se a esta família bantu as línguas asiáticas como o Gujarete, Menane, Hindi e Urdu que são faladas também nativamente por moçambicanos e a presença do inglês por longa tradição cultural.<sup>194</sup> Além disto, deve-se considerar que Moçambique faz fronteiras com países anglófonos e é membro da Commonwealth (1995) e da SADC (Comunidade de Desenvolvimento a África Austral) além, é claro, de compor a CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa).

É nesse cenário multifacetado por línguas e por culturas que o Português ocupa o lugar de língua oficial e conhecê-lo é marca de prestígio social e de poder econômico. O domínio do Português é porta de entrada para os cargos administrativos e educacionais no país e facilita o intercâmbio com o estrangeiro. Afora isto, à língua portuguesa é conferido o símbolo de unidade nacional sendo, por conseguinte, um forte elo entre os

<sup>192</sup> Sobre esse assunto, consultar Ruhlen (1994); Ngunga (2004) e Lopes (2004).

<sup>193</sup> O prefixo *-xi* indica língua, por exemplo, o Changana é um dos grupos étnicos moçambicanos e a língua falada é o Xichangana.

<sup>194</sup> A respeito da presença do inglês em Moçambique consultar Lopes (1998).



vários grupos étnicos capaz de aproximá-los para a construção da Nação com elevada diversidade linguística que se distancia do antigo modelo “uma nação = uma língua”.

A diversidade de línguas e de culturas em Moçambique contribuiu para o surgimento da variedade PM em que os traços bantu caracterizam um espaço que denominamos luso-bantófono (ARAKAKI, 2014). É imprescindível olhar para o PM sem abstrair a aura africana que lhe confere tons, sintonias e imagens do universo bantu como bem se manifestou o líder Eduardo Mondlane<sup>195</sup> (1967):

Os elementos positivos em nossa vida cultural, tais como as nossas formas de expressão linguística, a nossa música e danças típicas, as peculiaridades de nascer, crescer e morrer continuará após a independência, para que eles possam florescer e embelezar a vida da nossa Nação. Não há antagonismo entre as realidades da existência de vários grupos étnicos e unidade nacional (MONDLANE, 1967, *apud* LOPES, 1997b).

A peculiaridade do viver compartilhando línguas e culturas está retratada na obra “Moçambicanismos: Para um Léxico de Usos do Português Moçambicano” de Lopes, Siteo e Nhamuende (2002) – doravante *Léxico de usos* - a qual se revela como ponto de referência para a HLM a partir dos moçambicanismos que marcaram época.

### **Moçambicanismo**

Por moçambicanismo compreende-se: 1. Formação típica do Português Moçambicano; moçambicanismo no sentido linguístico-discursivo: palavras, sintagmas, expressões, estruturas retóricas do PM; (...) 2. Maneira, forma moçambicana; à moda de Moçambique (LOPES et al, 2002, p. 106). Esse registro nos conduz à descrição historiográfica do PM sustentada pelo que Elia (1987) denomina como palavra-testemunha, ou seja, palavras que reportam à determinada época e ao contexto de produção. Sendo assim, como já apresentamos *pangayo*, selecionamos os moçambicanismos que nos permitem visualizar a interferência das línguas bantu no Português ao longo de cinco séculos.

Iniciemos, então, pelo moçambicanismo *muzungo* que funciona como palavra-entrada em *Léxico de usos*.

---

<sup>195</sup> <sup>195</sup> Eduardo Mondlane nasceu na província de Gaza em 1920 e foi morto por um atentado de bomba-emcomenda em 1969. Filho de um abastado chefe africano foi educado na casa de um pastor da Missão Suíça. Seguiu para a África do Sul para estudar de onde foi expulso. Estudou em Portugal e doutorou-se em Sociologia nos Estados Unidos onde trabalhou para a ONU. Retornou a Moçambique em 1962. Atuou e liderou nos primeiros anos a Frelimo (Frente de Libertação de Moçambique). <http://www.oberlin.edu/archive/holdings/finding/RG30/SG307/biography2.html>. Acesso em 30.06.2014.

**Muzungo** mozungo n., Le. Significa senhor, pessoa de cor branca. Do Cisena e do Cinyanja mzungu. Inf. R.

A palavra-entrada (moçambicanismo) segue a abordagem lexicográfica fornecendo aos consulentes a classe gramatical a que pertence (n = nome), o processo de formação (Le = empréstimo), a origem do termo (vocábulo das línguas Cisena e Cinyanja) e o respectivo significado que nos remete aos primeiros tempos da presença portuguesa em Moçambique.


A língua portuguesa em Moçambique durante os primeiros séculos de colonização – finais do século XV e início do século XX – foi pouco expressiva devido à resistência dos moçambicanos em assimilar a cultura portuguesa e o distanciamento administrativo por parte da Metrópole. No contexto de comercialização marítima na costa litorânea, surgiu no século XVII uma comunidade de afro-portugueses (os *muzungos*) a partir do casamento entre moçambicanos e portugueses. Embora os *muzungos* reclamassem uma relação europeia, muitos eram de linhagem indiana ou chinesa com estilo de vida africana e não asseguravam o império português (NEWITT, 1997; DIAS, 2002).

Os *muzungos* estabeleciam relações de parentesco com os chefes africanos e mantinham os costumes tradicionais moçambicanos como trabalhar a terra e as minas, guerrear, governar e consultavam os *ngangas* (feiticeiros) e impediam a penetração dos portugueses para o centro do país. Foram esses *muzungos* que transmitiram a língua e a cultura portuguesa que, a princípio, ocorreu de forma pacífica em contexto familiar e de amizade. Essa comunidade de afro-portugueses participou ativamente do movimento nacionalista para derrubada dos portugueses (NEWTTI, 1997).

Como visto, a propagação da língua e da cultura portuguesa em Moçambique foi praticamente inexpressiva. À época da mobilização da Frelimo em prol da Independência, apenas 2% da população falava o Português; essa porcentagem se refere aos moçambicanos assimilados habitantes nas principais cidades. Os líderes da Frelimo procuraram mobilizar a população divulgando os ideais da luta de libertação por meio do ensino da língua portuguesa àqueles que não a conheciam.

Nesse contexto, como podemos caracterizar o sintagma nominal *luta de libertação* como um moçambicanismo? De acordo com Lopes et al (2002, p. 9-10), os moçambicanismos são formações que dizem algo especial aos moçambicanos e adquiriram significados diferentes dos significados estabelecidos no PE. Formações como *luta* adquiriu conotação moçambicana porque é parte integrante do “vocabulário internacional de esquerda” tendo associações específicas no contexto histórico de Moçambique e da África Austral.

Após tais informações, verificamos que Moçambique alcançou a Independência de Portugal em 1975 e, além de herdar um país com economia fraca principalmente



devido ao período da Luta Armada (1964-1974) herdou um país com elevada diversidade linguística e com pouquíssimos moçambicanos com conhecimento da língua portuguesa. Nesse sentido que destacamos a expressão *a luta continua* porque o país se defrontava com problema econômico e linguístico.

### **Luta a luta continua!** Exp. n., S/C.

Slogan político; linguagem da tenacidade e da revolução no Moçambique pós Independente, tendo-se mesmo internacionalizado no seio de movimentos que na região lutavam contra o colonialismos e o apartheid (casos do Zimbabwe, Namíbia e África do Sul). Formal e informal. N. (LOPES et al, 2002, p. 83)

O verbete traz informações gramaticais e discursivas (exp. n. = expressão nominal; S/C = uso social e cultural) além de determinar o contexto em que surgiu. Tal slogan político contribuiu para o surgimento do moçambicanismo *continuador*.


### **Continuador** – n. Ls.

Termo criado no contexto da luta de libertação e muito utilizado no período pós-Independência para referir as crianças como continuadoras da Revolução e enquadradas pela Organização dos Continuadores Moçambicanos. Com o tempo, o termo passou a ser utilizado para referência generalizada à criança, embora seja actualmente usado com menor frequência. Tipo de mudança semântica: extensão semântica. Est. Neutro. N. (op. cit, p. 54)

Acompanhando a abordagem lexicográfica, o verbete traz ao consulente uma nova informação, qual seja, Ls (= significado). Descreve o contexto em que o moçambicanismo surgiu e expande o significado que adquiriu ao longo do tempo. Ressalta ainda o processo de formação que se caracteriza por extensão semântica, “casos em que uma formação, para além de reter o seu significado do PE ou de uma língua bantu, adquire significados adicionais PM, muito embora seja possível, em certos casos, descobrir a conexão entre os significados alargados e os significados no PE ou na língua bantu ...” (op. cit., p. 5). Os autores encerram a descrição do verbete indicando tratar-se de uso neutro e nacional (N = nacional).

Tais observações nos conduzem a partir do significado de *continuador* (aquele que continua) ao contexto sócio-político e linguístico em que se encontrava Moçambique nos primeiros anos de Independência. A associação que devemos abordar em primeiro plano trata-se da escolha da língua do colonizador como língua de unidade nacional. Para os moçambicanos, a língua portuguesa era, durante o período colonial, a língua do inimigo; durante a Luta de Libertação ela funcionou como língua operacional porque era a única língua que poderia unir os moçambicanos nos ideais revolucionários. Escolher uma das línguas bantu moçambicanas poderia provocar rivalidades entre os





grupos étnicos e abalar a recém independência. Sendo assim, à língua portuguesa continua a ser divulgada e seu aprendizado é incentivado.

É, portanto, no âmbito de continuidade do uso da língua portuguesa e, em virtude do incentivo ao seu aprendizado, que ocorreram mudanças mais significativas no PM. O uso mais espontâneo da língua portuguesa e a coabitação estreita com as línguas bantu fomentaram o aparecimento de gírias e de calões entre professores e alunos que confundiam moçambicanização do Português com “incorrecções” e “desvios”. O Estado, consciente da necessidade de estabelecer um padrão nacional, promoveu o I Seminário Nacional Sobre o Ensino da Língua Portuguesa (1979).

Esse I Seminário objetivava discutir o fracasso escolar das crianças aprendentes de Português como língua segunda e o estabelecimento de uma norma flexível para garantir a unidade nacional e favorecer a comunicação nacional e internacional, conforme se manifestou a Ministra Graça Machel (1979, p. 7):


... queremos um português uniforme do norte ao sul do País – uniformidade que não significa um português pobre ou limitado ou a imposição de uma norma inflexível – mas que permita um alargamento do campo linguístico. Com este objectivo, é necessário normalizar e disciplinar a prática e a utilização duma língua que assumimos como nossa. Queremos um português em Moçambique, um português caldeado pela experiência e a realidade moçambicana, enriquecido pelos substratos das línguas de origem bantu, temperado pela Revolução. Mas queremos que seja também uma língua una em que todos nos entendemos no nosso país.

O discurso da Ministra sintetiza o contexto colonial do contato entre a língua portuguesa e as línguas bantu tendo apresentado uma mudança significativa. Para além da necessidade de estabelecer uma norma para o PM o I Seminário destacou a diversidade linguística, conforme se manifestou o Reitor da UEM (Universidade Eduardo Mondlane) no discurso de abertura: “... temos pois à nossa frente o problema a estudar, o problema do bilinguismo necessário e inevitável...” (GANHÃO, 1979).

Os fatos ora apresentados são relevantes na medida em que atendem aos critérios de análise escolhidos pelo historiógrafo como define Bastos & Palma (2004, p. 12):

... detectam-se aqui as ‘categorias’, que, entre outros requisitos, imprimem cientificidade a um trabalho. Consideramos como ‘categoria’





um aspecto, saliente em uma obra, revelador de um ponto de vista que a alicerça e que pode manifestar-se nos mais diversos níveis linguísticos, sublinhando assim, ‘uma crença em ...’

e nos conduzem ao reconhecimento da motivação dos autores para elaboração de uma obra que suprisse uma carência. A motivação de AJL – coordenador do projeto – prende-se com expressividade na preocupação com as crianças monolíngües bantu que têm o primeiro contato com a língua portuguesa por volta dos 5/6 anos de idade ao chegarem à escola. E, evidentemente, encontram-se em desvantagem com relação às crianças falantes de Português (L1 e/ou L2) (LOPES, 1997a). Nesse sentido que o autores expressam seus objetivos que, além de documentar o PM contrastando-o com PE, desejam que *Léxico de usos* contribua para o desenvolvimento do leitor e possa “... ser útil a alunos e professores como obra de referência” (LOPES, et al, 2002).

A gênese da obra citada nos reporta ao ano de 1976, quando Armando Jorge Lopes (AJL) – professor de Português e de Inglês - realizava, por interesse próprio, coleta de moçambicanismos. Na sequência (1978), ele foi “convidado pelas senhoras Della Summers e Janet Dalley, responsáveis da Editora Longman, UK, para preparar um levantamento de palavras e de expressões de uso corrente na variedade do Português Moçambicano com vista à sua inclusão num dicionário então em elaboração pela Editora” (LOPES et al, 2002). Assim, reunindo os moçambicanismos por ele coletados e beneficiando-se de levantamentos realizados anteriormente por vários estudiosos, AJL atendeu ao pedido da Editora e este foi para ele “um dos primeiros desafios estimulantes no campo da Lexicologia e na frente das variedades de língua emergente” (op. cit.).

Tendo se dedicado a conhecimentos específicos sobre Linguística Aplicada do lado de Robert Kaplan durante a década de 1980, AJL elabora o projeto “Em direção ao primeiro léxico de usos do português moçambicano” (2000) convidando dois de seus orientandos falantes bantu (L 1) – Julio Siteo e Paulino José Nhamuende – para participaram como coautores da obra *Léxico de usos*.

AJL participou dos debates no I Seminário Nacional (1979) pois era um dos professores da UEM onde acontecia o evento. Como visto, a motivação de AJL para elaboração da obra em referência está atrelada ao bilinguismo reinante no país e à necessidade de normatização do PM. Sendo assim, tanto a obra em referência como a produção de AJL contemplam vias de divulgação do PM, das línguas bantu e ressalta a necessidade de expandir o ensino bilíngue – português e bantu – o qual garante a unidade nacional e coopera para a consolidação da democracia.

Muito embora as mudanças linguísticas ocorram de forma mais acentuada no léxico, o PM apresenta também mudança fonético-fonológica e sintática. Observemos, a título de elucidação, a construção do período: “As futuras vendeiras dizem ter sido

atribuídas os terrenos pelas autoridades policiais.” Nesse período ocorre o movimento para a posição de sujeito de constituintes que, do ponto de vista da norma europeia, não teriam acesso a essa posição sintática. Com efeito, sempre segundo a norma europeia, o verbo atribuir seleciona um complemento com a figura de objeto indireto, regido por preposição (além de um sintagma nominal com inclusão de objeto direto) (GONÇALVES, 1995, p. 49).

### **Para finalizar**

Como demonstramos, a obra *Léxico de usos* traz em seu bojo elementos importantíssimos para descrição do PM caracterizando a HLM. Tomando como referência os moçambicanismos, a obra possibilita o reconhecimento do PM como uma variedade distinta do PE mas que mantém a comunicação inteligível e coesa nos demais espaços onde se fala Português. No que se refere, mais especificamente a Moçambique, a obra ressalta o “bilinguismo necessário e inevitável” em contexto multicultural e multilinguístico deixando transparecer a valorização das línguas bantu ao lado do PM.

A reflexão ora esboçada em direção à HLM evidencia a dilatação do espaço imagético da Lusofonia na medida em que considera necessária a introdução da Bantofonia uma vez que as línguas bantu são faladas nacionalmente por mais da metade da população.

### **Referências bibliográficas**

#### **FONTE PRIMÁRIA**

LOPES, Armando Jorge; SITO, Salvador J.; NHAMUENDE, Paulinho J. *MOÇAMBICANISMOS Para um Léxico de Usos do Português Moçambicano*. Maputo: Livraria Universitária UEM, 2002.

#### **FONTES SECUNDÁRIAS**

ARAKAKI, Nancy. A obra “Moçambicanismos: Para um Léxico de Usos do Português Moçambicano” e suas implicações socioculturais, políticas e linguísticas nos espaços luso-bantófonos. Tese de doutorado (não publicada). 2014.

BASTOS, Neusa & PALMA, Dieli. (orgs.) *História Entrelaçada 3: A Construção de Gramáticas e o Ensino de Língua Portuguesa na segunda metade do Século XX*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2008.

BASTOS, Neusa M. & PALMA, Dieli V. (orgs) *História Entrelaçada: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa do século XVI ao XIX*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BASTOS FILHO, Fabio V. R., BASTOS, Neusa B., BRITO, Regina P. *Comunicação intercultural: vínculos musicais da lusofonia*. São Paulo: Terra Cota, 2014.

CORREA, Gaspar. *Lendas da Índia*. Lisboa: Academia Real das Ciências de Lisboa, Tomo I, 1858 In: <http://books.google.com.br/books?id=XT> Acesso em: 20.04.2013.

COUTO, Mia. *Uma maneira moçambicana de Contar Histórias Moçambicanas*. Entrevista à Gazeta de Artes e Letras. In: Revista Tempo, 835, Maputo, 1986.

DALGADO, Mons. Sebastião. *Glossário Luso-asiático*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1919. In: [https://archive.org/stream/glossriulusoas00dalguoft/glossriulusoas00dalguoft\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/glossriulusoas00dalguoft/glossriulusoas00dalguoft_djvu.txt) Acesso em: 20.04.2013 e 02.06.2014.

DIAS, Hildizina N. *As desigualdades Sociolinguísticas e o Fracasso Escolar Em Direcção a uma Prática Linguístico Escolar*. PROMÉDIA, Coleção Identidades. 2002a.

ELIA, Silvio. *Sociolinguística. (Uma introdução)*. Rio de Janeiro: Padrão, Niteroi. Universidade Federal Fluminense/EDUFF/PROED, 1987.

FIRMINO, Gregório. *A questão linguística na África Colonial: o caso do português e das línguas autóctones em Moçambique*. Maputo: Promédia, 2002.

GANHÃO, Fernando. *O papel da língua portuguesa em Moçambique*. Discurso proferido por ocasião do I Seminário Sobre o Ensino da Língua Portuguesa. 1979. In: [www.catedraportugues.uem.mz/lib/does/ganhao1979.pdf](http://www.catedraportugues.uem.mz/lib/does/ganhao1979.pdf) Acesso em abril de 2013.

GONÇALVES, Perpétua. *O Português de Moçambique: uma variedade em formação*. Maputo: Livraria Universitária e Faculdade de Letras da UEM, 1995.

\_\_\_\_\_. *Dados para a História da Língua Portuguesa em Moçambique*. 2000. In: [www.instituto-camões.pt/cvc](http://www.instituto-camões.pt/cvc). Acesso em 29 dez 2005.

MACHEL, Graça. *Discurso de Abertura do 1º Seminário Nacional Sobre o Ensino da Língua Portuguesa*. 1979. (mimeo)

KOERNER Konrad. *Questões que persistem em historiografia linguística*. Revista ANPOLL, 5ª. ed., p.47-70, 1996.

LOPES, Armando J. *The age of re-discovery: The Portuguese language in Mozambique. Crossroads* (Review of the Symposium on Portuguese Traditions, University of California at Los Angeles, edited by C. Hulet. 1995, 4:83-7

\_\_\_\_\_. *Política Linguística. Princípios e Problemas. Language policy. Principles and problemas*. Maputo: Livraria Universitária UEM, 1997a.



\_\_\_\_\_. *Language policy in Mozambique: A taboo?* In: R .K. Herbet (ed.) African Linguistics at the crossroads: Papers from Kwaluseni. Koln: Rudiger Koppe Verlag. 1997b.

\_\_\_\_\_. *English in Mozambique Jogging: The Collection Memory*. Op. Cit. N.1, Associação Portuguesa de Estudos Anglo-Americanos. Portugal, 1998, p. 39-45.

\_\_\_\_\_. *A batalha das línguas*. Perspectivas sobre Linguística Aplicada em Moçambique. Maputo: Imprensa Universitária. 2004.

NEWITT, M. *História de Moçambique. Portugal*: Publicações Europa-América, Lda.,1997.

NGOMANE, Nataniel. *Lusofonia: quem quer ser apagado?* In: [HTTP://mashamba.com/ficheiros/Ngomane1.jpg](http://mashamba.com/ficheiros/Ngomane1.jpg). Acesso em 22.08.2012.

NGUNGA, N. *Introdução à linguística bantu*. Maputo: Imprensa Universitária, UEM. 2004.

NHAOMBE, Henrique. *Interferências do Substrato Bantu no Português de Moçambique: O Caso da Incorporação de Traços Semântico-Culturais* (retóricos e discursivos) do Changana. 2007 (texto cedido pelo autor).

PEREIRA, Luis F. *Ilha de Moçambique na convergência de culturas*. In: Ilha de Moçambique, Ponto de Encontro de Civilizações. Edição Comissário-Geral de Moçambique para a Exposição Universal de Sevilha. Museu Nacional de Arte, Maputo, Moçambique. 1992.

ROCHA, Aurélio. *Moçambique: História e Cultura*. Maputo: Texto Editores. 2006.

RUHLEN, M. *The Origin of Language: Tracing the Evolution of the Mother Tongue*. New York: John Willey & Sons. 1994.

SWIGGERS, Pierre. *Histoire et Historiographie de l'enseignement du français: modèles, objects et analyses*. *Études de Linguistique Apliquée*. Daniel Coste (ed), n. 78, 1991.



# PRONOMES EM TRÊS LÍNGUAS MACRO-JÊ: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS

Nandra Ribeiro Silva

Marília Ferreira

**RESUMO:** A língua Parkatêjê pertencente ao complexo dialetal Timbira, falada no sudeste do Pará, próximo ao município do Bom Jesus do Tocantins, apresenta duas séries de pronomes pessoais (livres e presos), que recebem marcas de caso e marcação especial de número (Ferreira, 2003). As duas séries, segundo Ferreira, distinguem 1ª e 2ª pessoas, não estando definidas as ocorrências do pronome de 3ª pessoa. Este trabalho objetiva descrever a ocorrência da terceira pessoa pronominal em Parkatêjê, comparando com ocorrências descritas para outros sistemas Macro-jê, a saber: Mëbêngôkre (Silva, 2011); Apãniekrá (Alves, 2004).

**PALAVRAS-CHAVE:** Pronomes. Parkatêjê. Macro-jê.

## INTRODUÇÃO

Como parte de uma pesquisa sobre descrição e análise da língua Parkatêjê. O presente artigo objetiva descrever a ocorrência da terceira pessoa pronominal da língua Parkatêjê, comparando com as ocorrências descritas para outros sistemas pronominais do tronco Macro-Jê. Visando contribuir com a documentação e descrição das línguas pertencentes do complexo dialetal Timbira e Macro-Jê.

A ideia de desenvolver um trabalho voltado para a descrição da língua Parkatêjê surgiu a partir da necessidade de descrever a ocorrência da 3ª pessoa na língua, uma vez que até o presente momento não foram descritas e sistematizadas. Apesar dos trabalhos linguísticos descritivos que já existem sobre a língua, tem-se ainda a necessidade de se explicitar adequadamente a ocorrência da terceira pessoa. Adotando como principal referência os estudos já existentes sobre o assunto e a discussão do mesmo fenômeno em outras línguas, a saber: a tese de doutorado de Flávia Alves (2004)<sup>196</sup>; dissertação de mestrado de Maria Amélia Silva (2001)<sup>197</sup>; o artigo de Salanova (2011)<sup>198</sup>, etc.

---

<sup>196</sup> ALVES, Flávia de Castro. **O Timbira falado pelos Canela Apãiekrá: uma contribuição aos estudos da morfossintaxe de uma língua Jê.** Tese de doutorado. Campinas, SP. 2004

<sup>197</sup> SILVA, Maria Amélia Reis. **Pronome, ordem e ergatividade em Mebengokré (Kayapó).** Dissertação de mestrado. Campinas, SP. 2001.

<sup>198</sup> SALANOVA. Andrés Pablo. **A flexão de terceira pessoa nas línguas Jê.** Revista Liames 11-pp. 75-114, Primavera. 2011.

## 0. CARACTERÍSTICAS MORFOSSINTÁTICAS DOS PRONOMES

Para o entendimento da classe dos pronomes, Schachter (2007) explica:

O termo pró-forma é um termo para cobrir diversas classes de palavras fechadas que, dentro de certas circunstâncias, são usadas como substitutas para palavras pertencentes a classes abertas, ou para constituintes maiores. De longe, o tipo mais comum de pró-forma é o pronome, uma palavra utilizada como substituta para um nome ou um sintagma nominal. Vários subtipos de pronomes podem ser distinguidos, entre eles, pronomes pessoais, reflexivos, recíprocos, demonstrativos, indefinidos e relativos.

(SCHACHTER, P. 24)


O termo pronome é geralmente usado para se referir a vários conjuntos diferentes de palavras como: pessoais, demonstrativos, interrogativos, indefinidos, etc. Tradicionalmente, os pronomes são definidos como palavras que ‘representam os substantivos’, porém muitos linguistas afirmam que esta definição não é satisfatória, devido determinados pronomes pessoais não substituir qualquer substantivo. Lyons (1968) afirma que os pronomes não representam apenas substantivos, mas também sintagmas nominais.

Bhat (2004, p.3) assegura que a noção que se tem sobre o substantivo, também, pode ser improvável porque, com exceção dos pronomes pessoais, todos os outros podem envolver as categorias de adjetivos, advérbios, e até mesmo de verbos.

Em algumas línguas os pronomes demonstrativos podem ser utilizados para remeter outra expressão, sendo considerada uma extensão de uso dêitico. Outros tipos de pronomes como os indefinidos e interrogativos podem ser anafóricos em alguns casos, mas em outros seriam a introdução de novas entidades no discurso cuja identidade é desconhecida e está sendo questionada (Lyons 1977).

É difícil formular uma definição que possa abranger todos os tipos de pronomes. Dixon (1977) postula que pronomes e dêiticos são duas categorias distintas. Para o autor a primeira categoria inclui apenas os pronomes pessoais, enquanto que a segunda categoria inclui todos os restantes dos pronomes. Essa divisão é baseada em certas diferenças morfo-sintática ocorrida entre os dois.

Há uma distinção funcional importante entre os pronomes pessoais e pró-formas, que, é à base da maior parte das diferenças que ocorrem entre eles. A função da 1ª e da 2ª segunda pessoas dos pronomes é primeiramente indicar os dois principais



papéis da fala. Uma vez que estes dois pronomes pessoais são geralmente associados com marcadores de caso, eles também são capazes de se conectar as funções da fala com papéis de caso, como o agente, paciente, experimentador, beneficiário, etc. No entanto, pronomes pessoais geralmente não fornecem qualquer base para identificar o real indivíduo que executam essas funções de fala.

Outro ponto que precisa ser examinado, neste contexto, segundo Bhat (2004, p.14) é a posição da terceira pessoa. O autor questiona se devemos considerar a terceira pessoa como parte do sistema de pronomes pessoais ou como parte do sistema de proformas. Vários linguistas têm defendido que a 3ª pessoa faz parte da última alternativa, com base na alegação de que apenas a primeira e segunda pessoa podem designar indivíduos que participam do ato de fala.

Lyons (1977, p. 638) sobre a terceira pessoa afirma que “cuja posição no ato de fala só pode ser descrito negativamente em relação ao primeiro e segundo pronomes de pessoa”. Esta afirmação é suportada pela tendência demonstrada por várias línguas que substituem pronomes de terceira pessoa por pronomes demonstrativos.

Uma das características que tornam os pronomes uma classe especial, é a maneira, na qual, eles contribuem para o significado de sentenças. Por um lado, eles podem escolher os mesmos tipos de objetos como os nominais lexicais. Por outro lado, não têm um conteúdo descritivo comparável. Isto dar-lhes um status de fronteira dentro do sistema linguístico, entre as categorias lexicais como os substantivos e categorias funcionais complementares.

## 1. PRONOMES EM TRÊS LÍNGUAS MACRO-JÊ

### 1.1 Língua Parkatêjê

De acordo com Ferreira (2003, p.60) em Parkatêjê existem os seguintes tipos de pronomes: pronomes pessoais; reflexivo e recíproco; demonstrativo; indefinidos e interrogativos. No entanto, pretende-se aqui discorrer, apenas sobre o pronome pessoal. Estes pronomes apresentam duas séries de pronomes, os livres e os presos. Essas duas séries marcam a 1ª e a 2ª pessoas, além de três números: singular, dual e plural.

Os *pronomes livres* ocorrem como argumento sujeito de verbos intransitivos ativos e como sujeito de verbos transitivos. Segundo Ferreira (2003, p.62), estes

pronomes são compostos de uma série básica, que se combina com o formativo *mẽ* para marcar o plural.

- (1) Ma ku *mẽ* aipẽ wir ku-rẽ  
Exort du rec dir onc-jogar  
‘vamos jogar (a bola) um para o outro’<sup>199</sup>

Até o momento não foi descrita uma forma de pronomes pessoais livres para a terceira pessoa. Essa ausência, geralmente, é preenchida pelo uso de um pronome demonstrativo. Em alguns casos o *ta* pode substituir a 3ª pessoa, caso o contexto pragmático esteja claro para o falante, mas segundo Ferreira (2003), ainda assim, é preferível que se utilize o zero, porque há um caso de distribuição complementar entre *ta* e outros nomes.

- (2) **Ta** pê i- mẽ toho  
Dem 1- dat cortar.a.franja  
‘ele cortou minha franja’

Os *pronomes presos* ocorrem prefixados a um núcleo lexical, nas funções de sujeito de verbos intransitivos não-ativos, como objeto de verbos transitivos, como argumento A marcado pela posposição *te* de caso ergativo em orações transitivas de tempo passado e aspecto perfectivo, marca o possuidor de uma construção possessiva com nomes alienáveis ou inalienáveis. Assim como na série dos pronomes livres não existem formas para a terceira pessoa dos pronomes presos. (FERREIRA, 2003).

- (3) Ita te i- kakwĩn  
Dem erg 1- bater  
‘isto me bateu’

Para a 1ª e 2ª pessoas do singular e plural, a língua age em um sistema tripartido, em que  $S \neq A \neq O$  e para a 3ª pessoa a língua obedece a um padrão ergativo-absolutivo, em que  $S = O \neq A$ . Segundo Ferreira (2003, p. 63) “a posição *te I tem*, [...]”

<sup>199</sup> Exemplo retirado da tese de Ferreira (2003, p. 64).



ocorre na mesma posição que com as outras pessoas, o que identifica a pessoa do sujeito. O mesmo acontece quando *mã*, que indica a terceira pessoa, aparece em contextos próprios de locuções verbais.”. Esta é a cisão proposta por Ferreira (2003), condicionada pela categoria de pessoa dos elementos pronominais.

## 1.2 Língua *Mēbengôkre*

De acordo com Silva (2001, p. 39) na língua *Mēbengôkre* são apresentadas três formas pronominais com propriedades distribucionais distintas: pronomes de formas livres, presas e ergativas. Essas séries marcam três números: singular, paucal e plural. A autora apresenta uma descrição detalhada do funcionamento e distribuição dos pronomes livres e de pessoa.

Na série de pronomes livres, paucal e plural são expressos pelo morfema /*ari*/ e /*mē*/, respectivamente. Na língua *Mēbengôkre* a 1ª pessoa inclusiva ocorre uma fusão entre o morfema /*ari*/ e o pronome /*gu*/ resultando no pronome **guaj-**. Já a 1ª pessoa exclusiva é formada pelo /*ba*/ marcada pelo número.

(4) Ba      tẽ  
1 NOM    ir  
‘eu vou’

(5) Gu    mēpriẽ    pumũ  
Nos    crianças    ver  
‘nós vimos as crianças’<sup>200</sup>

Segundo Silva (2001, p. 40) a terceira pessoa em geral é marcada por zero, porém em contextos onde ela está a vista do falante existem as formas dêiticas, por exemplo, **tawã**<sup>201</sup> refere-se a alguém que está longe do falante, ou ainda, **tamjã**<sup>202</sup> faz referência a alguém que está próximo do falante; **ta** é utilizado para mencionar alguém envolvido no diálogo.

<sup>200</sup> Todos os exemplos utilizados nessa seção sobre a língua *Mēbengôkre* foram retirados de: SILVA, Maria Amélia Reis. Pronomes, ordem e ergatividade em *Mēbengôkre* (Kaiapó)-Campinas, SP. 2001.

<sup>201</sup> O **ta** é a forma anafórica e o **wa** o pronome demonstrativo.

<sup>202</sup> O **jã** é um pronome demonstrativo.

Os *pronomes presos* ocorrem prefixados a um núcleo lexical, nas funções de sujeito de verbos intransitivos e estativos, como objeto de verbos transitivos e posposição, e nas construções possessivas. (SILVA, 2001. P. 43)

De acordo com Silva (2001, p. 40) para a 1ª e 2ª pessoa, **i-** e **a-**, respectivamente, são consideradas como prefixos. A 3ª pessoa é marcada por zero, porém se a referência for para a 3ª pessoa objeto, utiliza-se uma forma prefixal **ku-**, a também é referida como flexão acusativa de terceira pessoa.

(6) a- nã  
‘tua mãe’<sup>203</sup>

(7) ku mã  
‘para ele’

(8) kaitire kute mari ket  
kaitire 3erg saber neg  
‘Kaitire não sabe/ouvir’

Na forma de objeto o prefixo de 3ª pessoa **ku-** (exemplo 7) está em distribuição complementar com o sintagma nominal pleno. No *Mêbengôkre*, assim como em outras línguas Jê as marcas pronominais de 1ª, 2ª e 3ª pessoas parecem ter se desenvolvido diacronicamente de pronomes plenos.

### 1.3 Língua Apãniekrá

Segundo Alves (2004. P. 80) os pronomes são palavras que substituem um nome ou um SN. No Apãniekrá distingue-se cinco tipos de pronomes, a saber: pessoal, reflexivo, recíproco, demonstrativo e indefinido.

Alves (2004, p. 80) afirma que a língua Apãniekrá distingue três subclasses de pronomes pessoais, os enfáticos, livres e prefixos. Os enfáticos serão utilizados apenas para fazer referência aos humanos e ocorrem com mais frequência no início da frase,

funcionando como tópico ou foco contrativo. O morfema demonstrativo *ta* aparece como 3ª pessoa do singular e o *mẽta* como 3ª pessoa do plural.

- (9) Pa ne ta  
1 conj 3  
'eu e ele'<sup>204</sup>

Na série dos pronomes livres, quando o sujeito é de terceira pessoa, há uma variação de zero e *ke*.

- (10)  $\phi$  wri  
3- descer  
'ele desceu' (quando sabemos quem é o 'ele')

Os pronomes pessoais prefixos ocorrem como possessivos ou 'sujeito' de predicado nominal, como 'sujeito' de verbos no passado simples, como 'objeto' de verbos transitivos e como objeto de posições. Os prefixos de 3ª pessoa *i-*, *h-* e  $\phi$  são utilizados para identificar um possuidor genérico.

- (1)  $\phi$  kapro  
3pg- sangue  
'sangue' (de qualquer um)


## 2. DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS ENTRE AS TRÊS LÍNGUAS

Na seção anterior apresentamos como se comporta o sistema pronominal de três línguas- Parkatêjê (Ferreira, 2003), Mẽbengôkre (Silva, 2001) e Apãniekrá (Alves, 2004). Diante disto, essa seção destina-se a apresentar as diferenças e semelhanças entre essas três línguas.

Notou-se que na língua Parkatêjê e Apãniekrá utilizam as formas livres em verbos ativos no presente e, nos pronomes presos se apresentam em forma de prefixo. Nas duas línguas não existe forma para a terceira pessoa, sendo marcadas, em alguns casos por zero.

---

<sup>204</sup> Todos os exemplos utilizados nessa seção do Apãniekrá foram retirados da tese de: ALVES, Flavia de Castro. Aspectos fonológicos do Apãniekrá (Jê). Tese de Mestrado, Universidade de São Paulo, 2004.



No Mebengokre, assim como no Parkatêjê e Apãniekrá , não há formas de pronomes pessoais livres para a terceira pessoa. Sendo essa ausência suprida por pronomes demonstrativos ou marcada por zero. O morfema *mẽ* aparece nas três línguas, indicando o plural de um sintagma nominal e o *ta* aparece como 3ª pessoa do singular. Na série dos pronomes livres da língua Apaniekrá, quando o sujeito é de terceira pessoa, há uma variação de zero e *ke* e os prefixos de 3ª pessoa **i-**, **h-** e  $\phi$  são utilizados para identificar um possuidor genérico.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo buscou-se apresentar a descrição da ocorrência da terceira pessoa pronominal em Parkatêjê, comparando-a com duas outras línguas do tronco Macro-Jê, a saber: Apaniekrá e Mebengokre.


Notou-se que no Parkatêjê não há formas de pronomes livres de 3ª pessoa, sendo suprida essa ausência pela utilização de pronome demonstrativo, utilizando o /**ta**/ para a 3ª pessoa do plural e o /**mã**/ para substituir a 3ª pessoa do singular. No Apãniekrá utiliza-se, também, as mesma partículas para marcar a 3ª pessoa dos pronomes enfáticos, já no Mebengokre, utiliza-se também o /**mã**/ para a 3ª pessoa do plural.

Vale ressaltar que o artigo apresentado trata-se de uma descrição parcial e incompleta da língua Parkatêjê, sendo necessária uma investigação mais detalhada sobre o assunto, ficando para trabalhos posteriores.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Flavia de Castro. **Aspectos fonológicos do Apanjekra (Jê)**. Tese de mestrado, Universidade de São Paulo. 2004.
- BHAT. D.N.S. **Pronouns**. Oxford University Press. 2004
- DIXON, R. M. W. *A Grammar of Yidiny*. Cambridge: Cambridge University Press. 1977.
- FERREIRA, Marília. Estudos morfossintático da língua Parkatêjê. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas. 2003.
- LYONS, CHRISTOPHER. *Introduction to Theoretical Linguistics*. London: Cambridge. 1968.





\_\_\_\_\_. *Semantics*, 1 and 2. London: Cambridge University Press.  
1977.

SALANOVA, Andrés Pablo. **A flexão de terceira pessoa nas línguas Jê**. Revista Liames 11-pp. 75-114, Primavera. 2011.

SCHACHTER, PAUL, and OTANES, FE T. 1972. *Tagalog Reference Grammar*. Berkeley: University of California Press.

SILVA, Maria Amélia Reis. **Pronomes, ordem e ergatividade em Mebengokre (Kaiapó)**- Campinas, SP. 2001.

## A PRÁTICA DA ESCRITA NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: A PONTUAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Nathália Maria Lopes Dias<sup>1</sup>


**RESUMO:** O projeto “A pontuação para a construção do sentido no texto escrito” investiga a prática de escrita, focalizando o emprego da pontuação. Dentre os autores que abordam questões inerentes ao universo da pontuação, tais como Chacon (1998), Bechara (2006), Lauria (1989), Rocha (1998, p. 7) aponta que "há muitos erros de pontuação decorrentes da pressuposição de que existe uma relação unívoca entre a prosódia da fala e a pontuação da escrita, de modo que os usos da linguagem falada possam ser transferidos diretamente para a escrita, sem alterações. Isso é muito comum entre redatores inexperientes". Observando a escrita dos alunos da 7º ano, de uma escola da rede municipal de Teresina, constatamos que os textos escritos, em boa parte de sua produção, são embasados na oralidade e não se fundamentam na pontuação para a construção de sentido, o que constitui uma fragilidade quanto ao desenvolvimento do desempenho na escrita. Nesse contexto, a questão que se busca responder é: como desenvolver a prática de escrita focalizando o emprego da pontuação como importante recurso para a produção de sentido no texto? Para responder esta pergunta, buscou-se usar a leitura de relatos pessoais como suporte para a exploração do universo da pontuação como construtor de sentido nas produções textuais escritas dos alunos. Os objetivos que se pretende atingir são desenvolver a habilidade no uso dos sinais de pontuação para a construção de sentido no texto escrito; elaborar material didático a partir da leitura de relatos de experiências como estratégia para potencializar o desempenho linguístico-discursivo dos alunos. Esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa de cunho qualitativo. O universo do estudo será o 7º ano de uma escola municipal de Teresina -PI e a amostra se constitui de 23 alunos na faixa etária entre 12 (doze) a 16 (dezesesseis) anos. A hipótese que se defende é a de que construção de sentido no texto escrito exige o uso reflexivo da pontuação

**PALAVRAS-CHAVE:** Escrita. Pontuação. Construção de sentido.

### Introdução

A prática de produção de texto escrito perpassa por todo um processo de elaboração do trabalho docente, no qual, ao aluno, possam ser oferecidas condições de ampliação de seu desempenho linguístico-discursivo. O desenvolvimento da sua competência leitora e escritora, no domínio da expressão oral e escrita, em contextos sociais variados, apoia-se na utilização da língua escrita, como suporte para o alcance nas mais diversas dimensões das práticas sociais de letramento.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) orientam que, no processo de produção de textos escritos, os alunos devam ser capazes de redigir diferentes tipos de textos, observando o propósito destes, a continuidade temática e



utilizar com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção. O trabalho com a língua requer toda uma sistematização na sua elaboração, uma vez que, além das múltiplas possibilidades no uso da linguagem, constrói-se a necessidade de análise e reflexão do trabalho docente quanto ao trânsito consciente pelas variações linguísticas as quais o aluno vivencia em suas práticas sociais.

Qualquer falante da língua tem internalizadas as regras gramaticais que a regem, ainda que de modo inconsciente. Dificilmente, serão realizadas construções que fogem a uma intenção comunicativa. No entanto, no ensino, deve-se apresentar que na oralidade determinadas construções são aceitas, mas que, na escrita, requer outra perspectiva, dependendo, é claro, do propósito comunicativo e das interações realizadas para se chegar a um determinado fim.

O desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos está associado ao esclarecimento das possibilidades de uso da língua, a saber, especialmente do contexto em que elas ocorrem. No que concerne à prática de escrita, o emprego adequado dos sinais de pontuação é determinante, não varia de acordo com as circunstâncias, ainda que possa estar condicionado à intenção do falante, pois eles são fundamentais para garantir a construção de sentido do texto escrito.

Na prática escrita, os sinais de pontuação configuram-se como importante recurso linguístico na organização e na produção de sentido textual, já que, além de atuar para a coesão e coerência, torna-se capaz também de alavancar importantes aspectos semânticos e pragmáticos para o caráter interativo do texto escrito.


Dentre os muitos aspectos que envolvem o ensino de língua materna, está o desafio de se associar o domínio da língua às possibilidades de plena participação social. Ao se incitar a produção de textos escritos, o produtor (aluno), também leitor, agrega aos conhecimentos inerentes ao próprio ato de escrever o uso de recursos linguísticos disponíveis para a coesão e coerência em sua produção textual, a fim de que o produto (o texto) também seja processo enquanto fator de interação social em práticas letradas. Amplia, ainda, a abstração de interpretação em contextos variados, além de possibilitar o domínio da língua escrita e suas variações.

Esta reflexão é importante porque alia a prática de textos escritos ao universo significativo dos sinais de pontuação, não apenas vinculado à oralidade, mas sobretudo ao seus valores sintático, semântico e pragmático, o que pode otimizar, a partir desse conhecimento, a consequente produção textual dos alunos. Além disso, contribui para a formação do professor, uma vez que pode oportunizar uma análise sobre o trabalho docente no tocante à abordagem ao emprego dos sinais de pontuação e a produção dos sentidos do texto escrito.

## **1 A Escola e o Texto**

O trabalho com o texto deve ser direcionado na compreensão de seu funcionamento na sociedade e na relação com os indivíduos pertencentes ao grupo social. A receptividade do texto na escola por parte do aluno associa-se também às experiências que ele já viveu com os textos antes do seu ingresso no ambiente escolar.

Sabe-se que o envolvimento dos participantes no processo de ensino e aprendizagem é crucial para o desenvolvimento de habilidades e competências a que se



pretende chegar. Sabe-se ainda que o processo não é estanque e nem limitado, mas que há meios que podem facilitar a apropriação de saberes socialmente relevantes. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (1998) propõem a utilização dos gêneros textuais como objeto de ensino para a prática de leitura, produção e sugerem o lugar do texto oral e escrito como a concretização de um gênero, e, por isso, defendem os gêneros como fortes aliados no processo de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa. Foi a partir dessa proposta que o contexto de uso e a esfera de circulação dos gêneros textuais foram considerados importantes no ensino da língua, pois até então, prevalecia o estudo da forma e do conteúdo descontextualizados.

para tornar os alunos bons leitores – para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura - a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisar fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisar torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a “aprender fazendo”. (PCN – Língua Portuguesa. V.2, p.58).

O ambiente escolar deve, assim, ser propício para a discussão das práticas do dia a dia, numa associação entre o conhecimento já adquirido e o novo construído.


O insucesso no processo de ensino e aprendizagem reforça, muitas vezes, o distanciamento do objeto de estudo da vida prática. Não é sem frequência que se coloca a escola como um ambiente à parte na dinâmica social, o que gera uma falta de significação dos conteúdos propostos. Assim, no trato com o texto, faz-se importante que a escola exteriorize o seu valor na esfera social e sensibilize os alunos para esta realidade.

## **2 O Universo da Escrita**

Muitas questões circundam a esfera da escrita, especialmente a abordagem e/ou o olhar que se lança sobre como favorecer todo o conhecimento já adquirido da criança sobre esse mecanismo, no sentido de otimizar seu desenvolvimento quanto às práticas letradas socialmente prestigiadas, especialmente. Quanto ao papel da escola frente a estas questões, Irlandé Antunes (2007) aponta uma tendenciosa associação da escrita unicamente às normas ditadas pelas gramáticas, numa descontextualização recorrente de atividades que pouco ou nada promovem o desempenho linguístico-comunicativo dos discentes.

Com o advento da imprensa, segundo Rocha (1994), sabe-se que um novo olhar foi lançado para a produção escrita. Já é fato notório que uma elaboração escrita se apropria de recursos linguísticos, tais como os sinais de pontuação, que são capazes de





conduzir a uma melhor fluência na leitura, além de indiciar o leitor a compartilhar de intenções discursivas do autor, numa concepção interativa com o texto. “É claro que escrevemos para alguém que nos leia -, pelo menos, essa é a presunção. Mas a ausência física do leitor nos obriga a desenvolver várias estratégias.” (CASTILHO, 2012, p.220)


Sabe-se ainda que a relação homem e escrita, não a que se tem hoje, da forma como atualmente se apresenta, obviamente, é muito antiga. Mesmo antes de se convencionalizar a escrita, já havia a necessidade do homem de se comunicar, de interagir. De acordo com Rêgo (1994), a relação da escrita com a criança, por exemplo, advém muito antes de esta entrar na escola. Ela já participa de eventos de letramento, em menor ou maior escola, a depender do contexto social na qual possa estar inserida, e, portanto, já experiencia o universo da escrita.

Encarar a escrita como um aspecto apenas do espaço escolar inicialmente minimiza o potencial social inerente a ela na condução do processo de ensino e aprendizagem. A análise de frases soltas, por exemplo, em nada condiciona a reflexão sobre a dinamicidade complexa e social do universo da escrita. Nem tão pouco, o uso de nomenclaturas ou regras gramaticais garante o trânsito pleno e consciente da competência leitora e escritora pelas possibilidades no uso da língua. A esse respeito, endossa Antunes:

em síntese, uma escrita uniforme, sem variações de superestrutura, de organização, de sequência de suas partes, corresponde a uma escrita sem função, artificial, mecânica, inexpressiva, descontextualizada, convertida em puro treino e exercício escolar, que não estimula nem fascina ninguém, pois se esgota nos reduzidos limites das próprias paredes escolares.” (2003, p.50)

É urgente a necessidade de a escola ressignificar sua função quanto ao trato com a escrita, especialmente na exploração desta em textos, haja vista o caráter, sobretudo, social e dinâmico que deve permear o ensino.

é obvio que se a escola tem como missão primária levar o aluno a bem se desempenhar na escrita, capacitando-o a desenvolver textos em que os aspectos formal e comunicativo estejam bem conjugados, isto não deve servir de motivo para ignorar os processos da comunicação oral. A razão é simples, pois desenvolver um texto escrito é fazer as vezes do falante e do ouvinte simuladamente. Mesmo que o texto escrito desenvolva um




uso linguístico interativo não do tipo comunicação face a face, deve, contudo, preservar os papéis que cabem ao escritor e ao leitor para cumprir sua função, sob pena de não ser comunicativo. (MARCUCHI, 2008, p.53)

A língua, enquanto sistema que propicia interação entre seus falantes, apresenta possibilidades complexas em seu uso, especialmente as envolvidas na aprendizagem da escrita. Em sala, os professores inquietam-se frente a recorrente quebra de expectativas no tocante ao domínio da língua escrita, principalmente. No entanto, o próprio processo de apropriação dessa língua, suas variantes, usos, funções e sistematização não se desvinculam de associações intrínsecas à organização das propriedades do sistema ortográfico, ainda que não convencionadas pela norma padrão. Estas, em sua larga maioria, encontram apoio na oralidade e, se taxadas apenas como “erros” ou insucesso no desempenho linguístico, comprometem todo o processo de aprendizagem.

Segundo Antunes (2007), o aluno, ao chegar à escola, já traz consigo todo um componente de regras de sua gramática internalizada usado na sua comunidade linguística; há toda uma estrutura organizacional na composição de sua fala. O que se nota, no entanto, é que, mesmo inserido em um ambiente escolar, sistematizado, na qual se estudam regras do sistema ortográfico e não se estuda a fala, na grande maioria das vezes, é que há uma recorrência considerável de uso de vocábulos orais nos registros escritos, nas produções textuais feitas dos alunos, especialmente no ensino fundamental.

Dessa forma, muitos professores colocam em posições totalmente antagônicas, independentes, o universo da fala e o universo da escrita. Não percebem que, embora com peculiaridades explícitas, língua escrita e a falada compartilham sim de semelhanças que, se trabalhadas consistentemente na apropriação de recursos linguísticos escritos e/ou orais, ressignificam o trabalho com a língua materna em sala de aula e, conseqüentemente, em seu uso nas práticas sociais.

além de uma dimensão psico-sócio-linguística que envolve a descoberta de que a língua escrita serve a diferentes funções e a aquisição de novos estilos de linguagem, há uma dimensão que implica o desenvolvimento de uma capacidade metalinguística. Esta capacidade pressupõe aspectos do desenvolvimento cognitivo da criança e consiste em tornar a língua um objeto de conhecimento, transformando unidades como a sílaba, o fonema e a palavra em objeto de reflexão. (RÊGO, 1994, p. 132)



A língua escrita, assim como a fala, também é carregada de traços dinâmicos, e pode mudar conforme a necessidade de quem dela se apodera. O papel da escola, dentre outros, está em possibilitar esta escolha consciente no uso da língua, adequando as condições de produção, a recepção do material linguístico pelo interlocutor, a esfera social no qual o texto circulará bem como o propósito comunicativo. As variações linguísticas fazem parte do ambiente escolar, especialmente quando se colocam em situação interativa sujeitos falantes de uma língua que já trazem consigo marcas linguísticas compartilhadas por suas comunidades e com as quais convivem diariamente (Antunes, 2007). Tem-se assim uma propensão significativa de se colocar nos vocábulos escritos marcas da oralidade.

A busca de respostas que tentem conciliar essa multiplicidade no ensino da língua escrita padronizada, na apropriação de um sistema ortográfico prestigiado socialmente, tem levado a muitas pesquisas e estudos, especialmente na recorrência de inadequações no uso desse sistema. “Dessa forma, toda escrita responde a um propósito funcional qualquer, isto é, possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e está inevitavelmente em relação com os diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam.” (ANTUNES, 2003, p. 50)

### **3 O Texto e a Construção de Sentidos**


O ensino da língua, ancorado em estratégias intencionalmente elaboradas que possibilitem a ampliação do desempenho linguístico-discursivo, revela a dinamicidade inerente ao próprio processo de ensino e aprendizagem. No desenvolvimento da competência comunicativa, o texto, tratado tanto como forma de conhecimento quanto como fonte de prazer e descoberta, assume um papel singular que vai desde a ampliação do léxico, passa pelo viés criativo, inventivo, chegando mesmo a repercutir em suas práticas sociais e a ser reflexo destas, por conseguinte.

Os fenômenos da língua se relacionam com uma gama de conhecimentos outros que vão além do puramente cognitivo ou gramatical. Têm-se claramente perceptíveis culturas de letramento que atingem diferentes segmentos sociais, portanto, conotam práticas sociais diversas nos muitos usos da linguagem. Na sala de aula, no trato com a linguagem, a sensibilidade linguística suscita possibilidades tanto no uso da língua quanto na ativação da competência leitora e/ou escritora.

No ato da leitura e produção de textos, como afirma Cavalcante (2013), conhecimentos de natureza variável, como, por exemplo, conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais, são ativados com o objetivo de se promover a compreensão do objeto textual na atribuição de sentidos. O cotexto, ou seja, a superfície textual, sozinho, não é condição necessária nem suficiente para conferir significado, haja vista que há uma esfera mais abrangente e complexa quando se fala sobre entendimento na forma de organização do texto.

A construção de sentido de um texto exige estratégias sociocognitivas, adquirindo, a saber, nuances sociais, e não individuais. No domínio discursivo, ainda que em situações mais atípicas imagináveis, é possível reconhecer a compreensão como um processo, à medida que o leitor confere sentido ao que lê, considerando, mesmo sem





refletir sobre tais questões, todo o contexto bem como o propósito comunicativo intrínseco ao texto. “Falar na reelaboração da realidade pela linguagem não significa dizer que o papel da linguagem é ludibriar, é maquiar a realidade, é disfarçar a verdade – claro que não, porque, no fundo, não há uma verdade absoluta, não há algo ‘normal’, ‘fiel’ que precise ser escondido.” (CAVALCANTE, 2013, p. 105) E, à medida que se investigam os fenômenos linguísticos associados a diferentes perspectivas quanto aos usos da linguagem, justifica-se o processo de significação para os envolvidos no processo. Através do estudo da língua, em suas múltiplas ocorrências, oportuniza-se, também, a ressignificação do próprio processo partindo de análises das peculiaridades do texto.

Desse modo, apoiando-se nas diferentes teorias sobre a leitura em três grandes grupos, conforme síntese feita por Vilson J. Leffa, em *Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social* (1999), percebe-se que toda a dinamicidade associada ao processo de construção de sentido de um texto, pode perpassar por concepções ascendentes de leituras, como também, por abordagens que associam a atribuição de sentido ao texto, partindo do leitor para o texto, numa concepção descendente; ou ainda, ver a leitura numa acepção interativa entre os envolvidos no processo.

O que se nota ao certo são as relações imbricadas no texto de tal modo que se possa experienciar práticas sociais diversas, inclusive através da extrapolação do real, numa negociação na atribuição de sentido ao texto. “Em suma, os sentidos são parcialmente produzidos pelo leitor e parcialmente completados pelo leitor. Nesta maneira de ver o funcionamento da língua, não é justificável buscar todos os sentidos do texto no texto, como se eles estivessem ali postos de modo objetivo.” (MARCUSHI, 2008, p. 242)


Na ideia da compreensão como processo, como nos aponta Marcushi (2008) a partir de quatro aspectos na forma de operacionalização, como: processo de estratégia, processo flexível, processo interativo e processo inferencial, percebe-se o caráter dialógico imbricado na construção de sentido de um texto, uma vez que implica na relação com o outro.

#### **4 A Pontuação na Construção dos Sentidos**

O processo de ensino e aprendizagem, especialmente no que concerne às questões notacionais da língua, perpassa por aspectos que vão além de meramente técnicos, conceituais. O fator subjetividade configura condição para que os resultados sejam almejados, conseguidos. O texto, enquanto produto resultante de todo um processo que carrega em si contorno subjetivo acima de tudo, dado o conhecimento enciclopédico na sua tessitura, precisa também ser organizado de tal forma que a construção dos sentidos seja compartilhada pelos envolvidos no produto final: o texto.

Muito se tem falado sobre o ensino da língua através de textos. Não há como negar que é muito forte a influência da oralidade na escrita e que processos, como o de produção textual, são construídos também sob resquícios da oralidade. Segundo Ferraz & Lisbôa (2002), o uso da pontuação nas produções textuais dos discentes é marcado, muitas vezes, apenas pelo ritmo que os vocábulos teriam no enunciado, sem uma





reflexão mais acurada sobre o uso ou a escolha de determinado sinal de pontuação enquanto recurso facilitador para a compreensão global do texto.

É fato que a escolha de um ou de outro sinal de pontuação pode provocar reações distintas no interlocutor bem como ativar reações inesperadas, dado o caráter subjetivo na receptividade do enunciado numa situação de interação comunicativa. “Os sinais de pontuação constituem hoje peça fundamental da comunicação e se impõem como objeto de estudo e aprendizado”. (BECHARA, 2006, p. 604)

No próprio trabalho docente ainda é notória uma fragilidade na abordagem do conteúdo enquanto produtor de sentido nos textos, de forma que os alunos captem a real necessidade e função dos sinais de pontuação. Segundo Dahlet (2006), a pontuação se manifesta nos níveis de palavra, de frase e de texto. O texto é espelho, fruto, resultado da interação verbal entre os interlocutores. Segundo Azeredo (2008) "Um texto bem pontuado há de ser, é claro, aquele em que a pontuação constitui uma pista segura para a apreensão do sentido pretendido por seu autor".


Não há como negar o caráter dialógico do texto, numa negociação de interesses, na qual alguém escreve para que um outro leia e interaja, ainda que seja para confirmar e/ou refutar o enunciado; pretende-se o envolvimento ativo do interlocutor no instante da produção, seja ela escrita e/ou oral. Villela (2005) defende que o papel da pontuação é “estabelecer a interação entre o enunciador e o enunciatário, pois se trata de uma marca de organização do texto escrito”.

No ambiente escolar ainda é pouco frequente a exploração da oralidade como recurso a ser desenvolvido em práticas sociais de letramento diariamente, nas quais o sujeito faz parte e precisa se integrar para não ficar alheio a elas, nem tão pouco se sentir marginalizado por não poder transitar reflexiva e satisfatoriamente por situações sócias letradas diversas que fazem parte do contexto no qual ele esteja inserido ou deseje participar.

A prática da escrita configura também o posicionamento do produtor do texto enquanto ser social. Assim sendo, conhecimentos de ordem variada são inevitavelmente ativados no ato da escrita.

O uso de um recurso gráfico pode acarretar comportamentos inesperados numa situação de enunciação. O compartilhamento do texto entremeia a intencionalidade dos interlocutores, o que pode gerar confluência ou interferência na produção dos sentidos. Dessa forma, a pontuação, recurso textual de grande potencial, ganha traço muito importante na tessitura do texto, haja vista toda a possibilidade e o caráter subjetivo intrínseco à situação comunicativa, seja ela oral ou escrita, independente do seu grau de formalidade.

Não se negligencia uma tomada de posição quando da produção de um texto. Os efeitos de sentido produzidos surgirão à medida que surgirem o envolvimento entre os interlocutores, em experiências sociais compartilhadas, dado o texto enquanto fenômeno social vinculado a práticas igualmente sociais. É preciso obviamente considerar todos os fatores arraigados numa situação de produção, o contexto, os sujeitos envolvidos bem como as condições de produção. A pontuação, portanto, influencia a produção de sentidos.



Sabe-se que não há uma correspondência necessária nem obrigatória entre fala e escrita e que esta, portanto, não reproduz aquela como condição primeira. Admite-se ainda, segundo Pacheco (2006), que quanto à pontuação, esta permeia três funções importantes na constituição dos sentidos: a sintática, a prosódica e a semântica. Reforça-se aqui o caráter subjetivo na utilização de um ou outro sinal de pontuação na tessitura textual; a própria escolha evidencia a intencionalidade do produtor bem como o seu compartilhamento na receptividade desta pelo leitor, haja vista que quem escreve, o faz para que alguém leia o produto de sua elaboração do pensamento através da linguagem verbal escrita.


A pontuação passa a ganhar, conforme Chacon (1998), um olhar mais acurado a partir do advento do texto escrito na imprensa. No ambiente escolar, no entanto, ainda a intuição é ativada quando da abordagem deste conteúdo, sobressaltando-se ainda a respiração como marcadores pontuais em muitas situações que envolvem tanto a oralidade quanto a escrita em sala de aula. Não há, em muitas situações no trabalho docente, uma reflexão sobre os níveis funcionais da pontuação, nem na leitura, nem na escrita, enquanto recurso textual de suma importância, tanto na produção de textos quanto na recepção destes.

A própria abordagem da pontuação nos livros didáticos não é suficientemente clara nem convincente quanto às funções dos sinais de pontuação, o que acaba interferindo no trabalho do professor, e, em extensão, no desempenho linguístico-discursivo do aluno quando da necessidade de usar reflexivamente o referido recurso textual-discursivo.

Na elaboração do pensamento, por meio da língua escrita, é substancial o uso crítico-reflexivo de todos os elementos, como afirma Cavalcante (2013), responsáveis pela constituição dos sentidos. E o uso dos sinais de pontuação bem como suas funções contribui para a concretização de um dos principais objetivos da língua, seja ela escrita e/ou oral: o evento comunicativo, uma vez que configura marca enunciativa valorosa.

É notória a relação entre aspectos da oralidade e o emprego dos sinais de pontuação. Reforçando o caráter subjetivo no texto, em sua produção e recepção, os ritmos da oralidade tendem a segmentar o uso de determinados sinais de pontuação em detrimento de outros. Isso não implica, a priori, desvincular todo o conhecimento gramatical a cerca da pontuação na produção textual escrita. A autonomia que se espera no âmbito da escrita reafirma a necessidade de se pensar toda a situação de enunciação, segundo Chacon (1998), na qual os sujeitos envolvidos tenham seus papéis delimitados, muito embora não limitados totalmente, haja vista o caráter interativo do texto que exige participantes ativos, atuantes no evento comunicativo.

Não há como negar as funções prosódicas, sintáticas e semânticas da pontuação, como afirma Pacheco (2006). Entretanto, eleger uma ou outra como primordial pode incorrer em alto risco, quando se nega ou se minimiza, por exemplo, o texto como evento comunicativo no qual o sentido é construído a partir da junção de vários aspectos que vão além do meramente linguístico, ou gramatical. A escolha de um ou outro modo de pontuar confirma o objetivo, ou o sentido, que se pretende atribuir ao texto.



No contexto escolar, faz-se necessário o posicionamento responsável e responsivo na escolha do tratamento didático ao se referir sobre os sinais de pontuação. Mesmo a supressão de tais recursos exige uma intencionalidade prévia do produtor a ser captada pelo receptor do texto, confirmando o caráter dialógico, interativo intrínseco ao texto na produção de sentido.

A pontuação é um recurso linguístico capaz de ressignificar a textualidade. “Não se pode produzir nem entender um texto considerando apenas a linguagem. O nicho significativo do texto (e da própria língua) é a cultura, a história e a sociedade. Esta inserção pode dar-se de diversas formas e por isso um texto pode ter várias interpretações, embora não inúmeras, nem infinitas.” (MARCUSHI, 2008, p.88) Assim, o envolvimento do interlocutor conduzirá também o processo criativo, ainda que não aleatoriamente. Portanto, o uso de recursos linguísticos, tais como a pontuação, também não pode ser igualmente aleatório.

Os sinais de pontuação fazem parte do processo de coesão e coerência textual, dentre outros aspectos. A sua aplicação, em sala de aula, através de sentenças isoladas ou desconsiderando suas possibilidades de usos e funções, na constituição dos sentidos, tem sido um dos maiores desafios associados ao ensino de questões da língua materna. Instigar essa sensibilidade linguística, tanto nos alunos quanto nos professores, não é tarefa fácil, menos ainda breve. Antes, requer toda uma gama de conhecimentos de ordem variada quando da aplicabilidade deste recurso linguístico tão importante para o material linguístico: o texto. Exige-se que se coloque a frente os interlocutores, suas funções e pretensões dada a enunciação.

A preocupação com a pontuação é necessária na construção do texto escrito, independente da esfera na qual este texto possa circular. Não se pode negar seu valor, nem tão pouco suprimi-lo aleatoriamente, sem respaldo no campo das significações, haja vista que em algumas ocorrências chega mesmo a suscitar emoções no leitor, numa cumplicidade de propósito compartilhada com o produtor do texto. Assim, de acordo com Chacon (1998), a pontuação atua como pontencializador da expressão linguística, o que não é aceitável a dissociação entre o aspecto gramatical da pontuação, tendo em vista suas potencialidades linguísticas, e a produção textual escrita, tão erroneamente abordada em sala de aula, salvo se for uma concepção poética e intencionalmente elaborada da linguagem. Este aspecto da gramática conota extrema importância na tessitura do texto; como se confere textualidade à matéria linguística produzida e recebida numa esfera social, seja ela formalizada ou não.

O texto escrito goza de certo prestígio na sala de aula. Tal realidade não admite que se trate dessa especificidade ignorando-o enquanto produto social valoroso em práticas sociais de letramento em diferentes concepções, socialmente prestigiadas.

### **Considerações Finais**

O ensino da língua materna e toda gama de aquisição da norma padrão e suas variantes implicam na também apropriação de habilidades e competências capazes de proporcionar ao falante da língua o trânsito consciente pela multiplicidade



comunicativa. Vivemos na era da informação na qual o domínio da leitura e da escrita se faz necessário até mesmo como suporte para transformações no meio social.

A motivação no processo de ensino e aprendizagem permeia diversos fatores, entre os quais a significação do que se está aprendendo e/ou ensinando torna-se a alavanca no sucesso deste processo. A escola, enquanto instituição responsável pela sistematização do ensino, traz a responsabilidade de direcionar o processo para a formação de cidadãos crítico-participativos, numa associação entre teoria e prática na aplicabilidade de construção do conhecimento. Deve, ainda, criar condições de os alunos terem acesso aos conhecimentos socialmente relevantes para transformações sociais que estes julgarem necessárias.

O trabalho com o ensino da língua materna em sala de aula recai sobre o fator de se motivar de forma satisfatória os alunos, através de atividades que venham ampliar seu universo linguístico, bem como despertá-los para o prazer de ler e escrever, permitindo que estes se reconheçam como sujeitos críticos, capazes de refletirem e agirem positivamente, visando o crescimento de seu desempenho como leitor e escritor.

Sabe-se que, na elaboração do trabalho docente, o diálogo entre o conteúdo e a receptividade deste por meio dos alunos deve reafirmar o alcance dos propósitos pretendidos, de forma que viabilize, de fato, possibilidades de aprendizagem significativa. Assim, os sinais de pontuação, aliado à exploração de sua potencialidade no universo dos sentidos, encontra nos gêneros textuais uma suporte capaz de auxiliar positivamente no alcance destes objetivos.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

\_\_\_\_\_. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. 2.ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37.ed.rev.e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Língua portuguesa de 5ª a 8ª série do 1º grau. Brasília: MEC/SEE, 1998. 139 p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.



CASTILHO, Ataliba, T. *Nova gramática do português brasileiro*. 1. ed., 2ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2012.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. 1 ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

CHACON, L. (1997). *Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DAHLET, Véronique. *As (man)obras da pontuação: usos e significações*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

FERRAZ, T. L; LISBOA, G. G. *Por que é tão difícil ensinar a pontuar?*. Revista Portuguesa de Educação, 2002, 15(1), p. 129-14

LAURIA, Maria Paula Parisi. *A pontuação*. 3. ed. São Paulo: Atual, 1989. (Tópicos de linguagem)

LEFFA, Vilson J. *Perspectiva no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social*. In: LEFFA, Vilson J. ; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) *O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37. ( disponível em : <http://www.leffa.pro.br/perspec.htm>) acessado em 09/11/04.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296p. (Educação linguística; 1)

PACHECO, Vera. *A percepção dos Sinais de pontuação enquanto marcadores Prosódicos*. Bahia, 2006.

RÊGO, Lúcia Browne. *Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas*. In. *A Concepção da escrita pela criança*. Kato, Mary Aizava (org.). 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1994.

ROCHA, Iúta Lerche Vieira. *O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva*. São Paulo, 1994

VILELA, Ana Maria Nápoles. *Qual o papel na pontuação na representação escrita da língua?*, In: *Scripta*, Belo Horizonte, v. 8, n. 16, p. 184-200, 2005.

# OS LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS E OS GÊNEROS DISCURSIVOS: ANÁLISE DE OBRAS APROVADAS NO PNLD 2011 E 2014

Paulo Ott Tavares<sup>205</sup>

Resumo: Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Estrangeira apresentam uma concepção sociointeracional da linguagem e da aprendizagem, orientando para um ensino de línguas que busque o engajamento discursivo do aluno. Para que tal orientação se concretize na prática docente, o trabalho com os gêneros do discurso se configura como o caminho mais coerente, dada a natureza interacional, comunicativa, e dialógica dos gêneros discursivos, na maneira em que foram definidos por Bakhtin. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de Língua Estrangeira Moderna (LEM) corrobora essa visão, dando destaque aos diferentes gêneros que devem ser trabalhados nos livros didáticos, para familiarizar os alunos com os processos sociais de criar significados em uma língua estrangeira. Tal proposta busca romper com o predomínio do ensino descontextualizado de gramática, tendência histórica no ensino de LE no Brasil. O presente trabalho busca investigar a evolução da abordagem dos gêneros discursivos nos livros didáticos de língua inglesa aprovados nas duas primeiras edições do Programa que contemplaram as línguas estrangeiras (2011 e 2014). O objetivo é identificar se os gêneros discursivos são trabalhados em toda sua complexidade, ou se ainda há resquícios do hábito de usar os textos (orais e escritos) apenas como fonte para o trabalho com gramática ou estruturas textuais/linguísticas. Inicialmente, a questão dos gêneros discursivos no ensino de línguas estrangeiras é problematizada. Em seguida, é apresentado um breve histórico do PNLD-LEM, descrevendo seu funcionamento. Posteriormente, dois livros didáticos de inglês para o 9º ano do ensino fundamental são analisados, um aprovado em 2011 e outro em 2014, buscando apontar a evolução dos materiais nas duas edições do programa. Os resultados mostram que, apesar da inclusão das LEM ser recente e haver espaço para muitos avanços, há uma clara evolução em termos da qualidade do trabalho com os gêneros discursivos em língua inglesa.


**Palavras-chave:** gêneros discursivos. Ensino de língua inglesa. PNLD.

## 1. Considerações iniciais

A inclusão das Línguas Estrangeiras Modernas (particularmente, inglês e espanhol) no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2011, pode ser considerada um marco no ensino de línguas estrangeiras no cenário da escola pública brasileira. Apesar disso não ser a solução definitiva para problemas históricos referentes ao ensino dessas disciplinas<sup>206</sup>, essa inclusão parece apontar para o começo de um

<sup>205</sup> Mestrando em Letras (Linguística) pela PUCRS. E-mail: pauloott@yahoo.com

<sup>206</sup> Para uma discussão sobre o fracasso do ensino de LE na escola pública, ver Assis-Peterson e Cox (2007).



reconhecimento maior do papel da educação linguística e das línguas estrangeiras na educação básica.

O presente trabalho se propõe a analisar dois livros didáticos de inglês aprovados no PNLD: um na edição de 2011, e outro na edição de 2014. A análise tem como objeto específico o tratamento dado aos gêneros discursivos nas obras, uma vez que o trabalho a partir de gêneros parece ser uma forma adequada de colocar em prática a premissa dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de que

duas questões teóricas ancoram os parâmetros de Língua Estrangeira: uma *visão sociointeracional da linguagem* e da aprendizagem. O enfoque sociointeracional da linguagem indica que, ao se *engajarem no discurso*, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na *construção social* do significado. (BRASIL, 1998, p.15) (grifo nosso)

Apesar de os gêneros discursivos apresentarem uma complexidade maior do que a citação acima, é importante salientar que essa abordagem do engajamento discursivo presente no começo dos PCNs acarreta importantes decisões na prática docente.

Inicialmente, será feita uma breve revisão do conceito de gênero do discurso, como proposto por Bakhtin (2011), e suas implicações e usos no ensino de línguas. Em seguida, é descrito o PNLD e seus pressupostos teóricos, para, então, partir para a análise dos livros didáticos (duas atividades de cada livro, além dos manuais do professor). Após a análise, são feitos comentários a respeito da profundidade e adequação com a qual os gêneros são trabalhados nas obras.


## 2. Gêneros discursivos e ensino de línguas

A definição clássica de gêneros discursivos é aquela de Bakhtin, que os caracteriza como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (2011, p. 262) que são encontrados em diferentes campos de utilização da língua. Bakhtin aponta também o fato da heterogeneidade dos gêneros, uma vez que estes estão relacionados à comunicação e ao uso da língua nas diferentes esferas de atividade humana. Nessas diferentes situações de uso, os gêneros estabelecem relações de interação entre seus membros, refletindo e refratando a realidade social, o que evidencia a importância das esferas onde são produzidos.

Os gêneros se configuram através da relação entre três elementos: o conteúdo temático, o estilo da linguagem, e a construção composicional. Estes três elementos são inseparáveis e parte essencial da totalidade do enunciado, e são determinados pelas especificidades das esferas onde o enunciado ocorre.

Schneuwly & Dolz (2004) afirmam que conhecer a língua como código não é suficiente para comunicar-se de maneira efetiva; é necessário conhecer os gêneros discursivos, que mostram a língua e seu uso real, comunicativo, interativo, e dialógico.





É nesse ponto que a noção de gênero mostra seu potencial como suporte para o trabalho nas aulas de língua (nesse caso, língua estrangeira), pois, como afirmam Rosa e Basso (2010), “não faz mais sentido, nos dias atuais, pensar o ensino de línguas apenas pelo código, pela memorização de vocabulário e pela repetição de frases desvinculadas das práticas sociais reais” (p.211). Em concordância com esse pensamento e com a orientação dos PCNs para que os alunos sejam engajados no discurso, Schlatter (2009) afirma que

O ensino de LE na escola deve focalizar atividades que promovam o letramento, ou seja, a participação em diferentes práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita na língua materna e na LE. Isso significa que a aula de LE deve criar condições para que o educando possa engajar-se em atividades que demandam o uso da língua a partir de temáticas relevantes ao seu contexto e de gêneros discursivos variados. (p.12)

Fica evidente que, ao ensinar uma língua, os professores “almejam oferecer condições para que seus aprendizes sejam capazes de usar *plenamente* a língua-alvo. Para isso, é preciso investir em um ensino que promova a compreensão de como a linguagem se articula em *ação humana* sobre o mundo” (DELL’ISOLA, 2009, p.99) (grifo nosso). Toda a atividade com a linguagem é social, permeada pelas relações ideológicas que circulam na sociedade. Dar ao aluno essa capacidade de atuar em diversas esferas, com diferentes propósitos, se torna uma importante missão da escola.


Falando do papel da escola, Schlatter (2009) diz que

É papel da escola criar oportunidades de leitura (e escrita) que tratem de diferentes gêneros discursivos, com graus diferentes de planejamento e formalidade (envolvendo diferentes interlocutores), com sequências discursivas variadas (narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva, etc.) e propósitos diversos (informar, opinar, argumentar, reclamar, instruir, etc.). Para cada uso de linguagem é importante planejar atividades que visem a reconhecer a situação de comunicação (quem fala, para quem, em que contexto, em que veículo, com que objetivo, etc.) e que focalizem atividades de compreensão e reação ao texto, coerentes com o gênero discursivo em pauta. (p.14)

Essa visão do ensino de línguas está presente nos PCNs, que afirmam que “todo significado é dialógico, isto é, é construído pelos participantes do discurso” (BRASIL, 1998, p.27), e definem discurso como “prática social por meio da qual as pessoas agem no mundo, considerando-se as condições não só de produção como também de interpretação” (BRASIL, 1998, p.27).

Lombardi e Silva (2014) resumem de maneira clara a relação entre a teoria dos gêneros e o ensino de línguas, quando dizem que





são crescentes as teorizações e discussões, com vistas à elaboração de uma abordagem de ensino calcada em princípios teóricos e metodológicos consistentes, voltados para as atividades de uso da língua não só no contexto escolar, mas, também, fora dele. Essa perspectiva discursiva encontrou, na noção de gênero, um aporte fundamental. (p.31)

### **3. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**

O Programa Nacional do Livro Didático é um programa pelo qual o governo federal compra e distribui livros didáticos aos alunos das escolas públicas de educação básica do país. Apesar de ser um programa instituído em meados do século XX, foi a partir de 1995 que a universalização da distribuição dos livros se consolidou, primeiramente nas disciplinas de português e matemática, e depois nas outras áreas. Entretanto, a disciplina de língua estrangeira permaneceu de fora do programa até 2010, quando foi lançado o edital para compra de livros que seriam usados no triênio 2011-2013.


O programa é desenvolvido em diferentes etapas. Primeiramente, o governo lança um edital, enumerando as características que quer nos livros. As editoras têm um prazo para apresentar as suas coleções, que são avaliadas por professores e pesquisadores vinculados a instituições de ensino superior. Após essa avaliação, um guia sobre as obras aprovadas é elaborado, e os professores das escolas podem escolher a coleção que julgam mais apropriada para a suas realidades.

No PNLD 2011, 37 coleções foram apresentadas, sendo 26 de inglês e 11 de espanhol. Foram aprovadas 2 coleções de inglês e 2 de espanhol (BRASIL, 2010). No PNLD 2014, 36 coleções foram inscritas, sendo 15 de espanhol e 21 de inglês. Foram selecionadas 2 coleções de espanhol e 3 de inglês (BRASIL, 2013).

Ao problematizar a questão do livro didático de língua estrangeira, Lombardi e Silva (2014) afirmam que

No campo do ensino de língua estrangeira, sabe-se que o LD nem sempre esteve presente na sala de aula das escolas públicas da educação básica, sendo, frequentemente, adotado apenas por instituições particulares. Com a implementação do PNLD, que estabeleceu parâmetros rigorosos de avaliação, não só passou a haver a distribuição gratuita desses livros para os alunos da escola pública, como ocorreram mudanças significativas na forma de concepção e de apresentação desse material didático. (p.26)

Essa nova concepção e apresentação dos livros didáticos está relacionada às diretrizes dos documentos e programas oficiais de ensino, que defende que a escola



forneça ao aluno “amostras de linguagem contextualizadas e relacionadas a práticas discursivas genuínas em contextos diversificados, capacitando-o a atuar em situações de comunicação do mundo social” (LOMBARDI e SILVA, 2014, p.32), o que remete, mais uma vez, à noção de gênero, que pode ser uma importante ferramenta no ensino de línguas.

#### **4. Apresentação e análise das obras**

As obras analisadas neste trabalho são os livros de 9º ano do Ensino Fundamental da coleção *Links* (aprovada no PNLD 2011) e da coleção *Alive!* (aprovada no PNLD 2014). Primeiramente, serão analisados os manuais do professor das respectivas obras, apontando as orientações metodológicas utilizadas na elaboração dos materiais e atividades. Em seguida, serão analisadas duas atividades de produção escrita de cada livro, com foco na questão do gênero trabalhado.

##### **4.1. Coleção *Links* (2011)**

O manual do professor dessa obra, na parte da fundamentação teórica, é extremamente curto (três páginas) e apenas apresenta a obra e seus objetivos gerais. Os autores afirmam que o material está articulado com os PCNs e adota “uma visão sociointeracional da linguagem, de acordo com a qual a comunicação é entendida como um processo relacionado a contextos de uso num dado momento histórico e social” (MARQUES e SANTOS, 2009, p.3). Os autores também afirmam que o livro possibilita o contato com diferentes gêneros em inglês, mas não se aprofundam na questão.

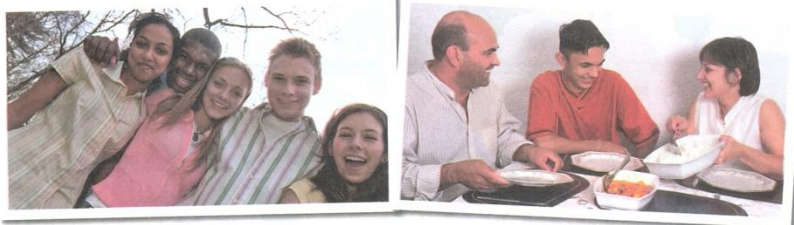
O livro é dividido em dez unidades temáticas, e a seção de produção escrita de cada unidade é chamada de *Let's write!* A unidade 6 tem o título de *Teens have a voice*, e começa com a reprodução de uma entrevista sobre o que algumas crianças pensam sobre o Brasil. Em seguida, há uma atividade de compreensão auditiva que se relaciona com o texto lido. A atividade seguinte é a leitura de um *post* de um *blog*, que serve como gatilho para o trabalho com gramática (substantivos contáveis e incontáveis). Ao final da unidade, a seção de produção textual pede um texto de opinião sobre amizade, como mostra a figura 1.

**Let's Write!**

Os alunos deverão escrever sua opinião a respeito da frase, determinando quem vai ler o texto que produzirem e qual gênero textual utilizarão ao escrever. Enfatize a ideia de que os textos que escrevermos dependem das condições da produção textual, as quais incluem audiência/potential reader e gênero.

**Write your opinion about the following statement.**

**FRIENDS ARE MORE IMPORTANT THAN FAMILY.**



• Before you write, make the following decisions:

**a. Who are you writing to?**

( ) A friend.  
 ( ) A family member.  
 ( ) Someone else, your choice: \_\_\_\_\_

**b. What are you writing?**

( ) A poster.  
 ( ) A text message.  
 ( ) Something else, your choice: \_\_\_\_\_

**Now write your text!**

**UNIT 6** Teens Have a Voice

Figura 1: Atividade de produção textual . Fonte: Marques e Santos (2009)

É possível observar que há, por um lado, a preocupação em chamar a atenção do aluno para quem será o interlocutor de seu texto, e qual o suporte utilizado. Entretanto, é difícil estabelecer uma relação entre os tópicos trabalhados nas atividades anteriores e a produção textual proposta. Além disso, os gêneros apresentados anteriormente (entrevista *online* e *post de blog*) não são os mesmos dos sugeridos na atividade de escrita. A questão de *quem fala, para quem, em que contexto, em que veículo, com que objetivo, etc.*, também não parece estar clara. Nas orientações para o professor, há a sugestão de reforçar para os alunos a ideia de a escrita depender das condições de produção, que incluem audiência e gênero, mas a atividade proposta parece simplificar a problemática dos gêneros em relação a condições de produção e interlocução. Soma-se a isso o fato de que os textos anteriores ou não eram autênticos, ou não estavam em seu formato original, o que altera a percepção do gênero.

A unidade 9, cujo título é *Relationships*, começa com uma mensagem de uma adolescente para um site de conselhos, seguida de uma atividade de compreensão auditiva sobre o tema. Em seguida, há uma atividade de leitura para fins de trabalho gramatical, seguida de exercícios. A parte de produção escrita pede que o aluno escreva um cartão para um amigo, semelhante ao apresentado no livro. A Figura 2 ilustra a atividade:



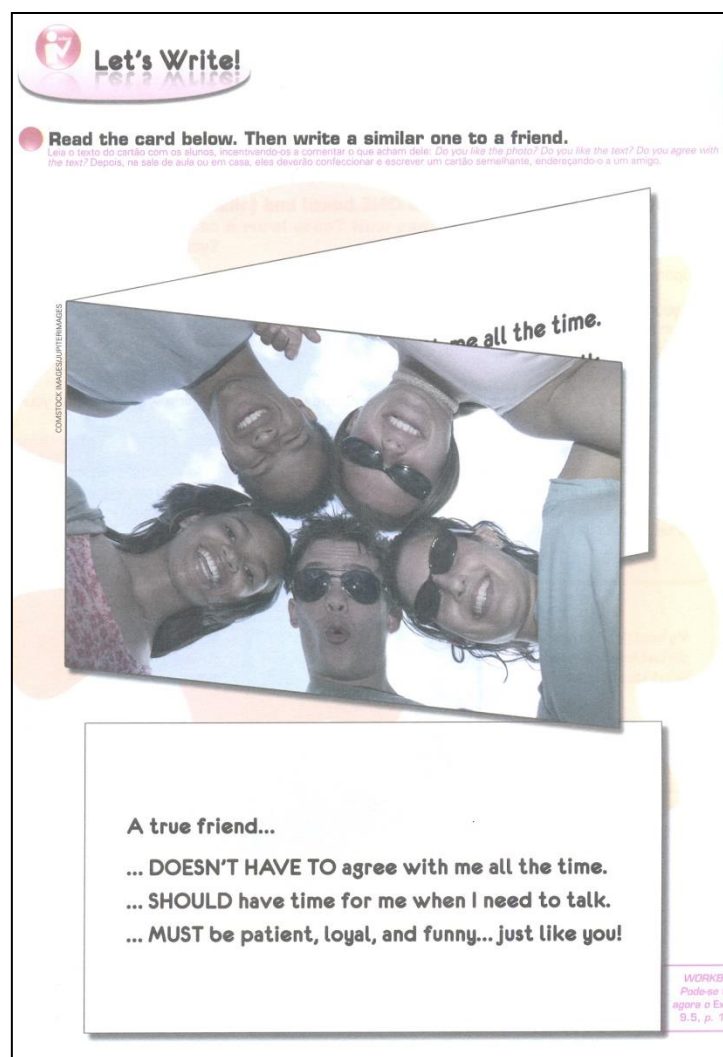


Figura 2: Atividade de produção textual . Fonte: Marques e Santos (2009)

Novamente, não há uma relação lógica entre o tópico trabalhado na unidade e a proposta de escrita, com exceção do tópico gramatical, que parece ser a razão de ser da atividade. Uma evidência a favor disso é o fato dos modais de obrigação/sugestão/etc. estarem em caixa alta, sugerindo que eles devam ser usados na carta. A orientação ao professor sugere que os alunos entreguem seus cartões a amigos, mas a finalidade da atividade não fica clara. O único objetivo que fica explícito é o trabalho com o tópico gramatical.

#### 4.2. Coleção *Alive!* (2014)

O manual do professor da coleção *Alive!* é mais extenso e detalhado, apresentando a obra e os objetivos gerais, discorrendo sobre as habilidades linguísticas e o conceito de multiletramentos, e discutindo a compreensão (escrita e oral) e a produção (escrita e oral) em língua estrangeira. Segundo os autores, “as atividades propostas



motivam os alunos a agir, a usar a língua em práticas sociais da linguagem com toda a força de suas operações” (MENEZES et al, 2012, p.3). A questão dos gêneros é discutida de maneira mais extensa, e é colocado que “é importante expor os alunos a amostras do gênero em estudo em seu contexto cultural e mostrar que sua estrutura é relativamente estável e não existe uma fórmula única”(MENEZES et al, 2012, p.8).

O livro é dividido em quatro unidades temáticas, e cada uma é subdividida em outras duas, totalizando oito unidades. A seção de produção escrita é chamada *Let's act with words*, e está relacionada ao gênero apresentado ao longo da unidade. A unidade 4 é intitulada *Literature and comics*, e apresenta textos sobre Shakespeare, uma resenha das adaptações das obras de Shakespeare para quadrinhos, e uma resenha do filme *Shakespeare in love*. Ao longo da unidade também há um trabalho gramatical, sobre formas verbais. A parte de produção escrita pede a escrita de uma resenha de um livro ou filme. As Figura 3 e 4 apresentam a atividade.

## ■ Let's act with words!

### Book or movie review

<b>Genre:</b> Book/movie review	<b>Purpose:</b> To describe a book or movie and give your opinion about it	<b>Tone:</b> Formal
<b>Setting:</b> Blog	<b>Typical grammar patterns:</b> Simple Present and historical Present	<b>Key vocabulary items:</b> Genres [comedy, drama, love story, short story, novel, etc.], adjectives of opinion [amazing, delightful, interesting, touching, remarkable, boring, etc.]
<b>Writer:</b> You		
<b>Audience:</b> Blog readers		


**Structure:**  
**Headline:** the name of the book or movie.  
**Introduction:** brief description of the plot of the book or movie; description of important parts/scenes.  
**Development:** more details about positive and/or negative aspects. For example: the cast, the acting, the soundtrack, the special effects, etc.  
**Conclusion:** your overall opinion about the book/movie. What has amazed you or let you down about the book/movie?

Nesta seção, os alunos vão desenvolver uma crítica sobre um livro ou filme. Sugerimos destacar informações sobre o gênero já mencionadas no Livro do Aluno e enfatizar as condições de produção e a organização estrutural do texto. Se desejar, o professor poderá propor uma correção em dupla e incluir o trabalho no sistema de avaliação do curso.

Language for life

We use language to write reviews.

Figura 3: Atividade de produção textual . Fonte: Menezes, Braga, e Franco (2012)



## Writing Guidelines

### Organizing

1. Read the movie review again on the previous page of this book.
2. Read more book/movie reviews on the Internet, in magazines, or in newspapers.

### Preparing the first draft

3. Make the first draft.
4. Use the glossary or a dictionary to help you.
5. Find pictures to illustrate.
6. You can rank the book or movie. For example: ★★★★★

### Peer editing

7. Evaluate and discuss it with a classmate.
8. Make the necessary corrections.

### Publishing

9. Write the final version of your review and post it in your blog or on the Internet. You can find information about films at Movie Database (IMDb) at: <[www.imdb.com](http://www.imdb.com)>.

Figura 4: Atividade de produção textual . Fonte: Menezes, Braga, e Franco (2012)

Como pode ser observado, essa atividade apresenta um grau de elaboração mais consistente. Há, explicitamente, os conceitos de gênero, suporte, autor, audiência, finalidade, tom, estrutura, etc., bem como orientações sobre o processo de escrita. Há, também um local específico para publicação do texto (um *blog* onde, segundo os autores, todas as produções devem ser publicadas). As orientações sugerem a leitura de resenhas para dar mais familiaridade com o gênero e estimula a troca de ideias com colegas na construção do texto.

A unidade 7 tem o título *Dance*, e apresenta biografias de dançarinos e resenhas de espetáculos. O tópico gramatical explorado ao longo da unidade é o de advérbios e conjunções, que estão presentes nos textos. A atividade de escrita pede a biografia de um dançarino, como mostra a Figura 5.



**Let's act with words!** alunos identificarem algumas características do gênero e elementos comumente presentes nesse texto, por exemplo, lugar de nascimento, ocupação, interesses, experiências. Esse trabalho poderá contribuir para o desenvolvimento da produção escrita no futuro.

**Short biography**

Let's write a short biography of a famous dancer or a dancer in your community. The brief biographies of James Hobley, George Sampson, and Deborah Colker can help you identify some important elements of a biography, such as date and place of birth, occupation, interests, life experiences, etc.

<b>Genre:</b> Biography	<b>Purpose:</b> To inform about a person	<b>Tone:</b> Formal
<b>Setting:</b> Blog	<b>Typical grammar patterns:</b> Simple Past	<b>Key vocabulary items:</b> Dates, hobbies, profession, verbs of action
<b>Writer:</b> You	<b>Text Structure:</b> Name of the person, date and place of birth, occupation, and accomplishments	
<b>Audience:</b> Blog readers		

**Writing guidelines**

**Organizing**

1. Select a dancer. Think of interesting people from your town or state.

**Preparing the first draft**

2. Select and organize information.
3. Use the glossary or a dictionary to help you.
4. Include a photograph or a drawing.

**Peer editing**

5. Evaluate and discuss it with a classmate.
6. Make the necessary corrections.

**Publishing**

7. Write the final version and include it in your blog.


Figura 5: Atividade de produção textual. Fonte: Menezes, Braga, e Franco (2012)

Esta atividade segue o mesmo padrão das outras presentes no livro: o gênero lido na unidade é o gênero a ser produzido, sempre com a explicitação do gênero em questão: seu contexto de circulação, propósito, tom, etc. As notas para o professor sugerem que as biografias apresentadas ao longo da unidade sejam analisadas com o objetivo de verificar o tipo de informação contida, como lugar de nascimento, interesses, experiência, etc.

## 5. Considerações finais

A partir da comparação das duas obras, fica evidenciada a evolução da presença e da problematização dos gêneros discursivos nos materiais didáticos. O livro aprovado em 2011 parece mostrar uma inclinação a um trabalho mais sólido com a questão, pois, em várias situações, pede para o aluno refletir sobre quem escreveu o texto, para quem, onde, porque, etc. Entretanto, a proposta não é desenvolvida com maior profundidade e sistematização. Alguns fatores ilustram esse ponto: muitos textos apresentados não são autênticos ou, quando o são, parecem estar adaptados, seja em seu suporte, seja em termos de complexidade linguística. Isso prejudica a compreensão plena do gênero discutido, pois torna mais difícil para o aluno relacioná-lo com o mundo à sua volta. Discussões a respeito de questões de contexto histórico e ideológico também não são abordadas.

A coleção de 2014, por sua vez, parece avançar na questão, uma vez que amplia e sistematiza as questões relativas a autoria e interlocução, e usa predominantemente textos autênticos e não adaptados (os autores explicam essa decisão no manual do professor). Outro ponto positivo é que a fase de produção escrita é sempre a culminância do trabalho em cada unidade; após a exposição e discussão sobre um dado gênero, os alunos são incentivados a produzir um texto naquele mesmo gênero. Além disso, a parte visual dos textos é mantida como na forma original, garantindo autenticidade e possibilitando de maneira mais direta a conexão com a vida real. Pode



ser argumentado, entretanto, que ainda há um foco importante na parte da estrutura do texto, em detrimento de discussões ideológicas e históricas, mas é possível que esse seja o próximo passo a ser dado nessa questão.

Essa lacuna ainda deixada pelos materiais didáticos pode ser facilmente preenchida pela intervenção do professor, desde que ele(a) adote uma postura coerente com as orientações oficiais e com as recentes contribuições teóricas de ensino de línguas, que colocam a interação, o dialogismo, a construção social e compartilhada de significados no centro do trabalho pedagógico. Nas palavras de Schlatter (2009), são atitudes como essa que “podem nos engajar com nossos alunos na *aventura e na descoberta de ler e escrever* em busca de autonomia e autoria” (p.20) (grifo nosso).

## REFERÊNCIAS

ASSIS-PETERSON, A.A.; COX, M.I.P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. *Calidoscópio*, 5(1):5-14. 2007.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011: língua estrangeira moderna*. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. *Guia de livros didáticos: PNLD 2014: língua estrangeira moderna*. Brasília, 2013.

DELL'ISOLA, R. L. P. Gêneros textuais em livros didáticos de português língua estrangeira: o que falta? In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 99-120.


LOMBARDI, R. S.; SILVA, M. C. O PNLD Língua estrangeira e a produção oral no LD de Inglês. *Semina*, v.35, n.1, p. 25-40, jan./jun. 2014.

MARQUES, A. O. C. C.; SANTOS, D. M. *Links: English for teens*, São Paulo: Ática, 2009.

MENEZES, V.; BRAGA, J.; FRANCO, C. *Alive!* São Paulo: Editora UDP, 2012.

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. *Calidoscópio*, 7 (1): 10-20. Unisinos, Jan/Abr 2009.





SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

# O ESPAÇO DA BIBLIOTECA ESCOLAR COMO MOBILIZADOR DE PRÁTICAS DE LETRAMENTOS SOCIOCULTURAIS

Rita de Cassia Brêda Mascarenhas Lima<sup>207</sup>  
Dinéa Maria Sobral Muniz<sup>208</sup>

**RESUMO:** Os estudos sobre a contribuição da Biblioteca Escolar (BE) para a formação de leitores e como espaço mobilizador de práticas de letramentos socioculturais vêm se avolumando nos últimos tempos. Essa demanda crescente se justifica pela necessidade de reconceptualização do papel que a BE vem assumindo nas práticas pedagógicas nas últimas décadas. Sendo a formação de leitores proficientes uma responsabilidade da escola, enquanto principal agência de letramento carece, nos dias atuais, dar uma centralidade ao debate sobre o modo e sobre as práticas de letramentos que tanto o espaço da sala de aula como a BE precisam assumir com vistas a ressignificar a aproximação dos jovens em relação ao livro como objeto cultural. Com o objetivo de conhecer a realidade e as condições de funcionamento das Bibliotecas Escolares da rede estadual de Feira de Santana na Bahia, bem como as percepções de professores e alunos sobre o papel desse equipamento pedagógico na formação leitora dos alunos, estamos desenvolvendo uma pesquisa de doutorado, de abordagem qualitativa e inspiração etnográfica, em que tomamos como referencial teórico a História Cultural e as Histórias de Leitura (Chartier, Burke, Hebrard, Manguel, Street, Abreu, Besnosik, etc.). Como método de coleta de dados estão previstos as entrevistas narrativas, grupos de discussão e o diário de campo. A pesquisa, em andamento, vem revelando as singularidades da cultura e dos cotidianos escolares. No entanto, alguns aspectos têm nos chamando à atenção, pois a realidade atual se contrapõe à de duas ou três décadas atrás. A presença de um acervo qualificado não é mais uma realidade distante, pelo contrário, as escolas dispõem de bons livros, fato atribuído às políticas públicas de leitura instituídas desde o final da década de 80 do século passado. Entretanto, o que percebemos é uma tímida cultura escolar de articulação por parte dos sujeitos que assumem o fazer pedagógico. A pesquisa anseia revelar as nuances que corroboram ou não para a instituição de práticas de letramentos socioculturais e, assim, contribuir com os estudos que discutem o binômio práticas pedagógicas e biblioteca escolar.

**PALAVRAS CHAVE:** Biblioteca escolar. Letramentos socioculturais. Práticas pedagógicas. Formação do leitor.


## 1. INTRODUÇÃO

O que efetivamente buscam os alunos quando adentram o espaço da Biblioteca Escolar? É possível imaginar, no espaço da escola pública, uma biblioteca escolar em

---

<sup>207</sup> Mestre em Educação; Professora Assistente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS; Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FAGED/UFBA.

<sup>208</sup> Doutora em Educação; Professora Associada do Departamento de Educação II da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia; membro do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED-UFBA; Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem -GELING.




pleno funcionamento? Esses são alguns questionamentos que vem nos desafiando ao longo desta pesquisa de doutorado, inserida no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFBA, que tem como objeto de pesquisa as Bibliotecas Escolares da Rede Estadual de Ensino do município de Feira de Santana–Bahia.

Não são poucos os estudos e pesquisas que vem se ocupando desse objeto. Afinal, estando, nós, em pleno século XXI, para muitos o século do conhecimento, não é tarefa fácil aceitar com tranquilidade que as escolas, como principais agências de letramento, não priorizem o espaço da biblioteca escolar como centro difusor de informações e cultura.

Uma imersão preliminar na história das bibliotecas escolares no Brasil nos possibilita verificar que, nos primeiros séculos de colonização até meados do século XVIII, a instituição de bibliotecas, no cenário educacional, advém das contribuições das instituições religiosas. Mas com a “decadência das Bibliotecas Conventuais e a rigorosidade da censura estabelecida no Brasil, até o final do século XVIII, o acesso ao livro e a outras fontes de informação impressas só foram regularizados a partir de 1810, com a instalação da Biblioteca Real, na cidade do Rio de Janeiro [...]” (MAROTO, 2009, p.47). Esse cenário nos possibilita intuir que a história das bibliotecas escolares no Brasil ainda é recente e, não sendo priorizada em nossa formação educacional, sofremos ainda hoje com a falta de priorização e, talvez, de reconhecimento do seu papel propulsor na formação de uma sociedade mais cidadã e de pessoas mais autônomas.

A pesquisa, em andamento, anseia revelar as nuances da cultura e do cotidiano escolar que corroboram ou não para a consolidação de práticas de letramentos socioculturais nos espaços das bibliotecas escolares e, assim, contribuir com os estudos que discutem o binômio práticas pedagógicas e biblioteca escolar, haja vista ser essa uma demanda crescente, principalmente pelos resultados, ainda baixos, atingidos pelos alunos brasileiros nas provas que medem as habilidades de leitura, escrita e compreensão textual.

Os resultados apresentados ainda são parciais, posto que a pesquisa encontra-se na fase de diagnóstico e mapeamento sobre a situação atual das bibliotecas escolares (BE) da rede estadual de ensino de Feira de Santana na Bahia e, só posteriormente, será



possível visibilizar as percepções de alunos e professores sobre o papel da BE na formação leitora dos alunos e as atuais condições de funcionamento disponíveis.

## 2. O LUGAR DA BIBLIOTECA NO ESPAÇO DA ESCOLA


As discussões sobre de que forma o espaço da biblioteca escolar deve ser compreendido dentro da arquitetura escolar vem ganhando corpo, principalmente pelos estudiosos que buscam articular o binômio biblioteca escolar e práticas educativas.

Sanches Neto (1995, p. 31) em seu artigo intitulado *Desordenar uma biblioteca: comércio e indústria da leitura na escola* nos convoca a pensar que “A biblioteca não pode ser vista como um lugar secundário do estabelecimento escolar. Ela é o cerne do ensino e como tal deve ocupar uma localização privilegiada”. Esse debate ganha força, principalmente, quando percebemos que, na grande maioria das escolas públicas, o espaço da biblioteca escolar não foi incluído na arquitetura da escola. A instituição da biblioteca no cenário educacional vai acontecendo ao sabor dos desejos e interesses manifestos pelos gestores escolares que podem priorizar ou não a existência ativa desse espaço.

No caso de Feira de Santana, nas escolas foco desta pesquisa, o que vem sendo desenhado é uma presença muito tímida na BE no cotidiano e na cultura escolar. Tomamos nesse texto o conceito de cultura escolar defendido por Dominique Julia (2001, p.10) como sendo o “conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. Assim sendo, buscamos conhecer o lugar reservado para funcionar a BE dentro das escolas. Na nossa compreensão o lugar destinado ao funcionamento da BE, suas práticas ou suas ausências, já revelam um *modus operandi* da escola quando o assunto é articulação práticas pedagógicas e biblioteca escolar/formação do leitor.

Ao adentrar as escolas percebemos que o tem se revelado é que normalmente as BEs ficam distantes dos espaços de maior circulação dos alunos e, na sua grande maioria, trancadas. Não é difícil encontrar a BE em final de corredor, em salas localizadas na área externa da escola, como também fechadas por grades e cadeados,





sem falar do espaço que deveria ser uma biblioteca escolar e hoje funcionar como depósito de cadeiras, depósito de livros didáticos (milhares deles), computadores e outros equipamentos em desuso. Então, é possível pensarmos que, para estas instituições, “os comportamentos e as condutas inculcadas” nos jovens alunos quando o assunto é leitura são de descaso ou indiferença do papel social, político e estético da leitura na vida formativa.

Estando fechada a biblioteca dia após dia, torna-se comum aceitar a ideia de inexistência desse espaço. Mesmo que ele exista, cristaliza-se uma ausência, naturaliza-se a falta e, se tomarmos ao pé da letra a expressão de Umberto Eco (1994, p. 34) quando afirma que “todo texto é a uma máquina preguiçosa que espera muita colaboração da parte do leitor”, entendemos que o ato de ler precisa ser acionado, ensinado, mobilizado e, não o sendo, então a máquina continuará preguiçosa, por quanto tempo??? Eis a questão!


São inúmeros os problemas elencados pelos gestores quando o assunto é a BE. Muitos atribuem como causa prioritária para o não funcionamento, a ausência de funcionários específicos para atuarem neste espaço. Faltam bibliotecários de formação na rede estadual, bem como há dificuldade de remanejamento dos funcionários que são contratados por empresas prestadoras de serviços ao estado<sup>209</sup> para assumirem tarefas na biblioteca. Dentre outras dificuldades apontadas está uma nítida falta de articulação entre as atividades desenvolvidas pelos professores, das mais variadas áreas, e a potencialidade inerente ao acervo disponível na biblioteca.

O que pensam os professores da educação básica da rede estadual de Feira de Santana sobre o papel da biblioteca escolar na formação leitora dos alunos? A biblioteca hoje disponível atende às expectativas dos alunos? Esses são questionamentos que ainda pretendem ser respondidas ao longo da pesquisa.

Mas, voltando para foco o município de Feira de Santana, este possui 73 escolas vinculadas à rede estadual de ensino. Destas, oito estão na zona rural e 65 na sede do

---

<sup>209</sup> No estado da Bahia, não há concurso para cargos técnico-administrativos das escolas há pelo menos duas décadas. São poucas as escolas que ainda possuem servidores efetivos do estado atuando nas escolas. Em proporção de funcionários nas escolas, a média aproximada é de um efetivo para 15 contratados. Das 37 escolas visitadas, nenhuma possui mais do que três funcionários efetivos. E os que existem estão em vias de aposentadoria.



município. Das 37 escolas já visitadas, é possível afirmar que apenas 11 destas instituições possuem bibliotecas em funcionamento.

Para classificação em biblioteca em funcionamento tomamos como parâmetro a existência de funcionários, mesmo não sendo bibliotecário de formação, que assumem abrir a biblioteca. Não é uma concepção ingênua a da nossa parte em instituir esse critério para eleger se a BE está ou não em funcionamento. Temos clareza que não basta abrir a BE, nem tão pouco considerá-la como BE apenas porque a escola dispõe de um acervo mínimo por aluno conforme prevê a Lei 12.244 de 24 de maio de 2010<sup>210</sup>. A referida Lei prevê em seu Art. 2º. *Para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura.* E no seu Parágrafo único define que *Será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares.* Entretanto, na nossa concepção, apenas assegurar a presença de um acervo mínimo no ambiente escolar, nem sempre garante que este se torne vivo e cumpra efetivamente seu papel de mobilização e ampliação de saberes.


Nos alerta Sanches Neto que

Não pode ser esquecido que a biblioteca escolar tem uma função muito específica. Devemos redefinir o seu conceito tradicional de arquivo. Na escola, ela não tem a tarefa de catalogar e preservar livros. Não é um santuário onde devemos entrar em silêncio. É, isto sim, um labirinto vivo, palco e cenário de destinos múltiplos. Cada um deve percorrê-la da sua forma. (1995, pp. 31-32)

E tomando essa ideia de biblioteca como um “labirinto vivo, palco e cenário de destinos múltiplos”, voltamos à discussão sobre o destino que as bibliotecas escolares vem assumindo no interior das escolas. Não enfatizaremos aqui, os motivos e as angústias que nos causam quando adentramos as instituições formais de ensino e,

---

<sup>210</sup> Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País.



percebemos logo pelo tom de acolhida do gestor quando este se antecipa em dizer “não há muito o que se ver aqui. Infelizmente não temos uma biblioteca funcionando”. Mesmo sendo recorrente, em muitas visitas realizadas, queremos aqui visibilizar outras realidades, que a contrapelo desse cenário tão comum, vem se esforçando para tornar a BE um espaço que imprima nas histórias de leitura dos alunos outras experiências de práticas de letramento socioculturais.

### 3. PRÁTICAS DE LETRAMENTOS SOCIOCULTURAIS


A concepção de letramento sociocultural que baliza nosso estudo se ancora nos novos estudos sobre letramento desenvolvidos por Street (2010, 2014). Nesses estudos Street (2010, pp. 36-37) nos apresenta dois modelos de letramento. O *modelo autônomo* que “presume que o letramento é uma coisa autônoma, separada e cultural; uma coisa que teria efeitos, independentemente do contexto”. Acerca desse modelo Kleiman (1995, p. 21) ainda afirma que “há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que casualmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social”. E o *modelo ideológico*, este defendido pelo autor por entender que “não é só um modelo cultural, embora seja isso, mas ideológico porque há poder nessas ideias”, assim como afirma que “as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (*apud* Kleiman, 1995, p. 21). Nesses estudos busca-se compreender o letramento como prática social e plural, bem como entende que aos sujeitos se formam a partir de inúmeros eventos de letramento<sup>211</sup>. Parte-se da compreensão que as relações tecidas diuturnamente nos variados espaços formativos se interconectam e se imbricam na constituição do modo de ser e de fazer dos sujeitos. Pautado nessa ideia, compreendemos que as experiências e práticas desenvolvidas no ínterim das escolas são eventos de letramento que podem corroborar na constituição tanto do aluno cidadão quanto do aluno leitor.

Tecendo um olhar sobre o cotidiano escolar pesquisado, percebemos que das 11 escolas em que encontramos a BE em funcionamento, as realidades são bem diferenciadas. Há escolas que apenas mantem abertas as BEs com intuito de garantir aos

---

<sup>211</sup> Segundo Kleiman (1995, p.40) “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas”.





alunos mais um espaço de realização de tarefas escolares. Outras conseguem, por meio de empréstimo do acervo, propiciar uma aproximação dos alunos aos livros disponíveis. E temos ainda, em número menor, a BE como um espaço vivo, fomentador de trocas e empréstimos de livros, com uma programação sociocultural que contempla debates, Conversa com Escritores, Cafés Filosóficos e Tertúlias Literárias<sup>212</sup>.


Quando há interconexão das ações propostas pela BE com as demais práticas educativas todas saem ganhando. Estamos nos referindo à consolidação de uma proposta pedagógica mais consistente, da formação humana e política de todos que compõem a equipe da escola e da relevância social que a escola passa a ter para a comunidade a qual atende. A escolha por desenvolver um trabalho de leitura que prime pela participação articulada e irrestrita de todos que compõem a escola, vem fazendo dos encontros ou cafés filosóficos, promovidos por uma escola pública visitada, momentos de grandes aprendizagens pedagógicas e humanas. Os cafés filosóficos são organizados por alunos dos anos finais da educação básica, sob a orientação de professores de filosofia da escola. Segundos *folders* distribuídos pelos coordenadores da atividade, o objetivo é basicamente “proporcionar pausa para pensar e discutir educadamente, temas do universo filosófico, sem carga de erudição e obscurantismo muitas vezes associado à filosofia”. Como a atividade prever a participação de todos que assim o desejarem fazer, o momento é cuidadosamente organizado e nas palavras dos organizadores “o que anima o café filosófico é um enorme gosto pela discussão educada e pelo confronto intelectual entre pessoas reais. Faz nos sentir únicos, despertados, numa palavra, vivos!”.

Segundo Chartier (2001, p.20) “[...] cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria”. E, nesta experiência compartilhada, neste belo exemplo de uma prática de letramento sociocultural, realizada no espaço de uma biblioteca escolar, é possível reafirmar o quanto de simbólico pode ser agregado nas histórias individuais e sociais de leitura dos envolvidos. Os alunos vão se constituindo leitores perspicazes quando através das

---

<sup>212</sup> Na escola visitada as Tertúlias Literárias são compreendidas como espaço de leitura e de debate que acontecem a partir de livros escolhidos pelos próprios alunos, mas integram o grupo: alunos, professores de várias áreas de conhecimento e os gestores (direção e vice direção). Dentre alguns livros que já foram debatidos: A culpa é das estrelas; Extraordinário; O menino de pijama listrado; Os miseráveis, entre outros.






práticas coletivas de leitura, inferência, interpretação e reelaboração do texto lido vão atribuindo novos saberes e descobertas propiciadas pelas denominadas práticas de sociabilidades defendidas por Chartier.

A leitura como afirma Cordeiro (2014, p. 20) tem “uma história diferenciada que se faz e se desenvolve em formas diversas e em épocas distintas da sociedade”. Portanto, as histórias de leitura individuais e sociais também são tecidas nesses emaranhados de idas e voltas que a vida dá e, por saberes, sabores e experiências que nos são ofertados ao longo da vida. Portanto, os sentidos que atribuímos ao que lemos, ao que vemos e ao que experienciamos se ampara na assertiva de que a leitura é eminentemente uma prática social e cultural, logo comungamos com Muniz e Rios (2007, p.186) quando afirmam que “todos os seres humanos podem se transformar em leitores da palavra e dos outros códigos que expressam a cultura, mesmo porque, sendo sujeitos de linguagem, carregam consigo o potencial de significar o mundo”.

Em relação ao espaço da biblioteca escolar como mobilizador de práticas de letramentos socioculturais, reafirmamos que não basta o espaço, a existência deste é fundamental, mas é preciso criar estratégias de mobilização e dinamização do acervo, é preciso conhecer as demandas, os gostos e interesses do público, é preciso oferecer de forma competente seu melhor produto (livros, filmes, documentários etc.). Não podemos desconsiderar que o livro como objeto cultural nem sempre esteve acessível a grande parte da população, sendo assim, redobra para a escola a responsabilidade de oferecer e assegurar à população não apenas o encontro com o livro, mas a competência de ler, reler, interpretar e atribuir sentidos.

Ao tratar da importância da leitura é preciso ficar claro que o ato de ler é complexo e que exige do leitor empenho, esforço, concentração e habilidades que passam pela intertextualidade, seleção, antecipação, inferência e verificação. Portanto, é preciso desconstruir a ideia, muitas vezes difundida, que a leitura é sempre prazer. Segundo Sant’Anna (2011, p. 15) “A afirmativa ou a noção de que a leitura é (ou deve ser) sinônimo de prazer não é apenas limitadora. É enganosa. Pode funcionar em alguns casos, mas não abrange a diversidade de experiências em face da leitura”. E sendo assim, é papel primordial da escola e dos seus diversos espaços formativos oportunizar experiências leitoras as mais variadas.



Acerca desse papel social da escola na formação de alunos leitores competentes socialmente, defende Cunha (2014, p. 44) que:


O papel da escola, na atualidade, é refletir o dialogismo, não isento de conflitos, polifonias em relação aos enunciados, textos, discursos das diversas culturas locais com as culturas valorizadas por essa agência, para que a escola possa formar cidadãos democráticos e protagonistas, que sejam multiculturais em sua cultura e discursivamente eficientes.

#### **4. LETRAMENTO E FORMAÇÃO DO LEITOR**

Ao tratar de letramento e formação do leitor é importante trazer à baila as contribuições de Cosson (2012); Paulino (2004) quando discutem a essencialidade de constar no cotidiano escolar a presença da literatura. Para Cosson (2012, p17) “É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas”. Não cabe aqui uma defesa qualquer para a presença da literatura dentro da escola. Mas, reconhecendo que a literatura nos empodera, nos permite viver culturas e tempos variados, nos ajuda a conviver melhor com nós mesmos e com os outros e nos humaniza como defende Candido (2004), que nossa defesa é pela instituição de uma concepção de letramento literário como condição basilar para a escola retomar seu papel social de formar sujeitos mais humanos, mais sensíveis e mais autônomos e, conseqüentemente, contribuir no processo de formação do leitor.

Ainda no que tange o papel da literatura na constituição individual e social dos homens, afirma Cosson (2012, p. 17)

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como




os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos.

A experiência oriunda das visitas aos espaços da biblioteca escolar da rede estadual de ensino em Feira de Santana vem revelando uma baixa procura aos textos literários pelos alunos. Acerca dessa realidade alguns questionamentos precisam ser feitos. O que tem provocado essa baixa procura? O acervo disponível é compatível aos interesses dos alunos? Há, por parte dos professores/mediadores de leitura, investimento em oportunizar estratégias de aproximação dos alunos ao texto literário? E além dos questionamentos, vale a pena pensar sobre o que nos assinalam Silva; Ferreira e Scorsi (2009, p. 55) “precisamos escutar mais os leitores de carne e osso que temos diante de nós. Não apenas acerca das histórias que leram ou estão lendo, mas a respeito de si mesmos e de sua vida, de seu itinerário como pessoa”. Portanto, estamos diante de novos desafios quando o assunto é a formação de leitores. Não nos basta afirmar que hoje as bibliotecas escolares contam com um acervo razoável de literatura nacional e estrangeira, fruto das Políticas de Formação de Leitores instituídas pelo Ministério da Educação, é preciso descortinar os cotidianos das BEs na tentativa de conhecer como efetivamente vem sendo as práticas de letramentos socioculturais oportunizadas pela principal agência de letramento que é a escola.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tematizar a relação entre o papel da biblioteca escolar e as práticas de letramentos socioculturais presentes no cotidiano escolar e nas itinerâncias formativas dos alunos é um desafio necessário quando elegemos a formação do leitor como foco de estudo e de pesquisa.

Reconhecemos que muitos são os escritores, professores, pesquisadores brasileiros e estrangeiros que atribuem à biblioteca a sua iniciação no mundo da leitura, das artes, da inserção social mais efetiva. Entretanto, a realidade brasileira vem nos mostrando como a cada dia, mesmo com todos os investimentos oficiais de programas que visam inserir o livro nos espaços escolares, a exemplo do Programa Nacional



Biblioteca da Escola - PNBE<sup>213</sup>, Literatura em minha casa<sup>214</sup> etc., ainda é muito tímida a presença articulada desse equipamento nas escolas brasileiras, em especial na rede estadual baiana, bem como é bem limitada a busca pelo espaço da biblioteca por grande parte da população brasileira.

Ao longo da trajetória como docentes do ensino superior das disciplinas Estágio Supervisionado e Formação do Leitor, do envolvimento em projetos de pesquisa e extensão, bem como por vivenciar o espaço das escolas, como *lócus* de acompanhamento das práticas de estágio e de extensão, percebemos a importância e o papel preponderante que a leitura pode exercer na formação e, conseqüente, inserção social dos sujeitos na sociedade contemporânea (Chartier, 2001; Manguel, 1997; De Certeau (2007); Abreu, 1999; dentre outros). Foi justamente daí que nasceu o interesse por pesquisar o cenário escolar, o cotidiano (condições de funcionamento), as práticas e percepções sobre o ambiente escolar e, mais precisamente, sobre a biblioteca escolar.

A pesquisa, em andamento, já nos aponta a necessidade de uma imersão densa no cotidiano e na cultura escolar com intuito de desvelar as singularidades dos fazeres pedagógicos e as percepções sobre o papel das BEs na constituição leitora dos alunos.


O que nos move é acreditar que a leitura em nossa vida exerce uma necessidade vital como defende Manguel (1997, p.20) “Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é uma função essencial”. E tendo a leitura essa função essencial, nós, educadores, mediadores de leitura assumimos um papel preponderante na consecução desse objetivo maior que é tornar o aluno um sujeito leitor. Um leitor que reconhece a essencialidade do papel da leitura na construção de sua própria identidade, portanto, na escrita da sua própria história. Portanto, defendemos que o espaço da biblioteca escolar pode ser sim um mobilizador de práticas de letramentos socioculturais quando abre suas portas e propicia aos alunos experiências leitoras para além das tarefas obrigatórias solicitadas pela

---

<sup>213</sup>O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura aos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. Ver portal.mec.gov.br

<sup>214</sup>PNBE 2001 – Denominado “Literatura em minha Casa”, o acervo foi composto por seis coleções diferentes, cada uma com cinco títulos: poesia de autor brasileiro, conto, novela, clássico da literatura universal e peça teatral. Pela primeira vez, as coleções foram entregues aos alunos para levarem para casa. A ideia do programa foi incentivar a leitura e a troca dos livros entre os alunos, além de permitir à família do estudante opção de leitura em casa. As escolas também receberam quatro acervos para sua biblioteca.





própria escola. Oferece possibilidades de através dos livros mergulhar em outros mundos, outras realidades, outras culturas.

## REFERÊNCIAS

CHARTIER, Roger. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CANDIDO, Antonio. *Direito à literatura*. In.: Obras completas. 2004.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2012.

CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; LIMA, Elizabeth Gonzaga de. (Orgs.) *Modos de ler: oralidade, escritas e mídias*. Curitiba: Arte & Letra, 2014.

CUNHA, Úrsula Nascimento de Sousa. *Letramento escolar e cotidiano*. Análise de experiências sobre práticas de letramento à luz da crítica cultural. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

DOMINIQUE JULIA. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. No. 1; Jan./jun. 2001.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.


KLEIMAN, Angela B. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MAROTO, Lucia Helena. *Biblioteca escolar, eis a questão! Do espaço do castigo ao centro do fazer educativo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

PAULINO, Graça. *Saberes literários como saberes docentes*. *Presença Pedagógica*, v. 10, n. 59, set./out., 2004, p. 55-61.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (Org.). *Leitura literária – a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.



SANCHES NETO, Miguel. Desordenar uma Biblioteca: comércio e indústria da leitura na escola. In.: *Revista Leitura: teoria e prática*. Campinas: ALB/Porto Alegre: Mercado Aberto, v.14, n. 26, pp. 30-34, dez. 1995.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Ler o mundo*. São Paulo: Global, 2011.

SILVA, Lílian Lopes Martin da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; SCORSI, Rosalia de Ângelo. Formar leitores: desafios da sala de aula e da biblioteca escolar. In.: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.) *Biblioteca escolar e práticas educativas – o mediador em formação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

STREET, Brian V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In.: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.) *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MUNIZ, Dinéia Maria Sobral; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Histórias de leitura de alunos e alunas da roça. In.: MUNIZ, Dinéia Maria Sobral; SOUZA, Emília Helena P. M. de; BELTRAO, Lícia Maria Freire (Orgs.). *Entre textos, Língua e Ensino*. Salvador: EDUFBA, 2007.

STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. 1ª. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014x.

---

## O LIVRO DIDÁTICO À LUZ DA SOCIOLINGUÍSTICA

Rodolfo Dantas Silva<sup>215</sup>

Rodrigo da Silva Gonçalves<sup>216</sup>

**RESUMO:** Nesta pesquisa investigamos como o tema da variação linguística é tratado no livro didático (LD), compreendido como instrumento semiótico do processo de ensino-aprendizagem, em que professor e aluno interagem de formas diversificadas. Nossa pesquisa se situa no contexto das pesquisas em Linguística Aplicada (AL) e visa compreender como o conceito desenvolvido no âmbito da Sociolinguística laboviana (1964) adentra no universo da sala de aula por meio do LD. Este trabalho descreve os dados iniciais da pesquisa e concentra-se na compreensão das atividades proposta por este suporte em relação às normas estabelecidas pelos documentos oficiais que regem o ensino básico nacional e o livro didático. Nosso objetivo maior, nessa fase inicial, é analisar se este suporte teórico realmente oferece ao professor condições de trabalho no eixo da reflexão sobre as variações linguísticas, envolvendo, portanto, seus múltiplos fatores sociais. Partimos do pressuposto, endossado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997) e pelo Manual do Livro Didático, de que o trabalho de reflexão sobre a linguagem não deve se basear no critério de certo/errado, mas no critério de adequação a diferentes situações comunicativas e de valorização das variantes linguísticas que os discentes trazem de suas próprias vivências. Nossa pesquisa é de natureza qualitativa interpretativa. Analisamos o livro do ensino médio Português linguagens (2010) de William Cereja e Thereza Magalhães em comparação com as normas presentes nos documentos oficiais da educação básica nacional, buscando descrever e analisar como as atividades do LD tratam da questão da variação linguística. Nossos dados iniciais apontam que, embora o livro aborde este assunto, o trabalho ainda é tratado de maneira superficial, requerendo uma boa interpretação dos exemplos por parte dos atores envolvidos no processo, pois os mesmos podem induzir categorizações que não respeitam a igualdade entre as variantes linguísticas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Livro didático. Variação Linguística. Ensino Médio.


- 1. O ESTUDO DA SOCIOLINGUÍSTICA**
- 2. LIVRO DIDÁTICO À LUZ DA SOCIOLINGUÍSTICA**
- 3. RESULTADOS**
- 4. CONCLUSÃO**
- 5. ANEXOS**
- 6. REFERÊNCIAS**

### 1. O ESTUDO DA SOCIOLINGUÍSTICA

---

<sup>215</sup> UFPB – rodolfo.dantas.lettras@gmail.com

<sup>216</sup> UFPB – rodrigo.silva.lettras@gmail.com



A Sociolinguística, estudo das relações externas que influenciam a língua em determinada comunidade, começa a ser trabalhado no Brasil nos anos 1970. O seu precursor no Brasil é o professor Anthony Naro da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). As pesquisas do professor Naro seguem a teoria do pesquisador William Labov que trata da língua como algo heterogêneo, susceptível às transformações no âmbito social dos seus falantes. Esta característica heterogênea, classificada na pesquisa laboviana, não a perfila como um sistema sem regras, desorganizado. Para comprovar esta observação, uma comunidade onde existem diversas variedades entre seus falantes, ocasionada por distintos fatores, pode haver uma comunicação satisfatória. Estes estudos divergem da Linguística estruturalista por não desprezar a fala (*parole*) da língua (*langue*). Para Saussure, a língua deveria ser analisada sem a interferência social, um sistema único utilizado como padrão por todos os falantes. A Sociolinguística necessita de uma visão diacrônica para entender as implicações que a língua sofre no decorrer dos anos, provocada por fatores sociais dentre os mais diversos: geográfico, econômico, cultural, sexo, profissão etc. Linguagem e sociedade estavam fundidas para uma compressão da língua na cosmovisão da Sociolinguística. O processo de investigação parte de uma análise presente, retornando ao passado encaixando as possíveis variantes que influenciaram nesse processo histórico e, retorna-se ao presente fechando a análise (TARALLO, 2005, p.64).

Será que os livros didáticos, destinados à educação básica, conseguem de maneira satisfatória servir de arcabouço teórico para o professor em sala de aula?

## 2. LIVRO DIDÁTICO À LUZ DA SOCIOLINGUÍSTICA

No ensino de língua materna é importante conhecer o que tem sido proposto no Guia do Livro Didático, mas, analisar uma tarefa é mais árduo do que parece, pois, é necessário grande empenho do professor com a educação e os seus alunos, uma vez que os livros didáticos tendem trabalhar superficialmente a questão da variação linguística para o ensino de língua portuguesa. Apesar de defenderem a diversidade da língua, seguem defendendo com estratégias de rotular o “errado” e o “certo”, assim reforçando o preconceito linguístico.

O livro didático deve seguir as diretrizes do Ministério de Educação para a sala de aula. Para tal, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) recomendam o trabalho da Sociolinguística com o objetivo de valorizar as diferenças do nosso país no campo da linguagem, respeitando a bagagem sócio-histórica de cada aluno, socializando essas peculiaridades:




No ensino aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas (BRASIL, 1998, p.31).

A análise deste artigo tomou como corpus o livro de língua portuguesa para o ensino médio “Português Linguagens” (Volume 1) dos autores William Cereja e Thereza Magalhães. As atividades selecionadas se encontram nas páginas 42 a 44.

Na Figura 01 (p.42) é abordado um texto cujo título é *Causo mineirim*. O enunciado da questão pede que se analise o texto que o classificado como humor, identificando-o como **dialeto** utilizado para esta escrita. O autor, ao classificar a variação linguística deste trecho como dialeto, pode estar indiretamente mostrando uma pré-análise do texto, em decorrência das características da oralidade. O enunciado rotula como humor reforçando uma visão preconceituosa por não seguir a norma culta padrão da escrita, não respeitando assim a variedade linguística, abrindo margem para uma possível análise do aluno como errado.

FIGURA 01



**Exercícios**

I. O texto que segue, desprezando as normas da língua escrita, procura reproduzir o jeito como supostamente se fala em certas regiões de Minas Gerais. Sua finalidade, portanto, é estritamente humorística. Leia-o.

**Causo de mineirim**

Sapassado, era sessetembro, taveu na cozinha tomano uma pincumel e cuzinhano um kidicarne cumastumate pra fazer uma macarronada cum galinhassada. Quascaí dessusto quanduvi um barui vindedenuforno, parecenum tidiguerra. A receita mandopó midipipoca denda galinha prassá. O forno isquentô, o mistorô e o fiofô da galinhispludiu! Nossinhora! Fiquei branco quinein um lidileite. Foi um trem doidimais! Quascaí dendapia! Fiquei sem sabê doncovim, pronconvô, oncontô. Oiprocevê quelocura! Grazadeus ninguém semaxucô!

(<http://bacaninha.cidadeinternet.com.br/home/mensagens/engraçadas>)

Fonte: CEREJA, William; MAGALHÃES, Thereza. Português 1 – Linguagens. São Paulo: Editora Ática, 2010.

A variação linguística tratada dessa forma pode involuntariamente levar a uma análise de forma nociva. Pois, os autores abordam como um texto humorístico, a variação linguística do sertanejo mineiro, deixando de elencar pluralidade da língua, revelando os sujeitos de baixa escolaridade e baixo poder econômico da região.

Um dos principais problemas que encontramos nos livros didáticos é uma tendência a tratar da variação linguística em geral como sinônimo de variedades regionais, rurais ou de pessoas não-escolarizadas, parece estar por trás dessa tendência a suposição (falsa) de que os falantes urbanos e escolarizados usam a língua

de um modo mais “correto, mais próximo do padrão, e que no uso que eles fazem não existe variação (BAGNO,1961, p. 120).

Na Figura 02 (p.42) encontramos um trecho de uma carta de amor escrita pelo poeta brasileiro Olavo Bilac. Semelhantemente a atividade anterior, pede-se que analise este trecho, mas ao contrário da classificação da primeira atividade, este trecho é classificado como **variedade linguística**. O autor do livro utilizou uma abordagem em que a língua escrita na forma padrão culta como variedade linguística e a escrita com características verbais como dialeto, embora o dialeto seja uma variante da linguagem.

Figura 02

a) O texto apresenta aspectos interessantes de variação linguística. Que dialeto é utilizado para construir o humor do texto?

b) Observando a escrita de algumas palavras do texto, deduza: O que caracteriza esse dialeto?

c) Também é possível observar no texto variações de registro, especialmente quanto ao modo de expressão. O texto apresenta marcas da linguagem escrita ou da linguagem oral? Dê alguns exemplos que justifiquem sua resposta.

2. Leia o trecho de uma carta de amor escrita por Olavo Bilac, poeta brasileiro que viveu entre o final do século XIX e o início do século XX.

Excelentíssima Senhora. Creio que esta carta não poderá absolutamente surpreendê-la. Deve ser esperada. Porque V. Excia. compreendeu com certeza que, depois de tanta súplica desprezada sem piedade, eu não podia continuar a sofrer o seu desprezo. Dizem que V. Excia. me ama. *Dizem*, porque da boca de V. Excia. nunca me foi dado ouvir essa declaração. Como, porém, se compreende que, amando-me V. Excia., nunca tivesse para mim a menor palavra afetuososa, o mais insignificante carinho, o mais simples olhar comovido? Inúmeras vezes lhe pedi humildemente uma palavra de consolo. Nunca a obtive, porque V. Excia. ou ficava calada ou me respondia com uma ironia cruel. Não posso compreendê-la: perdi toda a esperança de ser amado. Separemo-nos. [...]



Emile Munier, Carta de amor.

a) Caracterize a variedade linguística e o grau de formalismo empregados pelo autor do texto.

b) Olavo Bilac viveu no final do século XIX e início do século XX. O texto é um bom exemplo de como as declarações amorosas eram feitas na época, nesse tipo de variedade linguística. Colocando-se no lugar do poeta, reescreva o texto, mantendo o conteúdo mas empregando uma variedade linguística que seria comum entre dois jovens nos dias de hoje. Ao concluir o texto, leia-o para a classe.

Fonte: CEREJA, William; MAGALHÃES, Thereza. Português 1 – Linguagens. São Paulo: Editora Ática, 2010.

Ao classificar de diferentes termos duas variantes da mesma língua o autor infere um comentário que pode gerar preconceitos, principalmente se partirmos para uma análise em que o trecho do texto que narra um caso com características verbais, *Causo mineirin* que foge da norma culta, ser uma variação linguística predominantemente de pessoas de classe econômica inferior ou com menor acesso a diversidade de gêneros textuais. Ou seja, só está afirmado o que é “certo” e “errado” de acordo com os conhecimentos do autor. Com isso, vemos notoriamente a forma inadequada e preconceituosa à abordagem do assunto.

A atividade que se segue consegue trabalhar de maneira satisfatória a compreensão desta variação ao pedir que os alunos reescrevam este trecho da carta em uma variação moderna por dois jovens nos dias atuais. Realizando esta atividade os




alunos podem ter uma plena visão de como os fatores socioculturais influenciaram a nossa língua ao longo dos anos.

Na Figura 03 o autor se perde na sua nomenclatura ao escrever no enunciado da atividade que as variações linguísticas podem surpreender dando a sensação que se trata de outra língua, embora seja uma variante. Nesta atividade o autor traz um texto escrito em língua portuguesa europeia mostrando que a variação territorial também é um fator que afeta a língua. Pede-se que os alunos tentem transcrever o texto para o português brasileiro. Nesta transcrição pode se abdicar o caráter preconceituoso e perceber uma didática que procura trabalhar o entendimento da variação de um país para o outro, podendo criar o debate em torno do assunto por termos Portugal como país de língua portuguesa que posteriormente colonizaria o Brasil, trazendo conseqüentemente a língua portuguesa como predominante. Entender o que levou as variações acontecerem em nosso país, trazendo para o debate a colonização do Brasil e o contato da língua portuguesa com as línguas indígenas e posteriormente línguas africanas.

Figura 03

3. A variação linguística às vezes nos surpreende, pois nos transmite a sensação de que se trata de uma língua completamente diferente daquela da qual é apenas uma variante. O texto a seguir é um bom exemplo da variação territorial. Pertence à obra *O trabalho é sagrado*, de Henrique Nicolau, e foi escrito em português lusitano. O desafio da "tradução" foi lançado por Roldão Simas Filho na revista *Língua Portuguesa*, na edição nº 5. Junte-se a um colega e aceitem o desafio, "traduzindo" o texto para o português brasileiro.




**Bairro do Chiado.**

O chefe estava bera comigo, já há uns dias que não punha os butes na redacção e ele não andava em maré de me apapar mais golpadas. Verdade seja que não era costume baldar-me muito, mas uma coisa é o que nós pensamos, outra o que os outros pensam, sobretudo quando os outros fazem parte dessa espécie que responde à palavra chefe. Ia a subir o Chiado a morder com os botões e a manejar a cabeça o mais ou menos perícia, a ver como me havia de livrar do certo raspanete. Era pior do que uma ressaca de licores com algumas cervejolas pelo meio. Pensava ir a uma bica na Brasileira, para animar os ânimos e entusiasmar a polémica que, de certeza, certinha, era fatal, lá tinha de ser, estava à minha espera. Com uma tão bela manhã era chato não estar muito virado para o apreciar.

**Chiado:** um dos bairros de Lisboa, Portugal.  
**Brasileira:** café (bar e restaurante) do Chiado, que ficou famoso por ter sido frequentado pelo escritor Fernando Pessoa.

Fonte: CEREJA, William; MAGALHÃES, Thereza. Português 1 – Linguagens. São Paulo: Editora Ática, 2010.

Na Figura 04 (p.44), que tem como título – *As variedades linguísticas na construção do texto*, retrata a fala de um assaltante em 6 variações diatópicas. A atividade mostra um excelente objetivo ao abordar variedades que ocorrem no Brasil, mas o seu enunciado reforça mais uma vez ao preconceito por rotular o texto novamente como humor. Ao identificar nos escritos as 6 variações é aberta uma possibilidade para contemplar a riqueza da nossa língua, onde em 6 formas distintas podemos reconhecer a mesma mensagem. A atividade sucede convocando os alunos para uma inferência sobre fatores que caracterizam os falantes das variações; comportamentos, hábitos que



evidenciam a sua variação, conseqüentemente a sua região. Esta atividade consegue atender à recomendação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's):

A atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem [...] paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos linguísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão (BRASIL, 1998, p.28).

Figura 04





## As variedades linguísticas na construção do texto

O texto de humor que segue foi veiculado na Internet. Leia-o e responda às questões propostas.

### Assaltante nordestino

— Ei, bichim... Isso é um assalto... Arriba os braços e num se bula nem faça muganga... Arrebola o dinheiro no mato e não faça pantim se não enfió a peixeira no teu bucho e boto teu fato pra fora! Perdão, meu Padim Ciço, mas é que eu tô com uma fome da moléstia...

### Assaltante mineiro

— Ô, só, prestação... Isso é um assarto, uai... Levanta os braço e fica quietim quesse trem na minha mão tá cheio de bala... Mió passá logo os trocado que eu num tô bão hoje. Vai andando, uai! Tá esperando o quê, uai!!

### Assaltante gaúcho

— Ô, guri, ficas atento... Bah, isso é um assalto... Levantas os braços e te aquietas, tchê! Não tentes nada e cuidado que esse facão corta uma barbaridade, tchê. Passa as pilas pra cá! E te manda a la cria, senão o quarenta e quatro fala.

### Assaltante carioca

— Seguinte, bicho... Tu te deu mal. Isso é um assalto. Passa a grana e levanta os braços, rapá... Não fica de boqueira que eu atiro bem pra... Vai andando e, se olhar pra trás, vira presunto...

### Assaltante baiano

— Ô, meu rei... (longa pausa) Isso é um assalto... (longa pausa). Levanta os braços, mas não se avexe não... (longa pausa). Se num quiser nem precisa levantar, pra num ficar cansado... Vai passando a grana, bem devagarinho... (longa pausa). Num repara se o berro está sem bala, mas é pra não ficar muito pesado... Não esquenta, meu irmãozinho (longa pausa). Vou deixar teus documentos na encruzilhada...

### Assaltante paulista

— Orra, meu... Isso é um assalto, meu... Alevanta os braços, meu... Passa a grana logo, meu... Mais rápido, meu, que eu ainda preciso pegar a bilheteria aberta pra comprar o ingresso do jogo do Corinthians, meu... Pô, se manda, meu...

Simone Malinas

1. O texto retrata várias cenas de assalto, cada uma delas situada em um Estado ou região diferente do país. A fala do assaltante tem sempre o mesmo conteúdo, enquanto o uso da linguagem e o modo como o assalto é conduzido mudam de uma situação para outra. Identifique em cada uma das cenas duas palavras ou expressões próprias do:


- |                |              |
|----------------|--------------|
| a) nordestino; | d) carioca;  |
| b) mineiro;    | e) baiano;   |
| c) gaúcho;     | f) paulista. |

2. Além da linguagem, o texto também revela comportamentos ou hábitos que supostamente caracterizam o povo de diferentes Estados ou regiões. O que caracteriza, por exemplo:

- |                  |              |                |
|------------------|--------------|----------------|
| a) o nordestino? | b) o baiano? | c) o paulista? |
|------------------|--------------|----------------|

Fonte: CEREJA, William; MAGALHÃES, Thereza. Português 1 – Linguagens. São Paulo: Editora Ática, 2010.

Os autores conseguiram trazer uma situação didática oportuna para um pensamento reflexivo sobre o uso da linguagem. Os alunos podem refletir sobre o conjunto de fatores que fazem com que as variações ocorram de determinada maneira distinta das outras.



O livro didático é ferramenta de suma importância para o ensino-aprendizagem, mas não limita o poder do professor. O papel de um docente comprometido no ensino adequado é: pesquisar, analisar os textos e ir sempre à busca de um material que atenda nas atividades a questão da variação linguística, apresentando assim uma língua heterogênea em sala, levando em consideração as possibilidades de variação da língua e fazendo distinguir a língua padrão do vernáculo brasileiro, além de conhecer e explorar a língua escrita e a língua falada nos diferentes contextos em que estejam inseridos. Para assim ter uma visão mais democrática e inclusiva do ensino de língua na escola, como destaca os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa:

[...] o estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa. (BRASIL, 1998, p. 82)

### 3. RESULTADOS


Com esta análise levantamos que o nosso *corpus* aborda diversas situações para se trabalhar em sala de aula a abordagem da variedade linguística, atingindo os modos de comunicação, seguindo o que é indicado no Guia do Livro Didático:

**No ensino da norma-padrão, torna-se necessário:** abordar os fatores socioculturais e políticos que entram em jogo no estabelecimento e difusão de ideais e padrões linguísticos; considerar a língua padrão no contexto da variação linguística, sem estigmatizar as demais variedades. (Ministério da Educação, 2014, p. 13)

No ensino de Língua Portuguesa, o trabalho com a variação linguística é requerida como fator importante na prática de escrita e leitura para formação de estudantes em fase final da educação básica. As atividades, do ponto de vista desta análise, abordam essa variação, mas foi possível inferir que não atendem de forma satisfatória. Algumas abordagens retratam de forma pejorativa as variações, reforçando o preconceito implicitamente da dicotomia certo/errado. Ao tratar uma variação linguística como humorística, o autor abre precedentes para interpretações que podem gerar discriminações por uma forma de comunicação verbal e maior prestígio pela variação norma-padrão.

Este resultado coloca o nosso *corpus* como um material que necessita de retificações em seus enunciados para melhor tratamento às variedades pouco valorizadas, especialmente a linguagem oral informal. Reconhecemos os bons exemplos trazidos para exemplificar a linguagem informal/formal e oral/escrita, no entanto é preciso também boas indicações para o livro do professor (LP), manual para o professor e principal agente que trabalhará com o livro, para preparação e execução das propostas apresentadas, visando acabar com estigmas que geram preconceitos por indivíduos que não necessitam abolir uma variação linguística menos valorizada, e sim, segundo





Figuroa (1994), adquirir “a habilidade para escolher entre um número de sentenças possíveis, aquela que é apropriada para a situação”. A escola passa a trabalhar assim com uma visão de heterogeneidade linguística, abordando a variação inserida na sociedade de forma que elimina preconceitos no embate norma culta x norma não culta.

#### 4. CONCLUSÃO

A problemática da pesquisa desenvolveu-se no interesse do ensino-aprendizagem que inclui a variação linguística na sala de aula, mais precisamente no desenvolvimento do livro didático “Português Linguagens” (Volume 1), a partir daí a pesquisa foi desenvolvida com centro na variação.

Sendo desenvolvida em dois tópicos, onde o primeiro apresentou um breve estudo da sociolinguística no português brasileiro, mostrando o precursor no Brasil e o que se segue comprovados pelos estudos de Labov. No segundo tópico, analisamos a abordagem da variação linguística no livro didático (LD), onde comparamos com as normas presentes nos documentos oficiais da educação básica nacional e foi através desta análise que investigamos nas três páginas de atividades que extraímos do LD.

Em função das exposições, podemos concluir que o LD é um instrumento vivo na sala de aula e que muitas vezes regem os professores. Identificamos que as atividades analisados no LD não consegue oferecer ao professor condições de trabalho para com os alunos no que se refere às variações linguísticas.

Em linhas gerais, inferimos que mesmo com as normas estabelecidas pelos documentos oficiais, o livro didático ainda aborda nas atividades, implicitamente, categorizações que não respeitam a pluralidade da língua.


Defendemos, portanto, que o LD é uma ferramenta de suma importância para o ensino-aprendizagem. Mas, que é papel do professor comprometer-se com um ensino adequado. Isto, pesquisando, trabalhando de forma que possibilite o uso da língua em diferentes situações sociocomunicativas e analisando as atividades propostas pelo LD e sempre buscando um suporte que atenda e valorize o eixo da reflexão sobre as variações linguísticas.

Os dados iniciais apontam que, mesmo o LD tratando da questão da variação linguística ainda é tratado de maneira superficial, requerendo uma boa interpretação dos exemplos por parte dos atores envolvidos no processo, pois os mesmos podem induzir categorizações que não respeitam a igualdade entre as variantes linguísticas presentes em nossa língua.

Por último, gostaríamos de destacar que o presente estudo aponta para futuros aprofundamentos das questões aqui discutidas. Pois, sabemos que a análise do LD isoladamente não nos aponta resultados conclusivos sobre essa questão, portanto, ainda se faz necessário ir à campo e averiguar o professor em sala de aula que será tema de pesquisas futuras. Onde, pretendemos realizar as atividades com os alunos e professores em sala de aula, averiguando assim, se os professores interpretam a forma pejorativa que os autores tratam nas atividades e se os mesmos conseguem solucionar as problemáticas presentes nestas atividades propostas pelo livro didático.

## 5. ANEXOS

Figura 01

 **Exercícios**

1. O texto que segue, desprezando as normas da língua escrita, procura reproduzir o jeito como supostamente se fala em certas regiões de Minas Gerais. Sua finalidade, portanto, é estritamente humorística. Leia-o.

**Causo de mineirim**

Sapassado, era sessetembro, taveu na cozinha tomano uma pincumel e cuzinhanu um kidicarne cumastu-mate pra fazer uma macarronada cum galinhassada. Quascaí dessusto quanduvi um barui vindedenduforno, pa-recenem tidiguerra. A receita mandopô midipipoca denda galinha prassá. O forno isquentô, o mistorô e o fiofô da galinhispluidiu! Nossinhora! Fiquei branco quinein um lidileite. Foi um trem doidimais! Quascaí dendapia! Fiquei sem sabê doncovim, pronconvô, oncontô. Oiprocevê quelocura! Grazadeus ninguém semaxucô!

Simone Mellias


(<http://bacaninha.cidadeinternet.com.br/home/mensagens/engraçadas>)

Fonte: CEREJA, William; MAGALHÃES, Thereza. Português 1 – Linguagens. São Paulo: Editora Ática, 2010.

Figura 02

3. A variação linguística às vezes nos surpreende, pois nos transmite a sensação de que se trata de uma língua completamente diferente daquela da qual é apenas uma variante. O texto a seguir é um bom exemplo da variação territorial. Pertence à obra *O trabalho é sagrado*, de Henrique Nicolau, e foi escrito em português lusitano. O desafio da "tradução" foi lançado por Roldão Simas Filho na revista *Língua Portuguesa*, na edição nº 5. Junte-se a um colega e aceitem o desafio, "traduzindo" o texto para o português brasileiro.

Armando Franca/AP/Imagem Plus



**Bairro do Chiado.**

O chefe estava bera comigo, já há uns dias que não punha os butes na redacção e ele não andava em maré de me aparar mais golpadas. Verdade seja que não era costume baldar-me muito, mas uma coisa é o que nós pensamos, outra o que os outros pensam, sobretudo quando os outros fazem parte dessa espécie que responde à palavra chefe. Ia a subir o Chiado a morder com os botões e a manejar a cabeça o mais ou menos perfcia, a ver como me havia de livrar do certo raspanete. Era pior do que uma ressaca de licorres com algumas cervejolas pelo meio. Pensava ir a uma bica na Brasileira, para animar os ânimos e entusiasmar a polémica que, de certeza, certinha, era fatal, lá tinha de ser, estava à minha espera. Com uma tão bela manhã era chato não estar muito virado para o apreciar.

**Chiado:** um dos bairros de Lisboa, Portugal.  
**Brasileira:** café (bar e restaurante) do Chiado, que ficou famoso por ter sido frequentado pelo escritor Fernando Pessoa.

Fonte: CEREJA, William; MAGALHÃES, Thereza. Português 1 – Linguagens. São Paulo: Editora Ática, 2010.

Figura 03



- a) O texto apresenta aspectos interessantes de variação linguística. Que dialeto é utilizado para construir o humor do texto?
- b) Observando a escrita de algumas palavras do texto, deduza: O que caracteriza esse dialeto?
- c) Também é possível observar no texto variações de registro, especialmente quanto ao modo de expressão. O texto apresenta marcas da linguagem escrita ou da linguagem oral? Dê alguns exemplos que justifiquem sua resposta.

2. Leia o trecho de uma carta de amor escrita por Olavo Bilac, poeta brasileiro que viveu entre o final do século XIX e o início do século XX.

Excelentíssima Senhora. Creio que esta carta não poderá absolutamente surpreendê-la. Deve ser esperada. Porque V. Excia. compreendeu com certeza que, depois de tanta súplica desprezada sem piedade, eu não podia continuar a sofrer o seu desprezo. Dizem que V. Excia. me ama. *Dizem*, porque da boca de V. Excia. nunca me foi dado ouvir essa declaração. Como, porém, se compreende que, amando-me V. Excia., nunca tivesse para mim a menor palavra afetuosa, o mais insignificante carinho, o mais simples olhar comovido? Inúmeras vezes lhe pedi humildemente uma palavra de consolo. Nunca a obtive, porque V. Excia. ou ficava calada ou me respondia com uma ironia cruel. Não posso compreendê-la: perdi toda a esperança de ser amado. Separemo-nos. [...]



Emile Munier, Carta de amor.

- a) Caracterize a variedade linguística e o grau de formalismo empregados pelo autor do texto.
- b) Olavo Bilac viveu no final do século XIX e início do século XX. O texto é um bom exemplo de como as declarações amorosas eram feitas na época, nesse tipo de variedade linguística. Colocando-se no lugar do poeta, reescreva o texto, mantendo o conteúdo mas empregando uma variedade linguística que seria comum entre dois jovens nos dias de hoje. Ao concluir o texto, leia-o para a classe.

Fonte: CEREJA, William; MAGALHÃES, Thereza. Português 1 – Linguagens. São Paulo: Editora Ática, 2010.





## 6. REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**. Por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 1961.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português Linguagens 1**. São Paulo: Editora Ática, 2010.
- COELHO, Izete Lehmkuhl [et al.]. **Sociolinguística**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.
- FIGUROA, E. **Sociolinguistic Metatheory**. New York: Elsevier, 1994.
- LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1991.
- LUCCHESI, Dante. AS DUAS GRANDES VERTENTES DA HISTÓRIA SOCIOLINGÜÍSTICA DO BRASIL (1500-2000). **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. São Paulo, vol. 17, n. 1, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502001000100005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502001000100005&script=sci_arttext)>. Acesso em: 05 ago. 2014.
- LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza. (Orgs). **O Português Afro-Brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia do Livro Didática 2015**, 2014.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 28 ed. São Paulo: Cultrix, 2012.
- TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 2005.
- <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/viewFile/11618/6863>>  
Acesso em: 10 out. 2014.
-

## METÁFORAS CONCEITUAIS E INFLUÊNCIAS CULTURAIS EM PROVÉRBIOS DA LÍNGUA SHIMAKONDE

Ronaldo Rodrigues de Paula<sup>217</sup>

**RESUMO:** A Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF & JOHNSON, 1980) busca entender os mecanismos da cognição humana analisando as construções metafóricas que estabelecemos inconscientemente para as mais variadas interações e situações do nosso dia-a-dia. A investigação deste tipo de construção revela as diferentes associações que fazemos entre os eventos e como nosso conhecimento de mundo e entendimento da realidade são organizados. Vários desenvolvimentos da Teoria da Metáfora Conceitual mostram que a interpretação de estímulos sensoriais-motores e de contextos socioculturais (KÖVECSES, 2005, 2010; GIBBS 1990, 1997; LAKOFF & JOHNSON 1980, 2003) são de importância crucial para o entendimento da formação dos mais variados mapeamentos metafóricos. Assim, a análise das ocorrências espontâneas de produção cultural de um povo se mostra bastante produtiva. Os provérbios, como são exemplos bastante representativos da tradição oral das instâncias da sabedoria popular em determinada cultura, são de significativa relevância para se formar uma imagem mais clara de como os contextos socioculturais influenciam o pensamento deste povo. Tendo como norte os pressupostos teóricos da Teoria da Metáfora Conceptual, o objetivo deste artigo é analisar os mapeamentos metafóricos de dez provérbios da língua shimakonde, uma língua do grupo linguístico bantu, falada ao norte de Moçambique e na Tanzânia. Os provérbios foram coletados, traduzidos e contextualizados por um falante nativo da língua e fazem parte da tradição de seu povo. Alguns provérbios se mostraram ser reconfigurações de metáforas primárias enquanto outros parecem ter se derivado de elementos socioculturais peculiares.


**PALAVRAS-CHAVE:** Teoria da Metáfora Conceptual. Provérbios. Shimakonde.

**ABSTRACT:** The Conceptual Metaphor Theory (LAKOFF & JOHNSON, 1980) aims to understand the mechanisms of human cognition by analyzing the metaphorical constructs that we built unconsciously for several common situations of our daily experiences. Many developments of the Theory shows that the interpretation of sensory-motor stimuli and socio-cultural contexts (KÖVECSES, 2005, 2010; GIBBS 1990, 1997; LAKOFF & JOHNSON 1980, 2003) are very relevant for the formation of many metaphorical mappings. As sayings are representative examples of the oral tradition of the instances of popular wisdom in a given culture, they become very important to form a clearer picture of how these factors influence the way of thinking of determined people. In this article we analyze metaphorical mappings of 10 sayings in Shimakonde language, a bantu language, spoken mostly in the northern part of Mozambique and

---

<sup>217</sup> Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) / Bolsista CNPQ. Endereço de email: ronaldorodriguesdepaula@gmail.com





Tanzania. The sayings were collected, translated and contextualized by a native speaker of shimakonde and they are part of his people tradition. Some sayings seemed to be reconfigurations of primary metaphors while others were formed by singular sociocultural factors.

**KEYWORDS:** Conceptual Metaphor Theory. Sayings. Shimakonde.


## **1. Introdução**

A Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF & JOHNSON, 1980) foi uma grande divisora de águas na Linguística. Em conjunto com os estudos em prototipicidade (ROSH, 1978), foi a abordagem que começou a abraçar, de forma irrestrita, os vínculos entre o conhecimento semântico e o conhecimento enciclopédico. Em linhas gerais, é uma abordagem que não tem preocupações em tentar distinguir semântica e pragmática, como era comum dos modelos linguísticos vigentes na época, mas toma o caminho oposto, tentando demonstrar que a distinção entre as duas áreas é irrelevante, e, portanto, semântica e pragmática deveriam ser vistas dentro do contexto da cognição em geral (GEERAERTS, 2010).

A Teoria da Metáfora Conceptual advoga que a metáfora e a metonímia são fenômenos cognitivos, que devem ser analisados através do mapeamento de domínios e que a semântica tem alicerces experienciais. Metáfora e Metonímia estariam profundamente relacionadas à forma como pensamos, e se manifestariam dentro e fora da língua em diferentes modos.

Tomando-se em questão toda a base experiencial da metáfora, isto é, a forma que tencionamos conceituar e fazer relações no mundo de acordo com as percepções corpóreas por meio dos nossos sentidos, muitos trabalhos na área buscam tentar identificar os diversos fatores que podem influenciar as formas de estruturação do nosso mapeamento metafórico, em busca de esquemas universais. Eles seriam derivados diretamente da interpretação cognitiva em nossas experiências sensório-motoras no processo de decodificação da realidade, e/ou da pluralidade de manifestações outras que se consolidariam através da imensa variedade das práticas culturais (GIBBS 1990, 1997; KÖVECSES 2005, 2010).

Devido a essa busca do entendimento das influências da organização do nosso mapeamento metafórico conceptual, se torna uma importante tarefa analisar que tipo de metáforas aparecem no discurso comum e na sabedoria tradicional de cada povo e como elas se relacionam com suas experiências e sua cultura. Uma das formas mais evidentes da manifestação espontânea dessa sabedoria popular ocorre por meio dos mais variados



tipos de provérbios e expressões idiomáticas presentes na tradição oral. Este artigo, em específico, almeja fazer um trabalho de mapeamento metafórico e análise descritiva de 10 provérbios da língua Shimakonde, uma língua do grupo linguístico Bantu, falada principalmente no norte de Moçambique e no sudoeste da Tanzânia.

De acordo com Roseiro (2013), os makondes são povos bantu que se fixaram numa zona a sul do Lago Niassa, um dos Grandes Lagos Africanos, localizado entre o Malawi, a Tanzânia e Moçambique. Eles possuem uma cultura homogênea, reflexo da adaptação ao ambiente natural, e bastante hermética devido à longa permanência nos planaltos. Os makondes eram um povo constituído em pequenos grupos familiares, não conhecendo outra soberania que não a do chefe da povoação, diferentemente de outros povos africanos, onde existia uma forte tradição de hierarquização tribal.

Na próxima seção, falaremos sobre os subsídios teóricos que nortearam esta pesquisa.

## 2. Referencial Teórico

A Teoria da Metáfora Conceptual, proposta por Lakoff e Johnson, na obra seminal *Metaphors We Live By* (1980), entende a metáfora não apenas como um recurso estilístico no discurso, mas profundamente interligada com as relações conceituais que fazemos da realidade, estando, portanto, diretamente relacionada com a arquitetura de nosso pensamento. A metáfora, então, passaria a ser analisada por meio de domínios conceituais distintos, um domínio fonte, geralmente mais concreto e relacionado com nossa experiência corpórea e um domínio alvo mais abstrato, de forma que entendemos os itens lexicais do domínio alvo organizados em termos do domínio fonte. Lakoff e Johnson mostram como várias expressões corriqueiras do nosso dia a dia são essencialmente metafóricas. Além disso, os domínios presentes nessas expressões não são aleatórios. Tomemos, por exemplo, alguns tipos de expressões utilizadas em relacionamentos como eles apontam em sua obra:

Look *how far* we've come.  
We're at a *crossroads*.  
We'll just have to *go our separate ways*.  
We can't *turn back* now.  
I don't think this relationship is *going anywhere*.  
*Where* are we?

We're *stuck*.  
It's been a *long, bumpy road*.  
This relationship is a *dead-end street*.  
We're just *spinning our wheels*.  
Our marriage is *on the rocks*.  
This relationship is *foundering*.<sup>218</sup> (LAKOFF e JOHNSON,  
1980, p. 44-45).


Nesses exemplos, é possível perceber um direcionamento das expressões para uma ideia de jornada ou viagem, sendo este, portanto, o que seria denominado de domínio fonte. O domínio alvo é relacionamento ou amor. Portanto o mapeamento dessas expressões pode ser colocado da seguinte forma: Amor (domínio alvo) é uma viagem (domínio fonte). Segundo Grady (2007), A metáfora AMOR É UMA VIAGEM é uma derivação da metáfora A VIDA É UMA VIAGEM.

A grande variedade de expressões que podem ser decodificadas dentro deste mapeamento específico mostra uma sistematicidade nessa combinação. O que pode demonstrar um esquema subjacente recorrente na nossa forma conceituar essa e outras relações em nossa mente. Outro ponto de grande importância é que a relação inversa de domínios não é possível, o que apontaria para uma unilateralidade da metáfora. De acordo com Kövecses (2005), os principais domínios fonte estão relacionados com o corpo humano, animais, plantas, alimentos e forças, enquanto que os principais domínios alvo são emoções, moralidade, pensamento, relações humanas e tempo. Demonstrando uma tendência de se conceituar relações mais abstratas em termos de relações mais concretas e simples, vinculadas com nossas sensações corpóreas e experiências cotidianas.

---

<sup>218</sup> Olhe o quão longe nós chegamos.  
Estamos em uma encruzilhada.  
Nós apenas temos que seguir caminhos diferentes.  
Nós não podemos voltar atrás agora.  
Eu não acho que essa relação vai a lugar algum.  
Onde estamos?  
Nós estamos presos.  
Tem sido uma longa estrada esburacada.  
Esta relação é um beco sem saída.  
Estamos apenas girando nossas rodas.  
Nosso casamento está sobre as rochas.  
Esta relação está afundando. ( LAKOFF & JOHNSON, 1980, p. 44-45, tradução nossa).





Uma vez compreendido, em linhas gerais, o principal enfoque da Teoria da Metáfora Conceptual, um dos objetivos mais importantes de vários estudiosos da Teoria está na tentativa de determinar os fatores inerentes que são responsáveis por desencadear essa produção metafórica. Se a metáfora é um recurso utilizado por nós para conceituar a realidade, entender a motivação de sua produção é uma das empreitadas mais importantes para se tornar possível traçar um melhor esboço e atingir maior compreensão do pensamento e da cognição humana. Seriam as metáforas inteiramente baseadas no nosso entendimento das percepções sensório-motoras? Qual é o papel dos diferentes desdobramentos culturais? Como essas coisas se inter-relacionam?

Gibbs e O'Brien (1990) apresentam um interessante estudo de caso sobre expressões idiomáticas da língua inglesa. Como argumentam nesse trabalho, segundo a visão tradicional, expressões idiomáticas seriam bastante insidiosas, pois o significado almejado não poderia ser desprendido composicionalmente, isto é, a soma em si e as relações sintagmáticas dos itens lexicais da expressão não são suficientes, por si só, para se retrair o sentido oculto intencionado. Acreditava-se que as expressões idiomáticas seriam fruto de metáforas mortas e há muito esquecidas, sendo muito difícil resgatar as motivações que permearam essas expressões em sua origem. Portanto, Gibbs e O'Brien tentaram determinar se o conhecimento do significado de tais expressões era arbitrariamente atribuído ou se ele poderia estar de alguma maneira subjacentemente vinculado com metáforas conceituais. Os linguistas organizaram um estudo baseado em testes com alunos voluntários da Universidade da Califórnia, Santa Cruz. Sua principal intenção foi que eles formassem imagens mentais de várias expressões idiomáticas que possuíam o mesmo sentido literal, como: *spill the beans*, *let the cat out of the bag*, *blow the lid off*, *blow the whistle*.<sup>219</sup> Todas essas expressões relacionam-se a ideia de "revelar um segredo". Esse procedimento também foi adotado com outras expressões idiomáticas que apresentavam outros significados literais. Após a descrição detalhada da imagem mental formada, deveriam ser respondidas várias questões sobre essa imagem, como causas do evento, se houve intencionalidade, a maneira como a ação ocorreu, suas consequências e a possibilidade das ações serem revertidas. Os resultados das averiguações mostrou grande consistência entre as respostas, muito acima da margem estatística. A hipótese de trabalho nesse, que foi corroborada pelos resultados,

---

<sup>219</sup> derramar os feijões, deixa o gato sair do saco, explodir a tampa, soprar o apito. (GIBBS & O'BRIEN, 1990, tradução nossa).



era que o entendimento das pessoas sobre suas imagens mentais para expressões idiomáticas seria fortemente restringida pelos mapeamentos conceituais entre domínio fonte e alvo. No caso das expressões idiomáticas citadas acima, essas metáforas conceituais seriam A MENTE É UM CONTAINER e AS IDEIAS SÃO ENTIDADES FÍSICAS.

Outro conjunto de expressões idiomáticas analisado nesse estudo de Gibbs e O'Brien eram relativas a raiva, seguindo a mesma metodologia, os resultados corroboraram com a visão de que a raiva, nestas expressões, derivavam de duas metáforas conceituais básicas; MENTE É UM CONTAINER e RAIVA É CALOR. Essas metáforas parecem ser derivadas de efeitos psicológicos da raiva como o aumento do calor corporal, pressão e agitação interior. Apesar de este estudo apontar para a base experiencial desta metáfora, isso não exclui outras possibilidades e influências. Geeraerts (2010) tenta demonstrar que as metáforas que representam raiva podem ter tido uma motivação diferente, para isso ele aponta algumas expressões comuns em vários idiomas, tais como:

English *phlegmatic* 'calm, cool, apathetic', French *avoir un flegme imperturbable* 'to be imperturbable', Dutch *valling* (dialectal) 'cold';

English *spleen* 'organ filtering the blood; sadness', French *melancolie* 'sadness, moroseness', Dutch *zwartgallig* 'sad, depressed' (literally 'blackbilious');

English *bilious* 'angry, irascible', French *colere* 'anger', Dutch *z'n gal spuwen* 'to vent (literally 'to spit out') one's gall';

English *full-blooded* 'vigorous, hearty, sensual', French *avoir du sang dans les veines* 'to have spirit, pluck', Dutch *warmbloedig* 'passionate' (literally 'warm-blooded').<sup>220</sup> (GEERAERTS, 2010, p. 251).


---

<sup>220</sup> Inglês *phlegmatic* 'Calmo, fresco, apático', francês *avoir un flegme imperturbable* 'ser impertubável', holandês *valling* (dialetal) 'frio';

Inglês *spleen* 'orgão filtrando o sangue; tristeza', francês *mélancolie* 'tristeza, morosidade', holandês *zwartgallig*, 'triste, deprimido' (literalmente 'de bili negra');


Inglês *bilious* 'zangado, irascível', francês *colère* 'raiva', holandês *z'n gal spuwen* 'desabafar (literalmente 'cuspir para fora') a bílis de alguém'

Inglês *full-blooded* 'vigoroso, cordial, sensual, francês *avoir du sang dans les veines* 'ter espírito, coragem', holandês *warmbloedig* 'impetuoso' (literalmente de sangue quente) (GEERAERTS, 2010, p. 251, tradução nossa).



Geeraerts acredita que essas expressões estejam relacionadas com a Teoria dos 4 humores proposta por Hipócrates de Kos (460–370 bc). Essa teoria foi bastante influente na medicina por muitos séculos e ela associava sensações como raiva, melancolia, tranquilidade, otimismo à preponderância de um dos quatro líquidos corporais: bílis amarela, bílis negra, fleuma e sangue, respectivamente. Além disso, estes líquidos seriam responsáveis por controlar as funções vitais e seu desequilíbrio poderia causar várias doenças. Desta maneira, ele propõe que várias expressões, como as citadas acima, seriam motivadas sócio-culturalmente e, segundo ele, a metáfora conceptual proposta por Lakoff (1987) RAIVA É O CALOR DE UM LÍQUIDO EM UM CONTAINER, que recebia uma interpretação puramente fisiológica, deveria ser reanalisada em linhas históricas e culturais.

Vários trabalhos já exploraram as diferentes motivações culturais que podem influenciar diferentes mapeamentos; dentre eles, Kövecses (2010, p. 215-216) cita o trabalho de Matsuki (1995) que analisa metáforas para raiva no idioma japonês. Em geral elas seriam relacionadas com o conceito de *hara* (barriga). Kövecses atesta que em língua Zulu, a raiva é entendida como tida no coração. Ele ainda comenta sobre o trabalho de Ning Yu (1998) que aponta diferenças entre metáforas para felicidade usadas pelos chineses (ter flores no coração) e pelos estadunidenses (estar fora do chão), como reflexos do caráter introvertido dos primeiros em contraste com o caráter extrovertido dos últimos. Charteris-Black (2003) analisa usos figurativos de partes orais do corpo como boca, lábio e língua nas línguas inglesa e malaia e demonstra que pressões culturais e preferências estilísticas fazem com que esses usos sejam voltados para a metonímia na língua inglesa e para a metáfora, na língua malaia. Shore (1995), discutido em Geeraerts (2010), mostra como os esquemas imagéticos de frente-trás e centro-periferia para os samoanos são influenciados pela disposição espacial de suas vilas costeiras, com a frente das casas direcionadas para o mar e os fundos direcionados para uma estrada seguindo o litoral em direção à selva. Em geral, a frente para os samoanos significaria alto escalão, a autoridade social e restrita, a organização social, a autoridade dos chefes de aldeia e comportamento digno, visível publicamente, enquanto a parte de trás estaria associada a baixa hierarquia e comportamento impulsivo, sem sofisticação ou até antissocial. O padrão centro-periferia determina um escalão gradual de dignidade, ordem e formalidade, pois quanto mais ao centro mais reservado para os chefes da vila e para o sagrado.



Entendendo a relação dinâmica entre a experiência corpórea e elementos culturais, Gibbs & Steen atestam que:

One implication of the "wide" or "distributed" view of cognition is that even image schemas, which arise from recurring embodied experiences, and which often serve as the source domains for conceptual metaphors, might very well have a strong cultural component to them, especially in terms of which aspects of embodied experience are viewed as particularly salient and meaningful in people's lives.<sup>221</sup> (GIBBS & STEEN, 1997, p. 154).

Kövecses (2005) enumera várias proposições sobre os elementos que caracterizam as metáforas potencialmente universais e outras que são suscetíveis a variações de cultura para cultura, e dentro de uma mesma cultura. Uma dessas proposições é que a metáfora seria inevitavelmente conceptual, linguística, neural-corporal e sociocultural ao mesmo tempo.

Lakoff e Johnson (2003), com colaboração dos trabalhos de Grady (1997), Christopher Johnson (1987) e Srinivas Narayanan (1997) propõem que existiriam metáforas primárias, tidas como universais e diretamente derivadas de nossas percepções sensório-motoras e as metáforas complexas, que seriam construídas a partir de metáforas primárias, influenciadas pelos mais variados elementos socioculturais:

[...]Because metaphorical maps are part of our brains, we will think and speak metaphorically whether we want to or not. Since the mechanism of metaphor is largely unconscious, we will think and speak metaphorically, whether we know it or not. Further, since our brains are embodied, our metaphors will reflect our commonplace experiences in the world. Inevitably, many primary metaphors are universal because everybody has basically the same kinds of bodies and brains and lives in

---

<sup>221</sup> Uma das implicações da "grande" ou "distribuída" visão da cognição é que mesmo esquemas de imagem que surgem a partir de experiências corpóreas recorrentes, que muitas vezes servem como domínios de origem para metáforas conceituais, poderiam muito bem ter um forte componente cultural a eles, especialmente em termos de quais aspectos da experiência corporificada são vistos como particularmente relevantes e significativos na vida das pessoas. (GIBBS & STEEN, 1997, p. 154, tradução nossa).



basically the same kinds of environments, so far as the features relevant to metaphor are concerned.

The complex metaphors that are composed of primary metaphors and that make use of culturally based conceptual frames are another matter. Because they make use of cultural information, they may differ significantly from culture to culture.<sup>222</sup> (LAKOFF E JOHNSON, 2003, p. 257).

Como vimos em toda essa discussão, é uma empreitada muito difícil delinear exatamente se metáforas são inteiramente influenciadas pelas nossas experiências sensorio-motoras ou se elas também carregam vieses culturais, ou se elas são misturas destes dois fatores fundamentais. Neste artigo, tentaremos entender os elementos preponderantes na produção metafórica presente nos 10 provérbios coletados da língua shimakonde, tentando delinear os principais fatores culturais e experienciais envolvidos.

### 3. Metodologia

Os provérbios foram coletados a partir de um falante nativo<sup>223</sup> da língua shimakonde. Também por intermédio dele, os provérbios foram traduzidos para a língua portuguesa e devidamente contextualizados em relação a situações e circunstâncias em que eles são mais comumente usados dentro da cultura e tradições do povo makonde.

Dessa coleta, dez provérbios com mapeamento metafórico foram escolhidos para análise e serão devidamente descritos e glosados na próxima seção.

### 4. Análise de dados

---

<sup>222</sup> [...] Devido aos mapas metafóricos fazerem parte de nosso cérebro, vamos pensar e falar metaforicamente querendo ou não. Uma vez que o mecanismo da metáfora é, em grande parte inconsciente, vamos pensar e falar metaforicamente, quer saibamos ou não. Além disso, como nossos cérebros são incorporados, nossas metáforas irão refletir nossas experiências comuns do mundo. Inevitavelmente, muitas metáforas primárias são universais porque todo mundo tem, basicamente, os mesmos tipos de corpos e cérebros e vivem basicamente nos mesmos tipos de ambientes, portanto os aspectos relevantes para a metáfora estão em causa.

As metáforas complexas que são compostas de metáforas primárias e fazem uso de quadros conceituais baseados culturalmente são outra questão, porque eles fazem uso de informação cultural e podem diferir significativamente de cultura para cultura. (LAKOFF E JOHNSON, 2003, p. 257, tradução nossa).

<sup>223</sup> Gostaria de agradecer encarecidamente a Lucas Bonga, graduando da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), de Maputo, Moçambique, participante do programa de intercâmbio da referida Universidade com a Universidade Federal de Minas Gerais, durante o primeiro semestre de 2014. Sem sua valorosa contribuição e parceria, este trabalho não teria sido realizado.





A seguir os provérbios coletados serão descritos, e analisados:

(1) *Nkono umo a unabyaya imboko.*

Mão uma não mata piolho.

"Uma mão não mata piolho."


O provérbio *nkono umo a unabyaya imboko* é usado como crítica a pessoas que são egoístas. Ele também funciona como um incentivo à cooperação para se resolver situações de vários tipos e para afirmar e enfatizar que existem tarefas e problemas que só podem ser resolvidos se existir um trabalho em conjunto. O ato de matar um piolho, de fato, demanda que se use as duas mãos, pois a ação só é desencadeada com sucesso por meio da pressão exercida pelos dois polegares. A ação física de matar um piolho é, portanto, de base puramente experiencial. Apesar da ação de cunho negativo expressa pelo verbo "matar", a sentença toda é decodificada no sentido de se eliminar um problema ou incômodo, sendo metaforicamente transposta para outras situações corriqueiras dos mais variados tipos, mesmo em situações em que o esforço cooperativo é de cunho apenas intelectual. O provérbio em questão pode ser uma forma criativa e sofisticada, remodelada culturalmente da metáfora primária proposta por Lakoff e Johnson (1980, 2003) PROBLEMAS SÃO OBSTÁCULOS FÍSICOS. No presente caso, temos um problema ou obstáculo como uma entidade viva (piolho) e a formulação gira em torno da forma correta de remover este obstáculo (matar a entidade viva), isto é, por meio do esforço cooperativo (com o uso das duas mãos).

(2) *Mya avinawundwa.*

Os problemas não apodrecem.

"Os problemas não apodrecem."

O provérbio *Mya avinawundwa* é um belo lembrete de que os problemas não se resolvem sozinhos. Nossa atuação é determinante para que a situação seja resolvida, independentemente das causas que a originaram. A exemplo do provérbio anterior, podemos propor que o provérbio aqui analisado seja derivado da metáfora primária PROBLEMAS SÃO OBSTÁCULOS FÍSICOS. Novamente temos problemas decodificados como entidades vivas, determinados pelo verbo apodrecer que está intrinsecamente vinculado à morte. Dessa forma podemos entender que os obstáculos



físicos / problemas (vistos como entidades vivas) não se movem do caminho / são eliminados por si mesmos (morrem).

(3) *Mamana ankulula kummyaa nnembo.*

A formiga é capaz de matar o elefante.

"A formiga é capaz de matar o elefante."

*Mamana ankulula kummyaa nnembo*, geralmente é dito para encorajar pessoas mais novas para realizar tarefas difíceis. Um ótimo exemplo de situação apropriada para a utilização desse provérbio diz respeito à realização das tarefas que devem ser desempenhadas pelos jovens no rito de iniciação da puberdade. Basicamente todas as crianças makondes, ao atingir determinada idade, devem passar por este rito de iniciação. Uma das funções básicas do rito é receber as instruções para se entender os costumes e a forma de como se portar adequadamente na sociedade makonde. Como expõe Roseiro (2013):

Os rituais de iniciação, mais do que uma cerimónia, são o marco mais importante da vida do Makonde. Constituem um período de provação e promoção, em que o iniciado passa a ser um elemento válido na comunidade. Só depois de integrado, será mais uma peça pertencente ao corpo e espírito da aldeia. Trata-se de uma lei imutável, que ninguém discute e todos respeitam, não devendo ser profanada, nem sequer pela inconfidência, para com os estranhos aos clãs. (ROSEIRO, 2013, p. 65).

O enfoque na comparação entre formigas e elefantes está basicamente arquitetado na grande diferença de tamanho entre os seres. Apesar da organização e cooperação das formigas poder sugerir que o enfoque aqui está no esforço organizado e conjunto, este não é o foco pretendido. Mais uma vez, percebemos um mapeamento que pode ter se originado na metáfora primária PROBLEMAS SÃO OBSTÁCULOS FÍSICOS. Os mapeamentos feitos anteriormente são pertinentes aqui, uma vez que o problema ou obstáculo é tido como uma entidade viva (elefante) que precisa ser eliminado ou removido (morto) e a formiga, um ser incomparavelmente menor, é capaz de fazê-lo. Curiosamente, é possível que esse provérbio possa ter alguma base experiencial, como se pode deduzir a partir de um artigo publicado na revista *Scientist*:

"Ants known to defend certain species of Acacia trees from elephant predation deter the massive herbivores so effectively that they are impacting entire savanna ecosystems, according to a study published online today (2nd September) in Current Biology."<sup>224</sup> (AKST, Jef. *Ants save trees from elephants*. The Scientist. 2010. em: <<http://www.the-scientist.com/?articles.view/articleNo/29239/title/Ants-save-trees-from-elephants>> Acesso em: 04 Jun. 2014.)

- (4) *Shilonda shinmpwateka munu mwene.*  
Ferida dói a ele pessoa própria.  
"Só o dono sente a dor da ferida."


*Shilonda shinmpwateka munu mwene* é utilizado para reforçar que apenas quem passa por alguma situação específica ou problema sabe determiná-lo, ou mensurá-lo. Este provérbio provavelmente também é derivado da metáfora primária, PROBLEMAS SÃO OBSTÁCULOS FÍSICOS, porém o enfoque está nas consequências e na base experiencial de quem precisa eliminar o problema / remover os obstáculos.

Vimos até aqui que os provérbios analisados podem ter se derivado da metáfora primária PROBLEMAS SÃO OBSTÁCULOS FÍSICOS. Cada um deles reconfigurando essa metáfora por uma perspectiva sociocultural diferente; (1) coloca em questão de como a relação estabelecida na metáfora primária pode ser melhor enfrentada por meio do esforço colaborativo, (2) aborda a necessidade da atuação determinante e intencional perante essa relação, (3) relativiza as dimensões aparentes da relação, (4) enfatiza a importância da experiência subjetiva para determinar o "tamanho" ou "peso" expresso na relação.

- (5) *Kupela ni kulala.*  
Morrer é dormir.  
"Morrer é dormir."

---

<sup>224</sup> "Formigas conhecidas por defender certas espécies de árvores de acácia da predação de elefantes detém os maços herbívoros de forma tão eficaz que eles estão impactando ecossistemas inteiros de savanas, de acordo com um estudo publicado online hoje (02 de setembro) em *Current Biology*" (AKST, Jef. *Ants save trees from elephants*. The Scientist. 2010. em: <<http://www.the-scientist.com/?articles.view/articleNo/29239/title/Ants-save-trees-from-elephants>> Acesso em: 04 Jun. 2014. tradução nossa).



Uma primeira impressão deste provérbio pode levar a entender que se trata de apenas um eufemismo para a morte, porém os makondes acreditam que, quando uma pessoa morre, ela continua existindo de forma imaterial como um espírito e não se distancia da comunidade. Os espíritos dos antepassados estariam presentes na comunidade e poderiam prestar auxílio aos vivos de acordo com as capacidades e os talentos que tinham em vida. Dessa forma, esse provérbio tem bases profundamente culturais. O depoimento presente no seguinte trecho da obra de Roseiro (2013) mostra um pouco deste entendimento:

Falando com alguns “velhos” encontrou-se serenidade nas reflexões sobre a sua última etapa. “...*É uma coisa natural, saio, deixo filhos e netos, portanto não morro, o meu sangue continua...*”, conforme disse um velho Makonde ouvido no Maputo que acrescenta: “... *Sou respeitado pelos filhos e os filhos deles, todas as histórias e coisa que aprendi muitas deixei-as em Mueda, onde desejo voltar para morrer na minha terra junto dos espíritos dos meus antepassados....*” (ROSEIRO. 2013. p. 122).

*Kupela ni kulala* pode estar relacionado com a metáfora primária A VIDA É UMA VIAGEM (LAKOFF & JOHNSON, 1980). A morte sendo então decodificada como uma pausa de descanso nessa viagem.

(6) *Liduva lya kupela avanapyayila pang'ande.*  
Dia de morrer não se varre na casa.  
"No dia da morte não se arruma a casa pra ela."

O provérbio passa a ideia de que não é possível se preparar para a morte. Ele expõe o hábito de se limpar e arrumar a casa para visitas. Morte então é personalizada sendo representada como uma visita que está para chegar.

Este provérbio parece estar conectado com a metáfora primária MORTE É PARTIDA (LAKOFF, 1989), porém oferece uma importante reconfiguração dessa ideia. No provérbio, a morte é um agente personificado que nos visita. Ela, portanto, não seria partida, mas a chegada. Porém, pode ainda se argumentar que intuitivamente entendemos que a morte no provérbio, poderia exercer a função de buscar a pessoa para levá-la, implicando ainda a ideia de partida ou viagem.



- (7) Kula munu alyutila kwake inguwo yakuliinikila.  
Cada pessoa puxa para si para seu lado roupa para cobrir.  
"Em tempo de frio cada um puxa o cobertor pra si."


Este provérbio é usado para demonstrar a tendência humana de ser egoísta. Para se entender melhor a origem da expressão alguns detalhes da organização familiar dos makondes se fazem necessários. Antes do rito de iniciação, que acontece por volta dos 11 anos de idade, meninos e meninas podem circular tranquilamente nos quartos uns dos outros e dos pais. Porém, após o rito, meninos não podem mais circular nos quartos das meninas e vice-versa e tampouco no quarto dos pais. Assim, os jovens do mesmo sexo, dormiam todos juntos em quarto e, às vezes, mais de um em uma mesma cama. Culturalmente era proibido perturbar os pais no quarto deles para pedir mais uma *yakuliinikila* (espécie de cobertor) no tempo de frio, caso os que eles dividissem fossem insuficientes para cobrir todos em uma mesma cama. Mais uma vez, vemos uma experiência cotidiana servindo com base metafórica para várias outras situações. O provérbio é usado para diferentes situações cotidianas em que se queira focar a tendência egoísta de uma pessoa resolver um problema para si em detrimento da situação outros.

*Kula munu alyutila kwake inguwo yakuliinikila* parece se relacionar com fatores puramente socioculturais, de forma que sua ligação com outras metáforas subjacentes não é clara.

- (8) *Ndyoko akavele ishima ava kenga shumbi ukakalala.*  
Criança sem respeito é como sal que não amarga.  
"Uma criança sem respeito assemelha-se ao sal que não salga."

A sociedade makonde apresenta um valor cultural muito forte: respeito à todos os mais velhos, não apenas aos pais. De acordo com Roseiro (2013):

Entre os Makonde, a velhice é considerada como biblioteca. O nan'golo é sempre a pessoa mais respeitada, sabe tudo, tem mais experiência, tem mais poder. Apesar de o Makonde trabalhar até muito tarde, chega logicamente um tempo, em que a velhice



acaba por vencer e o homem idoso deixa de poder trabalhar. É de assinalar que entre esta gente, os velhos não são considerados um fardo, longe disso, as suas opiniões são sempre pedidas e respeitadas. (ROSEIRO. 2013. p.120).


Ele ainda complementa afirmando que:

"De velho se torna a menino" ou "velhice, segunda meninice". Pode-se considerar que este ditado se enquadra nas referências aos rituais de iniciação, simbolicamente temos o Princípio e o Fim, o rito de passagem, a ascensão à sabedoria, o caminho para nova dimensão da vida, o encontro com o espírito dos antepassados. Neste contexto, a subordinação dos jovens aos velhos é um elemento essencial da organização social: tornar-se ancião é um processo complexo que exige a passagem através de vários graus de idade. (ROSEIRO. 2013. p.122).

Até o rito de iniciação é perdoável que uma criança ainda seja desleixada no seu tratamento com os mais velhos, uma vez que o rito tem justamente a função de ensinar como se portar na comunidade, mas uma pessoa sem respeito aos mais velhos não é mais tolerável após o rito. A criança é considerada imprestável ou descartável e não é bem vista na sociedade. O mapeamento metafórico que se pode desprender é que criança sem respeito é inútil, da mesma forma que o sal que não presta para sua função essencial. A exemplo do provérbio analisado anteriormente, *ndyoko akavele ishima ava kenga shumbi ukakalala* não parece ser derivado claramente de uma outra metáfora subjacente, mas também possui bases experienciais vinculadas ao domínio da culinária.

- (9) *Unammingilidye nn'guku na shumbi mmakono.*  
Não persigas a galinha com sal nas mãos.  
"Não persigas a galinha com sal nas mãos."

Não conte com algo que não se sabe se vai obter. Essa ideia é expressa no provérbio se entendermos a relação no domínio da culinária. Sal é usado para temperar a galinha quando ela está sendo preparada para alguma refeição, porém, para tanto, é necessário que a galinha seja capturada primeiro. O que já se tem é expresso pelo sintagma "nas mãos", isto é, o sal enquanto a galinha é o algo perseguido e almejado. A expressão toda mostra uma inversão da ordem esperada dos eventos, em que primeiro se



captura a galinha para que ela possa ser cozinhada posteriormente. Portanto, *Unammingilidye nn'guku na shumbi mmakono* demonstra a falta de coerência de se preparar ou contar com algo sem ter certeza que os fatores que vão tornar este evento factível ou exequível irão ocorrer.

(10) *Aunave kenga nnady upyayila kushu aleka pake panyatiyenge.*

Não seja como coqueiro varre longe deixa lugar sujo.


"Não seja como um coqueiro que varre longe e deixa sujo o lugar onde está."

Este provérbio é muito usado para pessoas que se mudam e não querem mais voltar para sua terra natal. Os makondes foram o povo que mais se rebelou contra a colonização, liderando no campo de batalha e são profundamente ligados à sua terra. Este envolvimento com as origens pode ser claramente visto em outro provérbio, sem mapeamento metafórico: *Shakwawo ni shakwao, aunayiludyange shakwawo*. (A tua terra é tua terra não despreze o que é da tua terra). Além disso, muitos dos makondes mais velhos entendem mas se recusam a falar português. *Aunave kenga nnady upyayila kushu aleka pake panyatiyenge* permite vários mapeamentos. Primeiro tem-se o coqueiro que "varre". Esta imagem é projetada a partir da movimentação das folhas do mesmo quando ele se dobra pela ação do vento. Devido à envergadura do coqueiro, ele sempre "varrerá" longe, deixando sujas suas raízes. Quando um makonde vai receber uma visita em casa, este também varre e a deixa arrumada. Portanto varrer tem uma conotação importante e podemos entender essa atividade como necessária para dar um tratamento adequado a um visitante. O provérbio, então, ressalta o valor de se tratar bem suas origens.

Diferentemente dos demais provérbios, (7) (8) (9) e (10) não são claramente associados a uma metáfora primária, porém todos partem de base experiencial utilizada para descrever algum fator bastante relevante ou saliente culturalmente.

## 5. Considerações Finais

Apesar de a tarefa de desvendar a motivação metafórica presente em provérbios e expressões idiomáticas em geral não ser fácil e livre de controvérsias, podemos fazer algumas considerações importantes. Observamos que os provérbios analisados partiram de uma base experiencial. Boa parte deles parecem estar relacionados a mapeamentos subjacentes bastante difundidos entre as culturas, com grande potencialidade de serem universais como as metáforas primárias PROBLEMAS SÃO OBSTÁCULOS FÍSICOS



e A VIDA É UMA VIAGEM, porém outros parecem ser relações puramente baseados em relações socioculturais.

Em suma podemos afirmar que o contexto sociocultural tem enorme influência na formação de novos mapeamentos metafóricos tanto para as experiências sensorio-motoras mais elementares bem como para as mais variadas relações que são estabelecidas em nosso convívio com outras pessoas e o meio em que vivemos.

## 6. REFERÊNCIAS

AKST, Jef. *Ants save trees from elephants*. The Scientist. 2010. Disponível em: <<http://www.the-scientist.com/?articles.view/articleNo/29239/title/Ants-save-trees-from-elephants>> Acesso em: 04 Jun. 2014.

CHARTERIS-BLACK, Jonathan. *Speaking with forked tongue: a comparative study of metaphor and metonymy in english and malay phraseology*. *Metaphor and Symbol*, n. 18, v. 4, 2003.

GEERAERTS, Dirk. *Theories of Lexical Semantics*. New York: Oxford University Press, 2010.

GIBBS, R. W. Jr. & O'BRIEN, J.E. *Idioms and mental imagery: The metaphorical motivation for idiomatic meaning*. *Cognition*, 36: 1990.

GIBBS, Raymond W. *Taking metaphor out of our heads and putting it into the cultural world*. In: GIBBS, Raymond W.; STEEN, Gerard (Ed.). *Metaphor in cognitive linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 1979.

GRADY, Joseph. *Foundations of meaning: primary metaphors and primary scenes*. University of California, Berkeley: Ph.D. Dissertation. 1997.

\_\_\_\_\_. Metaphor. In: GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. (Eds.). *The Oxford handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007. p. 188-213


KÖVECSES, Z. *Metaphor in Culture: Universality and Variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

\_\_\_\_\_. *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2010.

LAKOFF, George. *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, George & JOHNSON, Mark. *Metaphor we live by*. Chicago. The University of Chicago Press, 1980.





\_\_\_\_\_. *Metaphor we live by*. Chicago. The University of Chicago Press, 2003.

MATSUKI, Keiko. *Metaphors of anger in Japanese*. In J. R. Taylor and R. MacLaury (Eds.), *Language and the cognitive construal of the world* (pp. 137–151). Berlin: Mouton de Gruyter. 1995.

NARAYANAN, S. *Embodiment in language understanding: Sensory-motor representations for metaphoric reasoning about event descriptions*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Berkeley. 1997.

ROSEIRO, A. H. R. *Símbolos e práticas culturais dos Makonde*. Coimbra. Universidade de Coimbra. Doutorado. Tese. 2013

ROSCH, Eleanor. *Principles of categorization*. In Eleanor Rosch and Barbara B. Lloyd (eds.), *Cognition and Categorization*, 27–48. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1978.

SHORE, Bradd. *Culture in Mind: Cognition, Culture, and the Problem of Meaning*. New York: Oxford University Press. 1995.

YU, Ning. *The contemporary theory of metaphor. A perspective from Chinese*. Amsterdam: John Benjamins. 1998.

---

# CAPACITAÇÃO DE INSTRUTORES SURDOS: DESDOBRAMENTOS DE UMA PREPARAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

Rosalva Dias da Silva<sup>225</sup>

**RESUMO:** Este artigo objetiva apresentar os desdobramentos de três projetos extensionistas de capacitação, para a vida profissional, pessoal e acadêmica de surdos, instrutores de Libras, a partir de uma pesquisa realizada entre 2005 e 2007. A referida pesquisa investigou projetos de extensão que desenvolviam capacitação de Instrutores Surdos para a docência, buscando saber que estratégias eram utilizadas pelos formadores para tornar instrutores surdos em professores. Objetivou identificar e refletir sobre três crenças recorrentes que circularam o contexto de preparação para a docência. O referencial teórico contemplou o estudo das crenças, que vem permeando as pesquisas sobre formação de professores (BARCELOS, 1995; 2001; 2004), bem como a teoria dos saberes proposta por Tardif (2002). Esse referencial possibilitou entender o caminho percorrido pelas formadoras durante a capacitação e perceber a influência de suas crenças nas estratégias escolhidas para o processo de formação. Os dados foram constituídos por diferentes instrumentos, sendo a entrevista a principal norteadora das análises. Os resultados revelaram crenças recorrentes sobre a importância do estudo metalinguístico da língua de sinais; a importância de ser o surdo professor de seus pares; e, ainda, evidenciaram a necessidade de se ampliarem espaços de formação e docência para sujeitos surdos que se encontravam, à época, na condição de instrutores/professores. Tais crenças refletem, daquele período aos dias atuais, tanto na vida dos participantes deste estudo, quanto no processo de ensino e aprendizagem da língua de sinais.


**PALAVRAS CHAVE:** Surdo; Docência; Crenças.

## 1 Introdução

A educação de surdos ainda se mantém num campo conflituoso de discussões e requerendo maior atenção, estudos e pesquisas, que possam contribuir para diminuir a distância entre o que é proporcionado às pessoas ouvintes e o que é proporcionado às pessoas surdas, principalmente no tocante à formação, informação, conhecimento e

---

<sup>225</sup> Professora Assistente da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) – Campus de Patos/PB. Doutoranda em Educação pela UFPB. E-mail: rosvalva.dias@yahoo.com.br



educação. Dentre tantas outras questões, ainda se mostram urgentes as reflexões sobre os problemas de ensino-aprendizagem, sobre o sistema educacional brasileiro para surdos e sobre a formação de professores para o ensino de alunos surdos,


Diferentes práticas pedagógicas utilizadas no ensino que os toma como sujeitos da aprendizagem apresentam sérias limitações, resultando em dificuldades diversas que envolvem atrasos no desenvolvimento de linguagem, leitura e escrita, na aquisição de conhecimentos gerais e no desenvolvimento escolar dessas pessoas, mesmo após vários anos de escolarização. Tais dificuldades, entre outras, podem estar relacionadas às práticas educacionais oferecidas que, em geral, não atendem às necessidades reais dos sujeitos surdos, ou estar relacionadas às diferentes concepções que se tem de linguagem, ensino, surdo e surdez.

Diversos autores (SKLIAR, 1998; SÁ, 1999; entre outros) têm discutido este assunto buscando apontar caminhos possíveis para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais adequada às necessidades e especificidades do aluno surdo. Nessa direção, pesquisas, estudos e projetos de múltiplas ordens vêm sendo realizados por toda parte do país, visando discutir e propor caminhos alternativos que proporcionem à comunidade surda uma aprendizagem efetiva dos conhecimentos circundantes na sociedade.

Este texto apresenta os desdobramentos de uma iniciativa vivenciada no município de Campina Grande/PB, baseada na execução de projetos de extensão<sup>226</sup>, integrantes de um Programa de Extensão do Departamento de Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Os projetos foram executados em forma de *Curso de Capacitação de Instrutores de Libras*, desenvolvidos em três versões e em três anos consecutivos: 2004, 2005 e 2006, apresentando em comum a preparação de surdos para atuarem como instrutores (professores) da língua de sinais, tanto para o ensino da Libras para pessoas ouvintes quanto para alunos surdos de uma escola especial existente na cidade e de municípios circunvizinhos. Visavam contribuir para qualificar Instrutores Surdos, auxiliando-os na busca de autonomia teórico-metodológica e, conseqüentemente, na busca de caminhos mais eficientes para o ensino

---

<sup>226</sup> Os detalhes desses projetos constam na minha pesquisa de Dissertação intitulada: “**Formação de Instrutores**: uma experiência que prepara surdos para a docência”, defendida em agosto de 2007, no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, do Departamento de Letras da UFCG.



da Libras nas escolas especiais para surdos (da cidade e adjacências) e para o ensino de ouvintes (pais, funcionários, estudantes universitários etc.).

Era um momento em que o Brasil vivenciava, nesta área, um processo de transição<sup>227</sup> de um ensino baseado no método oral (centrado no ensino de fala), para um ensino baseado na perspectiva bilíngue-bicultural, aquela que envolve o compartilhamento de duas línguas - a língua de sinais como primeira língua para as pessoas surdas (L1) e a língua portuguesa como segunda língua (L2) - e de duas culturas (a surda e a ouvinte). Esse momento suscitava redefinições de concepções sobre surdo, surdez, linguagem e ensino, e estas eram alvo de discussões que se seguiam por toda parte, permitindo repensar questões sobre o espaço informal e instrucional da Língua de Sinais (LS) que era ensinada pelos instrutores surdos, sujeitos da investigação realizada.

Assumir uma perspectiva bilíngue-bicultural implica perceber as peculiaridades linguísticas das pessoas surdas e respeitar seus modos de construção e apropriação da linguagem e do conhecimento como um todo. Esta perspectiva supõe uma atitude política afirmativa em favor da língua de sinais, sugerindo a sistematização de um currículo que priorize a Libras e seja culturalmente diferenciado. Duas são as consequências naturais da adoção desta perspectiva: de um lado, o respeito por parte dos professores (ouvintes e surdos) nos espaços bilíngues, e de outro, o uso social e educacional das duas línguas envolvidas nos ambientes escolares, considerando o contexto social, cultural e político.


Desta forma, a formação dos instrutores de Libras, no cenário investigado, representou uma ruptura com o modelo centrado no ensino e desenvolvimento da fala, contribuindo para que eles constituíssem uma autonomia política, teórico-metodológica, bem como proporcionou o exercício da reflexão sobre a prática docente, sua formação, seu fazer pedagógico, seu papel no espaço escolar para surdos e, ainda, seu papel como agente de mudanças políticas e sociais e, ainda, revelou crenças sobre formação e docência em torno do processo de ensino-aprendizagem de língua de sinais.

A reflexão sobre os saberes envolvidos nos processos de preparação para a docência, bem como a discussão sobre crenças, presentes neste texto foram embasadas pelos estudos de Tardif (2002) e Barcelos (1995; 2001; 2004), respectivamente.

---

<sup>227</sup> Motivado inicialmente pela Lei 10.426 (Lei da Libras), sancionada em 24 de abril de 2002 e, posteriormente, pelo Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamentou a Lei da Libras.





A execução dos projetos de extensão em foco buscou valorizar a participação dos surdos no processo educacional; intencionou propiciar uma preparação para a docência ampla e aprofundada; modificou a realidade educacional vivenciada pelos surdos da comunidade local (que, comum a outros grupos surdos brasileiros, foi construída por sucessivos fracassos escolares e atrasos no seu desenvolvimento); como também despertou nos participantes dos cursos de capacitação reflexões que resultaram em transformações na vida pessoal, profissional e social da maior partes dos sujeitos envolvidos.


## **2 Extensão Universitária: contextualizando os cursos de capacitação de instrutores**

Uma das funções acadêmicas da Universidade, além do ensino, é a promoção e desenvolvimento de pesquisa e extensão. A extensão universitária consiste numa interação entre ensino e pesquisa, bem como num compromisso social de busca para a solução de problemas mais imediatos e urgentes de grupos, comunidades ou população como um todo. Nesse sentido, tem como um de seus objetivos desenvolver ações que promovam construção de novos conhecimentos, capazes de proporcionar integração e fortalecimento, transformação e/ou intervenção na realidade dos sujeitos envolvidos.

Este artigo objetiva apresentar os desdobramentos que três projetos de extensão provocaram na vida profissional, pessoal, acadêmica e social de um grupo de surdos, instrutores de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Os projetos em foco desenvolveram *Curso de Capacitação de Instrutores de Libras*, que propiciou uma formação inicial para instrutores surdos que ensinavam Libras em escolas especiais para surdos, em universidades e outras instituições de ensino, filantrópicas ou não.

No primeiro projeto de extensão idealizado, o curso previa ações para, apenas, um ano de execução. Entretanto, devido à necessidade de se ampliarem ações no sentido de garantir uma qualificação mais ampla para os cursistas, os projetos foram repensados, reelaborados e renovados nos dois anos subsequentes.

A primeira versão do Curso de Capacitação de Instrutores de Libras iniciou com 16 cursistas, mas apenas 11 participantes chegaram ao final das três etapas da capacitação. Todos eram surdos, proficientes na língua de sinais e atuavam no ensino de Libras. A maioria deles estudou na escola de surdos de Campina Grande, alguns deles desde a sua fundação, tendo vivenciado diferentes metodologias e abordagens



educacionais adotadas pela escola e, por esse motivo, eram consideradas pessoas com rica experiência de vida escolar. Os projetos de extensão, em suas três versões, estarão resumidamente descritos a seguir.

## 2.1 Versão 1: Curso de Capacitação de Instrutores de Libras (2004)

Das 16 pessoas selecionadas para o curso, apenas 14 delas permaneceram até o final desta etapa. Houve duas desistências por questões de horário de trabalho e, ao final desta primeira versão, dois dos cursistas foram reprovados, concluindo o primeiro ano do curso de capacitação somente 12 participantes.

A Metodologia utilizada pelas formadoras baseou-se no estudo do material “Libras em Contexto: curso básico”<sup>228</sup>, lançado pelo MEC em 2001. Este material é composto por dois livros (do professor/instrutor e estudante/cursista) e CDs tanto para o instrutor quanto para o estudante. Ele está dividido em seis unidades, subdivididas em três partes: 1) *Libras em contexto*, propondo situações interativas com o uso dos conteúdos estudados nas aulas; 2) *Gramática*, apresentando noções da gramática da Libras com exemplos retirados, quando possível, das unidades do livro; e 3) *No mundo dos surdos*, que propõe a leitura e discussão de textos informativos sobre organização cultural e política educacional para surdos no Brasil. Assim, as unidades começam com conversações e terminam com narrativas que visam condensar o vocabulário e as estruturas gramaticais ensinadas.


O estudo do livro foi viabilizado por quatro disciplinas<sup>229</sup> com carga horária de 40 horas/aula cada, oferecidas ao longo do curso, perfazendo uma carga horária total de 160 horas/aula. As aulas, realizadas na UFCG, ocorreram em dois dias da semana (sexta e sábado) com duração de 4 horas cada dia, perfazendo uma carga horária de 8 horas/aula semanais.

As disciplinas ministradas foram: 1) *Língua Portuguesa*: leitura e compreensão de texto – que enfocou o estudo comparativo das línguas e técnicas de leitura de texto

---

<sup>228</sup> - Material oficial produzido pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), direcionado a difundir a Língua Brasileira de Sinais e viabilizar a formação continuada de professores nesta área de conhecimento. Este material tem a coordenação geral da Profa. Dra. Tanya Amaro Felipe em parceria com profissionais diversos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e da FENEIS.

<sup>229</sup> - As disciplinas e seus conteúdos são os mesmos propostos por FELIPE, Tanya Amara. Capacitação de Instrutores surdos. In: *Anais do Seminário Desafios para o próximo Milênio*, 19 a 22 de setembro de 2000. INES – Divisão de Estudos e Pesquisas, Rio de Janeiro, p. 40-41.



em segunda língua; 2) *Linguística Aplicada ao Ensino de Libras*.- enfocando o estudo metalinguístico da Libras e as implicações metodológicas para se trabalhar línguas em contexto; 3) *Metodologia para o ensino de língua* – que envolveu questões metodológicas e orientações para o trabalho com o ensino de línguas; e 4) *Prática de ensino de Libras* – envolvendo Planejamento e execução de aulas pelos instrutores-alunos, sobre os conteúdos estudados e discutidos durante o curso.

Esta primeira etapa foi centrada nas atividades apresentadas pelo livro didático adotado e as disciplinas, de certo modo, deram cumprimento ao programa do livro. Considerado este fato nas avaliações, no segundo ano as formadoras deram um novo enfoque ao projeto, como veremos a seguir.

## **2.2 Versão 2: Capacitação de Instrutores de Libras (2005)**

Com o objetivo de dar continuidade às ações implementadas e aprofundar as questões linguísticas e didático-metodológicas que a formação específica no ensino de língua de sinais exige e que a etapa anterior conseguiu apenas introduzir, a segunda versão do projeto procurou aprofundar estes estudos, justificados pelas históricas carências pedagógicas e linguísticas na educação dos surdos e pelo pouco conhecimento sistematizado que os participantes possuíam sobre a Libras, já que apesar de usuários naturais, não detinham amplo conhecimento metalinguístico da língua, nem dominavam saberes específicos da formação docente.


Ao avaliar a etapa anterior, a equipe de formadoras sentiu necessidade de constituir um laboratório de proposição de cursos e de produção de material didático para o ensino de Libras, sugerindo a efetivação de um laboratório permanente de estudos e de formação continuada<sup>230</sup> sobre o ensino desta língua, cuja função fosse a de irradiar ações nesta área para toda a Paraíba.

Desta forma, foi dada sequência à capacitação dos doze alunos/instrutores aprovados ao final do projeto de extensão do ano de 2004, adotando como metodologia a continuidade do estudo do livro *Libras em Contexto: curso básico*, dando ênfase à produção de materiais didáticos, planejamento, execução e análise das aulas planejadas

---

<sup>230</sup> - Mantivemos fidelidade à redação do projeto em foco. Entretanto, entendemos que as três versões dos projetos de extensão resultaram numa formação inicial, uma vez que os participantes do curso (instrutores surdos) não possuíam, na época, curso de magistério ou licenciatura, e que uma formação continuada só pode ser dada a quem tem uma formação inicial.





e ministradas para o grupo de participantes do projeto por duplas. A carga horária não foi alterada e as disciplinas trabalhadas também foram as mesmas.


O curso, nesta versão, foi executado em dois momentos. No primeiro momento, a turma toda se reunia aos sábados, pela manhã, para realizar estudo crítico do livro “Libras em contexto”, estudo teórico e socialização das atividades propostas para a semana. No segundo momento, divididos em dois grupos, um era atendido nas quartas-feiras e o outro na sextas-feiras, onde cada grupo ficava responsável por estudar uma das aulas propostas na unidade dois do livro “Libras em Contexto”. O estudo que cada grupo realizava, consistia em olhar criticamente a atividade que o livro propunha, sugerindo algo diferente (se necessário), observando se o uso dos sinais da Libras estava adequado e organizando os aspectos a serem socializados no sábado, com todo o grupo.

As atividades desta segunda etapa envolveram o estudo de questões relacionadas à Cultura Surda, à formação de instrutores, aos surdos enquanto minoria linguística e à história da educação dos surdos no Brasil. Também foram desenvolvidas atividades de estudo de vocabulário, mas dando uma ênfase maior à elaboração do planejamento das aulas que seriam socializadas no grande grupo. A atividade de planejamento possibilitava vivenciar, na prática, os conhecimentos teóricos apropriados na capacitação. Este exercício permitiu o despertar de um olhar crítico sobre o próprio fazer pedagógico, bem como uma discussão mais aprofundada sobre o livro “*Libras em Contexto: curso básico*”.

Nesta versão, houve também uma preocupação em propiciar aos surdos instrutores o contato com outros tipos de texto, como os literários, por exemplo, e não somente com os textos informativos e descritivos do livro adotado. Assim, os instrutores tiveram a oportunidade de vivenciar e ter acesso a outros gêneros textuais como: fotografia, quadros, poemas etc.

De acordo com uma das formadoras, em conversa informal, após os estudos realizados nestas duas etapas do curso, os instrutores já conseguiam se posicionar criticamente frente às discussões das quais participavam podendo, inclusive, analisar suas próprias aulas e planejamentos de forma mais crítica e mais consciente.






Houve, nesse ano de execução, mais uma desistência de cursista, provocado pelo horário de trabalho de sua empresa empregadora ficando, portanto, 11 cursistas para a versão seguinte.

### **2.3 Versão 3: Capacitação de Instrutores e Intérpretes de Libras (2006)**

O terceiro ano de realização do projeto contemplou o aprofundamento da gramática da Libras dando, enfocando o estudo metalinguístico da língua de sinais. O número de cursistas desta etapa correspondeu aos 11 instrutores que concluíram a etapa anterior, acrescido de 17 intérpretes que vivenciaram o estudo da gramática da Libras e a interação comunicativa em língua de sinais. O grupo de formadoras foi acrescido de mais um membro, que ficou responsável pela capacitação dos intérpretes, mas esta parte não será tratada neste texto.

Nesta versão as formadoras propuseram, como atividade principal, a elaboração de propostas de Cursos de Libras que pudessem ser oferecidas a diferentes instituições e áreas (saúde, indústria e comércio, por exemplo), capazes de provocar situações interativas de uso da Libras, bem como proporcionar alguma renda para os idealizadores das propostas. A intenção era que estas propostas, elaboradas em grupo de três pessoas, ao mesmo tempo em que pudessem ser uma alternativa de fonte de renda para os instrutores, fossem também aceitas por empresas que atendessem ou possuíssem surdos em seus quadros funcionais, possibilitando que os demais funcionários pudessem ter acesso a cursos de Libras e estabelecer interações com os surdos (colegas de trabalho ou clientes) sem maiores dificuldades. Tinha também a intenção de fortalecer a cultura surda e a língua de sinais.

A sugestão dessa proposta de atividade foi impulsionada pelo o Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei n. 10.436 e determina que cursos de línguas de sinais sejam ministrados, prioritariamente, por instrutores surdos tendo em vista serem usuários naturais desta língua e, conseqüentemente, considerados como as pessoas mais capacitadas para a execução desta atividade. Para isto, determina sobre a formação do professor e do instrutor de Libras, admitindo que esta pode ser oferecida em cursos de formação continuada, promovidos por instituições de ensino superior.




Neste sentido, pensando em ampliar as possibilidades de campo de trabalho para os surdos instrutores, as formadoras tentaram, através da atividade sugerida, associar a legislação às necessidades de qualificação dos instrutores participantes dos projetos de extensão. Todas as propostas de curso de Libras elaboradas foram socializadas, analisadas e avaliadas coletivamente com o grande grupo. Este foi, de acordo com as formadoras, um momento muito rico, porque possibilitou a todos os cursistas dar sugestões e discutir os pontos que se apresentaram problemáticos, tomando como referência todo estudo teórico, atividades práticas vivenciadas e conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores. A carga horária desta versão foi semelhante à da versão anterior.

Diante do exposto, foi possível perceber que as capacitações desenvolvidas nos três anos de execução dos projetos ofereceram aos instrutores cursistas uma formação inicial, constituída de saberes fundamentais para o exercício docente no ensino de língua de sinais. Isto foi possível devido ao fato das formadoras acreditarem nas capacidades e potencialidades do grupo envolvido, mas também devido a outras crenças que serão mostradas mais adiante, nesse texto. Cabe destacar que os sujeitos participantes, ex-alunos da Escola de Surdos de Campina Grande, posteriormente instrutores de Libras nesta escola ou em outras instituições, tiveram acesso a conhecimentos que transformaram suas ações didáticas, seu jeito de ser, pensar e agir.

De modo geral estes surdos são sujeitos que migraram da condição de alunos para a condição de instrutores e, com a participação nos cursos promovidos a partir dos projetos de extensão, migraram para a condição de professores.

### **3. Saberes Envolvidos na Prática do Professor**

Ao tratar da condição de professor, faz-se necessário abordar sobre os saberes que são necessários à formação docente e que estão vinculados às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Para este fim, recorreremos a Tardif (2002), ao afirmar que o saber docente é um saber plural e, portanto, social, constituído pelos saberes da formação profissional, pelos saberes disciplinares, pelos saberes curriculares e pelos saberes experienciais. Ele define os *saberes da formação profissional*, também chamados de saberes pedagógicos, como “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” (p.36), que se estabelecem através das




formações iniciais ou continuadas oferecidas, resultando em saberes pedagógicos (saber-fazer e saber técnico) que remetem a reflexões racionais e normativas.

Os saberes da formação profissional, por sua vez, incorporam um outro tipo de saber oriundo dos grupos sociais e da tradição cultural, definidos e selecionados pela instituição universitária. São os *saberes disciplinares*. Estes correspondem às diversas áreas de conhecimento (história, geografia, matemática, etc.) e são integrados às disciplinas oferecidas nos cursos de formação de professores. Já os *saberes curriculares* são aqueles apresentados em forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que devem ser apropriados pelos professores, para poderem ser aplicados em sala de aula.

Por fim, a partir do exercício da profissão, o professor desenvolve saberes específicos que nascem das experiências individuais e coletivas vivenciadas no seu cotidiano e no seu meio, que vão resultar em habilidades de saber-fazer e de saber-ser. Estes são os *saberes experienciais* (ou práticos).

Para Tardif (2000), os saberes dos professores são temporais, adquiridos através do tempo e manifestados através de “uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente” (p.13). São fenômenos que permanecem estáveis durante um tempo e representam crenças difíceis de serem modificadas e que são reativadas ao se defrontarem com problemas profissionais. Os saberes profissionais também são variados e heterogêneos, porque provêm de diversas fontes, porque formam um repertório de conhecimentos unificados em torno de uma disciplina, tecnologia ou concepção de ensino e, ainda, porque buscam atingir diferentes objetivos sem exigir os mesmos tipos de conhecimento, de competência ou de aptidão.

Assim, o trabalho em sala de aula requer uma variedade de conhecimentos anteriores, saberes plurais, habilidades específicas ou competências diversas por parte dos professores. Cabe ao professor, portanto, a capacidade para articular tais saberes à sua prática, para poder transformar-se num professor ideal, definido por Tardif (2002, p.39) como “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. Em contrapartida, cabe à universidade e aos cursos de formação de professores fornecer os subsídios necessários para constituir esses saberes e formar o profissional reflexivo,



capaz de rever e reconstruir seus valores, crenças, concepções e, a partir disso, ser capaz de provocar mudanças em sua ação de ensino.

Pelo exposto acima, entende-se a aquisição desses saberes como elemento fundamental na formação dos instrutores surdos, uma vez que, ao proporcionar a eles a aquisição e conhecimento desses saberes, amplia-se a possibilidade de qualificação do trabalho que desenvolvem no ensino de Libras e, em consequência, melhores resultados são alcançados em relação ao conhecimento e à aprendizagem de alunos surdos ou ouvintes, participantes dos cursos de Libras ministrados por esses instrutores.

#### **4. O Estudo das Crenças na Formação do Professor de Línguas**


A investigação sobre crenças na aprendizagem de línguas em Linguística Aplicada (LA), surgida em meados dos anos 1980, no exterior, e em meados dos anos 1990, no Brasil, apresenta-se como um tema ainda muito recente, que tem despertado interesses e pesquisas sistemáticas (BARCELOS, 1995; SILVA, 2000; SILVA, 2001) sobre crenças dos alunos e/ou professores relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem.

No Brasil, o conceito de crenças surgiu de uma mudança na visão de língua com o enfoque na linguagem, no produto, para um enfoque no processo. Ganhou força a partir dos estudos de Leffa (1990), quando investigou as concepções de alunos prestes a iniciar a 5ª série; das proposições de Almeida filho (1999), quando definiu “culturas de aprender” como experiências típicas da região, às quais os alunos recorrem nos momentos de aprendizagem e que evoluem para tradições ou mitos, podendo influir no processo de aprendizagem de um novo idioma; e nos estudos de Barcelos (1995; 2001) que utilizou o conceito “cultura de aprender” para investigar as crenças de alunos formandos de Letras.

O conceito de crenças não é específico da L.A. É um conceito antigo em outras disciplinas como antropologia, sociologia, psicologia e educação, e principalmente da filosofia, que se preocupa em compreender o significado do que é falso ou verdadeiro. (BARCELOS, 2004, p.129)

Barcelos define crenças como “opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas” (2001, p.72). Almeida Filho, por sua vez, define crenças dos professores como “o conjunto de disposições que





o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira” (1999, p.13).

Como se vê, o conceito de crenças mostra-se bastante complexo, devido à existência de variadas definições e diferentes termos utilizados para se referir a elas. Imaginário, representações, opiniões, ideias, costumes, conhecimento tácito, cultura de aprender e filosofia de aprender são alguns exemplos. Estas definições estão relacionadas ao que é linguagem, aprendizagem de língua e ao que é aprender e nascem das experiências vivenciadas nas interações, nos contextos e na capacidade de pensar sobre o que acontece à nossa volta. Dada à complexidade do termo, nos importa saber que as crenças existem e que interferem, ou influenciam, de certa forma, nos processos de aprender e de ensinar, bem como são influenciadas.


Relacionando essa temática ao ensino de surdos, encontramos algumas crenças que são apresentadas com maior frequência por professores e alunos. Tais como:

- 1) Os surdos só leem textos pequenos e simples.
- 2) Os surdos mais viajados aprendem mais.
- 3) Se o surdo não conhece direito nem a língua de sinais, não vai aprender a língua portuguesa.
- 4) É preciso conhecer melhor a estrutura da língua de sinais.
- 5) A língua de sinais é difícil para o professor (ouvinte).
- 6) Os surdos não têm conhecimento prévio, não sabem nada. (SILVA, 2007, p.69).

Crenças desse tipo podem interferir no processo de ensino/aprendizagem, bem como nas escolhas em relação às tarefas e atividades utilizadas pelos professores em sala de aula. Barcelos (2001) defende que a relação entre crenças e estratégias é recíproca e que esta relação influencia na escolha da abordagem de ensino e, em consequência, nas práticas em sala de aula. Para ela, não apenas as crenças definem as estratégias utilizadas, como também o uso de certas estratégias origina outras crenças.

## **5. Crenças Reveladas nas Falas dos Instrutores sobre o Ensino da Língua de Sinais**

Nas entrevistas realizadas, durante a coleta de dados da pesquisa de dissertação, as falas dos sujeitos revelaram três crenças que se mostraram recorrentes. A saber: 1) O nativo vai ensinar melhor a língua alvo, por conhecer e dominar esta língua; 2) É necessário o conhecimento da metalinguagem da língua; e 3) Professor é aquele que detém as técnicas metodológicas, o domínio do conteúdo e uma formação



acadêmica. Tais crenças se originaram das perguntas sobre quem poderia ser considerado o melhor professor da língua de sinais e quais conhecimentos, competências e saberes seriam necessários para isso. Apresentaremos aqui, somente trechos das falas dos 04 instrutores surdos, sujeitos da pesquisa mencionada, que foram identificados com a legenda “IS” (Instrutor Surdo), acrescida do número de ordem das entrevistas realizadas.

Em relação à crença 1, ao serem perguntados sobre quem seria o melhor professor de Libras, os informantes responderam que seria “o próprio surdo”, apresentando os seguintes argumentos:

**Exemplo 01:**

**IS1** – (...) Os surdos conhecem a língua de sinais realmente e têm o domínio da língua de sinais.


**IS2** – (...) porque o instrutor sabe a língua de sinais... (...) Os professores ouvintes... eles não têm um desenvolvimento da língua de sinais.

**IS3** – (...) para que os alunos possam aprender língua de sinais e possam aprender coisas sobre a língua que eles não sabem... (...) é melhor que eu, surdo, seja instrutor de língua de sinais, para que os alunos surdos possam desenvolver, possam crescer e saber a língua de sinais como eu sei.

**IS4** – (...) Ele realiza trocas comunicativas e conhece a língua de sinais.

Como usuário legítimo da língua de sinais, adquirida nas interações comunicativas com outros surdos e não aprendida sistematicamente, o surdo possui conhecimento sobre seu funcionamento, embora não seja um conhecimento metalinguístico. Entretanto, afirmar que, por dominar essa língua como usuário, não significa, em consequência, que seja o melhor professor. É preciso o domínio da Libras, mas também de outros saberes.

Os argumentos acima destacam a importância da inserção do instrutor no ensino da língua de sinais e no processo educacional de alunos surdos, assim como a insatisfação com professores ouvintes que não são proficientes. A fala de **IS3**, em especial, além de destacar a participação do instrutor surdo no processo educacional como condição para a aprendizagem da língua de sinais, traz consigo a concepção de língua que permite ao indivíduo receber, bem como expor, valores sociais de sua



comunidade. Reivindicar para o surdo adulto o papel de professor de língua de sinais na escola para surdos, traz a reboque a constituição de sujeitos mais autônomos, desenvolvidos linguisticamente e culturalmente, com uma identidade e autoimagem mais positiva.

A esse respeito Sá (1999, p.213) diz que os surdos “são coadjuvantes na construção de uma autoimagem positiva e são construtores de uma cultura que se desenvolve e se enriquece gradativamente”.


Assim, não basta apenas o uso da língua de sinais por surdos e ouvintes, mas o protagonismo do surdo como partícipe do processo educacional, como articulador de propostas educacionais que melhor atendam necessidades educacionais, como modelo de construção de identidades surdas positivas, como disseminador da cultura de seu grupo, como detentor de metodologias que gerem aprendizagens verdadeiramente significativas para a comunidade surda.

Desta forma, a crença 1 se coaduna com a necessidade de qualidade e elevação do nível de escolaridade e desempenho desta comunidade, oportunizando a superação da defasagem que ainda existe no desenvolvimento da leitura e escrita, ampliando a possibilidade de aquisição de conhecimentos escolares e gerais, proporcionando um desenvolvimento mais global de alunos surdos.

Em relação às crenças 2 e 3, elas se complementam e se encaixam, uma vez que o conhecimento da metalinguagem (crença 2) se insere na condição de professor como aquele que detém técnicas metodológicas, domínio de conteúdo e formação acadêmica (crença 3).

Na atualidade, existe uma grande discussão sobre a necessidade de construção de uma nova base teórica para o ensino de língua, que esteja pautada na língua em uso e nas variações e mudanças linguísticas. Nesse contexto, o conhecimento de várias normas linguísticas é importante e o domínio destas dará aos sujeitos condições de entender e produzir textos escritos considerados cultos, bem como dará ao usuário da língua prestígio social.

Sendo assim, para que o instrutor surdo seja alçado à condição de professor, em particular, à condição de professor de língua de sinais, é necessário que domine conhecimentos metalinguísticos. Nessa direção, questionados sobre os



conhecimentos necessários ao instrutor para torná-lo professor, os informantes foram unânimes em responder que eram os conhecimentos sobre o objeto de ensino, nesse caso sobre a língua de sinais, portanto, um conhecimento sistêmico. A esse respeito, Tardif (2002) afirma que

[...] todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas. (p.35)

Os depoimentos dos instrutores sinalizaram que a obtenção desses conhecimentos refletiu de forma positiva no ensino de Libras e na aprendizagem desta língua pelos alunos, como mostram os exemplos abaixo:


#### Exemplo 02

**IS3** – Eu não sabia como ensinar... Era difícil! Na Universidade (referindo-se ao projeto de capacitação da UFCG), a gente estudou sobre a língua de Sinais... exercitou e agora a gente conhece mais profundamente a língua, então a gente ensina melhor. Agora a gente tem sinais, a gente conhece, a gente tem mais claro o conhecimento sobre a língua de sinais, sobre as expressões faciais, sobre os parâmetros da língua, a função das expressões faciais, do classificador... Então a gente começa a entender que essas diferenças compõem os sinais... Agora mudou a disciplina, porque a gente ensina Libras e ensina como ela funciona, como se organiza, e os alunos têm uma visão mais clara sobre a língua de sinais e a gente percebe que eles têm um desenvolvimento melhor.

**IS4** – Estudei a língua de sinais, os parâmetros, a cultura... Aprendi sobre cultura surda e fiquei surpresa ao descobrir que existe uma cultura surda... que os sinais têm sinônimos... diversas coisas...

Conforme as assertivas acima, a partir da execução dos projetos de extensão os instrutores passaram a incorporar uma visão sistêmica ao seu trabalho. Isto ficou claro no depoimento de **IS3** quando disse: “(...) Agora mudou a disciplina, porque a gente ensina Libras e ensina como ela funciona, como se organiza, e os alunos têm uma visão mais clara sobre a língua de sinais (...) têm um desenvolvimento melhor”.





De modo geral, o estudo da gramática, organização e funcionamento da língua de sinais possibilitou aos instrutores compreender aspectos próprios da Libras, favorecendo a comparação desta com as línguas escritas e gerando um conhecimento mais amplo de ambas as línguas. Para Skliar (1998, p.27), “pôr a língua de sinais ao alcance de todos os surdos deve ser o princípio de uma política linguística, a partir da qual se pode sustentar um projeto educacional mais amplo” e, conseqüentemente, isto contribui para uma escolarização mais adequada e responsável.

Ao avaliarem as capacitações oferecidas pela extensão universitária, os instrutores revelaram o seguinte:


### **Exemplo 03**

**IS1** – Antes, o instrutor não sabia o que era uma organização metodológica, planejamento, não tinha metodologia de ensino, era uma bagunça. As aulas não tinham sequência, era tudo muito desorganizado. (...) o instrutor aprendeu que tem que ter organização metodológica, didática, para poder dar aulas. Agora o instrutor está planejando, organizando a metodologia, estudando a gramática para ensinar e selecionando conteúdos, que eles não sabiam como era. Esse conhecimento é muito importante para os surdos.

**IS2** – Antes eu não sabia nada sobre metodologia, conteúdo, desenvolvimento... Aprendi como é que eu chego em sala, como me apresento, como apresento os conteúdos, como organizar a aula, como construir uma metodologia de ensino... Agora é diferente e o desenvolvimento nas salas está muito melhor. Antes eu ensinava só sinal, sinal, sinal, lista de sinais. Agora é diferente! Aprendi que a língua precisa ser contextualizada e que eu preciso conhecer a gramática da língua, saber avaliar os alunos, saber realizar trocas, saber planejar.

**IS3** – Antes do curso eu não sabia como ensinar. Era difícil. Depois do curso eu aprendi como um instrutor se comporta, como ensina, como trocar com os alunos, como estudar mais profundamente a língua de sinais, como planejar e organizar uma aula. A gente estudou, exercitou, e agora a gente conhece mais profundamente, prepara a aula e ensina melhor. Minhas ideias clarearam sobre o que eu preciso ensinar para os surdos. É preciso que a escola tenha professores surdos. (...) Precisa que os instrutores passem a ser professores, mas eu sei que para isso precisa de uma formação, precisa de um curso.

**IS4** –A gente aprendeu que tem que ter planejamento, organização da aula... Aprendeu o que significa uma palavra no contexto, qual é a gramática própria de cada língua... Então, agora, começou a ter



planejamento, organização da aula e se considerar o contexto no ensino da língua de sinais. Antes eu não sabia nada de planejamento. Pensava que ensinar era só ensinar. Descobri que, primeiro, você tem que planejar, ter objetivos para ensinar e só depois disso é que pode ensinar. (...) hoje eu penso como eu ensino para os surdos, como eu ensino para os ouvintes, quais são as diferenças e interesses, para poder eu ir para a sala de aula e ensinar

As falas acima mostram a tomada de consciência sobre o papel do professor e os saberes que estão envolvidos no processo educacional. Todos reconheceram a importância da organização metodológica, da formação profissional, bem como expressaram as mudanças que os conhecimentos adquiridos provocaram nas suas práticas e, também, reconheceram a importância da graduação para o alcance de uma formação profissional mais ampla.

Para Tardif (2000) o que diferencia uma profissão de uma ocupação é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo, caracterizando o conhecimento profissional do professor como um conhecimento especializado e formalizado que, por intermédio das disciplinas científicas, sustentam a prática do professor.

Diante do exposto, percebe-se que os conhecimentos desenvolvidos no decorrer do curso de capacitação oferecido aos instrutores surdos estão diretamente associados ao que Tardif (2000) entende que deve fazer parte da formação docente, uma vez que tais conhecimentos já estão sendo articulados e, conseqüentemente, modificando crenças reveladas anteriormente.

Destaca-se aqui a fala de **IS4** quando diz: “hoje eu penso como eu ensino para os surdos, como eu ensino para os ouvintes, quais são as diferenças e interesses, para poder eu ir para a sala de aula e ensinar”, sinalizando uma saída da condição de usuário para especialista, tendo em vista que começa a refletir sua ação, pensando nos interesses e diferenças dos grupos de alunos que atende.

Além disso, as ações desenvolvidas nas três versões dos projetos de extensão e enfocadas nesse texto tiveram longo alcance, como podemos verificar no Quadro 01.

QUADRO 01: Situação do Cursistas dos Projetos de Extensão em 2014.

<b>Identificação</b>	<b>Sexo</b>	<b>Formação</b>	<b>Situação</b>	<b>Função</b>	<b>Instituição</b>
<b>Cursista 01</b>	F	Letras-Libras/Esp.Libras	Concluída/Cursando	Professora	Municipal
<b>Cursista 02</b>	M	Ensino Médio	Concluído	Op. Máquina	Indústria
<b>Cursista 03</b>	M	Letras-Libras	Concluída	Professor	Municipal
<b>Cursista 04</b>	M	Ensino Médio	Concluído	Instrutor	Municipal
<b>Cursista 05</b>	M	Pedagogia	Cursando	Instrutor	Estadual
<b>Cursista 06</b>	M	Letras-Libras	Cursando	Op. Máquina	Indústria
<b>Cursista 07</b>	F	Letras-Libras/Esp.Libras	Concluída/Cursando	Profa.Auxiliar	UFPE
<b>Cursista 08</b>	F	Ensino Médio	Concluído	Instrutora	-
<b>Cursista 09</b>	M	Pedagogia	Cursando	Instrutor	UFCG
<b>Cursista 10</b>	F	Ensino Médio	Concluído	Instrutora	-
<b>Cursista 11</b>	M	Letras-Libras/Esp.Educ	Concluída Cursando	Instrutor	ASCG

FONTE: Pesquisa direta, 2014.

Este quadro apresenta os desdobramentos das capacitações, refletidos positivamente na vida dos participantes, visto que dos 11 que participaram de todas as versões dos cursos, apenas 02 se mantêm trabalhando na produção de setores da indústria. Como se pode verificar, a maioria buscou qualificação acadêmica e profissional, assim como prestou concurso e passou em instituições municipais, estaduais e federais.

Outro fato importante a destacar é que estes sujeitos se tornaram referência positiva para outros surdos, que se destinaram à submissão de concurso vestibular para cursar o nível superior ou concurso público, em busca de autonomia financeira tendo, um deles, sido aprovado nos concursos para o magistério superior da UFCG e da UFRGS, bem como sido aprovado no mestrado da UFRGS.

Diante do exposto, cabe enaltecer a iniciativa das professoras da UFCG na elaboração e execução de projetos de extensão tão importantes, visto que alcançaram grandes e preciosos desdobramentos.

## 6. Considerações Finais

Neste texto, apresentamos resumidamente três versões de projetos de extensão que capacitaram e prepararam instrutores surdos para a docência, numa experiência pioneira na cidade de Campina Grande. Participaram de todas as versões dos projetos 11 pessoas surdas, instrutores de Libras, que revelaram crenças sobre a preparação para a docência. Estes informantes puderam transformar suas realidades de sala de aula a partir dos conhecimentos adquiridos durante os cursos de capacitação oferecidos pela UFCG. Mais que isso, puderam transformar suas vidas pessoais, acadêmicas, profissionais e sociais, visto que a maioria se encontra hoje graduada ou na Pós-graduação, quando antes, no período em que os projetos foram executados, parte deles sequer haviam concluído o ensino médio.

Sobre as questões que estão no centro da formação docente, é preciso rever o papel da teoria e da prática nos processos de formação do professor, bem como os saberes que estão envolvidos nesses processos, investigar como os professores se relacionam com eles e que tipo de crenças, competências, concepções e trajetórias podem estar associados à sua experiência e formação. A inserção do professor surdo no processo educacional e no ensino de Libras, além de favorecer um ambiente legítimo de trocas linguístico-culturais, pode favorecer a concretização de propostas curriculares mais adequadas às especificidades pedagógicas e metodológicas do ensino para surdos, enriquecendo as aprendizagens e conhecimentos desses alunos.

Nessa direção, consideramos que a experiência vivenciada por pelos instrutores surdos de Campina Grande, foi de fundamental importância para a sua qualificação e para a transformação do processo educacional da comunidade surda local. Sendo assim, cabe enaltecer iniciativas dessa ordem e divulgar resultados tão importantes e surpreendentes, a fim de motivar outros pesquisadores para desenvolverem projetos dessa natureza, assim como motivar estudantes e instrutores a repensarem suas vidas acadêmicas, profissionais e pessoais.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1993.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1995.



\_\_\_\_\_. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado de arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Vol. 01. Nº 01, 2001.

\_\_\_\_\_. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. *Revista Linguagem & Ensino*, Vol. 07, Nº 01, 2004.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de Dezembro de 2000.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 10.436, 24 de Abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 17 de maio de 2014.

FELIPE, Tanya Amaro & MONTEIRO, Myrna S. *Libras em Contexto: curso básico - livro do Professor/instrutor*. Brasília: Programa de Apoio à Educação dos Surdos, MEC: SEESP, 2001.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J. & PEREIRA, Aracy. *O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Educação de Surdos: a caminho do bilinguismo*. Niterói: EdUFF, 1999.

SKLIAR, Carlos (org.). *Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SILVA, Izabel Maria da. *Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2000.

SILVA, Luciana Oliveira. *Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras: um estudo comparativo*. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2001.

SILVA, Rosalva Dias da. *Formação de Instrutores: uma experiência que prepara surdos para a docência*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande-PB, 2007.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

# UMA ANÁLISE DO DISCURSO PUBLICITÁRIO: PELO INTERDISCURSO, A CENOGRAFIA ENCANTA E O *ETHOS* CONVENCE!

Rossana Furtado<sup>231</sup>

**RESUMO:** Nossa pesquisa se dá no intuito de decifrar como o discurso publicitário, enquanto prática discursiva que manipula ideologicamente a sociedade, constrói cenografias inebriantes apoiando-se em discursos provenientes de outros campos discursivos de forma a projetar um *ethos* de empresa engajada nas novas tendências de se projetar como instituição preocupada com o lado social e com o planeta. Ao buscar argumentos em discursos socialmente responsáveis, refrata sobre a sociedade suas próprias crenças, valores, opiniões, molduras sociais, enfim, busca no escopo das ideologias societárias ferramentas capazes de preencher os espaços discursivos para convencer e persuadir os sujeitos. É uma força fluida, que se embrenha na vida das pessoas mesmo que não se deem conta disto. Buscamos ao longo de nossas análises compreender de que maneira essas práticas discursivas remetem a uma cenografia carregada de um conteúdo ideológico em suas marcas linguísticas e imagéticas de modo que o coenunciador se reconheça na cena de enunciação e a legitime. Dentro desta situação comunicativa, espera-se que o coenunciador, então, atribua ao enunciador um *ethos* de empresa socialmente responsável, que cumpre um papel de empresa cidadã. Para tal fim, o discurso publicitário se apropria de outros campos discursivos, como o da educação, da cultura, da responsabilidade social, entre outros, para garantir a adesão e ganhar a confiança dos coenunciadores. A metodologia utilizada será a análise de dois anúncios publicitários sob a perspectiva teórica da Análise do Discurso Francesa, priorizando as categorias de interdiscurso, cenografia e *ethos* de Dominique Maingueneau. Os resultados alcançados tendem para a confirmação de que os coenunciadores, aqui chamados de consumidores, acabam por se deixarem persuadir quando interpelados por cenografias finamente tramadas. Os consumidores, então, sentem-se como cidadãos responsáveis, cumpridores de seus deveres para consigo e com a sociedade.


**PALAVRAS-CHAVE:** Análise do discurso. Cenografia. *Ethos*. Interdiscurso. Publicidade.

## 1.Introdução:

Nunca uma ‘virada’ de século foi tão marcada por transformações que irrompem o tempo e o espaço. O uso das Tecnologias de Comunicação e Informação em todos os setores sociais ocasiona uma quebra constante de paradigmas para o sujeito historicado sócio e ideologicamente por estas ferramentas. O que há de mais moderno hoje, em um ano – para ser razoável – já está ultrapassado. Um fato que acabou de acontecer já está acessível a milhões de pessoas espalhadas mundo afora. Toda essa potencialidade aflorada, também abala o sujeito que não se compreende mais enquanto unidade, tornando-se sensivelmente tocado pela exterioridade.

---

<sup>231</sup> Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo; rossanafurtado@hotmail.com



“Parece que é justamente no plano do sentir que a nossa sociedade exerceu o seu poder. Talvez por isso ela possa ser definida como uma época estética: não por ter uma relação privilegiada e direta com as artes, mas essencialmente porque seu campo estratégico não é o cognitivo, nem o prático, mas o do sentir, o da ‘aisthesis’”. (PERNIOLA, 1993, p. 11)

Sodré, em seu livro “As estratégias sensíveis: afeto, mídia e política” (2010), como já mencionado anteriormente nesta pesquisa, aponta para uma estetização do sujeito, que afeta diretamente o modo como o discurso publicitários constitui seus recursos. Como bem observa o autor, desde a Antiguidade, o espetáculo sempre esteve presente na sociedade, qualquer que seja: na Grécia, podemos citar os jogos olímpicos, o teatro trágico, os embates retóricos; em Roma, seus rituais politeístas, seus desfiles e monumentos imperiais. Na Idade Média, as encenações da Igreja; na modernidade, os espetáculos como parte das estratégias de poder. A prática do espetáculo está intrínseca às culturas da humanidade.


O que acontece na atualidade é a mídia assumindo este papel espetacular. Despertar o consumo de forma que este se torne parte da vida social subordinando o ser ao objeto através das estratégias sensíveis: a episteme da pós-modernidade. Ao retomar as teorias de Debord sobre espetáculo, Sodré aponta para “o advento da exploração psíquica do indivíduo pelo capital, ou do que se vem chamando hoje de exploração do valor-afeto” (2010, p. 80).

“Esta ordem é mais afetiva que racional, mais persuasiva que disciplinar, já que a persuasão ou o convencimento, recursos centrais do mundo dos negócios, são as formas ideológicas privilegiadas na realidade midiática. Aí se testam identidades e, mesmo, comunidades imaginárias, na forma de “tribos” subculturais que podem terminar correspondendo a agrupamentos diferenciados na realidade histórica.” (SODRÉ, 2010, p.84)

Há todo um espaço no qual se constituem e se organizam as práticas do consumo, a chamada indústria cultural ou cultura de massa, que incitam o desejo do sujeito midiaticizado e estetizado a se inserir no mercado consumidor. Porém, já houve a transposição da concepção fordista de produção em massa para a pós-fordista, que vem “jogar com combinações e introduzir variações com o objetivo de obter produtos relativamente diferentes, embora do mesmo estilo” (MATTELART, 1996, p. 349).

Da informação, a publicidade passou à persuasão, depois à “persuasão clandestina” (Vance Packard), visando agora a consumo dirigido, nos diz Baudrillard (2012), e o objeto é um serviço, é uma relação pessoal entre você e a sociedade. O discurso publicitário se comporta como se a própria sociedade e suas instituições se adaptassem ao Homem (sujeito); como se este fosse a força motriz que as movimenta e as define. Ora, esse é o papel da publicidade, elevar o “ego” das pessoas até à última





instância. E não o perpetra sem total consciência e planejamento do que está fazendo. É o doce veneno da publicidade.

Nesta pesquisa, nos propusemos a considerar a sociedade pós-moderna e seus sujeitos observando quais são seus comportamentos e demandas podendo, assim, compreender a emergência e a interferência de outros campos discursivos no discurso publicitário; depreender a importância da escolha da cenografia no contexto publicitário, uma vez que é nela que o enunciado ganha sentido e projeta o ethos socialmente responsável dos anunciantes; e analisar como o uso de cenas validadas, aquelas que a sociedade já têm absorvidas, se mostram eficazes na legitimação do ethos. Para realizar tais análises, escolhemos como *corpus* dois anúncios impressos da campanha publicitária do Itaú “#issomudaomundo”, especificamente a de incentivo à leitura, veiculada no ano de 2014 em revistas de grande circulação nacional.

## 2. A Análise do Discurso em questão:

De acordo com Pauliukonis & Monnerat (2008, p. 46) um dos principais objetivos da AD é compreender como a produção discursiva de uma determinada sociedade se processa. A AD abarca em seu seio uma série de disciplinas, tornando-se multidisciplinar, pois “o seu interesse centra-se na dinâmica das interações sociais, já que estuda o discurso em determinada situação, o que possibilita descrever a identidade dos atores sociais do discurso nas variadas situações de intercâmbio”:


Em suma, a AD rompe com a concepção de sentido como projeto de autor; com a de um sentido originário a ser descoberto; com a concepção de língua como expressão das ideias de um ator sobre as coisas; com a concepção de texto transparente, sem intertexto, sem subtexto; com a noção de contexto cultural dado como se fosse uniforme (POSSENTI, 2009, p.360)

As primeiras visões de discurso, enquanto prática discursiva, como é tratado pela AD, são proposta por Michel Foucault em algumas de suas obras. Em *Arqueologia do saber*, obra de 1969, concebe o discurso como uma dispersão decorrente das várias posições possíveis de serem assumidas pelo sujeito no discurso: dispersão de objetos, dispersão temática, dispersão quanto às superfícies dos quais o discurso emerge e de suas instâncias de delimitações; ao mesmo tempo não se pode “desprezar o nexos das regularidades que regem sua dispersão” (2008, p.54)

Hoje, podemos trazer os postulados de Orlandi (2013, p.10) que nos dá uma visão bem esclarecedora de *discurso* para a AD:

Saber como os discursos funcionam é colocar-se na encruzilhada de um duplo jogo da memória: o da memória institucional que estabiliza, cristaliza, e, ao mesmo tempo, o da memória constituída pelo esquecimento que é o que torna possível o diferente, a ruptura, o outro.





Para Maingueneau (2004, 2013), é preciso considerar no discurso uma série de características que vão delimitá-lo e que são essenciais para sua concepção: é contextualizado, podendo produzir sentidos diferentes em momentos diferentes; é assumido por um sujeito (ou instância), que se posiciona como fonte de referência; é considerado no bojo de um interdiscurso, já que todo discurso é atravessado por outros discursos; é regido por normas, que o legitimam e os inscrevem nos gêneros de discurso; e é uma forma de ação, já que toda comunicação é um ato interativo que, ao dialogar com o(s) coenunciador(es), visa modificar uma situação. E aqui não se deve confundir a interação oral com a interatividade:

Toda enunciação, mesmo produzida sem a presença de um destinatário, é de fato assumida em uma interatividade constitutiva, ela é uma troca, explícita ou implícita, com outros locutores, virtuais ou reais, ela supõe sempre a presença de uma outra instância de enunciação à qual o locutor se dirige e em relação à qual ele constrói seu próprio discurso. (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p.171)


O discurso, para este autor, não deve ser considerado como uma somatória de ideias, “nem uma dispersão de ruínas passível de levantamentos topográficos, mas um sistema de regras que define a especificidade de uma enunciação” (MAINGUENEAU, 2008c, p. 19). Tendo em vista todas essas características, Maingueneau conclui que o discurso é, antes de mais nada, uma maneira de apreender a linguagem. O discurso não é ‘dado’, ele é construído a partir de práticas discursivas que se inscrevem dentro de comunidades discursivas<sup>232</sup>, as quais possuem suas formações discursivas: aqui “a formação discursiva é pensada ao mesmo tempo como conteúdo, como modo de organização dos homens e como rede específica de circulação dos enunciados”. (MAINGUENEAU, 2008b, p. 44)

Na AD, ao se analisar um *corpus* ou *corpora*, precisa-se considerar todo o contexto e as condições históricas, sociais e ideológicas que compõem esse contexto. O discurso só produz sentido dentro desse todo se olhado por *cima*, e não por dentro ou pelo entorno. A amplitude, ou seja, a produção dos acontecimentos, significa a maneira como o sujeito se relaciona com o mundo para produzir efeitos de sentido; ou seja, para a AD o importante é o estudo da discursivização, “das relações entre condições de produção dos discursos e seus processos de constituição” (MUSSALIN, 2009, P. 114).

É nesta questão que a Análise do Discurso vai abordar sua análise em relação ao efeito de sentido dos discursos, pois não são considerados os sujeitos propriamente ditos e sim o posicionamento ideológico em qual se encontram estes sujeitos enunciadore/coenunciadore e o que podem dizer/interpretar a partir deles:

---

<sup>232</sup> Para Maingueneau, não é possível separar os modos como os textos são produzidos das instituições em que se inserem seus produtores e, também, que os sujeitos sociais são indissociáveis de seus discursos. Nessa perspectiva, pode-se caracterizar os locutores e seus posicionamentos, que não devem ser considerados como mediadores transparentes. Outra perspectiva pode ser estendida para significar um conjunto de membros que compartilhe um certo número de estilos de vida e de normas (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p.108).



O que é e o que não é possível de ser enunciado por um sujeito já está demarcado pela própria formação discursiva na qual está inserido. Os sentidos possíveis de um discurso, portanto, são sentidos demarcados, preestabelecidos pela própria identidade de cada uma das formações discursivas colocadas em relação ao espaço interdiscursivo (MUSSALIM, 2009, p.131-132).


Nenhum discurso se constitui de forma independente. Pêcheux propõe “chamar interdiscurso a esse ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, esclarecendo que também ele é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que (...) caracteriza o complexo das formações ideológicas” (Pêcheux, 1975, p.162). Sírio Possenti (2003, p.255), sintetiza o pensamento de Pêcheux: “em termos, digamos, filosóficos, o que está em questão é a posição segundo a qual os sujeitos falam a partir do já dito – e isso é exatamente o que o interdiscurso lhes põe à disposição e/ou lhes impõe.”

Maingueneau (2008c, p.33) propõe uma nova ótica esclarecedora para se remeter ao interdiscurso, substituindo-o por uma tríade, qual seja: “universo discursivo”, como o conjunto de formações discursivas de todos os tipos que interagem numa conjuntura dada e é finito, apesar de não ser possível sua apreensão global e de pouca utilidade para o analista; o “campo discursivo”, que por sua vez é formado por um conjunto de formações discursivas que possuem a mesma função social, divergindo pelo modo como devem ser preenchidas, e, por isso, já é suscetível de ser estudado; e o “espaço discursivo”, composto por um conjunto de formações discursivas que o analista julga interessante para a sua pesquisa.

Todo discurso é atravessado por outros discursos – ao que Maingueneau (2008c) chama de primado do interdiscurso, aqui entendido como o aglomerado de todos os discursos disponíveis e possíveis nas sociedades – mesmo que o enunciador não tenha consciência disso. O que não é o caso do discurso publicitário, que com muita sapiência, se utiliza de campos discursivos diversos, muitas vezes se camuflando sob outras égides, para encantar e criar um elo com seu coenunciador. Para decifrar o funcionamento deste tipo discursivo, trazemos como base teórica os postulados de Dominique Maingueneau, teórico que tomamos como alicerce de nossas análises. Segundo este autor, “a análise do discurso não pode se fechar em um espaço homogêneo e compacto” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 26), o que nos faz elevar nossas análises para além do texto.

Os estudos mais recentes da Linguística, principalmente os das áreas que trabalham texto e discurso, têm postulado que a língua não é estática e que o ato de enunciar é um ato subjetivo, construído pela interação dos parceiros no momento da enunciação. Para Maingueneau, o ato de enunciar vai além da expressão de ideias, é preciso que o enunciador construa um quadro de sua enunciação de modo a encenar sua fala para conquistar a adesão do coenunciador.

Esse fenômeno produz efeitos de sentido condizentes com o propósito comunicativo de atrair a atenção do leitor de forma a conseguir sua adesão, legitimando o discurso através de cenografias diferenciadas e sedutoras. Muitas vezes, trazendo para a cena comunicativa elementos já conhecidos validando o discurso, seja de forma bem



humorada, seja dando credibilidade e seriedade ao enunciado. É o já-dito, uma compilação, uma recorrência de discursos anteriores na cadeia discursiva.

A cena de enunciação é o espaço no qual a enunciação se institui e ganha sentido, e dessa forma age como dispositivo para legitimar o discurso: “todo discurso pretende convencer fazendo reconhecer a cena de enunciação que ele impõe e por intermédio da qual se legitima. [...] [e propõe] incorporar um conteúdo em que o dito e o dizer se sustentam reciprocamente”. (Maingueneau, 2008b, p. 125-129)

Para o autor, a cena de enunciação é estratificada em três níveis, todos complementares: a cena englobante, que corresponde ao tipo de discurso; a cena genérica, que indica o gênero de discurso; e a cenografia, por meio da qual o discurso se constrói. Estas três cenas juntas, vão compor o discurso em sua plenitude, proporcionando ao leitor maior facilidade para que depreenda sentido.

O conceito de cenografia é, muitas vezes, interpretado erroneamente e leva ao mal entendimento de uma peça decorativa, como se não passasse de um quadro no sentido estrito do termo. Chega-se a questionar ao analista do discurso que o texto em si não é levado em conta na cenografia, e, sim, somente a gestualidade ou os elementos pictóricos. Pois, ora, o que se verifica é que o discurso acarreta uma situação de enunciação, que gera um ethos e um código linguageiro<sup>233</sup> através dos quais se configura um mundo que, em retorno, os valida por sua própria emergência. O “conteúdo” aparece como inseparável da cenografia que lhe dá suporte (MAINGUENEAU, 2008b, p.51).

A intersemiotividade é um recurso quase que natural das cenografias do discurso publicitário. Interagir texto e imagem, oral e escrito, gestualidade, entre outros variados modos semióticos em comerciais de televisão, cinema etc; música e texto nas rádios; enfim, no discurso publicitário “joga-se” com a intersemiotividade para validar as cenas de enunciação (ou cenografias ??), sempre a favor de persuadir o público-alvo.


No que tange à cenografia, também há de se observar uma cronografia, o momento em que se associam enunciador e coenunciadores, e uma topografia, o lugar onde isso acontece e do qual se origina o discurso. Maingueneau cita ainda os três polos indissociáveis:

[...] em certo discurso político, por exemplo, a determinação da identidade dos parceiros da enunciação (“os defensores da pátria” ...) está em sintonia com a definição de um conjunto de lugares (“a França eterna” ...) e com momentos de enunciação (“um período de crise profunda”) a partir dos quais o discurso pretende ser proferido, de modo a fundar seu direito à palavra. (MAINGUENEAU, 2008b, 117-118)

---

<sup>233</sup> Maingueneau ao definir a noção de código linguageiro associa a acepção de sistema semiótico e código prescritivo: “o código linguageiro que mobiliza o discurso é, com efeito, aquele através do qual ele pretende que se deva enunciar, o único legítimo junto ao universo de sentido que ele instaura” (2008b, p. 52)





Sabendo que, na perspectiva da AD, a enunciação não é um acontecimento individual, mas é estabelecida pela relação do sujeito, da história e do lugar e é atravessada por interdiscursos, pode-se perceber a importância de reconhecer a cenografia como legitimadora do enunciado:

A cenografia é, assim, ao mesmo tempo, aquilo de onde vem o discurso e aquilo que esse discurso engendra: ela legitima um enunciado que, por sua vez, deve legitimá-la, deve estabelecer que essa cena da qual vem a palavra é precisamente a cena requerida para enunciar nessa circunstância. São os conteúdos desenvolvidos pelo discurso que permitem especificar e validar o *ethos*, bem como sua cenografia, por meio dos quais esses conteúdos surgem (MAINGUENEAU, 2008b, p.71.)

Para Maingueneau, a enunciação é uma cena na qual o enunciador e os coenunciadores, no ato da “encenação”, vão dialogando e construindo sentido ao inferir a significação de acordo com seus saberes, suas culturas, seus conhecimentos enciclopédicos e suas relações sociocognitivas. A enunciação não pode ser vista como um monólogo, um ato isolado de um enunciador solitário, pois daí não se produziria comunicação. Outro equívoco é presumir que a cena de enunciação seria a *forma* na qual o discurso é apresentado e o enunciado como *conteúdo*: “a cena de enunciação é uma dimensão essencial do ‘conteúdo’”. (2008b, p. 52)

A utilização de um código linguageiro adequado vai construir o sentido conveniente àquela situação de comunicação, não na solidez de uma determinada língua, e sim na interlíngua, com toda a sua variedade interna (variantes sociais, regionais, dialetais) e externa (idiomas “estrangeiros”). É preciso transpor a fronteira do dizível e do indizível, para que se possa projetar no discurso a intenção do locutor e “encarnar” o sentido que é indissociável do *ethos*. A forma com que se fala faz parte do discurso, se constitui enquanto condição para adesão dos leitores ao que é dito. (MAINGUENEAU, 2008b, p. 52-7)

Sobre a concepção de *ethos*, podemos sumarizar indicando que refere-se à maneira como o enunciador se mostra à medida que explana seu discurso. Maingueneau (2008b, p.56) reflete sobre o interesse que desperta a questão do *ethos* relacionando-o ao domínio das mídias e ao deslocamento do interesse pelas doutrinas para o da apresentação de si: “testemunha-o a transformação da “propaganda” de antes em “publicidade”: uma propunha argumentos para valorizar o produto, a outra elabora em seu discurso o corpo imaginário da marca que supostamente está na origem do enunciado publicitário”.

[...] tudo o que, na enunciação discursiva, contribui para uma imagem do orador destinada ao auditório. Tom de voz, modulação da fala, escolha das palavras e dos argumentos, gestos mímicas, olhar postura, adornos etc. são outros tantos signos elocutórios e oratórios, vestimentais e simbólicos, pelos



quais o orador dá de si mesmo uma imagem psicológica e sociológica (DECLERCQ apud MAINGUENEAU, 2008b, p.56-57)

O *ethos* se constitui do exterior, é o coenunciador que se convencerá que o enunciador é realmente o que está dizendo, aceitando-o ou o rejeitando-o. A publicidade tem uma especificidade enunciativa: o *ethos* projetado não é o do autor efetivo, daquele que produziu efetivamente o discurso, ou seja, o publicitário (aqui entendido como instituição), e sim o do enunciador que emerge do discurso: a marca ou o produto. Essa questão tem que ser considerada ao avaliar as considerações sobre *ethos*, tanto que sempre que se remete ao *ethos*, fala-se em imagem projetada e não em caráter do sujeito enunciador, conforme lembra o próprio Maingueneau:

Vê-se que o *ethos* é distinto dos atributos “reais” do locutor. Embora seja associado ao locutor, na medida em que ele é a fonte da enunciação, é do exterior que o *ethos* caracteriza esse locutor. O destinatário atribui a um locutor inscrito no mundo extra-discursivo traços que são em realidade intradiscursivos, já que são associados a uma forma de dizer. Mais exatamente, não se trata de traços estritamente “intradiscursivos” porque, como vimos, também intervêm, em sua elaboração, dados exteriores à fala propriamente dita (mímicas, trajes...) (MAINGUENEAU, 2008b; 59; 2008d, p.14)

A grande inovação que Maingueneau (2008b, p. 64-65) faz em relação ao *ethos* aristotélico é trazê-lo também para o campo da escrita. Para o autor, todo enunciado tem uma “vocalidade” que se relaciona com o corpo do enunciador intradiscursivo que o relaciona a um “fiador”, que “por meio de seu ‘tom’<sup>234</sup>, atesta o que é dito”. Com essa posição, o autor afirma que optou por uma posição mais “encarnada” do *ethos*, recobrando toda uma dimensão verbal, psíquica, física *associadas ao fiador* por todas as *representações coletivas*. “Assim, acaba-se por atribuir ao fiador um “caráter” e uma “corporalidade”, cujo grau de precisão varia segundo os textos”<sup>235</sup>.

O ponto que destacamos como principal para nossa análise é avaliar se a ideologia implícita e explícita neste tipo discursivo e o atravessamento de outros campos discursivos compondo um discurso heterogêneo, recebido por intermédio de cenografias sabiamente elaboradas, realmente tem feito com que o coenunciador/consumidor encarne *ethé* de empresas engajadas com questões sociais. Este fenômeno se torna necessário em uma sociedade pós-moderna em que os sujeitos se posicionam de forma mais conscienciosa perante o todo social.

<sup>234</sup> “O termo ‘tom’ tem a vantagem de valer tanto para o escrito como para o oral” (nota do autor).

<sup>235</sup> O ‘caráter’ corresponde a um feixe de traços psicológicos, enquanto a corporalidade, a uma compleição física e uma forma de vestir, segundo o autor.

### 3. A sociedade do espetáculo, os sujeitos e suas identidades:


Vivemos hoje em uma sociedade espetacularizada, em que os sujeitos se veem envolvidos pela exposição contínua das imagens, de todas as formas e por todos os meios. Um bom exemplo dessa ampla exposição são as redes sociais e os smartphones, meios em que os indivíduos expõem sua própria imagem a todo tempo, os selfies, e acabam por tornar a sua vida privada um “espetáculo”. A sociedade da segunda metade do século XX ficou conhecida como ‘da informação e comunicação’. Hoje, as imagens, contrapostas e atravessadas pelos textos que nelas influenciam diretamente, invadem a vida cotidiana de forma estrondosa por meio de todas as formas de mídias, por onde perpassa o poder espetacular produzido pela ativação do consumo de bens e de imagens. Transformamo-nos, então, na “sociedade do espetáculo”, conforme nos intitulou Guy Debord, em sua obra *Sociedade do espetáculo*, de 1967, e retomou sua afirmação em *Comentários sobre a sociedade do espetáculo*, de 1979; e a publicidade utiliza-se de todos estes recursos imagéticos como seu maior trunfo.

O espetáculo, compreendido na sua totalidade, é simultaneamente o resultado e o projeto do modo de produção existente. Ele não é um complemento ao mundo real, um adereço decorativo. É o coração da irrealidade da sociedade real. Sob todas as suas formas particulares de informação ou propaganda, publicidade ou consumo direto do entretenimento, o espetáculo constitui o modelo presente da vida socialmente dominante. Ele é a afirmação onipresente da escolha já feita na produção, e no seu corolário - o consumo. A forma e o conteúdo do espetáculo são a justificação total das condições e dos fins do sistema existente (2003, p.15).

Os meios de comunicação têm domínio sobre a construção da subjetividade ao distribuir repetidamente modelos estereotipados de se comportar, de se vestir, de agir, de falar, do que comer, de como tratar o planeta, enfim, de como se portar como sujeito pertencente a um grupo social. O consumo passou a ser uma instituição, da qual o sujeito participa ativamente e sensivelmente. A publicidade manipula finamente este novo sujeito que emerge na sociedade pós-moderna, entendendo seus anseios e investindo em seu lado emocional:

"Parece que é justamente no plano do sentir que a nossa época exerceu o seu poder. Talvez por isso ela possa ser definida como uma época estética: não por ter uma relação privilegiada e direta com as artes, mas essencialmente porque o seu campo estratégico não é o cognitivo, nem o prático, mas o do sentir, o da *aisthesis*. (PERNIOLA apud SODRÉ, 2010)

Hoje, podemos falar de consumidores mais conscientes e preparados para receber o discurso publicitário. Estes, quando percebem as pretensões comerciais dos discursos, analisam mais criticamente o produto e a marca e adotam uma conduta mais reflexiva em relação a eles. A sociedade ‘do consumo’ é também a da informação e remete a um consumidor mais engajado de seu papel no todo social.



A questão do sujeito e da identidade nos dias atuais tem causado muitos debates dentro de diversas áreas das ciências humanas, começando pela Sociologia, passando pela Linguística, pela Filosofia, pela Comunicação e assim por diante. Compreender quem é o sujeito e como se dá sua identidade na pós-modernidade, quais são suas concepções, suas demandas e de que maneira (re)age dentro desta nova sociedade que eclode no século XXI é de suma importância para entender a forma com os discursos são produzidos e como são sentidos seus efeitos pelos sujeitos sociais, inseridos na história e marcados pela ideologia.

#### 4. Uma breve análise do discurso publicitário

A estratégia do discurso publicitário para esta sociedade midiaticizada passa pelo sensível, tocando no emocional dos consumidores, tanto pelas palavras quanto ainda mais pelas imagens, pois só assim consegue driblar o consumidor exigente e persuadí-lo levando-o ao consumo. Dado a isto, a utilização de campos discursivos como educação, sustentabilidade, ecologia, cultura e outros que despertem neste consumidor seu senso de cidadania e cuidado de si é o alicerce para uma campanha publicitária eficiente.

Dessa forma, quanto mais o discurso publicitário constrói seus discursos embasados em outros campos discursivos de interesse da sociedade, mais se torna eficiente em seu objetivo: o de convencer o coenunciador a confiar no *ethos* discursivo da marca anunciante, ou seja, na imagem de si que emerge dentro da cenografia, isto é, da composição da peça publicitária proposta pelo discurso a fim de persuadí-lo a consumir o produto desta marca.

Ao buscar referência em discursos socialmente responsáveis, este tipo discursivo reflete sobre a sociedade suas próprias crenças, valores, opiniões, molduras sociais, enfim, busca no escopo das ideologias sociais ferramentas capazes de preencher os espaços discursivos para convencer e persuadir os sujeitos. É uma força fluida, que se embrenha na vida das pessoas mesmo que não se deem conta disto.

Essa tem sido a estrada pela qual o discurso publicitário do século XXI tem escolhido percorrer no trevo das possibilidades enunciativas. Conforme sinaliza Canclini (1997), a descrença com a política e as instituições e a insatisfação com a participação democrática fizeram com que a sensação de cidadania se deslocasse para a esfera do consumo privado de bens e dos meios de comunicação de massa. As formas de exercer a cidadania estão diretamente ligadas às maneiras de consumir e quando uma se altera a outra sofre as consequências.

A publicidade é elaborada não mais enfocando (apenas) as características “físicas” dos produtos, ou seja, fazendo-se informativa, mas intervém nas emoções que este ou aquele produto pode causar no consumidor. Um banco não é mais as suas baixas tarifas e altos rendimentos em investimentos, mas aquele cuja imagem se produz a partir de outras necessidades sociais, como na campanha do banco Itaú “#issomudaomundo”. Toda essa complexa estratégia de encantamento para conquistar a adesão do cliente e levá-lo à persuasão é explorada pela construção de discursos em que a relação intersemiótica seja ao mesmo tempo harmônica e impactante.



## 5: Análise - Campanha Itaú “#issomudaomundo” – Incentivo à leitura



Fig. 1 e 2 – Anúncios Itaú: Campanha “Leia para uma criança”


A criatividade e as associações inusitadas apresentadas no gênero anúncio impresso publicitário se constituíram um vasto e rico material de análise. A prática intersemiótica de interagir duas instâncias semióticas (verbal e icônica) a fim de produzir uma cenografia capaz de conferir um tom ao *ethos* do enunciador e fazer com que o produto ou serviço anunciado seja acreditado a ponto de fazer parte do estilo de vida idealizado por determinada esfera social é comum nesse tipo de gênero discursivo e produz efeitos muito interessantes e eficientes para seu propósito.

Estas duas peças publicitárias ludibriam o leitor quanto a cena de enunciação, levando-o a ser interpelado de três maneiras diferentes: é levado *a priori* para o mundo encantado das histórias infantis através da cenografia construída pelo discurso, e só depois percebe que é um anúncio publicitário – a cena genérica; e, então, percebe que é uma publicidade – a cena englobante: discurso publicitário. A enunciação é legitimada dentro do próprio espaço enunciativo, a cenografia. É com ela que o leitor se depara e legitima o discurso por meio de seu modo de organização.

Ao avançarmos pelo discurso inscrito na cenografia, vamos perceber que todas as imagens escolhidas compõem um discurso intersemiótico, no qual as três matrizes semióticas (verbal, sonora e imagética) se entrelaçam fazendo emergir uma unidade que remete tanto para o campo discursivo das histórias infantis, quanto para o campo discursivo da cultura e do comprometimento da família e da sociedade para com a educação.

A utilização de cena validada nos anúncios impressos da mãe lendo para os filhos, muito valorizada na nossa cultura, vem como um elemento marcante da cenografia. Este estereótipo que os pais devem incentivar seus filhos a lerem desde a primeira infância é muito marcado pela sociedade e toca no lado sensível do sujeito pós-moderno. O mundo pós-moderno, de certa forma, afastou os pais dos filhos – principalmente a mãe, que antes ficava em casa cuidando deles – os fazendo ficarem com um certo sentimento de culpa por não poder dedicar tanto tempo aos filhos em função do trabalho; é assim que a maioria se sente. Com esta cenografia, portanto, o discurso se materializa de forma a envolver o coenunciador pelo lado sentimental e afetivo.







Na peça publicitária em vídeo, que foi um comercial veiculado na televisão e divulgado pelo banco em canais da internet, percebe-se essa situação claramente: os pais estão em outras atividades, como assistindo televisão, correndo no parque e trabalhando até tarde, quando são “chamados” pelos personagens de histórias infantis a darem atenção aos filhos através da leitura de livros. O texto narrado “as histórias precisam de você para fazer parte da vida das crianças. Não esqueça esse compromisso. Leia para uma criança. Isso muda o mundo.” é bem persuasivo através do conjunto lexical escolhido: o verbo “precisar” e “leia” insinua uma situação que deixa o coenunciador sem escolhas, é o dever-fazer. O advérbio de negação “não” complementando o verbo “esqueça” se impõe como um conselho que deva ser seguido em prol de “mudar o mundo”. A situação de enunciação, neste caso, marca o coenunciador através do embreante de pessoa “você” no momento da enunciação, ou seja, cada leitor vai se identificar com esse discurso e sentir que o enunciado está acontecendo naquele momento da leitura. E ainda há, além do embreante, outros indícios do enunciador no texto, como a convocação para coenunciador participar da ação. A situação de enunciação é organizada por essas marcas linguísticas que demonstram um “eu” (o Itaú) que se dirige a um “você” (os coenunciadores que terão acesso a estes discursos) no momento da enunciação, não há passado nem futuro, o discurso é válido a qualquer momento.

Ao se deparar com estes anúncios publicitários, como cita Maingueneau (2013, p.97), o leitor “cai numa espécie de cilada”, uma vez que percebe o discurso como uma cena lúdica, onde os personagens imaginários emergem no mundo real, provocando no leitor a sensação de que, ao ler um livro, o seu filho vivenciará um mundo mágico. As feições expressas tanto pelos pais quanto pelos filhos remetem à certeza da sensação de encantamento. É muito mais um cenário de encantamento familiar provocado pelo ato de leitura do que um uma propaganda de banco. É a nova forma que o discurso publicitário encontrou para buscar a adesão do coenunciador e levá-lo à persuasão.

Este discurso foi instituído também pela heterogeneidade dos campos discursivos, em que, através da fusão intersemiótica de imagens, textos e sons, envolvem o leitor fazendo-o interagir com o discurso ao ser remetido para dentro da cena de enunciação através da cena validada dos pais lendo para os filhos, de todos os elementos do mundo das histórias infantis e do texto com proposições enfáticas. Assim, o Itaú se institui como uma empresa cidadã e solidária, projetando uma imagem de fiador deste compromisso social e familiar.

A incorporação do *ethos* socialmente engajado também se dá pela parte linguística dos anúncios impressos. No título dos anúncios já ocorre uma injunção: “Leia para uma criança”, com o verbo no imperativo indicando uma atitude que não há como se desvencilhar dela: o coenunciador deve ser proativo e tomar uma atitude. Logo abaixo, há o paratexto “#issomudaomundo” em formato de “hashtag”, o que o coloca como uma empresa atendida com as novas tecnologias e reafirma a ação positiva de responsabilidade social a que o Itaú está se propondo e propondo para o coenunciador.

Abaixo, no canto esquerdo está o seguinte texto nos dois anúncios impressos:



### Histórias ajudam no aprendizado e no desenvolvimento infantil.

A leitura de histórias estimula a criatividade das crianças e ajuda no seu aprendizado e desenvolvimento. Por isso, o Itaú já distribuiu mais de 22 milhões de livros e este ano vai distribuir novos títulos. Acesse [www.itaubr.com.br/itaucrianca](http://www.itaubr.com.br/itaucrianca) e peça grátis sua Coleção Itaú de Livros Infantis. Leia para uma criança. Porque mudar a educação muda o país. **Mude. E conte com o Itaú para mudar com você :-)**

Fig 5 – Texto retirado dos anúncios publicitários das fig. 3 e 4.

O título, em forma de frase declarativa, demonstra pelas escolhas lexicais “ajudam”, “aprendizado” e “desenvolvimento” a busca pela adesão do coenunciador. O parágrafo argumentativo é forte, objetivo e claro: a tese defendida é reforçada pelo período subsequente que se utiliza da locução conjuntiva “por isso” que indica a causa da atitude do Itaú de distribuir mais de 22 milhões de livros. As orações em destaque ao final, “Mude. E conte com o Itaú para mudar com você”, provocam o coenunciador a tomar uma atitude sabendo que o Itaú estará sempre à sua disposição. O emotion da carinha sorrindo fechando o texto é mais uma maneira de se mostrar como empresa moderna, que fala para um sujeito inserido na sociedade do espetáculo, tecnológica.

O slogan “Itaú: feito para você.” finaliza todo o jogo de cena com a afirmação de que tudo é pensado em função do cliente. É o clímax da dialogia discursiva: eu, locutor encarnado Banco Itaú, incorporado como fiador de todo o processo, só existo em função de você, do interlocutor, do cliente.

Nesta campanha publicitária: “Leia para uma criança”, o Itaú se projeta como uma instituição que se preocupa com a educação e cultura das crianças através de discursos que buscam em outros campos discursivos formas de ganhar a confiança dos leitores da revista. Percebe-se que nem se quer se propõe como instituição financeira: em nenhum dos anúncios encontramos a palavra ‘banco’. Utiliza-se do discurso da educação, da família, da cultura e das histórias infantis para se promover junto ao leitor. Com cenas estereotipadas, dos pais lendo para os filhos; um texto no imperativo sugerindo uma ação “Leia para uma criança”; a heterogeneidade mostrada sugerida por imagens de personagens de histórias; a heterogeneidade constitutiva percebida pelo espaço de trocas entre os campos discursivos; a cenografia já *nasce* se estabelecendo como legitimadora de um *ethos* de empresa envolvida e preocupada com a educação das crianças e com a formação de um mundo melhor.

## REFERÊNCIAS

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário da Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004

DEBORD, Guy. *A Sociedade do Espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997 [1967].

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1988 [1979].

- FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. São Paulo: Forense Universitária, 2008.
- MAINGUENEAU, D.. *Ethos, cenografia, incorporação*. In: AMOSSY, R. (org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2008a.
- \_\_\_\_\_. *Cenas da Enunciação*. São Paulo: Parábola, 2008b.
- \_\_\_\_\_. *Gênese do Discurso*. São Paulo: Parábola, 2008c.
- \_\_\_\_\_. *A propósito do Ethos*. In: *Ethos discursivo*. MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (Orgs). São Paulo: Contexto, 2008d.
- \_\_\_\_\_. *Análises de texto de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2013.
- MATTELART, A. *A invenção da Comunicação*. Lisboa: Piaget, 1996.
- ORLANDI, E. *Análise de Discurso: Princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2013.
- PAULIUKONIS, M. A.; MONNERAT, R. M. (2008). *Operações discursivas na enunciação*. In: LARA, G.; MACHADO, I. L.; EMEDIATO, W. (Orgs.). *Análises do discurso hoje*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. v. 1, p. 45-69.
- POSSENTI, Sírio. *Teoria do Discurso: um caso de múltiplas escolhas*. In: MUSSALIM, Fernanda & Bentes, Anna Christina (orgs). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*, vol 3., São Paulo: Cortez, 2007.
- POSSENTI, S. *Observações sobre o interdiscurso*. *Revista Letras*, nº. 61, especial, p. 253-269, Curitiba: Editora UFPR, 2003.
- SODRÉ, M. *As Estratégias Sensíveis: Afeto, Mídia e Política*. Petrópolis: Vozes, 2006.
-



## A EDUCAÇÃO DE SURDOS E ALFABETIZAÇÃO EM ESCRITA DE SINAIS

Rundesth Saboia Nobre\*

### A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Os surdos durante muito tempo foram considerados irracionais e privados do direito a educação formal. As concepções mais antigas do ocidente associavam a surdez a alguma punição divina e com isso disseminavam o descrédito e piedade, dando ao surdo o status moral de louco e no pior dos casos levando-o ao sacrifício. Em parte essa visão partia da hipótese de que quem não conseguia falar não conseguia pensar; o que distingue o humano do animal era a capacidade da fala, logo, os surdos eram considerados animais irracionais. Grande parte desses pensamentos foi influenciada pelos os gregos, como por exemplo, pelo filósofo Aristóteles. Para Aristóteles (384-322 a.C), as pessoas que nasciam surdas eram também mudas e, conseqüentemente, não podiam falar nenhuma palavra. Essa visão permaneceu praticamente até o final da Idade Média. No século XI ao XV não havia interesse na educação de surdos e os registros sobre estes fatos são escassos e obsoletos.

Na idade média havia muitos casamentos entre nobres consangüíneos (membros da própria família), caso que aumentava à probabilidade de nascimento de filhos surdos. Como na época a escolarização dos indivíduos nobres estava ligada à Igreja Católica, conseqüentemente, a educação dos filhos surdos destes nobres também. O fato do nascimento de surdos na nobreza, certamente, colaborou para o início da educação de surdos.

A partir do século XVI começaram a aparecer os primeiros educadores e pesquisadores de surdos, entre eles pelo que se tem registro o monge espanhol Pedro Ponce de León foi um dos pioneiros. León (1520-1584) começou a ensinar crianças surdas que faziam parte da aristocracia espanhola. Conforme Guarinello (2007), Ponce de León utilizava uma espécie de alfabeto manual, no qual cada letra correspondia a uma configuração de mão. No entanto, seu objetivo principal era ensinar aos surdos a língua oral. O uso do alfabeto manual era apenas um meio para se atingir esse objetivo.


Neste período, além da Espanha, outros países como França, Inglaterra e Alemanha deram início também a educação de surdos. Entre os nomes podemos citar: Girolamo Cardano (1501-1576), Juan Pablo Bonet (1579-1633) e entre os que defendiam o método de ensino do oralismo temos Van Helmont (1614 – 1699), Johann Conrad Amman (1669-1724).

\*Rundesth Saboia Nobre é professor assistente na Universidade Federal do Ceará (UFC).

A Educação de Surdos e Alfabetização em Escrita De Sinais foram extraídos da dissertação de mestrado do autor.

Email: rundverde@gmail.com





O Oralismo durante muito tempo foi apresentado como instrumento de imposição. Segundo Goldfeld (1997) o oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva. Nesta perspectiva Samuel Heinicke criou esta outra corrente de ensino, atualmente não adotada nas escolas de/para surdos no Brasil.

Voltando a história da educação de surdos, ainda no século XVI o educador francês Abade Charles – Michael L’Epée também conhecido como Adde Charles de L’Epee (1712-1789) se destacou por ser um dos primeiros a reconhecer a língua de sinais. Reily (2007) relata que L’Epée ao perceber que existia uma comunicação fluente entre as irmãs surdas que ensinada começou a defender que “a única maneira de chegar ao espírito dos surdos era pela via ‘dos mesmos sinais pelos quais a natureza os inspira’.” L’Epée foi o fundador da primeira escola pública para surdos no mundo: o Instituto Nacional para Surdos-Mudos de Paris, em 1760. Fato que suscitou uma verdadeira onda de escola de surdos no mundo todo.

Sacks (1998) relata que:

Esse período que agora parece uma espécie de época áurea na história dos surdos, testemunhou a rápida criação de escolas para surdos em todo o mundo civilizado; a saída dos surdos da negligência e da obscuridade; sua emancipação e cidadania; a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade - escritores, engenheiros, filósofos e intelectuais surdos, antes inconciliáveis, tornaram-se subitamente possíveis.(SACKS *ibid*, p. 37)

Neste mesmo período Samuel Heinicke (1727-1790) também fundou a primeira escola pública baseada no método oral. Ele é considerado o precursor do oralismo.

No Brasil, a fundação do primeiro instituto de surdos-mudos ocorreu no período do segundo império. A convite de Dom Pedro II, Hernest Huet, professor ensurdecido aos 12 anos, veio ao Brasil em 1855 e funda o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, hoje chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) em 1857 no Rio de Janeiro. A escola seguia os mesmos métodos L’Epée até o Congresso de Milão de 1880.

A partir do século XVIII, instaurou-se um confronto entre os métodos de ensino de surdos (o Gestual de L’Epée e o Oral de Heinicke). Conforme determinado pelo Congresso de Milão o método oralista era o mais adequado para educar surdos e assim, o oralismo começou a ser imposto a escolas de surdos no mundo inteiro, ao passo que a língua de sinais era proibida, negada e “amordaçada”. Durante quase 100 anos as línguas de sinais foram usadas de maneira clandestina pelos surdos. Como podemos ver, houve um movimento de resistência da comunidade surda mediante a dificuldade de comunicação que o Oralismo apresentou.

Diante deste fracasso a filosofia oralista começou a declinar. Na década de 60, alguns pesquisadores americanos desenvolveram a metodologia Comunicação Total;



método que utiliza todas as técnicas disponíveis para o aprendizado da língua falada, inclusive o uso de sinais através do bimodalismo.

A partir 1960 com a publicação do artigo "*Sign Language Structure: An Outline of the Usual Communication System of the American Deaf.*" de William Stokoe as línguas de sinais começam a ter *status* de língua, neste artigo Stokoe comprova que as línguas de sinais (no caso, a ASL) possuem todas as características inerentes das línguas naturais. Decorrentes disto várias pesquisas foram e são feitas a fim de corroborar cientificamente na fundamentação das línguas de sinais comprovando seu status linguístico.

Surge então na década de 80 a filosofia da educação bilíngue, também chamada de bilinguismo. Ao contrário da proposta do bimodalismo, a educação bilíngue preconiza o uso da língua de sinais e da língua oral em momentos diferentes (não mais simultâneos) dependendo da necessidade comunicativa do falante.

A despeito das filosofias apresentadas neste tópico a proposta bilíngue é a mais aceita pela comunidade surda atualmente, pois esta reserva espaço para a diferença linguística não como deficiência, mas como particularidade. Neste sentido a visão sócio-antropológica de surdez é a mesma defendida por Skliar (1998).

Para Skliar (1998) a surdez deve ser vista:

[...] como uma “diferença” [...] não como espaço retórico, mas como uma construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos. (SKLIAR *ibid*, p.13)


A conjuntura histórica da educação de surdos aponta para onde devemos ir. Atualmente, no Brasil é visível a adoção da educação bilíngue nas escolas de/para surdos. Nas escolas bilíngues eles, os surdos, podem ter todas as oportunidades de aprendizagem que os ouvintes possuem inclusive, possibilidade de letramento em sua língua materna e natural - a Libras.

Hoje várias metodologias coadunam mesmo após as orientações claras do Decreto n.5.626/05, onde declara o direito dos surdos a escolas e classes bilíngues, tendo a Libras e a modalidade escrita do português como línguas de instrução. Essa decisão política impulsionou a criação, em 2006, do primeiro curso de licenciatura em Letras/Libras da América Latina, oferecido pela UFSC.

A presente pesquisa se embasa nessa concepção de bilinguismo. Estas reflexões teóricas trazidas pela concepção sócio-antropológica da surdez consideram que as línguas não existem fora do contexto cultural. Sendo assim condicionadas ao desenvolvimento de uma identidade bicultural envolvendo as comunidade surda e ouvintes.

## **ALFABETIZAÇÃO EM ESCRITA DE SINAIS**

As práticas pedagógicas alfabetizantes para a aquisição de uma língua escrita devem ser inseridas no contexto que propicie uma formação sociocultural.



No caso dos surdos, é imprescindível que seja analisado o conceito de alfabetização, levando em conta que esse conceito tem sido refutado por diferentes análises e enfoques sobre a escrita da Língua Portuguesa para surdos. Entre elas podemos citar os trabalhos de Fernandes (1989; 1999), Campello (2007), Silva (2008) e Sousa (1999). Nessas investigações conclui-se um novo olhar sobre a alfabetização de surdos, privilegiando em alguns casos uma abordagem não mecânica do processo de aquisição da língua escrita.

Em diversas pesquisas alguns apontamentos são feitos contra o mecanicismo do aprendizado da escrita fundamentada na racionalidade técnica, cuja preocupação central é aprender a fazer, ao invés de direcionar o aprendiz surdo a entender o processo de como fazer. Corroborando com esse pensamento Fernandes, Quadros (1999; 2005) dizem que grande parte dos surdos desconhece o valor e a funcionalidade da escrita, tendo uma noção muito precária da estrutura, conteúdos, características formais e convenções dos textos escritos. Se não encontram sua função no uso diário, como poderá atribuir-lhe significado?


Contribuições de diferentes áreas como Linguística, Sociologia, Psicologia, dentre outras, destacam esse caráter processual e complexo da aquisição da língua escrita. A alfabetização se dá num processo interativo com a língua escrita onde as crianças constroem o aprendizado testando suas hipóteses através da relação fala/escrita. Sobre isso Soares (1998) destaca:

Consideremos a interferência desses dois fatores – a influência das ciências lingüísticas e a concepção psicogenética da aprendizagem da escrita – em duas faces do processo ensino e aprendizagem da língua escrita, aqui destacadas para fins de melhor clareza da exposição, já que não representam momentos sucessivos, mas contemporâneos, não são processos independentes, mas inseparáveis: uma face é a aquisição do sistema de escrita [...]; a outra face é a ‘utilização’ do sistema de escrita para interação social, isto é, o desenvolvimento de habilidades de produzir textos. (SOARES *ibid*, p. 52).

Esta relação fala/escrita não acontece com as crianças surdas, uma vez que o canal comunicativo da língua oral e o da língua de sinais são de modalidades diferentes. A escrita do Português é de base alfabética, o que implica o uso de símbolos (grafemas) para representar os fonemas (sons) que para o surdo não faz qualquer sentido.

Diante dessas considerações iniciais, entende-se que os surdos podem se apropriar da leitura e da escrita da Língua Portuguesa num processo de letramento diferenciado (FERNANDES, 1989), em um contexto onde a leitura e a escrita tenham sentido e façam parte de suas vidas cotidianas. Sendo assim, as práticas de letramento precisam estar intimamente ligadas a práticas de leituras significativas e do uso da Libras na construção de sentidos.





Conforme Freire (1988, p. 13), a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Neste sentido, a leitura do mundo para o Surdo se faz por meio de sua língua natural, pois ela lhe possibilita construir significados e formular sua idéia sobre o mundo. Essa formulação se dá de forma interativa através da língua de sinais, por meio da qual o sujeito surdo dá vida aos significados.

A língua portuguesa na modalidade escrita formal ainda não faz parte da realidade da comunidade surda brasileira, visto que, sendo a segunda língua (L2) para a maioria dos surdos, ela foi imposta para as suas interações sociais e até pouco tempo era a única alternativa de escrita. Na maioria das vezes a alfabetização de surdos se dá sem uma interação comunicativa efetiva entre o professor ouvinte e o aluno surdo. Os textos escritos por alunos surdos costumam apresentar, de acordo com Salles *et al.*, (2004), enunciados curtos, vocabulário reduzido, ausência de artigos, de preposições, de concordância nominal e verbal, uso reduzido de diferentes tempos verbais, ausência de conectivos (conjunções, pronomes relativos e outros), falta de afixos e verbos de ligação, além de uma suposta colocação aleatória de constituintes na oração.

Na maioria das vezes, as palavras da língua portuguesa são utilizadas pelos Surdos brasileiros na forma e na estrutura da Libras. Conforme Sousa (2009) isso acontece porque o surdo escreve, pois, numa interlíngua, combinando características lexicais e gramaticais da língua que está aprendendo com estrutura da Libras.


Para Stumpf (2005) o fator fundamental para a criança surda que está impedida de adaptar-se ativamente ao meio sonoro é o de que a língua oral, cuja representação sonora é a palavra, não pode ser adquirida naturalmente. Nesse sentido as observações realizadas por Karnopp (2001) colaboram com o entendimento de que:

Na aquisição da Libras, investigam-se três aspectos do desenvolvimento infantil: a questão da percepção visual, da produção manual e da importância do *input* visual. O *input* em língua de sinais é, obviamente, importante para que a criança passe para etapas posteriores no desenvolvimento da linguagem. (KARNOPP E QUADROS, 2001 *apud* STUMPF, 2005 p. 33-34).

As observações acima não desconsideram as tentativas de alfabetizar os surdos através da escrita de uma língua oral, mas possibilitam refletir sobre uma alfabetização através da escrita de sinais - uma grafia não alfabética, mas ideográfica que possui representação simbólica mais próxima da cultura visual.

As línguas de sinais não possuem relação fônica em seus léxicos, por isso a escrita de uma língua oral é dificilmente adquirida por um surdo, visto que o mesmo não possui consciência fonológica (sonora), e desta forma, a alfabetização em escrita de sinais se apresenta como parte do processo histórico social do Povo Surdo. Processo esse de múltiplas dimensões que possibilita análises numa perspectiva ampla, sem contudo, negar sua especificidade.





Os pressupostos teóricos de Vygotsky (1998), de contribuição valiosa no campo educacional, iluminam a discussão sobre o aprendizado da escrita, considerada como um sistema de signos socialmente construídos, descrevendo o processo de apropriação da escrita como processo cultural, de caráter histórico, envolvendo práticas interativas. A aprendizagem da escrita refere-se pois, à aquisição de um sistema de signos que, assim como os instrumentos, foram produzidos pelo homem em resposta às suas necessidades socioculturais concretas.

Nesta perspectiva a escrita da língua de sinais se apresenta como artefato cultural da comunidade Surda, pois se trata de um sistema simbólico construído e idealizado pelo povo Surdo.

A escrita então não deve ser considerada como mero instrumento de aprendizagem escolar, mas como produto cultural. Daí surge a idéia de alfabetização em uma escrita oriunda da Comunidade Surda. Assim entendida, ela possibilita a exploração desta forma em diferentes contextos, explicando os variados usos e funções que são inerentes numa sociedade letrada.


Apesar dos muitos avanços significativos nos estudos sobre o processo de alfabetização de surdos, ainda é possível observar, em alguns casos, que a prática da escola parece distanciada da funcionalidade da escrita no contexto da sociedade, limitando-se aos usos mecânicos e descontextualizados. Corroborando esse pensamento Vygotsky (1998) afirma:

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem como tal (VIGOTSKI *ibid*, p. 139).

Ao surdo faz-se necessário relacionar o sentido (significado) à forma (palavra) e não ao som. Portanto, entende-se que alfabetizar transcende a mecânica do ler e escrever (codificação/decodificação), ou seja, a alfabetização é um processo histórico-social multifacetado, envolvendo a natureza da língua escrita e as práticas culturais de seus usos.

Observa-se assim que a concepção de alfabetização de surdos tem se ampliado no cenário sócio educacional, estimulando práticas mais culturais e diferenciadas uma vez que tais questões, de uma forma ou de outra, chegam à escola.

É importante registrar que a criança surda no Brasil, no seu cotidiano, usa a escrita de um *Português errado* que se escreve para comunicar alguma coisa pensada na modalidade viso-espacial que obrigatoriamente é escrita em um sistema pertencente a uma língua de modalidade oral-auditiva. Da mesma forma recorrem à escrita da Língua Portuguesa, através da leitura para, mesmo que de forma incompleta, obter informações e buscar entretenimento. É necessário então que as escolas bilíngues para surdos parem de simplesmente ensinar uma escrita mecânica



de representação sonora, mas ensinar ao surdo uma escrita dinâmica, explorando as idéias, emoções e inquietações da percepção visual. Stumpf (2005, p. 100), afirma que:

Escrita de língua de sinais não tem ainda reconhecimento formal na educação dos surdos, também a língua de sinais tem muito pouco espaço nos currículos das escolas e classes especiais. A escrita visual direta de língua de sinais ELS pode levar ao bilinguismo pleno (...).

Consequentemente, a escola precisa pensar a alfabetização como processo dinâmico, como construção social, fundada nos diferentes modos de participação das crianças nas práticas culturais de uso da escrita, transcendendo a visão linear, fragmentada e descontextualizante presente nas salas de aula onde se ensina/aprende a ler e a escrever. Oliveira (1998), acerca desta questão reconhece que:


[...] é de fundamental importância que, desde o início, a alfabetização se dê num contexto de interação pela escrita. Por razões idênticas, deveria ser banido da prática alfabetizadora todo e qualquer discurso (texto, frase, palavra, “exercício”) que não esteja relacionado com a vida real ou o imaginário das crianças, em outras palavras, que não esteja por elas carregado de sentido.

O processo de alfabetização de surdos, ao longo do tempo, tem sido organizado e orientado por metodologias oralistas propostas nas cartilhas das escolas *ouvintizantes*.

Essas metodologias supõem que alfabetizando surdos detenham os mesmos conhecimentos e as mesmas experiências com a escrita que as crianças ouvintes possuem ou, na pior das hipóteses, presumem que as crianças surdas chegam à escola sem construções teórico-práticas a respeito do ler e do escrever. Por essa razão, a proposta escolar de alfabetização para surdos tem o mesmo ponto de partida sem considerar os diferentes níveis ou graus de inserção da criança surda no mundo letrado.

Percebe-se ainda que o desenvolvimento da escrita na criança surda deve está relacionado às práticas cotidianas (socioculturais) de participação em eventos de leitura e escrita. Nesta direção, os estudos sobre letramento (TFOUNI, 1997; ROJO, 1998; KLEIMAN, 1995) focalizam as dimensões sócio- históricas na aquisição da língua escrita, mostrando que indivíduos não-alfabetizados, mas partícipes das sociedades letradas (da cultura, dos modos de produção e dos valores sociais) constroem concepções a respeito do sistema de escrita e identificam seus diferentes usos e funções.

Essa questão mostra que as práticas de alfabetização possuem dimensão histórica e significado ideológico. Nelas estão presentes relações de poder e dominação que continuam presentes em relação às concepções ouvintistas, onde



presume que o ouvinte que escreve “bem” é superior ao surdo não letrado, tendo o ouvinte o domínio desta forma comunicativa.

A língua escrita, desde sua origem, está ligada aos processos de dominação/poder, participação/exclusão inerentes às relações sociais, no entanto, pode estar ligada também ao desenvolvimento sociocultural e cognitivo dos povos, provocando mudanças significativas nas práticas comunicativas (TFOUNI, 1997).

Desta forma, podemos perceber que a dominação dos ouvintes e a exclusão de surdos que não sabem ler e escrever como ouvintes aqui, não se restringe às ações oficiais voltadas à educação bilíngue, envolvendo também as relações de poder entre surdos e ouvintes que provocam embates e conflitos no espaço escolar. Sobre isso Silva (2008, p. 85) diz que:


As representações do ser surdo, em um universo essencialmente regulado pelo som, ouvir e falar, traduzidas na prática pedagógica pelo ler e escrever tornaram-se tão essencializadas no espaço escolar que qualquer outra forma de ensino não centrado na Língua Portuguesa provoca estranhamento e sofre profundas restrições, se não impedimentos legais no processo de implantação. Entretanto, esse exercício não se focaliza na lógica explicativa das oposições binárias – línguas de sinais/línguas orais, educação bilíngüe/educação monolíngüe, mas na complexidade efêmera que transita entre esses extremos. A idéia é colocar em dúvida se a produção e a socialização do conhecimento acadêmico só são possíveis a partir da norma ouvinte. (SILVA, *ibid*, p. 85)

À luz dessas reflexões, convém lembrar que o aprendizado da escrita na escola, coloca a criança diante de alguns dilemas referentes à natureza desse objeto cultural (a própria escrita). Como exemplo, citamos a arbitrariedade presente na representação gráfica de palavras, a segmentação da escrita e, ainda, a organização espacial da grafia. Quanto à representação gráfica das palavras para as crianças surdas, elas não são feitas a partir de hipóteses construídas sobre a relação fala/escrita, tendo em vista que ela fala uma língua e escreve em outra, por isso não tende a escrever como fala, não fazendo uma transcrição fonética como ocorre com as crianças ouvintes.

A aquisição da escrita ortográfica, no entanto, constitui campo fértil em dificuldades para a criança. Comumente, no processo de alfabetização, as normas da convenção ortográfica não são socializadas, prevalecendo como mecanismo importante na aprendizagem da ortografia as atividades de cópias e ditados. É fundamental, então, a compreensão de que a aquisição da escrita ortográfica não ocorre passivamente, e não se constitui em armazenamento/memorização de formas corretas de grafar palavras, mas pressupõe e requer um processo ativo de aprendizagem. (MORAIS, 1997,2000).

Portanto, compreender as idiosincrasias presentes na aprendizagem da escrita pode assegurar ao professor determinadas e conscientes intervenções pedagógicas. Por exemplo, torna-se fácil para o alfabetizador entender que a escrita infantil possui uma lógica particular, resultante de suas experiências com o universo letrado, que não se coaduna com a lógica da escrita ortográfica. A análise da lógica da





escrita infantil pode mostrar ao professor o caminho percorrido pela criança, evidenciando suas interpretações e hipóteses na leitura e na escrita, bem como indicar a ação didática adequada a cada situação.

Até pouco tempo pensavam que surdos não poderiam ser *alfabetizados* em sua própria língua, precisamente por não haver ainda um sistema de escrita de línguas de sinais altamente difundido e usado pela Comunidade Surda. Contudo a situação presente é outra, e a escrita de sinais proposta por Sutton é hoje um sistema altamente eficaz, justificado e, principalmente, autorizado pela comunidade surda.

## **BIBLIOGRAFIA**

CAMPELLO, A.R.S. *Pedagogia Visual/Sinal na educação dos surdos*. In: QUADROS, R.M. e PERLIN, G.T.T. (Org.). Estudos Surdos II. Petropolis, RJ: Arara Azul, 2007.

FERNANDES, E. *Problemas Linguísticos e cognitivos nos surdos*. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

FERNANDES, Seuli. *É possível ser Surdo em português? Língua de sinais e escrita: uma busca de uma aproximação*. In: SKLIAR, Carlos (org). Atualidade da Educação Bilíngue para surdos. v.2 Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999.

FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GOLDFELD, M. *A criança surda*. São Paulo: Plexus Editora, 1997.

GUARINELLO, A. C. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.

KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de letras, 1995.


MORAIS, A. G. De. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 1997.

OLIVEIRA, A. M. M. *A formação de professores alfabetizadores: lições da prática*. In: GARCIA, R. L. *Alfabetização dos alunos das classes populares*: São Paulo, 1998, p. 70-71).

Quadros. *O Bi do bilinguismo na educação de surdos*. In: Surdez e bilinguismo.1 ed.Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, p.31.

REILY, Lucia. *O papel da Igreja nos primórdios da educação dos Surdos*. Revista brasileira de Educação. Maio-agosto, ano/vol. 12. N.035. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo.2007.





ROJO, Roxane. *O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista*. In: ROJO, Roxane. Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SACKS, O. W. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução de MOTTA, L. T. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

SILVA, V. Estudo Surdos III: Cap.4 - *As representações em ser surdo no contexto da educação bilíngue*, 2008.

SOUZA, M. M. P. de. *Educação de surdos: é possível aprendizagem num ambiente com pessoas que 'falam' línguas diferentes?*. Monografia (Especialização em Administração Escolar). Pró-Reitoria de Educação Continuada. UVA: Sobral, 1999.

SKLIAR, C. *Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças*. In: (Org). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOARES. M. *Letramento: Um Tema em Três Gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 1998.

Stumpf. *Aprendizagem De Escrita De Língua De Sinais Pelo Sistema Signwriting: Línguas De Sinais No Papel E No Computador*. Porto Alegre: Ufrgs, 2005. Tese (Doutorado Em Informática Na Educação), Pós-Graduação Em Informática Na Educação, Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, 2005.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1997

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## PROCESSOS DE AUMENTO E DE DIMINUIÇÃO DE VALÊNCIA VERBAL EM ORO WARAM (WARI'/PACAA NOVA, TXAPAKURA)

Selmo Azevedo Apontes<sup>236</sup>  
Quesler Fagundes Camargos<sup>237</sup>

**RESUMO:** De acordo com Whaley (1997), Payne (1997, 2006) e Crystal (2000), a valência verbal trata do número de argumentos requeridos por um verbo. Com base nesse pressuposto, o objetivo deste trabalho é descrever e analisar as construções de aumento e de diminuição de valência verbal na língua Oro Waram, subgrupo Wari' (ou Pacaa Nova), pertencente à pequena e isolada família linguística Txapakura. É necessário ressaltar que Angenot e Angenot de Lima (2000) classificam essa língua como isolante, ao passo que Aikhenvald (2012) a considera como analítica. Essas classificações se devem ao fato de a maioria de suas palavras serem constituídas por um único morfema. Em termos descritivos, mostraremos que o Oro Waram apresenta, pelo menos, dois processos de aumento de valência, a saber: a causativização e a aplicativização. Será mostrado que a partícula pré-verbal {*araʔ*}, quando é inserida no domínio verbal, licencia um sujeito com a função semântica de agente (causador). A partícula pós-verbal {*win*}, por sua vez, tem a função de introduzir na estrutura verbal um objeto aplicado com a função semântica de comitativo. Além desses fenômenos linguísticos, essa língua também apresenta dois processos de diminuição de valência verbal, a saber: a intransitivização e a reciprocidade. A intransitivização é codificada por meio da partícula pós-verbal {*maw*}, a qual tem a função de transformar predicados transitivos em intransitivos. Nesse contexto, o sujeito é apagado e o objeto passar a exercer a função sintática de sujeito. As construções recíprocas, por fim, são engatilhadas pela partícula pós-verbal {*karakán*}. Tendo em vista os objetivos deste trabalho, esperamos, portanto, contribuir com os estudos descritivos sobre os processos de aumento e de diminuição de valência nessa língua.

**PALAVRAS-CHAVE:** Oro Waram. Pacaa Nova. Txapakura. Valência. Descrição.

### 1. Introdução

O presente trabalho<sup>238</sup> visa apresentar os processos de aumento e de diminuição da valência verbal em Oro Waram, utilizando como suporte teórico Whaley (1997),

---

<sup>236</sup> Professor na Universidade Federal do Acre e doutorando em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail para contato: [selmoapontes@gmail.com](mailto:selmoapontes@gmail.com). Orientador: Prof. Dr. Seung Hwa Lee (UFMG).

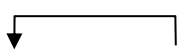
<sup>237</sup> Doutorando em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail para contato: [queslerc@yahoo.com.br](mailto:queslerc@yahoo.com.br). Orientador: Prof. Dr. Fábio Bonfim.

<sup>238</sup> O conjunto de dados ora apresentado faz parte da pesquisa de doutorado sobre a descrição do Oro Waram, sob a supervisão do Prof. Seung Hwa Lee (UFMG), os quais foram coletados por Selmo

Comrie (1989), Payne (1997, 2006) e Crystal (2000). O Oro Waram faz parte do grupo linguístico denominado Wari’ ou Paa Nova, da família linguística Txapakura, falada no interior do estado de Rondônia, Brasil.

## 2. Processos de aumento e de diminuição de valência verbal

Segundo Crystal (2000), a valência verbal se refere ao número de elementos dependentes (também denominados como argumentos e valentes), cujos números e tipos são determinados pela valência atribuída ao verbo. Para Payne (1997), valência faz referência ao número de argumentos que deve haver no evento verbal. Argumento sintático do verbo é um elemento nominal que enlaça uma relação gramatical com o verbo. Um verbo monovalente possui apenas um argumento, pois requer apenas uma valência. Um verbo bivalente requer dois argumentos, pois possui há a necessidade de duas valências para completar o sentido. Desse modo, um trivalente, para ter um sentido pleno, precisa ter três argumentos para completar a valência. Vejamos os exemplos<sup>239</sup> abaixo com um verbo monovalente e um verbo bivalente:



(1a) mo na trama?  
 correr 3SG homem.M

“O homem correu.”



(1b) pa? pi na-on kopakaw narima?  
 matar PERF 3SG-3SG.M onça.M mulher.F

“A mulher matou a onça.”

Note que, no exemplo (1a), o verbo *mo* ‘correr’ seleciona apenas um argumento nuclear: o sujeito *trama?* ‘o homem’, o qual é codificado pelo marcador argumental de sujeito {*na*}, cuja função é assinalar um argumento de terceira pessoa do singular. Por sua vez, no exemplo (1b), o verbo *pa?* ‘matar’ seleciona dois argumentos, a saber: (i) o sujeito *narima?* ‘a mulher’ que é codificado pelo marcador {*na*} de terceira pessoa do

---

Azevedo Apontes entre os anos de 2011 e 2014. Registramos nossos agradecimentos ao povo indígena Oro Waram.

<sup>239</sup> Abreviaturas: 1: primeira pessoa; 2: segunda pessoa; 3: terceira pessoa; ASS: associativo; CAUS: causativo; COL: coletivizador; COM: comitativo; COMPL: complemento da ação verbal; DEM: demonstrativo; DIM: diminutivo; EXCL: exclusivo; F: feminino; GEN: genitivo; IMP: imperativo; INCL: inclusivo; INTR: intransitivizador; M: masculino; N: neutro; NMLZ: nominalizador; PERF: perfectivo; PL: plural; PREP: preposição; RECIP: recíproco; RED: reduplicativo; REFL: reflexivo; REL: relativo; RES: resultativo; SG: singular.

singular; e (ii) o objeto *kopakaw* ‘a onça’ o qual é instanciado pelo marcador {-on}, cuja função é assinalar um objeto masculino singular.

Muitas vezes há processos de ajustamento de valência verbal manifestada como omissão do objeto, através do apagamento pronominal, por exemplo. Em relação aos argumentos do verbo, há processos de aumento, de diminuição, de apagamento da valência verbal, ou seja, do acionamento de processos sintáticos de arranjo da valência verbal na oração, dependendo da perspectiva e da intenção do falante (PAYNE, 1997). Sumarizamos no Quadro 1 os processos de aumento e de diminuição de valência.

## QUADRO 1

### Marcadores de valência verbal

Aumento de valência verbal			Diminuição de valência verbal		
Marcador	Forma	Posição	Marcador	Forma	Posição
causativa	{ <i>ara?</i> }	pré-verbal	diminuidor de valência	{ <i>maw</i> }	pós-verbal
comitativo	{ <i>win</i> }	pós-verbal	reflexivo	{ <i>fiye-</i> }	pronominal
associativo	{ <i>kam/kon</i> }	pré-nome	recíproca	{ <i>karkan</i> }	pós-verbal

O Quadro 1 acima apresenta três processos de aumento de valência e três processos de diminuição de valência verbal. Vejamos primeiro os marcadores de aumento de valência e em seguida os de diminuição de valência.

### 2.1 Processos de aumento de valência

A língua utiliza arranjos sintáticos na oração para marcar aumento ou diminuição de valência. Segundo Payne (1997), os dispositivos de aumento de valência acrescentam um participante controlado, ou seja, aqueles que alçam um participante periférico. Entre os dispositivos de aumento de valência estão o causativo e o aplicativo comitativo.

#### 2.1.1 Causativo

De acordo com Crystal (1997), no processo de aumento de valência, o causativo<sup>240</sup> especifica uma relação causal entre versões alternativas de uma sentença. Essa relação causal é indicada por meio de uma partícula específica {*ara?*}, situada antes do verbo. Essa partícula pode tomar um verbo monovalente e exigir mais um argumento no verbo, como pode ser verificado nos exemplos a seguir:

<sup>240</sup> Em relação à causatividade em Oro Waram, indico o trabalho de Apontes e Camargos (2014).



(2a) momaw pin na trama?  
 correr PERF 3SG homem  
 “O homem correu”

(2b) ara? mo pin <sup>?</sup>non trama?  
<sup>?</sup>na-on  
 CAUS correr PERF 1SG-3SG.M homem  
 “Eu fiz o homem correr”

Em (2a), o verbo *momaw* ‘correr’ seleciona apenas um argumento, nesse caso *trama?* ‘homem’. Esse único argumento é codificado pelo pronome de terceira pessoa do singular {*na*}. Ao introduzir um elemento indicando a relação causal {*ara?*}, em (2b), o verbo que era monovalente recebe mais um argumento na função sintática de sujeito, aumentando os argumentos necessários ao verbo. Esse verbo agora é um verbo transitivo causativo. O resultado é a formação do verbo transitivo *?ara? mo* ‘fazer correr’, o qual seleciona dois argumentos nucleares: o sujeito de primeira pessoa do singular {<sup>?</sup>*na*} e o objeto nominal {*trama?*}. Os marcadores de concordância evidenciarão que realmente ocorreu um acréscimo de argumento, pois esses marcadores apresentarão a seguinte estrutura: {<sup>?</sup>*na-on*}. O primeiro codifica o argumento sujeito causador e o segundo marca o objeto causado, o qual é o argumento do verbo *momaw* ‘correr’.

A partícula {*ara?*}, a qual é utilizada nas construções de causativização, também se comporta como verbo lexical independente, com o sentido de ‘fazer’ ou ‘construir’, como pode ser observado nos exemplos a seguir:

(3a) ara? <sup>?</sup>na-n kapam ne?  
 fazer 1SG-N pamonha.N 1SG.GEN  
 “Eu fiz pamonha”

(3b) ara? pin na-n trim nekem trama?  
 construir PERF 3SG-N casa 3SG.F.GEN homem  
 “O homem construiu a casa dela”

Nos exemplos em (3a) e (3b), o verbo {*araʔ*} é um verbo bivalente, pois exige dois argumentos. Veja que a composição dos dois marcadores de concordância mostra que o verbo possui dois argumentos nucleares.

Na próxima seção, apresentamos o processo de aumento de valência por meio da estrutura comitativa.

### 2.1.2 Comitativo

Outro processo morfológico de aumento de valência verbal é o marcador {*win*}, o qual tem a função semântica de comitativo. Essa partícula está incorporada no sintagma verbal, uma vez que se realiza entre a raiz verbal e os marcadores de argumento. Veja os exemplos a seguir:

(4a) aka na narimaʔ

chorar 3SG mulher

“A mulher chora”

(4b) aka win na kon kayina-kam narimaʔ

chorar COM 3SG ASS.M filha-3SG.F.GEN mulher

“A mulher chorou com o filho dela”

(5a) kom ʃi

cantar 1PL.INCL

“Nós cantamos!”

(5b) kom win ʃiye-ʃi

cantar COM REFL-1PL.INCL

“Nós cantamos juntos!”

O verbo *kom* ‘cantar’ e o verbo *aka* ‘chorar’ são verbos monovalentes, uma vez que requerem apenas um argumento, como pode ser visto em (4a) e (5a). Ao serem marcadas com o comitativo {*win*}, as estruturas verbais derivadas, as quais são apresentadas em (4b) e (5b), apresentam dois argumentos nucleares.

É visível morfológicamente que houve um acréscimo de elemento nominal e de marcadores de concordância. No entanto, esse aumento de elemento nominal não teve reflexo no sistema de concordância que codifica os argumentos do verbo, como ocorreu com os causativos. Nos exemplos de comitativo, houve a incorporação no sintagma verbal do marcador do termo associado à oração. Assim, por mais que aumente um

elemento oracional, esse elemento oracional adicionado foi marcado dentro do sintagma verbal, com a partícula {win}, e não nos marcadores de concordância.

Na próxima seção, apresentamos mais detalhadamente a função do elemento nominal associativo.

### 2.1.3 Associativo

Para expressar uma relação de companhia Ou de associação<sup>241</sup>, é utilizada uma palavra gramatical especificando o gênero masculino {kon} ou o gênero feminino {kam}, como pode ser observado no Quadro 2:

#### QUADRO 2

##### Associativos

Gênero	Conector
masculino	{kon}
feminino	{kam}

Vejamos a seguir alguns exemplos que mostram como se estruturam os marcadores de associativo e de companhia apresentados no Quadro 2:

(6a) maki? na trama?

vir 3SG homem

“O homem veio”

(6b) maki? na kam mana-kon trama?

vir 3SG ASS.F esposa-3SG.M.GEN homem

“O homem veio com a esposa dele”

(7a) ya ?na kom

banhar 1SG água

“Eu tomei banho no igarapé”

(7b) ya ?na kom kon ate?

<sup>241</sup> Decidimos chamar de comitativo o elemento adicional que é introduzido por meio da partícula {win}. Por sua vez, chamamos de companhia e associativo aquele objeto que é introduzido por meio das partículas {kam} e {kon}.

ate-e?

banhar 1SG água ASS.M pai-1SG.GEN

“Fui tomar banho com o meu pai no igarapé”

Os verbos acima são monovalentes, requerem apenas um argumento. O argumento é indicado pela concordância verbal. Verifica-se que ocorre o acréscimo de mais um participante no evento verbal, por meio da partícula associativa. No entanto, esse participante adicional não é codificado como um argumento. Assim, não aciona o marcador de concordância no sintagma verbal. Se fosse um argumento nuclear, o sintagma verbal concordaria com os dois participantes. Tal fato não ocorre em Oro Waram.

### 2.1.4 Considerações

Dos três processos apresentados de aumento de valência, pode-se dizer que: o causativizador {*ara?*} pertence ao processo de aumento de valência verbal, pois adiciona um argumento verbal que é codificado nos marcadores que realizam a concordância argumental. O comitativo {*win*} e os associativos {*kon*} e {*kam*} introduzem mais um participante no evento verbal. A diferença entre o comitativo e o associativo é que o primeiro marcará o participante adicional com um codificador dentro do sintagma verbal, ou seja, um codificador incorporado que remete ao participante introduzido. Esse marcador incorporado ao sintagma verbal não tem variação na forma. Já o associativo, não possui um marcador incorporado no sintagma verbal. O marcador associativo é realizado antes do nome que codifica o participante adicional. Esse associativo possui uma variação na forma através de {*kon*} e {*kam*} para codificar os gêneros dos participantes que foram acrescentados. Assim, não há reflexo na codificação argumental. Então, não houve aumento de argumento e de valência, mas sim ocorreu aumento de participante.

### 2.2 Processos de diminuição de valência verbal

Assim como há dispositivos que aumentam a valência, há dispositivos para diminuir valência. A valência é diminuída quando há combinação de participantes controladores e afetados em direção a um único participante (cf. PAYNE, 2006). Entre esses processos, serão exemplificados marcadores de reflexivos, recíproco e marcador específico de diminuição de valência. Discutiremos mais amplamente este último. Apresentamos no Quadro 3, os marcadores de diminuição de valência verbal.

## QUADRO 3

### Marcadores de diminuição de valência verbal



Marcador	Forma	Posição
reflexivo	{ <i>fiye-</i> }	pronominal
recíproco	{ <i>karakan</i> }	pós-verbal
diminuidor de valência	{ <i>maw</i> }	pós-verbal

Começemos com as construções que envolvem a reflexivização.

### 2.2.1 Reflexivo

Segundo Crystal (2000), o reflexivo refere-se a uma construção onde o sujeito e o objeto remetem à mesma entidade. Em Oro Waram, o reflexivo é marcado no pronome. Esse pronome possui uma base a qual é composta com marcadores que identificam a pessoa, o gênero e o número do argumento nominal correferenciado. Veja os exemplos a seguir:

(8a) hohok *fiye?*

*fiye-e?*

lavar REFL-1SG  
“Eu me lavo”

(8b) krik *fiye?*

*fiye-e?*

ver REFL-1SG  
“Eu me olho”

(8c) krik *fiyem*

*fiye-em*

ver REFL-2SG  
“Tu te olhas”

(8d) ton pin *fiyem*

*fiye-em*

ferir PERF REFL-2SG  
“Você se feriu (com a faca)”

(8e) ton pin ʃiye-kün

ferir PERF REFL-3SG.M  
“Ele se feriu”

(8f) ton pin ʃiye-kem

ferir PERF REFL-3SG.F  
“Ela se feriu”

Conforme se observa nos exemplos acima, a forma dos reflexivos é o resultado de uma composição de um pronominal seguida de marcadores de pessoa, número e gênero, os quais identificam os argumentos verbais.

### 2.2.2 Recíproco

Segundo Payne (2006), a construção recíproca é conceitualmente muito similar à reflexiva. Uma oração prototipicamente recíproca é aquela em que dois participantes atuam igualmente um sobre o outro. Recíprocos são conceitualmente similares aos reflexivos. Desse modo, o recíproco é marcado com a partícula {*karakan*} e o reflexivo é codificado com {*ʃiye-*}. Vejamos os exemplos abaixo:

(9a) papapa? non ʃohra? trama?

na-on

brigar 3SG-3SG.M jovem homem

“O homem brigou (com pau) com o jovem”

(9b) papapa? karakan ʃiye-kükün

brigar RECIPE REFL-3PL.M

“Eles (os dois homens) brigaram (com pau) um com outro”



A diferença entre as duas funções que o termo {*maw*} desempenha é devido ao tipo de verbo ao qual ele está atuando, se é um verbo monovalente ou bivalente. Vejamos os exemplos a seguir:

### 2.2.3.1 Diminuidor de valência

Veremos nesta seção que a partícula {*maw*} atua diminuindo uma valência do verbo. Esse fato será verificado nos marcadores de concordância verbal e na inserção do termo {*maw*} entre o verbo e os marcadores argumentais.

(11a) tiyo?            pin    na-n            je            hotowa?  
 apagar            PERF 3SG-3SG.N    fogo.N            vento.N  
 “O vento apagou o fogo”

(11b) tiyo?            maw    na            je  
 apagar            INTR 3SG    fogo  
 “A fogueira apagou-se”

(12a) we?    kore ʔam    pin            naʔ            yami            katima-kon            kom  
 alagar    apagar            PERF 3SG-3SG.N    imagem    pé-3SG.M.GEN    água  
 “A água apagou a imagem do pé dele (i.e. rastro)”

(12b) kore ʔam            maw    na            yami            katima-kon  
 apagar            INTR 3SG    imagem            pé-3SG.M.GEN  
 “A imagem do pé dele (i.e. rastro) apagou-se”

Os exemplos (11a) e (12a) apresentam uma estrutura com o verbo requerendo duas valências. Esse fato é demonstrado através dos marcadores, os quais codificam dois argumentos nominais {*na-n*}. Verifica-se, nesses exemplos, que a estrutura é VOS. Em (11b) e em (12b), com a introdução do marcador {*maw*}, logo após o verbo, o marcador argumental realiza-se apenas com uma forma, codificando apenas um argumento. Nesse caso, a estrutura agora é somente VS. Contudo, o argumento nominal com função sintática de argumento objeto passa a ser o argumento sujeito. Vejamos mais exemplos:

(13a) kono?    na-n            pana?            jina?



secar 3SG-3N árvore.N sol

“O sol secou a vegetação (árvore)”

(13b) kono? maw na tonon

secar INTR 3SG capim

“O capim secou-se”

(14a) kamara? na-n ka fan ka? jina? piwiyap pana?

apodrecer 3SG-3N NMLZ calor 3SG.M sol flor árvore

“O calor do sol apodreceu a flor”

(14b) kamara? maw na piwiyap memem

apodrecer INTR 3SG flor fruta (pama)

pan kawati

PREP verão/tempo de seca

“A flor da pama apodreceu-se no verão”

Verifica-se que o verbo bivalente, nos exemplos (13a) e (14a), foi composto com dois pronomes {*na-n*}, codificando dois argumentos. Já nos exemplos (13b) e (14b), a introdução do marcador {*maw*} no sintagma verbal fez com que os verbos bivalentes diminuíssem uma valência. Desse modo, fica evidente que o marcador {*maw*} atua como um diminuidor de valência dos verbos bivalentes, retirando o argumento sujeito, e modificando a posição do argumento objeto. O argumento que antes funcionava sintaticamente como objeto vai agora ocupar a função sintática de sujeito. Os marcadores argumentais deixam esse fato bem claro, pois antes havia a seguinte composição: {*na-on*}, a qual codifica as duas valências verbais. Após a intransitivização, passa a ser realizada apenas a seguinte marcação argumental: {*na*}, a qual marca apenas uma valência verbal.

### 2.2.3.2 Resultativo

Apesar de o marcador {*maw*} ser um diminuidor de valência verbal, diminuindo um argumento, transformando a estrutura oracional em voz média, há também uma possibilidade de que o mesmo marcador possa codificar o modo resultativo. O resultativo, segundo Chafe (1979), faz com que um verbo que designe processo agora seja verificado como um estado. O que nos leva a interpretar o marcador {*maw*} como resultativo são os seguintes exemplos:

(15a) mi?                    maw    na        pana?

secar/morrer    RES    3SG    árvore  
“A árvore ficou seca”

(15b) pan                    maw    na        wiyi-kon                    arawet  
cair/nascer    RES    3SG    pequeno-3SG.M        menino  
“O menino ficou nascido”

(15c) pan    ʃikape                    maw    na        ʔarawet                    nekem  
nascer um                    RES    3SG    criança                    3SG.G.GEN  
“A criança dela ficou nascida”


(15d) kono?                    maw    na        tonon  
secar/morrer    RES    3SG    capim  
“O capim ficou seco”

(15e) wiran                    maw    na        foyam                    paŋ    ʃe  
queimar        RES    3SG    moça                    PREP    fogo  
“A moça ficou queimada no fogo (sobre a fogueira)”

Notem que os verbos nos exemplos acima são originalmente monovalentes. Logo, requerem apenas um argumento nuclear. Se a função do marcador {*maw*} fosse apenas diminuir a valência verbal, como vimos na seção anterior, não esperaríamos a gramaticalidade dos exemplos acima. O que esses dados mostram é que a partícula {*maw*}, quando é introduzida em uma sentença nucleada por um verbo monovalente, faz com que esse verbo deixe de denotar um evento ou um processo e passe a codificar um estado resultativo.

### 3 Considerações finais

Este trabalho abordou os processos de aumento e de diminuição de valência verbal. Entre os processos mais comuns de aumento de valência estão: a causativização,



a incorporação comitativa e o associativo. Nos processos de diminuição de valência estão: o reflexivo, o recíproco e o intransitivizador.

Foi verificado que dos três processos de aumento de valência apenas a causativização é considerada aumento de valência verbal. O comitativo e o associativo não podem ser considerados como aumento de valência. O fator essencial para observar se houve aumento ou diminuição de valência serão os marcadores argumentais que realizam a concordância com os argumentos do verbo. No processo de aumento de valência, o que havia antes era apenas um marcador codificando o argumento, agora recebe mais outro marcador codificando o argumento introduzido. A presença do comitativo incorporado ao sintagma verbal não implica em aumento no marcador argumental que codifica as valências dos verbos. Da mesma forma, o associativo não implica em aumento de marcadores de concordância verbal que codificam a valência do verbo. Tanto o comitativo quanto o associativo acrescentam um participante no evento descrito pelo verbo. Esse participante é considerado adicional porque não implica em uma necessidade de marcar duas valências verbais. Assim, somente a introdução do causativizador implica realmente em aumento de valência.

Entre os processos mais comuns de diminuição de valência verbal estão o reflexivo, o recíproco e o diminuidor de valência. O reflexivo e o recíproco atuam como um diminuidor de valência porque tanto quem age quanto quem sofre a ação são correferenciados. Logo, referem-se ao mesmo argumento nominal. O reflexivo tem a morfologia distinta dos marcadores argumentais que codificam as valências verbais. Nesse caso, não marca a diminuição de valência da mesma forma que os codificadores de aumento de valência. Assim, conceitualmente fica fácil a compreensão da diminuição de valência, pois os argumentos argumentais que sofrem e realizam a ação descrita pelo verbo são os mesmos. Contudo, se levarmos em conta que teria que ser os mesmos marcadores que codificam o aumento de valência, então o reflexivo e o recíproco não podem ser considerados processos morfológicos de diminuição de valência.

O marcador que pode ser considerado como diminuição de valência verbal é a partícula {*maw*}. Esse marcador especifica propriedades gramaticais diferentes segundo o tipo de verbo com o qual vai marcar. Em verbos bivalentes, o termo {*maw*} atua demovendo uma valência verbal. Esse fato é mostrado com a retirada de um marcador que realiza a concordância argumental. Com a introdução do marcador {*maw*}, o argumento verbal que funcionava como sujeito é demovido. O argumento que funcionava como passa a exercer a função de sujeito. Nesse caso, pode-se tratar de diminuição de valência porque utiliza o mesmo conjunto de marcadores que codificam as valências verbais. No entanto, há ainda outra função de {*maw*}, que não implica em modificar a valência verbal: ele pode marcar o estado resultativo. A voz média é marcada com verbos monovalentes e atua com sentido aproximado de reflexivo. Já o estado resultativo enfatiza o resultado da ação, não implicando em uma ação precedente.



## REFERÊNCIAS

AIKHENVALD, A. Y. *The Amazon of the Amazon*. Oxford University Press, 2012.

ANGENOT, J. P ; ANGENOT DE LIMA, GERALDA. O sistema prosódico Panchapakura de demarcação lexical. In: VAN DER VOORT, H.; VAN DER KERKE, S. (Eds.). *Indigenous Languages of Lowland South America* [Indigenous Languages of Latin America1]. 2000, p. 149-164. Disponível em: <<http://www.etnolingustica.org/illa:vol1>> Acesso em: 27 out. 2014.

APONTES, S. A; CAMARGOS, Q. F. *Processo de Causativização em Oro Waram e suas consequências para a codificação dos argumentos nucleares*. In.: Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários na Amazônia, IV, Belém, 23-26 de abril de 2014.

CHAFE, W. L. *Significado e Estrutura Linguística*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1979.

COMRIE, Bernard. *Language Universals and Linguistic Typology: Syntax and Morphology*. 2ed. Chicago University Press, 1989.

CRYSTAL, D. *Dicionário de Linguística e de Fonética*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

PAYNE, T. E. *Describing Morphosyntax*. Cambridge University Press, 1997.

PAYNE, T. *Exploring Language Structure*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

WHALEY, Lindsay J. *Introduction to Typology: The unity and diversity of Language*. SAGE Publications, 1997.

---



# ENCADEAMENTO REFERENCIAL COMO EXPRESSÃO DISCURSIVA – UMA ANÁLISE DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS DE ALUNOS DE PERIFERIA.

Silvia Adélia Henrique Guimarães<sup>242</sup>

**RESUMO:** Trabalhos de vários campos do saber têm abordado o tema exclusão social, o que tem resultado inclusive em possibilidades de reinserção dos grupos excluídos. A partir da concepção da cultura letrada como uma forma de inserção social, entendo que a descrição de textos do aluno do ensino básico, morador de periferia, pode apresentar-se como um caminho eficaz: a) de reflexão sobre a prática social escolar; e b) para a possibilidade de integração desses alunos às demais formas de saber. Pensando nessas questões e ajustada ao Paradigma Qualitativo, perguntei: “Como se dá a textualização dos alunos da periferia? Que estratégias coesivas estão internalizadas por eles? O que seus textos sugerem linguisticamente sobre representações ideológicas?”. Para responder às perguntas, analisei dez produções de alunos do 9º ano de uma escola da Zona Norte, no subúrbio do Rio de Janeiro, observando, pautada pela Linguística Textual, como se dava o encadeamento referencial no corpus. Os resultados analíticos, discutidos em nível discursivo, apontam para textos com aspectos de retomadas anafóricas aquém do proposto para a série/idade dos alunos, principalmente na construção dos encadeamentos referenciais. Tais resultados reforçam que ler/escrever precisa ser ensinado - como processo, possibilitando a esses alunos reais possibilidades de inserção nas diversas formas de intervir e participar do mundo. Porém, mais que isso, pode auxiliar a reflexão didático-metodológica dos professores de língua(gens)

**PALAVRAS-CHAVE:** Referenciação. Argumentatividade. Níveis de letramento. Alunos de periferia.


## 1. Introdução

Minha proposta para o presente trabalho foi estudar a construção das cadeias referenciais de textos oriundos de uma periferia<sup>243</sup> específica e analisar como as anáforas contribuem para o fio argumentativo desses produtores. A escolha dos mecanismos de coesão como procedimento metodológico deu-se por dois aspectos: a) são pouco abordados na sala de aula em nível discursivo; b) podem dar aos alunos oportunidade real de inserção social.

Esses objetivos e estratégias metodológicas escolhidas pautaram-se nas perguntas: “Como se dá a textualização dos alunos da periferia? Que estratégias coesivas são internalizadas por eles? O que seus textos sugerem linguisticamente sobre representações ideológicas?”. E, para cumprir os objetivos, considerei coerente ajustar

<sup>242</sup> Doutoranda em Língua Portuguesa na Universidade do Rio de Janeiro – UERJ. Contato: Sguimaraes05@hotmail.com

<sup>243</sup> O conceito de periferia assumido é o de grupos sociais que vivem um afastamento dos grandes centros urbanos. Esse afastamento não está apenas relacionado a bens materiais, mas também se refere a bens simbólicos. Pelo teor simbólico agregado à periferia, entende-se que existam diferentes periferias, que abarcam culturas e, conseqüentemente, inserções e afastamentos diferenciados.



o trabalho ao Paradigma Qualitativo, que observa e analisa os dados de forma crítica e contextualizada (ALVEZ-MAZZOTTI, 1999).

Para a realização do trabalho, selecionei dez produções textuais de alunos do 9º ano de uma escola da Zona Norte, no subúrbio do Rio de Janeiro, as quais compuseram o *corpus* de análise. Em seguida, pautada na Linguística Textual (ANTUNES, 2005; FÁVERO & KOCH, 2012), procedi à análise da materialidade linguística, mapeando o encadeamento referencial do *corpus*.

Os resultados deste trabalho sugerem que as produções do 9º ano em análise apresentam algum conhecimento teórico (ou sociocognitivo) de aspectos gramaticais que contribuem para a coesão; contudo, apontam para uma deficiência no uso dos procedimentos anafóricos em nível discursivo, principalmente nos aspectos tangentes à lexicalização. Apesar das limitações encontradas, como a composição restrita do *corpus* e da participação de representantes de apenas uma periferia, esta pesquisa resultou em várias reflexões sobre as construções discursivas de egressos do ensino básico, bem como sinalizou as consequências de um trabalho estritamente gramatical nesta fase de ensino.

O trabalho está dividido em seções. Em primeiro momento, trouxe um embasamento teórico para os principais achados emergidos do *corpus*; em segundo momento, contextualizei o trabalho metodologicamente para, em seguida, apresentar e discutir os dados. Ao final, trouxe algumas considerações, optando por não denominá-las “conclusão”, principalmente pelo caráter seminal da pesquisa.

## 2. Pressupostos teóricos

A Linguística Textual ganhou espaço teórico a partir da década de 1960, ao assumir o texto como unidade básica de observação. Oriunda da Alemanha, ela surgiu para preencher lacunas nos estudos das gramáticas de frase, que não abarcavam fenômenos como a correferenciação, a pronominalização, a seleção e uso dos artigos e a relação de sentenças não ligadas por conjunções, entre outros.

Nessa acepção, texto é mais do que uma sequência de enunciados: sua produção e compreensão derivam da chamada competência textual – a competência linguística do falante —, já que “Todo falante de uma língua tem capacidade de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados” (FÁVERO & KOCH, 2012, p. 19).

### 2.1. Da construção do objeto-de-discurso ao encadeamento referencial

O conceito de referenciação aqui assumido encontra-se no nível discursivo, ocorrendo em relações sociointeracionais. Nessas relações os sujeitos significam e ressignificam o mundo a partir das práticas socioculturais, sendo os sujeitos, portanto, sociocognitivos (DUBOIS, 2003).

No processo de referenciação podem formar-se cadeias anafóricas ou referenciais, que ocorrem “quando remetemos seguidamente a um mesmo referente ou a elementos estreitamente ligados a ele” (KOCH & ELIAS, 2012, p. 144). As cadeias se

constroem a partir de entidades designadas: “objetos do discurso que vão sendo construídos à medida que o discurso se desenvolve” (KOCH, 1999, p. 5).

Esse fenômeno

é representado na linguagem por formas linguísticas e é transformado, reelaborado progressivamente na dinâmica do discurso a depender das escolhas dos falantes sustentadas pelas suas versões de mundo e seus conhecimentos partilhados. Os objetos-de-discurso não constituem dados que se sustentam no discurso, emergem de uma criação de mundo sob um fundo existente – a realidade, e insere-se neste mundo pensável. (KOCH, 2004).

Por seu teor sociointeracional, a retomada/reconstrução do objeto-de-discurso por meio de anáforas não se limita a um aspecto gramatical estanque do contexto (KOCH, 1999; CAVALCANTI, 2010). Assume-se que a superfície textual não é autossuficiente, mas interdependente, com “uma clara função mediadora, que sobressai, assim, como pista, que orienta, que indica a trilha do sentido e das intenções pretendidas” (ANTUNES, 2005, p.164). Portanto, no encadeamento referencial, meu foco analítico, o objeto-de-discurso é (re)construído pelas escolhas (conscientes ou não) do produtor; escolhas anafóricas que não são neutras, nem se constroem aleatoriamente.

## 2.2. Texto, coesão e estratégias coesivas

A perspectiva de texto da Linguística Textual é a de uma unidade global que, conforme a própria etimologia sugere, remete-nos à ideia de tessitura, de entrelaçamento. A coesão é, portanto, uma atividade através da qual “se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática” (ANTUNES, 2005, p. 47). Esse processo ocorre em atividades retrospectivas e prospectivas, marcadas pelo uso diversificado de estratégias de continuação textual no plano de Referenciação.

As estratégias coesivas dão-se a partir de três formas de relações textuais: da reiteração, da associação e da conexão. A reiteração, nosso foco de análise neste trabalho, tem como objetivo retomar ou antecipar segmentos do texto. Pode ocorrer através: a) da *repetição*, quando o referente é retomado através de paráfrase, paralelismo e da repetição *per se* (tanto em nível lexical quanto gramatical); e b) da *substituição*, seja gramatical (retomada por pronomes e advérbios), lexical (sinônimos, hiperônimos e caracterizadores situacionais) ou ainda pela retomada por *elipse* (ANTUNES, 2005; FÁVERO & KOCH, 2012).

Os tipos de reiteração (ou remissão) podem ocorrer através das estratégias a seguir: 1) *Formas de valor pronominal*, sejam pessoais, possessivas, demonstrativas, indefinidas, interrogativas ou relativas; 2) *Numerais*; 3) *Certos advérbios locativos* (aqui, lá, ali...); 4) *Elipse*, ou omissão de um elemento incluído na interpretação semântica; 5) *Formas nominais reiteradas*; 6) *Formas nominais sinônimas* ou similares 7) *Formas nominais hiperonímicas*; 8) *Nomes genéricos*.



Pelo alto índice de uso de certos mecanismos anafóricos no *corpus*, deter-me-ei na ampliação teórica dos procedimentos de repetição e de substituição lexical. A repetição ou recorrência de termos é um dos mecanismos da reiteração utilizado para enfatizar ou relembrar um referente que pode promover efeitos tanto estilísticos quanto retóricos. Apesar do valor estratégico da repetição, Koch & Elias (2012) chamam à atenção para a possibilidade de este procedimento tornar-se vicioso, podendo levar a interpretações sobre a (in)consciência linguístico-discursiva do produtor.

Outra estratégia de retomada necessária para a discussão deste trabalho é a substituição lexical. Ao abordar o tema, Cavalcanti (2010) reforça a importância da seleção lexical como facilitadora de construções de sentidos de um texto; contudo, refuta a substituição como estratégia simplista, que vise unicamente a evitar repetições. Em suas palavras:

A seleção/exploração de expressões referenciais desempenha papel relevante na escrita, na composição dos textos. Não se trata de variar as expressões com o intuito de evitar repetições (orientação presente em alguns manuais de escrita), mas de selecioná-las de forma a construir a ‘proposta de compreensão’ a ser oferecida ao leitor. Tais expressões desempenham não apenas uma função coesiva, contribuindo para a coerência/legibilidade dos textos, mas também são cruciais para a produção de diferentes efeitos de sentido. (CAVALCANTI, 2010, p. 113)


Cito, por último, as anáforas rotuladoras, outra estratégia encontrada no *corpus*. A rotulação não apenas desempenha a função de retomar um objeto-de-discurso, condensando-o, mas também ajuda a desenvolver o texto, cumprindo a dupla função referenciadora e predicativa (CAVALCANTI, 2010; KOCH, 2002). Essa estratégia é constituída de uma forma nominal definida – ou nominalização, formada a partir do seguinte esquema (KOCH, 2002, p.87):

Det.		+ Nome	
Det.		+ Modificador(es) +	+ Modificador(es)
		Nome	
Det.	{	Artigo definido	}
		demonstrativo	
Modificado	{	Adjetivo	}
r		SP	
		Demonstrativo	

Entendendo serem essas principais concepções norteadoras que embasam as análises dos dados, sequencio esta seção com aspectos teóricos relacionados ao contexto escolar dos alunos sujeitos desta pesquisa.

### 2.3. O texto na escola: do argumento ao gênero





A *argumentação* perpassa *toda* a comunicação humana, o que pode ser endossado com a seguinte explicação:

Por seu caráter dialógico, a linguagem é o lugar de interação com o outro, lugar de encontro de pontos de vista diferentes e, muitas vezes, antagônicos. No ‘jogo da linguagem’ procura-se sempre atura sobre o outro, provocar determinadas reações, fazer crer. Isso significa dizer que a linguagem em uso é constitutivamente argumentativo. (CAVALCANTI, 2010, p. 141)

Sendo assim, a *argumentação* na escola não deveria limitar-se a um simples componente do programa de língua portuguesa, trabalhada isolada dos demais conteúdos gramaticais. Isso porque não se trata de um conteúdo isolado, a ser ensinado em um determinado segmento educacional – nem por determinada disciplina.

Ao contrário de propor uma mudança paradigmática nesse sentido, o que ocorre é que a escola vem servindo como modelo reprodutor das ideologias vigentes (GIDDENS, 1991; HALL, 2006; VAN DIJK, 2010) – e a escrita desvinculada da autonomia que redundava na participação no mundo é uma delas.


Como reprodutora de ideologias, a escola serve tanto ao equivocado entendimento de trabalho com texto (preferindo o “dom”), quanto à falta de instrumentalização dos alunos para o desenvolvimento desse texto. Isso ocorre, na prática, devido a fatos, tais como: a) escreve-se pouco; b) escreve-se para fins equivocados (aluno para professor); c) escreve-se sem distanciamento e esfriamento do texto original; d) escreve-se sem reescritura. A escola prioriza, portanto, atividades artificiais em detrimento das contextualizadas (CAVALCANTI, 2010).

Nesse contexto sociopolítico, a contribuição dos profissionais da educação para uma mudança em nível prático reside nas reflexões que podemos fazer a partir das práticas educacionais, ainda que em nível micros social. Isso porque as mudanças ideológicas iniciam-se no discurso (BAKHTIN, 2004; VAN DIJK, 2010).

As representações ideológicas a que faço referência estão marcadas *no* e *pelo* signo; *no* e *pelo* discurso, na seguinte relação de causa e efeito: “todo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais; assim, toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua” (BAKHTIN, 2004, p. 15). Portanto, estando a ideologia presente em nossa palavra-ação, a mudança social inicia-se também em nossa mudança discursiva – no contradiscurso.

Essa orientação teórica leva a uma tese de Gustavo Bernardo (2007): a de que a *argumentação* deve perpassar *toda* o processo escolar. Conduzido por essa perspectiva, o pesquisador apresenta uma proposta aplicada que entendo ser inovadora para a prática escolar: trata-se da educação pautada no argumento. Segundo ele, “escrever para aprender significa descobrir relações entre ideias, selecionar e ordenar ideias e dados, ou ainda dar forma a experiências pelas quais passamos a fim de que possamos compreendê-las com mais clareza” (p. 60) – cerne da *argumentação*.

O referido autor aplica sua tese de educação pelo argumento não apenas a gêneros textuais específicos (que cumprem objetivos persuasivos), mas a *toda* a escrita



produzida na escola – com objetivos específicos para cada ano escolar. Para isso, ele sugere uma reorientação programática a partir de blocos divididos por série, assim: “a preparação do argumento; a formação da hipótese; a âncora do argumento; o argumento impertinente; o esforço dialético; a rede de argumentos” (BERNARDO, 2007, p. 51).


Tal proposta embasa-se na premissa de que pensar e escrever são atividades integradas e a escrita é forma de desenvolvimento do pensamento (BERNARDO, 2007, p. 51). Portanto, atividades escolares que peçam respostas e justificativas; e a inserção das diferentes disciplinas escolares na perspectiva argumentativa são exemplos de como a argumentatividade pode ser desenvolvida como competência escolar. Dessa forma, o egresso do ensino fundamental estaria mais bem preparado do que aquele que simplesmente aprende uma formatação de redação escolar com fins a argumentar sobre um tema – argumentação reduzida a uma forma.

Para ensinar o aluno a relacionar escrita à reflexão/crítica, o professor deve estar despido de preconceitos. Um deles é o julgamento de que o aluno já deveria dominar certos conhecimentos. Julgar assim é deixar o aluno, muitas vezes, à mercê de tentativas e erros; é deixá-lo perder oportunidades de desenvolvimento da escrita. Por isso,

(...) precisamos os professores ser extremamente cautelosos, pois podemos estar partindo do pressuposto de que a aquisição da escrita é ‘espontânea’. É o caso de quem lê uma crônica, lá na aula de literatura, e tem de escrever uma dissertação, fazendo uma apreciação da crônica que leu. Nesse sentido, expor os alunos a um tipo de texto que não servirá nem de trampolim para aquele que eles terão de produzir é um risco a ser evitado. Além disso, não é porque o professor dá um exemplo, ao vivo e a cores, de uma leitura crítica de uma crônica durante a aula (oralmente e através de um discurso que poderíamos rotular de pedagógico), que seu aluno automaticamente será capaz de fazer o mesmo e, ainda por cima, por escrito (BERNARDO, 2007 p. 74)

Encontrar situações discursivas em que o aluno tenha dificuldades de explicitar as hipóteses que o levaram a determinada conclusão ou tese é bastante comum na comunidade escolar. É ainda mais corriqueiro encontrar, nas práticas pedagógicas, o modelo de ensino que trabalha a simples descrição de fenômenos, mantendo esse modelo da escrita pela escrita. Nosso trabalho seria mais produtivo se ensinássemos o aluno a explicitar as bases e as hipóteses que orientaram sua escrita/tese. Nesse sentido, a resposta adequada para o aluno que reproduz o atual modelo de escrita irrefletida “Não é ‘diga mais’, mas sim: ‘diga o princípio’” (2007, p. 91).

Cavalcanti (2010) é outra pesquisadora que defende a escrita contextualizada. Apesar de não elaborar um modelo de ensino, como Bernardo (2007), ela denuncia o fato de a escola não desenvolver “habilidades que levem à formação da competência textual dos alunos”, quais sejam: i) selecionar argumentos e contra-argumentos; ii) antecipar possíveis objeções e refutá-las; iii) agenciar recursos adequados para conferir ao texto determinada orientação argumentativa (2010, p. 142).



Sendo um lugar privilegiado para o desenvolvimento das habilidades interacionais, a escola pretende contribuir para o desenvolvimento dos tipos textuais lá estudados (“dissertativo”, “descritivo” e “narrativo”). Contudo, o faz de modo equivocado, tanto com relação aos propósitos comunicativos, quanto às terminologias utilizadas – fazendo confundirem-se o conceito de gênero e o de sequências textuais.

Essas reflexões contribuem para entendermos que o fazer docente deveria estar para além da sala de aula; contribui ensinar aos alunos que cada texto que circula, circula em outros meios e não apenas na sala de aula; contribuem para a superação de textos que servem estritamente para a “função-aluno” e a “função-professor” (CAVALCANTI, 2010, p. 141).

#### **2.4. Relação entre argumentatividade e encadeamento referencial: palavras finais**

A relação entre a) a qualidade argumentativa encontrada no texto de alunos de periferia e b) as estratégias de retomada do objeto-de-discurso reside na possibilidade de as estratégias coesivas trabalharem (também) para a orientação argumentativa de um texto. Meu objetivo neste trabalho concentra-se, enfim, em associar os elementos anafóricos de base gramatical e suas escolhas para fins discursivos.

Seguindo as perspectivas da Linguística Textual, entendo que a palavra não é uma mera forma de nomear o mundo (Koch, 2012). Defendo, com isso, que pelas escolhas da lexicogramática, o produtor interage nesse mundo. Suas palavras, portanto, são escolhidas a partir de um “objeto do dizer”; ou seja, a partir do objetivo do falante de dizer algo. Além disso, escolhi como procedimento metodológico a acepção de que a reiteração facilita a unidade do texto, já que, responsável pelas retomadas, cria um movimento de volta aos elementos prévios.

Friso, ainda, que no bojo deste trabalho está a premissa de que a coesão não ocorre de forma mecânica, mas pode servir aos propósitos argumentativos de um texto. E os mecanismos de coesão, bem como de encadeamento referencial contribuirão para esse dizer-se no mundo.

### **3. Condução metodológica**

Para cumprir os objetivos propostos para esta pesquisa, coletei dez produções argumentativas de alunos de nono ano de uma escola de periferia, localizada na Pavuna, Zona Norte do Rio de Janeiro. A escolha deu-se a partir de uma atividade proposta por uma professora de Língua Portuguesa para os alunos dessa série.

Para a realização da atividade, a professora regente ensinou aos alunos as técnicas de uma produção textual dissertativo-argumentativa, parte do conteúdo programático para os alunos egressos do ensino fundamental II. Como parte do processo, a professora trabalhou por duas semanas a leitura de textos argumentativos que possibilitassem o ensino do gênero escolar “redação argumentativa”. Depois, apresentou aos alunos textos informativos sobre os temas “Drogas”, “Tecnologias Modernas” e “DST”. Finalizando o processo, a professora propôs que os alunos elaborassem seu próprio texto argumentativo a partir de um dos temas debatidos.



A referida profissional cedeu-me trinta e duas redações escolares, as quais separei por temas. Delas, selecionei o tema “droga na adolescência”, que totalizaram dez produções textuais para este *corpus*, codificadas de (RED\_01) a (RED\_10). Pelo propósito comunicativo deste trabalho, selecionei o objeto-de-discurso tema das produções (drogas) e analisei os recursos utilizados para o encadeamento referencial nos textos.

Como estratégia de estudo, mapeei todos os mecanismos escolhidos pelos produtores, a fim de conhecer as sequências anafóricas e o nível de proficiência desses alunos em relação ao texto. Além disso, optei por avaliar não apenas o número, mas também o percentual das ocorrências de estratégias anafóricas, visto que havia redações mais extensas – o que, naturalmente, aumentaria o número de ocorrências coesivas.

Este encaminhamento metodológico cumpriu os propósitos aqui estabelecidos; e o mapeamento possibilitou resultados que serão discutidos na seção subsequente.

#### 4. Apresentação da análise e discussão dos resultados.

Conforme antecipado nos aportes teórico e metodológico, objetivei observar os mecanismos anafóricos que emergissem nos textos dos alunos. O quadro 3.1. abaixo remonta o mapeamento, que será discutido detalhadamente nas subseções que seguem. Para organizar as subseções, selecionei os procedimentos em ordem de escolhas decrescente: dos mais ao menos selecionados pelos produtores.

	EXPRE S SÃO NOMIN AL DEFINI DA	ELIS PSE	SUBST ITUIÇ AO LEXIC AL	PRO NOM ES	ENCA PSUL A MENT O	EXPRES SÃO NOMINA L INDEFIN IDA	TOTAI S	TOT AIS EM %
(RED _01)	5	3	3				11	11%
(RED _02)	4	1	1	2	3	3	14	13%
(RED _03)	5		3		1		9	9%
(RED _04)	3	1			1		5	5%
(RED _05)	4	1	6	1		3	15	15%
(RED _06)	2	5		3			10	10%
(RED _07)	2	4		2			8	8%



(RED_08)	4	3			2		9	9%
(RED_09)	5	3	1				9	9%
(RED_10)	4		6				10	10%
TOT AIS	38	21	20	8	7	6	100	100%
%	38%	20%	20%	8%	7%	6%	100%	

Quadro 3.1. Mapeamento dos recursos linguísticos presentes no *corpus*

O mapeamento representa os procedimentos coesivos que passarão a ser discutidos nas subseções que seguem.

#### 4.1. As expressões nominais definidas e indefinidas

Expressões nominais como as grifadas nos recortes (RED\_06) e (RED\_07) abaixo cumprem a função discursiva de apresentar um léxico que recategorize o objeto-de-discurso, ampliando seu sentido e imprimindo nele uma linha argumentativa. Ocorre que no *corpus* em análise esse mecanismo foi encontrado em apenas quatro das trinta e sete ocorrências de expressões nominais.

**“Muitos entrevistados, disseram que por influência de um amigo, experimentaram desse mal” (RED\_07)**

**“A única coisa a ser feita é o apoio da família para que juntos possa precucar tratamento e tentar seguir em frente sem aquela ilusão” (RED\_06)**

As demais expressões nominais (recurso mais utilizados por estes produtores) constavam do acréscimo do artigo à repetição do léxico que construiu o objeto-de-discurso droga/s, como em “as drogas” e “das drogas”. Essa repetição presente nos dados inviabilizou o surgimento de termos e expressões que a) evidenciassem crenças e ideologias dos produtores sobre o tema e, conseqüentemente, b) que ampliassem o caráter persuasivo da argumentação.

##### 4.1.1. O uso do artigo definido como expressão discursiva

Percebi, no presente *corpus*, que os artigos parecem ter sido escolhidos de forma consciente e eficaz para a construção do encadeamento referencial. Vejamos, a título de exemplo, os recortes abaixo:

**“O uso de drogas em uso medicinais em caso de uso necessário da droga” (RED\_01)**

---

### “Porque levam os adultos e jovens e também os adolescentes ao fumo do cigarro o pior pode o fumo da droga” (RED\_10)

---

A análise dos artigos como estratégia discursiva revelou que os produtores deste *corpus* recorrem ao uso dos artigos para driblar as dificuldades que eles parecem ter para encontrar novas palavras que continuem o encadeamento em nível lexical. Assim sendo, concluo que, apesar de os produtores não terem lançado mão de diferentes escolhas lexicais, os artigos por eles escolhidos contribuíram para o arranjo argumentativo do *corpus*, levando o leitor a acompanhar a linha argumentativa de: a) drogas lícitas ou ilícitas; b) drogas ilícitas ou necessárias; c) drogas genéricas / drogas específicas.

#### 4.1.2. O uso do artigo indefinido como expressão discursiva

Estudos recentes defendem que as expressões nominais indefinidas não estão associadas apenas à apresentação de um novo objeto-de-discurso. Segundo Koch, podem, também, agregar valores argumentativos ao encadeamento referencial. Dois dos textos em análise apresentam esse recurso como construção argumentativa. Vejamos.

---

### “Por que usar uma mistura, uma reação química se sabe que irá fazer mal?” (RED\_02)

---

Apesar de a expressão nominal indefinida ter aparecido em apenas duas produções, as escolhas sugerem que o recurso contribuiu para o projeto-de-dizer dos produtores. No recorte acima, por exemplo, o artigo indefinido cumpriu duas funções: construir um objeto-de-discurso hipônimo de “drogas” (mistura; reação química); e possibilitar a progressão textual.

#### 4.2. Da elipse como expressão discursiva

A elipse foi o segundo recurso mais recorrente nas produções em análise. Conta com 21 aparições, totalizando 20% dos recursos anafóricos, o que me conduziu a algumas considerações. A primeira delas é que em quase todas as produções em que tal recurso elipse apareceu como procedimento discursivo, surgiu de forma adequada, retomando o objeto-de-discurso. Vejamos alguns recortes extraídos do *corpus*:

---

### “As drogas são muito ruins, podem causa doenças” (RED\_07)

---

---

### “Alguns tentam lutar contra” (RED\_04)

---

Por outro lado, a elipse não contribuiu para a ampliação argumentativa dos textos. Como citam alguns autores, este procedimento anafórico pode retomar e sustentar o valor argumentativo de um objeto-de-discurso, quando o termo retomado na

elipse já recebeu algum valor de ressignificação. No caso das produções em estudo, em que a palavra “droga/s” é repetida, a elipse preserva o projeto-de-dizer – repetido – desses produtores.

Arrisco dizer que, neste *corpus*, a elipse serviu como recurso para a não repetição de palavras. Contudo, no bojo das análises, essa escolha também acaba apresentando uma função discursiva, visto que, como já antecipei, a maior questão encontrada nas produções foi a dificuldade dos produtores em utilizar palavras que substituíssem a expressão “droga/s”. A elipse, portanto, pode ter sido um mecanismo importante para esses produtores, pois: a) surgem como conhecimento gramatical de retomada, mas b) vetam, nesse contexto, um projeto-de-dizer argumentativo, pois “livram” o produtor de pensar em substituições, por exemplo, para as palavras, mas ao mesmo tempo não perdem o referente.

### 4.3 A substituição lexical

De forma geral, as escolhas lexicais foram os dados mais significativos para o resultado deste trabalho. A despeito dos recursos anafóricos utilizados, o fio condutor para a retomada e manutenção do objeto-de-discurso foi a repetição lexical. No presente *corpus*, poucas foram as ocorrências de substituição, como a dos recortes abaixo:

---

**“Drogas, vendida hoje em dia em qualquer lugar para que todos possam desfrutar desse mal” (RED\_06)**

---

**“Na adolescência, é um caso muito sério” (RED\_07)**

---

Conforme apresentei no aporte teórico, a repetição é um recurso de retomada legítimo para assegurar a coesão do texto e também pode servir para enfatizar o objeto-de-discurso, ou, ainda, consolidar um recurso estilístico. A crítica que os estudiosos fazem refere-se à retomada por substituição sem propósito discursivo.

Contudo, o que percebo nas ocorrências de repetição no *corpus* é que essa estratégia não possibilitou a ampliação do fio argumentativo nos textos. Ao contrário, o “silenciamento” de outras lexias sugere que os produtores, a) em nível gramatical, conhecem poucas palavras que possam substituir o termo “drogas”, ou ainda b) não refletiram criticamente sobre o tema em pauta, o que poderia lhes dar manejo com as palavras.

Das cinquenta e nove ocorrências lexicais para a retomada do objeto-de-discurso “drogas”, dezoito (cerca de 30% das ocorrências) foi por substituição de termos, fosse por hiponímia ou por expressões semânticas equivalentes. Nas outras quarenta e uma ocorrências (que representam cerca de 70% delas), utilizou-se o recurso da repetição do léxico “droga/s”.

Os dados de retomada por substituição aumentaram porque contabilizei todas as aparições, a despeito dos produtores dos textos que compõem este *corpus*. Observando o recurso de substituição de forma particularizada, e voltando à tabela 3.1 do início desta seção de análise, perceberemos que a ausência de substituição de léxico é ainda



mais escassa, visto que em quatro das dez produções textuais a retomada por substituição lexical não é utilizada.

#### 4.4. Retomada por pronome

As retomadas pronominais ocorreram oito vezes, representando 8% dos recursos totais. Apesar de apenas quatro dos dez produtores terem escolhido o pronome como recurso discursivo, os dados não apontam para uma relação entre pronome e fluência discursiva. Isso porque dois dos produtores que elegeram esse mecanismo para a retomada dos objetos-de-discurso, selecionaram recursos anafóricos diversificados; contudo, os outros dois foram os que apresentaram mais escassez de variedade de recursos para o encadeamento. Vejamos:

---

**“Em relação as drogas na adolescência tem, uma observação grave sobre isso”(RED\_07)**

**“(droga) pode causa sérios problemas futuramente, tipo era pra ter uns médicos só pra isso” (RED\_07)**

---

O produtor da (RED\_07) seleciona o pronome demonstrativo “isso” duas vezes. Entendo que, apesar de haver outros pronomes mais adequados para retomar “as drogas” e a construção sintática do trecho estar comprometida, o aluno consegue utilizar o pronome “no lugar certo”. Contudo, ressalto que mesmo com a tentativa de utilização de certos recursos gramaticais que agregam o saber formal, o produtor não consegue utilizá-lo plenamente na produção escrita, o que sinaliza para o conteúdo formal dos pronomes como um saber ainda não internalizado por estes produtores. Essa análise adequa-se também ao recorte abaixo:

---

**“Geralmente quem às consome são jovens, que primeiro procuram por diversão depois veem que não conseguem sair daquilo (RED\_06)**

---

Além da comprometida aparição dos pronomes no *corpus*, o silenciamento desse recurso por 60% dos produtores (em contraste com as muitas repetições lexicais) pode reforçar a crença de que o conteúdo gramatical “Pronome” pode não estar discursiva – e nem mesmo gramaticalmente – internalizado por esses alunos.

#### 4.5. Encapsulamento

Teorias atuais mostram que o encapsulamento, estratégia discursiva, não surge em todos os textos, ou em todos os gêneros textuais, mesmo nos textos profissionais. Contudo, apareceu em quatro das dez produções textuais. Tal fato linguístico sugere que estes produtores do 9º ano já apresentam alguma maturidade discursiva para a elaboração de textos mais complexos. Vejamos um exemplo em (RED\_02).

---

**“por isso saibam a quem ouvir e atender”. (retoma e encapsula todo eixo argumentativo do texto, construído pelos dois parágrafos anteriores)**

---



Apesar das quatro ocorrências de encapsulamento, não encontrei associação entre o uso da estratégia de encapsulamento e a fluência dos demais recursos anafóricos. Isso porque os textos que apresentaram encapsulamento (anafórico ou catafórico) não recorrem, por exemplo, à substituição lexical por termos que demonstrassem um projeto-do-dizer argumentativamente eficaz. Alguns produtores que usaram o encapsulamento limitaram-se a repetir o léxico “drogas” em todo o seu bojo, como em (RED\_03):

---

**“Muitos adolescente possuem drogas e não mudam o Corpo e nem a aparência tem corpo de criança por causa das drogas. Isso (encapsulador) é muito grave [possuir drogas se aviciar] (encapsulado) e podem fazer coisas que não são certos por Causa da droga na mente.”**

---


Tais dados corroboram o entendimento de que as estratégias de lexicalização estão mais associadas ao conhecimento de mundo do que a uma elaboração discursivo-cognitiva. Sendo, portanto, uma construção sociocognitiva que perpassa o papel social da escola.

## **5. Aluno, sociedade e argumentatividade**

Meu principal objetivo neste trabalho foi observar como os alunos de uma turma de 9º ano de uma escola de periferia construíram o encadeamento referencial a partir do objeto-de-discurso que permeava sua orientação argumentativa: “drogas”. E, com essas escolhas, como os produtores utilizavam estas escolhas anafóricas em nível discursivo, de forma a estudar como essas retomadas contribuíam para o projeto-de-dizer desses alunos.

A análise geral dos dados sugere que a) os produtores em estudo aplicaram a maioria dos mecanismos utilizados ao nível discursivo; e que b) esses alunos-escritores conseguiram criar, no mínimo, um embrião argumentativo. Retomando o que Bernardo (2007) sugere, a construção argumentativa deveria ser um dos objetivos da escola enquanto contribuinte para o desenvolvimento linguístico-discursivo do aluno. Entretanto, a presente análise sugere que os produtores em questão não tiveram esta habilidade plenamente desenvolvida, revelando a improficiência argumentativa deles, ainda que para este nível de escolaridade.

Além disso, as análises levam-me à hipótese de que se os alunos tivessem contato com a argumentação como parte constitutiva de sua formação, os elementos gramaticais poderiam ter sido internalizados pelos produtores realmente em nível discursivo. Isso porque os dados mostraram que os elementos gramaticais surgiram (os produtores selecionaram artigos, pronomes; encapsularam; construíram expressões nominais), mas os alunos não conseguiram usar tais recursos de forma plena dentro do que se espera para idade/série deles. Faltaria, segundo os termos de Cavalcanti (2010), os alunos conseguirem trabalhar “com e sobre a língua”.



O presente *corpus* parece flagrar o tipo de contato que os alunos tiveram com os estudos do léxico e suas relações semânticas. Sou levada a interpretar, pautada nesses dados, que esses alunos têm um conhecimento lexical restrito.

Além disso, os dados sugerem que esses alunos não se apropriaram, ainda, das palavras como partes de um trabalho com reescrita. Parece-me que ao longo da segunda etapa do ensino fundamental, esses estudantes não foram levados à conscientização – e prática – da reescritura de seus textos, o que melhoraria os resultados para esta etapa final deste segmento escolar.

Outrossim, os resultados sugerem que a apresentação do texto “dissertativo-argumentativo” como conteúdo isolado no 9º ano de escolaridade não é suficiente para desenvolver a habilidade argumentativa dos alunos, o que faz o professor limitar-se, por isso, ao conteúdo formal do texto argumentativo: o gênero “redação escolar dissertativo-argumentativa”.

## 6. Algumas considerações

Em primeiro lugar, este trabalho possibilitou-me refletir sobre o texto do aluno de periferia, contexto socioeducacional em que atuo; possibilitou-me olhar para as construções discursivas do grupo com o qual desenvolverei minha pesquisa de doutorado. A pesquisa seminal serviu, portanto, para levantar algumas questões, gerar novas ideias e refutar alguns encaminhamentos.

Apesar do índice considerável de repetição lexical, o léxico e os demais recursos, como elipse e pronomes, foram utilizados adequadamente, sem que gerassem ambiguidades ou falta de referente. Contudo, tal fato linguístico pode apontar também para a escassez de um repertório lexical ampliado que possibilitasse aos produtores a variação de estratégias, como o uso de hiperonímia/hiponímia, ou sinonímia. Achados que podem apontar alguns nichos: a lexicalização como ferramenta anafórica; e ausência de propostas didáticas com este enfoque.

Os resultados sugeriram também que o aluno da periferia parece ter seu texto prejudicado mais pela falta de conhecimento de mundo do que pelo desconhecimento dos mecanismos gramaticais que possibilitam construções anafóricas. Essa pode parecer uma inferência óbvia, mas resgatá-la da materialidade dos textos desses alunos comprova teorias de vários teóricos sociais.

Os resultados levam a algumas propostas que considero proíficas: 1) trabalhos futuros que observem e contrastem textos do mesmo aluno elaborados a partir de tema mais e menos dominado por ele; 2) trabalhos que analisem como se dá a complexidade das estratégias coesivas de que lança mão e como isso resulta na argumentatividade do texto; e 3) trabalhos que, a partir das propostas anteriormente ventiladas, levem a conhecer a relação do contexto/conhecimento de mundo destes adolescentes e a construção de seus textos.

Conhecer, enfim, o padrão discursivo dos alunos dessas zonas de exclusão pode jogar luz sobre um tipo de exclusão que perpassa os demais: a exclusão do aluno frente à possibilidade de escrever um texto coeso e coerente – o que acaba impossibilitando o acesso desse aluno a outras esferas socioculturais, financeiras, e mesmo acadêmicas.

Além disso, os resultados encontrados podem, também, viabilizar materialidade didático-metodológica para os professores de língua(gens), o que possibilitará a esses alunos inserção real nas diversas formas de intervir e participar do mundo.

## REFERÊNCIAS

ALVEZ-MAZZOTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*, 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANTUNES, I. *Lutar com palavras – coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 11ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.

BERNARDO, G. *Educação pelo argumento*. 2 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2007

CASSAB, M. A. T. *Juventude e exclusão social. In: Jovens pobres e o futuro: a construção da subjetividade na instabilidade e incerteza*. Niterói: Intertexto, 2001

CAVALCANTI, J. R. *Professor, Leitura e Escrita*. São Paulo: Contexto, 2010. P. 85-189.

DIJK, T. A. V. *Discurso e Poder*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010

DUBOIS, D; MONDADA, L. *Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação*. In.: *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.

FÁVERO, L; Koch, I. *Linguística Textual - Introdução*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2006.

KOCH, I. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1999.

\_\_\_\_\_. *As expressões nominais indefinidas e a progressão referencial*. Rev. de Letras N 08 . 26 - Vol. 1/2 - jan/dez. 2004.

PAPA, S.M.I. *Prática Pedagógica Emancipatória – o professor reflexivo em processo de mudança – um exercício em Análise Crítica do Discurso*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

SOBREIRA, L.H. (org.) *Educação, cultura e comunicação nas periferias urbanas*. Cidades Lamparina, 2010.





**PRESENÇA/AUSÊNCIA DO PRONOME DE PRIMEIRA PESSOA DO SINGULAR NO FRANCOPROVENÇAL: UMA ABORDAGEM VARIACIONISTA**

Simone F. Gomes\*

**RESUMO:** Neste estudo, analisamos a variação presença/ausência do pronome de primeira pessoa do singular (*zhe*) no *patois bressan*, uma das variedades do francoprovençal, língua minoritária em vias de desaparecimento presente na França, Suíça e Itália. Diferentemente do francês, onde a presença do pronome é obrigatória, no *bressan* identificamos um fenômeno variável, com tendência à presença do pronome devido provavelmente ao intenso contato com a língua francesa, a despeito da manutenção de um sistema de desinências verbais ricas. Buscamos identificar quais fatores linguísticos favorecem ou condicionam o fenômeno variável a partir do estudo empírico com dados reais da língua. Este estudo tem como base os pressupostos teórico-metodológicos da sociolinguística variacionista desenvolvida por William Labov (2008 [1972]). Os dados foram coletados de uma revista em quadrinhos que foi escrita originalmente em francês e traduzida para o francoprovençal, em mais uma iniciativa de preservação e difusão da língua. Observou-se que a presença do pronome é muito frequente e que sua omissão parece acontecer em determinados contextos linguísticos. Desta forma, a análise partiu de duas hipóteses: a de que a omissão é favorecida quando outro elemento preenche a posição antes do verbo e a de que há omissão em contextos fonéticos iniciados por consoante, que bloqueiam o fenômeno da elisão entre o pronome *zhe* e a palavra seguinte. Os dados foram codificados para análise estatística no programa Goldvarb 2001. A análise da significância e dos pesos relativos dos fatores condicionantes da variação possibilitou a confirmação das duas hipóteses.

**PALAVRAS-CHAVE:** Variação Linguística. Línguas Minoritárias. Francoprovençal. Pronomes.


## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este texto se insere no campo de estudo da variação e mudança linguística e tem como objeto uma língua minoritária em vias de desaparecimento, o francoprovençal, mais especificamente uma variedade da língua denominada *bressan*. O francoprovençal é uma língua de origem românica e compõe ao lado do francês e do occitano o subgrupo galo-românico da România Ocidental. Seu domínio compreende o sudeste da França, entrando pela Suíça e pela Itália. Na França, essa língua sofreu e ainda sofre pressão da língua dominante, o francês, e até o século XIX seus falares eram considerados dialetos. Em 1873, Graziadio Isaia Ascoli, um dos fundadores da dialetologia, reconheceria a especificidade dos falares da região e proporia reagrupá-los sob o nome francoprovençal, atribuindo-lhe o *status* de língua galo-românica.

---

\* Aluna de mestrado da FALE/UFMG e bolsista do CNPq.  
Contato: simonefrancais@gmail.com





Desde sua origem, a língua denominada francoprovençal se apresentava como um conjunto de falares, ou *patois*, espalhados pelo território, configurando o que Gaston Tuaille (1988), um dos principais estudiosos do francoprovençal, chamou de “língua em estado dialetal puro”. Não houve, que se saiba, tentativas de unificação em benefício de uma língua urbana ou literária.

Atualmente o francoprovençal conta com um número bruto de falantes de, aproximadamente, 60.000 na França e 137.000 no total<sup>244</sup>, muitos dos quais possuem uma competência parcial da língua. Nas últimas décadas, movimentos de valorização de línguas e culturas minoritárias vêm impulsionando iniciativas de grupos e indivíduos em relação à recuperação do *patois*. A comunidade acadêmica tem se interessado pela descrição, análise e preservação da língua, assim como comunidades e grupos sociais que, através de associações, têm buscado reativar essa língua.

Comparado às línguas românicas, o francoprovençal apresenta características distintivas relevantes que o tornam um objeto rico para pesquisas na área dos estudos românicos. A diversidade de seus falares, bem como o conjunto de traços comuns que os identificam, constituem objetos relevantes nos estudos da sociolinguística, do contato de línguas e de restrição de uso de línguas. Segundo Martin (2011), o francoprovençal se caracteriza pela manutenção de traços antigos originais e por inovações importantes. Dentre essas características, destacamos o uso do pronome de primeira pessoa do singular, aspecto bastante variável nas línguas românicas.


No grupo galo-românico temos, na atualidade: ao norte, o francês, que não permite o sujeito nulo – a posição do sujeito deve ser preenchida, seja por um nome, seja por um pronome, como em francês “je vais sortir demain” ou “il pleut”; ao sul, o occitano, que permite o sujeito nulo, tal como o italiano e o português – a posição do sujeito pode ficar vazia, como na sentença em português “vou sair amanhã”, e existem estruturas chamadas tradicionalmente de “sem sujeito”, como em “chove”. No francoprovençal, rodeado pelo francês ao norte e pelo occitano ao sul, os pronomes pessoais não são usados da mesma maneira em todos os dialetos. Alguns possuem um padrão próximo do francês e não permitem a omissão dos pronomes, outros se aproximam do occitano e permitem a omissão.

Observou-se que, no *bressan*, o pronome de primeira pessoa do singular ora está presente e ora está ausente. Identificada a variação, questiona-se: quais fatores linguísticos a favorecem ou a condicionam? Essa é a questão central que tentaremos responder ao longo deste texto.

Este trabalho se justifica pela escassez de estudos acerca do francoprovençal e pela necessidade de se descrever e registrar línguas minoritárias em vias de desaparecimento. Essas línguas são patrimônio de toda a humanidade e cabe às diferentes instâncias da sociedade, dentre elas a comunidade acadêmica, o levantamento da situação de línguas ameaçadas, sua descrição, sua documentação e sua revitalização, assim como o apoio a suas comunidades. Além disso, a análise de línguas minoritárias ameaçadas possibilita conhecer melhor os padrões da estrutura linguística e as funções

---

<sup>244</sup> Informações extraídas do site [ethnologue.com](http://ethnologue.com).



da linguagem humana (HARRISON, 2007). Este estudo contribui, portanto, para um maior conhecimento dessa língua e para uma melhor compreensão do fenômeno linguístico aqui abordado no âmbito das línguas românicas, em especial das galo-românicas.

## 2 ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

### 2.1 O ESTUDO EMPÍRICO E A ABORDAGEM VARIACIONISTA


Este estudo tem como base os pressupostos teórico-metodológicos da sociolinguística variacionista desenvolvida por William Labov. A abordagem de Labov se concentra no estudo direto da língua em uso dentro de uma comunidade de fala e concebe a linguagem humana como uma forma de comportamento social. Além disso, Labov parte do pressuposto de que a teoria deve ser orientada pelos dados (LABOV, 2008 [1972], p. 237):

Por meio do estudo direto da língua em seu contexto social, o montante de dados se expande enormemente e nos oferece formas e meios de decidir qual das várias análises possíveis está correta.

Labov (*op. cit.*) reconhece a existência da variação linguística e toma como pressuposto a ideia de que a heterogeneidade é inerente à língua. A partir da ideia de heterogeneidade sistemática, o autor elimina a associação entre estrutura e homogeneidade. A variação não é algo livre e desordenado, mas sim um fenômeno previsível, condicionado e regulamentado por fatores linguísticos e sociais. Assim, a variação e a mudança linguística passam a ser objeto central dos estudos linguísticos (LABOV, *op. cit.*).

Ao defender o estudo direto da língua em uso, Labov (*op. cit.*, p. 234) se posiciona contra os procedimentos da gramática gerativa, os quais operam com intuições sobre a língua para elaborar modelos da estrutura linguística. Segundo Labov (*op. cit.*), a abordagem gerativa tem um defeito sério: não oferecer meios de verificar se o modelo está certo ou errado, ou seja, não é possível testá-lo empiricamente, confirmá-lo, refutá-lo ou reformulá-lo.

Eddington (2008), questiona a validade de teorias desse tipo, que se caracterizam por não fazerem uso de dados reais. O falante/ouvinte ideal toma o lugar dos usuários reais da língua, o que significa fornecer explicações generalizadas sobre o fenômeno linguístico tendo como objeto a fala de um único indivíduo. Nesses casos, não havendo experimentação, a hipótese torna-se a própria explicação do fenômeno. Essas teorias não são passíveis de refutação e, em geral, rejeitam toda e qualquer evidência que possa provar que estejam erradas. Isso não contribui para o avanço do conhecimento científico, visto que, em última análise, a aceitação ou não da teoria passa



a ser uma questão de crença. Daí a importância da adoção de uma metodologia científica e do uso de dados que existam no espaço real e no tempo real.

O presente estudo tem como objeto um fenômeno variável – entendido como duas ou mais formas com o mesmo valor de verdade – e busca identificar os fatores que condicionam essa variação. Este estudo, no entanto, enfrenta um problema metodológico importante: por tratar-se de uma língua minoritária em avançado processo de restrição de uso, os dados aqui analisados são dados de língua escrita. Dados desse tipo, embora sejam considerados uso da língua, são dados pouco espontâneos e fortemente influenciados pela modalidade padrão da língua, o que pode dificultar a observação de fenômenos fundamentais que determinam o curso da evolução linguística. O acesso direto à modalidade oral do francoprovençal é algo difícil na atualidade, sobretudo na França, onde é difícil localizar os falantes. Além disso, para analisar dados de língua oral, seria necessário nos debruçarmos sobre a problemática dos semi-falantes, classificar e avaliar níveis proficiência da língua, o que ultrapassa os limites deste estudo.

Outro problema em relação aos dados aqui analisados diz respeito à representatividade e ao tamanho da amostra. Os dados foram coletados de uma única revista em quadrinhos que foi escrita originalmente em francês e traduzida para o francoprovençal *bressan*, em mais uma iniciativa de preservação e difusão da língua. De acordo com a Linguística de Corpus (MACENERY; HARDIE, 2012), para se estudar uma língua são necessários dados que representem a variabilidade do uso da língua de forma balanceada. Além disso, a amostra deve ser tão grande quanto possível e permitir uma análise quantitativa dos dados. No entanto, quando lidamos com línguas ameaçadas, a indisponibilidade dos dados limita enormemente as possibilidades de construir um *corpus* adequado da língua.

Nesta pesquisa, a constituição do *corpus* foi limitada pela indisponibilidade de textos em geral escrito em *bressan* e pela não ocorrência do fenômeno (presença/ausência do pronome de primeira pessoa) na maior parte dos textos disponíveis. Apesar dessas ressalvas, acreditamos que os dados aqui trabalhados sejam representativos de uma variedade da língua (o *bressan*), além de possuir a vantagem de tratar-se de um gênero escrito com elementos de oralidade – o gênero quadrinhos. Apesar da relativa pouca quantidade de dados analisados, empreendemos uma análise quantitativa, além da análise descritiva qualitativa, e acreditamos, assim, contribuir para um maior conhecimento da língua e do fenômeno abordado.

Dada a natureza dos dados aqui analisados, não foi possível avaliar fatores de natureza social como gênero, faixa etária, etc. Nossa foco centrou-se, então, em fatores linguísticos, que se mostraram bastante relevantes na análise.



## 2.2 A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*<sup>245</sup>

O *bressan* é falado no departamento de *Ain*, nas proximidades da cidade de *Bourg-en-Bresse*, na França. Os pronomes que analisaremos neste texto foram extraídos da revista em quadrinhos *Léj avatar de Tintin: Lé pèguelyon de la Castafiore* (2006), tradução para o *bressan* de Josine Meune e Manuel Meune do original *Les aventures de Tintin: Les bijoux de la Castafiore*, de Hergé (2007 [1963]). Essa edição conta com algumas observações gramaticais sobre o francoprovençal *bressan* e um glossário no final, o que possibilitou a identificação do pronome. A comparação com o original francês também contribuiu para a análise e compreensão do texto.

A tradução foi realizada a partir do falar de *Confrançon*, cidade natal de Josine Meune, a 17 km de *Bourg-en-Bresse*. Foi utilizada uma grafia local, semi-fonética.<sup>246</sup> É preciso enfatizar que mesmo dentro do domínio do *bressan* podem existir variações de cidade para cidade, de comunidade para comunidade. Além disso, os tradutores esclarecem que utilizaram a variante que eles conheciam melhor e se inspiraram em outros trabalhos existentes.

A coleta dos dados foi feita manualmente. Foi criado um arquivo com as ocorrências no contexto de frases, devidamente identificadas possibilitando a retomada do contexto mais amplo. Foram coletadas 412 ocorrências de presença/ausência do pronome de primeira pessoa do singular. A revista contém 62 páginas e 13.177 palavras.

Cada ocorrência do *corpus* possui uma etiqueta do tipo P18.7 (leia-se: página 18, 7º quadrinho) que permite localizá-la na revista em quadrinhos (tanto no original em francês como na versão em francoprovençal). Caso haja mais de uma ocorrência no mesmo quadrinho, elas serão ordenadas por letras: (a) primeira ocorrência, (b) segunda, (c) terceira, e assim por diante.

As ocorrências foram analisadas, codificadas para os fatores considerados atuantes na variação – discutiremos os fatores e as hipóteses mais a frente – e submetidas ao programa estatístico GoldVarb (2001), utilizado na análise quantitativa dos dados.

## 3 ESTUDO DO USO DO PRONOME DE PRIMEIRA PESSOA NO *BRESSAN*

### 3.1 O SISTEMA DOS PRONOMES PESSOAIS NO *BRESSAN*

<sup>245</sup> Utilizamos a palavra *corpus* no sentido proposto em Dubois et al. (2006): conjunto de enunciados de uma língua selecionados pelo linguista e que serão submetidos à análise.

<sup>246</sup> Fonte: <http://diverslangues.e-monsite.com/pages/langues-par-regions/le-bressan.html>



O pronome que analisamos é o pronome de primeira pessoa do singular *zhe*, que aparece apenas na função de sujeito (*pronom personnel sujet*). O quadro seguinte mostra o sistema de pronomes pessoais na posição de sujeito<sup>247</sup> no *bressan*.

Quadro 1: pronomes pessoais no *bressan*<sup>248</sup>

PESSOA	PRONOME
1ª pessoa do singular	Zhe
2ª pessoa do singular	Te
3ª pessoa do singular	I, Le, On
1ª pessoa do plural	Nou
2ª pessoa do plural	Vou
3ª pessoa do plural	I, Le

Enquanto no francês a presença do pronome sujeito de primeira pessoa do singular *je* é obrigatória, no *bressan* observou-se um caso de variação: presença do pronome X ausência do pronome. Veja os exemplos abaixo:

a. Ma, zhe si Tintin (P2.5).<sup>249</sup>  
*Moi, je suis Tintin.*<sup>250</sup>  
*Eu, eu sou Tintin.*<sup>251</sup>

b. Vou ramachou, voutj éte on bon gachon (P12.2b).  
*Je vous remercie, vous êtes un bon garçon.*  
*(Eu) lhe agradeço, você é um bom garoto.*

Stich (2001) aponta para algumas generalidades nos casos de omissão dos pronomes no francoprovençal em geral: ocorre sobretudo na primeira pessoa do singular com verbos iniciados por consoante e na terceira pessoa do singular e do plural.

Segundo Dauzat (1950), no francês, o pronome pessoal sujeito era usado inicialmente (século XI, aproximadamente) para dar ênfase, ou detalhar alguma situação, sendo comum sua omissão. Seu uso torna-se obrigatório apenas no século XVI, em decorrência, sobretudo, do processo de apagamento das numerosas desinências verbais no francês arcaico. Esse processo foi responsável por tornar o francês atual uma língua que não admite o sujeito nulo, embora na língua oral seja comum a omissão do pronome de terceira pessoa do singular *il* com sentido impessoal em contextos como *il vaut mieux...*, *il faut...*, *il y a*, entre outros.

Estudos mostram que o português brasileiro (PB), antes pertencente ao grupo das línguas chamadas *pro-drop*, estaria se tornando uma língua de sujeito preenchido tal

<sup>247</sup> Em português esse pronomes são denominados *pronomes pessoais retos*.

<sup>248</sup> Dados extraídos da revista *Léj avatar de Tintin: Lé pèguelyon de la Castafiore* (2006).

<sup>249</sup> Todos os exemplos foram extraídos da revista *Léj avatar de Tintin: Lé pèguelyon de la Castafiore* (2006). Os grifos de todos os exemplos são nossos.

<sup>250</sup> Tradução *mot à mot* para o francês.

<sup>251</sup> Tradução livre para o português.

como o francês devido à redução de seu paradigma verbal (TARALLO, 1983; DUARTE, 1995). O enfraquecimento da flexão verbal é considerado um fator principal nesse tipo de processo.

É interessante observar que no francoprovençal, diferentemente do francês e do PB, a presença ou a ausência dos pronomes em geral parece não estar relacionada ao empobrecimento das desinências verbais. No *bressan*, onde identificamos a variação, observamos que ela ocorre, como já dizia Stich (2001), sobretudo na primeira pessoa do singular e na terceira pessoa do singular e do plural. Veja o quadro abaixo:

Quadro 2: pronomes pessoais e conjugação do verbo *parlô* (falar) no presente do indicativo no *bressan*<sup>252</sup>

PRONOME	<u>parlô</u>
Zhe	<u>par</u> lou
Te	<u>par</u> le
I, Le, On	<u>par</u> le
Nou	<u>par</u> lon
Vou	<u>parlô</u>
I, Le	<u>par</u> lon

Podemos observar na conjugação do verbo *parlô* (o sublinhado marca a vogal tônica), que apenas a segunda pessoa do singular e a terceira do singular se confundem, fato que favoreceria a não omissão nesses contextos. No entanto, a terceira pessoa do singular é um dos contextos em que ocorre a variação. Com relação à primeira pessoa do singular, objeto desta análise, seria esperada uma omissão bastante frequente, visto que o verbo já transmite a informação de pessoa. Mas veremos que isso não ocorre (o preenchimento da posição de sujeito é mais frequente). Na primeira e na segunda pessoa do plural, cujas desinências também marcam a pessoa, também não se observou a omissão.

Duarte (2003) observa que a tendência de mudança no PB em direção ao sujeito pronominal preenchido ainda não pôde ser confirmada, visto que a autora observou uma certa estabilidade de indivíduos e da comunidade em seu estudo de Painel e de Tendência (em um intervalo de 19 anos). Segundo a autora, trata-se de uma fase da mudança, como ocorreu com o francês antes da expansão do sujeito preenchido em todo o sistema, caracterizada como um sistema de sujeito nulo “defectivo”, que permite sujeitos nulos apenas com certas pessoas e/ou certos contextos sintáticos (ROBERTS, 1993, *apud* DUARTE, 2003). Segundo Duarte (1995, p. 126-127),

o sujeito nulo deixa, pois, de ser obrigatório para ser opcional, não havendo mais uma relação direta entre flexão distintiva e sujeito nulo. Prova disso é, de um lado, a perda significativa da realização do sujeito nulo na primeira pessoa do singular, que mantém a única desinência exclusiva, e, de outro, o percentual

<sup>252</sup> Dados extraídos da revista *Léj avatar de Tintin: Lé pèguelyon de la Castafiore* (2006).

superior na terceira pessoa, cuja forma verbal no singular apresenta desinência número-pessoa zero, e é uma forma polivalente no sistema linguístico atual.

A comparação com o trabalho de Duarte (1995 e 2003) sobre o português e com o caso do francês nos leva a questionar se o *bressan* também estaria passando por uma fase do processo que tende a levar línguas de sujeito nulo ao preenchimento da posição do sujeito. No entanto, para responder a essa questão é necessário empreender um estudo diacrônico da língua para constatar, primeiramente, se se trata realmente de uma língua de sujeito nulo e se houve simplificação da flexão verbal, o que ultrapassa os limites deste texto. Optamos por realizar uma análise sincrônica e, embora o enfraquecimento da flexão verbal seja um importante fator atuante nesse tipo de processo, no caso do pronome de primeira pessoa do singular no *bressan*, outros fatores linguísticos parecem condicionar a variação.

Observou-se ainda que a omissão do pronome no *bressan* não está relacionada à presença do pronome na estrutura anterior. De toda forma, os poucos casos em que a omissão ocorre em contexto seguinte à presença do pronome foram excluídos da análise.

#### 4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Encontramos a seguinte distribuição das variantes *presença* e *ausência* do pronome *zhe* no *corpus*:

Tabela 1: presença/ausência de *zhe* no *corpus*<sup>253</sup>

<b>presença de zhe</b>	312 (76%)
<b>ausência de zhe</b>	100 (24%)
<b>TOTAL</b>	412 (100%)

Na tabela 1, observa-se que a presença do pronome é a variante mais produtiva, com frequência relativa de 76%, enquanto a variante ausência do pronome representou apenas 24% das ocorrências. Assim, é necessário investigar os fatores linguísticos que favorecem ou desfavorecem a omissão. Propomos, então, testar duas hipóteses:

- 1) A primeira, depreendida na observação dos dados: o pronome é omitido quando alguma outra forma linguística preenche a posição antes do verbo.
- 2) A de Stich (2001), segundo a qual a omissão de *zhe* ocorreria com verbos iniciados por consoante.

Para verificar a primeira hipótese, analisamos os seguintes fatores linguísticos:

<sup>253</sup> Fonte: dados computados



- 1) Tipo de sentença: sentenças negativas X sentenças não negativas (assertiva/interrogativa): as negativas favoreceriam a omissão de *zhe*, pelo fato de o advérbio *ne* preencher a posição antes do verbo.
- 2) Posição do objeto: sentenças com objeto anteposto ao verbo X sentenças sem objeto anteposto ao verbo: o objeto anteposto preencheria a posição antes do verbo e favoreceria a omissão de *zhe*.

A tabela seguinte apresenta o efeito das variáveis independentes *tipo de sentença* e *posição do objeto* na omissão do pronome *zhe*.

Tabela 2: efeito das variáveis *tipo de sentença* e *posição do objeto* na omissão de *zhe*<sup>254</sup>

Variáveis independentes	Fatores	Frequência	%	sig.	PR
tipo de sentença	negativas	26/36	72	0,000	.91
	não negativas	74/376	20		.44
posição do objeto	anteposto	44/117	38	0,000	.69
	não anteposto	56/295	19		.41

Na tabela anterior, a coluna *sig.* mostra que a diferença entre os fatores em cada variável é estatisticamente significativa<sup>255</sup>. Com relação ao fator *tipo de sentença*, as sentenças negativas favorecem a omissão do pronome (peso relativo = .91<sup>256</sup>), enquanto as não negativas desfavorecem a omissão (peso relativo = .44). Com relação à *posição do objeto*, o objeto anteposto também favorece a omissão (peso relativo = .69).

A análise dos fatores *tipo de sentença* e *posição do objeto* confirmam a primeira hipótese: o pronome é omitido quando alguma outra forma linguística preenche a posição antes do verbo. Vejamos alguns exemplos:

c. Zhe ne si pô controu la mezeca (P17.7a) – presença do pronome em sentença negativa.

*Je ne suis pas contre la musique.*

*Eu não sou contra a música.*

<sup>254</sup> Fonte: dados computados.

<sup>255</sup> Esse valor é fornecido na análise *Binomial up down* do GoldVarb (2001). Trata-se do cálculo denominado *qui-quadrado* que calcula a probabilidade de a hipótese nula (de que não há relação entre as variáveis independentes e dependentes) ser verdadeira. Quando *p* é menor que 0,05, podemos dizer que a probabilidade de a hipótese nula ser verdadeira é extremamente baixa (GUY; ZILLES, 2007).

<sup>256</sup> Peso relativo com valor igual a 0.5 indica que o fator não tem efeito sobre a regra variável, com valor maior que 0.5 indica que o fator favorece a aplicação da regra e valor menor que 0,5 indica que o fator desfavorece a aplicação da regra (GUY; ZILLES, 2007). A regra aqui focalizada é a de omissão do pronome.



d. Non, ne si pô u couzhè... (P26.3a) – ausência do pronome em sentença negativa.

*Non, je ne suis pas au courant...*

*Não, (eu) não estou sabendo disso...*

e. É fô a toute fin que zhe lou treuva ...(P21.13) – presença do pronome com objeto anteposto.

*Il faut absolument que je le trouve...*

*É preciso que eu o encontre de qualquer jeito...*

f. Vou betou lou téléphone itye, capiténou (P12.2a) – ausência do pronome com objeto anteposto.

*Je vous mets le téléphone ici, capitaine.*

*(Eu) coloco o telefone aqui pra você, capitão.*

Nos exemplos anteriores podemos observar como a partícula de negação *ne* e os pronomes oblíquos (*pronom complement*) *lou* e *vou* ocupam a posição imediatamente antes do verbo, favorecendo a omissão.

Para testar a hipótese de Stich (2001) precisamos compreender melhor o papel de verbos iniciados por vogal. Veja:

g. Zh'arevrë lou 17... (P6.2b) – verbo iniciado por vogal (presença do pronome).

*J'arriverai le 17...*

*(Eu) chego dia 17...*

h. Contou su veutra lingua. (P21.7) – verbo iniciado por consoante (ausência do pronome).

*Je compte sur votre discrétion.*

*(Eu) conto com sua discrição.*

Acreditamos que com verbos iniciados por vogal a omissão de *zhe* é mais difícil, visto que ocorre o fenômeno da elisão da vogal de *zhe*, tornando pronome e verbo foneticamente uma coisa só, como podemos observar no exemplo g.

No entanto, é frequente no *corpus* contextos em que, mesmo com verbos iniciados por vogal, a elisão é bloqueada por outros elementos introduzidos entre o pronome e o verbo, como no caso de sentença negativa (a partícula *ne* se junta ao verbo e impede a elisão da vogal de *zhe*) e de anteposição do objeto (o pronome objeto se junta ao verbo e impede a elisão da vogal de *zhe*). Veja:

i. (...) zhe n'azhë pô on nô, bonzou ! (P25.8) – sentença negativa com verbo iniciado por vogal.

*(...) je n'aurais pas un nez comme ça, bon Dieu!*

*(...) eu não teria um nariz assim, meu Deus!*

j. Gare a ta che zhe t'atrapou ! (P2.9) – sentença com objeto anteposto e verbo iniciado por vogal.

*Gare à toi si je te rattrape!*

*Tenha cuidado se eu te pego!*

Desta forma, analisamos as ocorrências em relação à variável independente *contexto fonético* da seguinte maneira: quando *zhe* está presente, distinguimos os casos em que há elisão (que chamaremos de *contexto iniciado por vogal*) dos casos em que não há (*contexto iniciado por consoante*). Quando *zhe* está ausente, distinguimos, de um lado, estruturas com verbo iniciado por consoante, negativas com *ne* e objeto anteposto iniciado por consoante (*contexto iniciado por consoante*), e de outro, verbos iniciados por vogal e objeto anteposto iniciado por vogal (*contexto iniciado por vogal*). Em seguida, apresentamos exemplos de ausência do pronome nos contextos iniciados por consoante e por vogal.

l. N'azhë zhamé dyo chourti sè mon paraplu... (P7.3) – contexto iniciado por consoante (negativa)

*Je n'aurais jamais dû sortir sans mon parapluie...*

*(Eu) não deveria jamais ter saído sem meu guarda chuva...*

m. Ch'i n'e pô itye demon, bonzou, <sup>257</sup> è fezhë veni n'eutrou! (P26.4) – contexto iniciado por vogal (objeto anteposto)

*S'il n'est pas ici demain, bon Dieu! j'en fais venir un autre!*

*Se ele não estiver aqui amanhã, faço vir outro!*

Vejamos alguns exemplos de presença do pronome em contextos iniciados por consoante e por vogal.

n. Ma, zhe vouj azhë prévenu (P13.5b) – contexto iniciado por consoante (objeto anteposto).

*Moi, je vous ai prévenu.*

*(Eu) não deveria jamais ter saído sem meu guarda chuva...*

o. Ma fa oua, zh'ébleyiva! (P10.8) – contexto iniciado por vogal (elisão de *zhe*).

*Ah! Oui! J'oubliais!*

*Ah! Sim! (eu) esqueci!*

A tabela seguinte apresenta o efeito da variável independente *contexto fonético* na omissão do pronome *zhe*.

Tabela 3: efeito da variável *contexto fonético* na omissão de *zhe*<sup>258</sup>

Variável independente	Fatores	Frequência	%	sig.	PR
contexto	iniciado por consoante	95/302	31	0,000	.63

<sup>257</sup> A palavra *è* é um pronome na função de objeto complemento da preposição *de*. Trata-se de um tipo de estrutura que não é possível traduzir para o português.

<sup>258</sup> Fonte: dados computados.

fonético		5/110	4		.18
	iniciado por vogal				

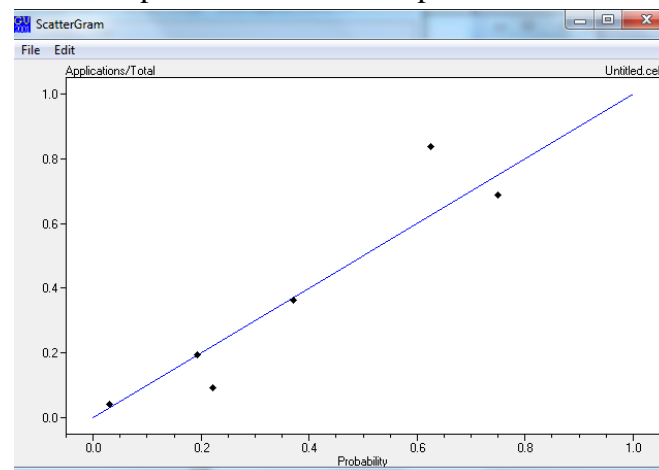
O valor de *sig.* na tabela anterior mostra que é significativa a diferença entre os contextos iniciado por consoante e os contextos iniciados por vogal no que diz respeito à omissão de *zhe*. Como já previa Stich (2001), os contextos iniciados por consoante favorecem a omissão do pronome (peso relativo = .63), enquanto os contextos iniciados por vogal desfavorecem (peso relativo = .18). Essas estruturas iniciadas por consoante bloqueiam o fenômeno da elisão possibilitando a ausência. Quando há elisão, o verbo se junta ao pronome formando uma estrutura mais fixa que desfavorece a omissão do pronome.

#### 4.1 AJUSTE DO MODELO E INTERAÇÃO ENTRE FATORES

O programa GoldVarb (2001) fornece um diagrama de dispersão dos fatores que mostra quão ajustado é o modelo aos dados: quanto mais próximos estão os pontos da diagonal (linha de melhor ajuste), mais adequado é o modelo. A existência de pontos distantes da linha sugere interação entre alguns dos fatores, ou seja, sugere que os fatores analisados como variáveis independentes talvez não sejam tão independentes como previsto e precisam ser melhor analisadas (ROBINSON *et al*, 2001).

A primeira rodada dos dados no programa gerou o seguinte diagrama de dispersão dos fatores:

Diagrama 1: Dispersão dos fatores na primeira rodada dos dados



Cada ponto no diagrama anterior representa um dos fatores analisados (sentença negativa, sentença não negativa, objeto anteposto, objeto não anteposto, contexto iniciado por vogal e contexto iniciado por consoante), totalizando seis fatores. Pode-se observar que três deles estão bem próximos à diagonal e os outros três se afastam um pouco. Embora esse modelo possa ser aceito como ajustado – visto que o afastamento dos três fatores não é muito extremo – seria interessante verificar se há interação entre

os fatores que condicionam a variação – o contexto fonético (vogal X consoante) e o preenchimento (ou não) da posição antes do verbo (sentenças não negativas e objeto não anteposto X sentenças negativas e objeto anteposto).

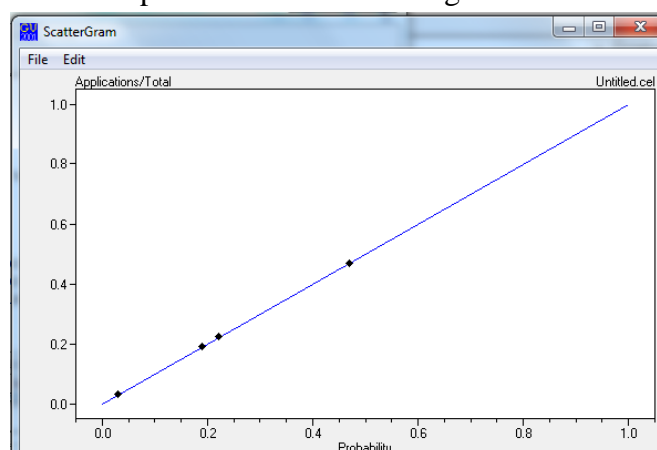
Para analisar essa interação, é necessário reorganizar os fatores. Os três grupos de fatores (cada um com duas variantes) analisados anteriormente foram organizados em apenas um grupo com as seguinte variantes:

Quadro 3: Reorganização dos fatores (variáveis independentes)

Grupo de fator	Variantes
contexto fonético X preenchimento (ou não) da posição antes do verbo	vogal + preenchimento vogal + não preenchimento consoante + preenchimento consoante + não preenchimento

Com base nessa nova organização, os dados foram codificados e submetidos a uma nova rodada no programa GoldVarb (2001). Apresentamos em seguida o diagrama de dispersão gerado nessa rodada.

Diagrama 2: Dispersão dos fatores na segunda rodada dos dados



O diagrama anterior mostra que o modelo se ajusta melhor aos dados. A análise dos pesos relativos e da significância possibilitam uma melhor visualização dos efeitos dos fatores na omissão do pronome *zhe*.

Tabela 4: efeito da interação entre *contexto fonético* e *preenchimento (ou não) da posição antes do verbo* na omissão de *zhe*<sup>259</sup>

Variável independente	Fatores	Freq.	%	sig.	PR
	vogal + preenchimento	2/9	22		.56

<sup>259</sup> Fonte: dados computados.



contexto fonético X preenchimento (ou não) da posição antes do verbo	vogal + não	3/101	3	0,000	.12
	preenchimento	63/134	47		.80
	consoante + não	32/168	19	0,000	.51
	preenchimento				.51

Na tabela 4, a coluna *sig.* mostra que a diferença entre os fatores é estatisticamente significativa. O contexto que mais favorece a omissão do pronome é o iniciado por consoante com preenchimento da posição antes do verbo (peso relativo = .80). O contexto iniciado por vogal sem preenchimento da posição antes do verbo é o que mais desfavorece a omissão do pronome (peso relativo = .12). O contexto iniciado por consoante sem preenchimento da posição antes do verbo possui peso relativo muito próximo do valor neutro (.51) e provavelmente não tem efeito sobre a regra variável. O contexto iniciado por vogal com preenchimento da posição antes do verbo favorece um pouco a omissão, mas também se aproxima do valor neutro (.56). A comparação dos pesos relativos nos permite dizer ainda que o efeito do preenchimento da posição antes do verbo favorece mais a omissão do que o contexto fonético, visto que os fatores com preenchimento possuem os pesos mais altos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar a variação presença/ausência do pronome pessoal de primeira pessoa do singular em um dialeto do francoprovençal, o *bressan*. Observou-se que a presença do pronome *zhe* é muito frequente no *corpus* e que sua omissão parece ocorrer em contextos linguísticos específicos. Pudemos observar que a presença do pronome não está relacionada ao empobrecimento das desinências verbais, processo que vem ocorrendo em outras línguas românicas, como no português. Tão pouco pudemos associar a omissão ao fato de o pronome ter aparecido em contexto imediatamente anterior no discurso – os poucos casos em que isso ocorreu foram excluídos da análise.

Observamos que a ausência de *zhe* é favorecida quando outro elemento ocupa a posição imediatamente anterior ao verbo, como ocorre nas sentenças negativas e nas sentenças com objeto anteposto, confirmando a primeira hipótese. É necessário investigar mais esse fenômeno e comparar com outros estudos para avaliar se o preenchimento da posição do sujeito é uma restrição da língua: dado que no *bressan* a preferência parece ser a presença do pronome, a omissão, nesses contextos, seria uma forma de, satisfeita a restrição de preenchimento da posição do sujeito, evitar informações redundantes?

A análise dos dados nos permite dizer ainda que a hipótese de Stich (2001) foi confirmada. A ausência do pronome de primeira pessoa no *bressan* é favorecida por estruturas iniciadas por consoante, visto que são contextos que bloqueiam o fenômeno da elisão do pronome. Fatores relacionados ao ritmo da língua parecem estar envolvidos

nesse fenômeno. A elisão está relacionado à prosódia da língua e deve ser melhor analisada.

Para testarmos uma possível interação entre contexto fonético e preenchimento (ou não) da posição antes do verbo, reorganizamos os fatores e fizemos uma nova rodada no GoldVarb (2001). Obtivemos, assim, um modelo mais ajustado aos dados e pudemos observar que esses fatores estão relacionados. Parece haver uma hierarquia entre eles: o contexto iniciado por consoante com preenchimento da posição antes do verbo é o que mais favorece a omissão, em seguida temos o contexto iniciado por vogal com preenchimento da posição antes do verbo, que favorece um pouco a omissão (peso relativo .56). O contexto iniciado por consoante sem preenchimento apresentou peso relativo próximo do neutro (.51) e o contexto iniciado por vogal sem preenchimento (ou seja, os casos em que a elisão de *zhe* é possível) são os que mais desfavorecem a omissão. Desta forma, podemos dizer que o fator preenchimento da posição antes do verbo é o mais decisivo na omissão de *zhe* e o fator contexto fonético parece estar subordinado a ele – o contexto iniciado por consoante favorece a omissão apenas se houver preenchimento da posição antes do verbo, e o contexto iniciado por vogal desfavorece a variação apenas se não houver preenchimento da posição antes do verbo.

Para uma compreensão mais ampla do tema, faz-se necessária a ampliação do *corpus* e a análise dos outros pronomes. Essas questões serão contempladas nos próximos estudos.

## REFERÊNCIAS

DAUZAT, Albert. *Phonetique et grammaire historiques de la langue française*. Paris: Librairie Larousse, 1950.

DUARTE, M. E. L. *A perda do princípio “Evite Pronome” no português brasileiro*. Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas: 1995.


DUARTE, M. E. L. A evolução na representação do sujeito pronominal em dois tempos. In: Paiva, M. C.; Duarte, M. E. L. *Mudança Lingüística em Tempo Real*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2003, p.115-128.

DUBOIS, J *et al.* *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Cultrix, 2006.

EDDINGTON, D. *Linguistics and the scientific method*. Southwest Journal of Linguistics, vol. 27, n. 2, 2008.

GUY, G. R.; ZILLES, A. *Sociolinguística quantitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

HARRISON, D. *When languages die: the extinction of the world languages and the erosion of human knowledge*. Oxford: Oxford University Press, 2007.



HERGÉ. *Léj avatar de Tintin: Lé pèguelyon de la Castafiore*. Casterman, 2006 (tradução de Manuel e Josine Meune).

HERGÉ. *Les aventures de Tintin: Les bijoux de la Castafiore*. Casterman, 2007 (primeira edição: 1963).

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.

MACENERY, T.; HARDIE, A. *Corpus Linguistic*. New York: Cambridge University Press, 2012.

MARTIN, J-P. *Le francoprovençal*. Langues et cité: bulletin de l'observatoire des pratiques linguistiques, nº18, p. 2-3, Jan. 2011.

ROBINSON, J.; LAWRENCE, H.; TAGLIAMONTE, S. *GOLDVARB2001*.

ROBINSON, J.; LAWRENCE, H.; TAGLIAMONTE, S. *GoldVarb 2001 - A multivariate analysis application for windows – users' manual*. 2001.

STICH, D. *Francoprovençal: Proposition d'une orthographe supra-dialectale standardisée*. Thèse de Doctorat, Université Paris V – René Descartes, U.F.R. Faculté des Sciences Humaines et Sociales, 2001.

TARALLO, F. *Relativization strategies in spoken brazilian Portuguese*. Tese de Doutorado. University of Pennsylvania, Philadelphia: Penn, 1983.

TUAILLON, G. Le francoprovençal. Langue oubliée. In: VERMES, G. *Vingt-cinq communautés linguistiques de la France*. Tome Premier. Paris: L'Harmattan, 1988.



# ALFABETIZAÇÃO E (MULTI)LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA CONTEMPORANEIDADE

Sirlaine Pereira Nascimento dos Santos<sup>260</sup>  
Obdália Santana Ferraz Silva<sup>261</sup>

**RESUMO:** A apropriação dos artefatos tecnológicos, pela juventude, na contemporaneidade, está cada vez mais intensa, oferecendo-lhes oportunidades de conectar-se ao mundo, através de uma infinidade de gêneros disponibilizados pelas redes digitais, o que exige do professor preparar-se para lidar com novos letramentos. Partindo dessa premissa, o presente estudo objetiva discutir sobre as habilidades e competências que o professor da Educação Básica precisa construir para lidar com os letramentos digitais, já apropriados por seus alunos. A questão que nos move à pesquisa é: Quais os desafios, implicações e contribuições de uma prática pedagógica fundamentada nos princípios do (multi)letramento, nas classes de alfabetização do Ensino Fundamental I? Sendo o professor sujeito que interage com os alunos, buscando, juntos, ressignificar e (re)construir concepções e práticas pedagógicas, precisa contemplar, em seu projeto de ensino, os desafios que a cultura digital propõe, principalmente, no que tange às práticas sociais de leitura e de escrita, que exigem do professor o trabalho com a linguagem a partir de seus usos sociais, envolvendo a convergência de diversos gêneros multimodais e multissemióticos, produzidos, colaborativamente, em rede. Trata-se da pedagogia dos (multi)letramentos, que diz respeito à multiplicidade – cultural e semiótica – de práticas letradas da nossa sociedade. O tema será abordado a partir de uma pesquisa bibliográfica e de campo, ainda em andamento, em que serão entrevistados professores da Educação Básica, a fim de analisarmos as contribuições, implicações e desafios de uma prática pedagógica, no Ensino Fundamental I, pautada nos princípios do (multi)letramento. Os estudos realizados, até o momento, nos permitem afirmar que a escola contemporânea ainda precisa potencializar suas ações pedagógicas, visando à formação de leitores e autores, a partir dos múltiplos letramentos vivenciados pelos alunos, considerando suas trajetórias individuais de aprendizado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização. Multiletramentos. Formação de Professor.

## 1. Introdução


A inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na sociedade contemporânea contribuem para a configuração de um cenário mundial capaz de

---

<sup>260</sup>Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – sirlainenascimento@yahoo.com.br

<sup>261</sup>Professora assistente do Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – bedauneb@gmail.com






facilitar e estreitar a comunicação entre os sujeitos e disseminar, de forma rápida, uma gama de informações, tornando a vida das pessoas mais prática. Diante desse advento tecnológico, vários artefatos convergem e desenvolvem ações inovadoras e instigantes, facilitando o contato entre as pessoas, permitindo o acesso a uma grande quantidade de informações necessárias à tomada de decisão, no mundo globalizado. Esse cenário mundial possibilita a geração de saberes, acarretando o aumento e a difusão de conhecimentos e informações, a partir do momento em que seus usuários se apropriam das TIC.

Vivemos tempos de transição em que várias mudanças no campo das transformações sociais, tecnológicas, econômicas e culturais são derivadas da revolução no âmbito da comunicação e da tecnologia, provocando alterações nas relações entre o ser humano e o seu cotidiano. (SANTOS, 2012, p.221)

Nesta perspectiva, o uso dos artefatos tecnológicos e da internet está cada vez mais inserido no cotidiano das pessoas, oferecendo-lhes oportunidades de estarem conectadas ao mundo, através de uma infinidade de informações disponibilizadas pelas redes digitais. Utilizar os recursos disponíveis na rede, como potencializador pedagógico, possibilita uma aprendizagem mais significativa, a partir de práticas educativas críticas, reflexivas e plurais, desenvolvendo, nos alunos, habilidades cognitivas de produção coletiva de conhecimentos. Assim, através da troca de informações produzidas em rede, nesses ambientes colaborativos é possível estabelecer conexões e interações que podem resultar em um processo de ensino e aprendizagem mais abrangente, autônomo e interativo.

Dessa forma, faz-se necessário refletirmos sobre as mudanças ocorridas na sociedade que impactaram no ambiente educacional, principalmente no que tange à possibilidade do professor desenvolver atividades pedagógicas a partir de recursos potencializados pelas tecnologias digitais, utilizando recursos dinâmicos e interativos que contribuam para ressignificar as práticas de leitura e de escrita no Ensino Fundamental, especificamente, no ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental I.

De acordo com Hobsbawn (2008), é necessário repensar as práticas políticas, históricas, econômicas para o desenvolvimento de outras práticas e abordagens, a fim de reduzir ou acabar com todo o processo excludente que vivenciamos desde a modernidade. Portanto, é preciso refletir sobre a possibilidade de uma nova didática, uma prática educativa renovada que não só se fundamente apenas em letrar e alfabetizar os alunos, mas multiletrá-los, levando em consideração que o espaço digital é um



ambiente frutífero onde se apresenta uma diversidade peculiar de gêneros textuais, que fazem parte do cotidiano dos educandos e, portanto, se configuram como significativos.

Nesse contexto, é urgente que os educadores desejem imergir nessa lógica digital para compreenderem e posteriormente, promoverem aulas que atendam a demanda exigida pela contemporaneidade. Portanto, é de fundamental importância investimentos na formação do professor, em especial a formação continuada voltada para o desenvolvimento de uma prática pedagógica multiletrada.


## **2. Prática Pedagógica Contemporânea: ultrapassando os muros escolares**

As constantes transformações vividas, atualmente, no mercado de trabalho impõem a necessidade de adaptação e inovação dos sistemas educacionais de forma a ajustar e emitir respostas que o tradicionalismo pedagógico não tem capacidade de dar em sua totalidade. Assim, emerge a necessidade de formação docente contínua que promova, dentre outros aspectos, uma leitura crítica da sociedade tecnológica, que revise a prática individual no âmbito institucional e a perspectiva interativa e rizomática da educação.

Uma prática pedagógica que valorize a cultura digital imersa na sociedade contemporânea pressupõe um processo de ensino e aprendizagem que rompa com o paradigma da ciência moderna cartesiana e seu modelo linear de construção do conhecimento em que os saberes eram desmembrados em campos distintos e específicos. Nesse sentido, os professores precisam atentar para as exigências dessa sociedade e compreenderem o que nos alerta Bauman (1997) sobre a capacidade da modernidade de frustrar a auto-análise e embrulhar os mecanismos de auto-reprodução com um véu de ilusões, sem o qual esses mecanismos, sendo o que são, não podiam funcionar adequadamente. Já o período pós-moderno tem a perspectiva, segundo o autor, de rasgamento da máscara das ilusões, o reconhecimento de certas pretensões como falsas e de certos objetivos como inatingíveis.

Estamos inseridos em um ambiente social em que a colaboração e a interação entre os sujeitos, dispersos geograficamente, têm possibilitado o compartilhamento de experiências e interesses comuns, através das trocas instantâneas de informação e do contato contínuo/ininterrupto dos usuários pelas redes sociais digitais.

Para tanto, faz-se necessário refletirmos sobre as mudanças ocorridas na sociedade desde o advento da revolução informacional/comunicacional que ocasionou novos padrões culturais. Na contemporaneidade, já nos parece comum o uso do



computador e dos dispositivos móveis como instrumento de comunicação, de gerenciamento da economia e do poder. Assim sendo, inserido nessa sociedade informatizada, o sistema educativo deve acompanhar os passos da revolução tecnológica trazendo para seu cotidiano seus princípios, fazendo uso das ferramentas tecnológicas de maneira a possibilitar a democratização do acesso à informação, de modo a ampliar as oportunidades de construção e apropriação do conhecimento colaborativo.

Nesse conjunto inesgotável de experiências e de hiperconexões, vivemos a era das mídias móveis, enquanto possibilidade de integração de diferentes mídias em um mesmo dispositivo móvel. Com as tecnologias móveis, somos inseridos na dinâmica libertária e comunitária que comanda o crescimento da internet, pois, em qualquer tempo e lugar, nos conectamos uns aos outros e promovemos a inteligência coletiva. De acordo com Saito e Souza, essa era é denominada de


[...] Web 3.0, ou Web Semântica, cuja novidade é a organização semântica dos *sites*, facilidade de transformar qualquer palavra, imagem ou vídeo em *link*, e associação semântica entre informações, o que facilita buscas e recuperação de informações. (2011, p. 125)

Essa expansão midiática estabelece redes de sociabilidade capazes de ultrapassar fronteiras geográficas e constituir fluxos flexíveis e maleáveis que Santaella e Lemos (2010) entendem como modos de vidas e os denominam de cultura da virtualidade real. Por meio dessa cultura, é possível o compartilhamento de experiências e interesses comuns através das trocas instantâneas de informação, além do contato contínuo e ininterrupto entre os usuários. Destacamos que hiperconectividade é uma característica latente na cultura digital e os dispositivos móveis atuam nesse contexto por serem recursos de sistemas abertos, ou seja, permitem que as pessoas estejam constantemente conectadas na dinâmica da mobilidade, independente de limites geográficos.

Essas práticas da sociedade contemporânea impulsionam os profissionais da educação a repensarem sobre sua atuação nesse cenário global, além de levarem à reflexão sobre o papel do professor diante da rápida produção e difusão de conhecimentos no mundo globalizado.

A difusão das tecnologias de informação e comunicação (TIC) trouxe profundas alterações na formação social, econômica e política da sociedade. Essas passam a exercer





papel essencial na emergência das redes digitais no mercado global, desinstalando velhas qualificações, criando novos perfis profissionais, gerando habilidades e competências que trazem novas exigências para a inserção sociocultural dos indivíduos. (OLIVEIRA, 2006, p. 12)

Essas mudanças ocorridas na sociedade em relação às TIC nos levam à necessidade de refletir sobre suas potencialidades para a educação. Para tanto, acreditamos que é necessário que a qualificação docente seja contínua, levando os professores a compreenderem o cenário social vigente e, dentre outras questões, que os recursos disponibilizados pelas TIC podem contribuir para a ressignificação e ampliação das práticas de leitura e da escrita dos alunos do Ensino Fundamental I, a partir dos princípios do multiletramento, já que nesses espaços virtuais estão dispostos textos de variados gêneros, constituídos de diversas linguagens.

Nesse contexto, surge o interesse pelo objeto de estudo em questão a partir da atuação de uma das autoras desse artigo como orientadora de estudos do programa federal Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) contribuindo com o processo formativo dos professores que lecionam no Ensino Fundamental I das escolas públicas, especificamente no ciclo de alfabetização (1º ao 3º anos de escolarização). Assim foi possível perceber a partir do contato com os professores participantes e nos acompanhamentos *in loco*, que esses sujeitos embora sejam usuários de dispositivos móveis e conectados em rede, portanto, membros da cultura digital, ainda priorizam práticas pedagógicas que não contemplam os artefatos tecnológicos como recurso didático que poderá potencializar o processo de aprendizagem de leitura e da escrita.


Entendemos, então, que a prática pedagógica dos primeiros anos de escolarização do Ensino Fundamental I, numa perspectiva crítica, deve contemplar um trabalho baseado na realidade dos sujeitos aprendentes, que possibilite o contato e a compreensão sobre as características da cultura digital, através do desenvolvimento de momentos formativos com os professores, que lhes proporcionem reflexão sobre a prática pedagógica vigente, de forma a contemplar ações fundamentadas em práticas digitais de leitura e de escrita de textos multimodais, disponibilizados na rede.

### **3. Alfabetizar na perspectiva do (multi)letramento: possibilidades e desafios contemporâneos**

As estratégias pedagógicas as quais o professor do Ensino Fundamental I deve utilizar em seu trabalho, precisam tomar como meta a formação do estudante, como sujeito ativo, participativo e construtor de sua história, de modo a contribuir para a efetivação de uma práxis reflexiva e para construções cognitivas que auxiliem na aquisição de uma aprendizagem autônoma e significativa, favorecendo, assim, a (re)construção das relações desse sujeito com o objeto de conhecimento.

Sendo o professor sujeito atuante no processo educativo, que interage com os alunos, buscando, juntos, ressignificar e (re)construir concepções e práticas pedagógicas, precisa compreender e contemplar, em seu projeto de ensino, os desafios que a sociedade contemporânea nos traz, principalmente, no que tange às práticas sociais de leitura e de escrita, no contexto da cultura digital. A escola contemporânea precisa ter um olhar diferenciado diante da presença das TIC e de como estas podem potencializar a formação de leitores e autores contribuindo, segundo Silva,





[...] para a ampliação do letramento do aluno, a partir de novos gêneros discursivos e textuais, dando-lhe condições pedagógicas de ampliar seus modos de ler e escrever em diferentes suportes, através das interfaces possibilitadas na internet. (2009, p. 162-163)

A prática do professor que atua nas classes de alfabetização do Ensino Fundamental I precisa estar focada no desenvolvimento de atividades e ações que contemplem a análise sobre as funções sociais da escrita, conceituada por Soares, como letramento: “[...] estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (2009, p.47). O alfabetizador precisa atentar para o fato de que essa inserção na cultura escrita possibilita a compreensão do sistema escrito em/no uso das práticas sociais, culturas de leitura, oralidade e escrita.

Partindo dessa premissa, usar a linguagem escrita a partir de seus usos sociais envolve a convergência de diversas linguagens (impresa e/ou digitais), em circunstâncias plurais, a fim de nos comunicarmos e nos expressarmos de maneira autônoma, produzindo, colaborativamente, em rede. Referimo-nos aqui à pedagogia dos novos letramentos, isto é, dos multiletramentos, que diz respeito à multiplicidade – cultural e semiótica – de práticas letradas da nossa sociedade, como enuncia Moura & Rojo:

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não se faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos [...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (2012, p. 13)

Os princípios da pedagogia de multiletramento, numa prática baseada em um ensino contextualizado e interdisciplinar, levam em consideração as múltiplas e diversas realidades vivenciadas no cotidiano dos alunos e as trajetórias individuais de aprendizado, sendo o professor um mediador do processo formativo de sujeitos críticos, que deve ser potencializado pelas tecnologias contemplando a produção cultural que está à nossa volta.

Nesse sentido, a cibercultura configura-se como um espaço de letramento onde a convergência midiática é potencializada pelos recursos disponíveis. Encontra-se, nesse espaço, textos interativos em variadas instâncias (nas interfaces hipertextuais) que despertam o interesse de seus usuários, possibilitando novas formas de acesso aos documentos como também formas inovadoras de leitura e de interpretação de mundo.

Assim, os professores precisam se preparar para lidar com essa demanda, tendo em vista que as TIC influenciam nosso modo de vida de maneira constante e em todas as áreas do nosso cotidiano; e a escola precisa desenvolver práticas de aquisição de leitura e escrita no Ensino Fundamental I, considerando os multiletramentos.

Imersos na cultura digital, a tomada de decisão no sentido da mudança de perspectiva teórica e prática, é uma tarefa árdua. É preciso que o profissional desenvolva, de forma gradativa e contínua, uma gama de habilidades e comportamentos que lhe possibilite a quebra de paradigma de maneira a enraizar a nova concepção

norteadora de sua prática pedagógica. É preciso, portanto, que aprenda a aprender. Comportamento esse, indispensável a todos os sujeitos do processo de aprendizagem. Assim, para o ser humano se desenvolver em sua plenitude é imprescindível, parafraseando Morin (2000), a junção dos desejos individuais, das participações coletivas e comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana, configurando-se, portanto, um sujeito planetário.

Libâneo considera que os tempos atuais necessitam de um educador que consiga ajustar sua didática às demandas da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação, dos diversos universos culturais:

[...] o novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar os meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias. (2006, p.10)

4. A efetivação de uma prática pedagógica nesse sentido, tanto para o educador quanto para o aprendiz, através da utilização de procedimentos e técnicas que permitam a ação consciente, colaborativa e autônoma dos sujeitos envolvidos, é uma exigência do sistema educacional vigente na sociedade brasileira. Dessa forma, almejam-se profissionais capazes de refletir sobre sua atuação docente, interrogando-a e interagindo com os demais sujeitos desse processo para que, assim, seja possível alcançar de maneira conjunta as decisões a serem tomadas em benefício de uma atuação que atinja satisfatoriamente os objetivos propostos no âmbito escolar.

Nesse cenário, surge a necessidade de estudos sobre aspectos que contribuam com a atuação docente, de modo que possamos elaborar ações pedagógicas que almejam a aquisição da leitura e da escrita, a partir da cultura digital na perspectiva do multiletramento, por acreditar que o ambiente digital auxilia a produção de textos multimodais, ou seja, palavras, imagens, sons, animações são “linkados” fazendo parte de uma complexa rede de sentidos e significados.

O uso do computador como ferramenta de leitura, de escrita e de pesquisa, o ciberespaço, a hipermodernidade e hipermedialidade que compõem os textos da *web*, além de motivarem as aulas, ainda propiciam aos alunos a possibilidade de desenvolverem habilidades de compreensão, produção e edição de textos de forma mais situada e a partir de novas tecnologias. Dessa forma, a capacidade de uso das ferramentas disponibilizadas pela tecnologia digital passa a estar intimamente relacionada com competências que devem ser desenvolvidas pelos sujeitos contemporâneos. Estamos falando de multiletramentos<sup>262</sup>. (DIAS et al. 2012, p. 82)

<sup>262</sup>Segundo Moura & Rojo (2012) A *pedagogia dos multiletramentos* foi afirmada pela primeira vez, em 1996, em um manifesto intitulado: “A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures” (Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais) no colóquio realizado em Connecticut (EUA) pelo Grupo de Nova Londres (GNL) – grupo de pesquisadores dos letramentos. O grupo preconizou que a escola deveria se encarregar do ensino dos letramentos emergentes devido a evolução das TIC, incluindo nos currículos a variedade cultural existente.

É interessante compreender que o trabalho com multiletramento não ocorre necessariamente com o uso das TIC; entretanto, Moura & Rojo (2012) chamam a atenção para o fato de que é no contexto das TIC que ocorre uma potencialização do saber, através da constituição de redes de conhecimentos.

Entendemos, dessa forma, que a cibercultura configura-se como um espaço de novos letramentos e contribui, significativamente, para a reflexão metalinguística, em que a convergência midiática é evidenciada pelos recursos disponíveis.

Nesse sentido, a cibercultura configura-se como um espaço de letramento onde a convergência midiática é potencializada pelos recursos disponíveis. Encontram-se, nesse espaço, textos interativos em variadas instâncias (nas interfaces hipertextuais) que despertam o interesse de seus usuários, possibilitando novas formas de acesso aos documentos, como também formas inovadoras de leitura e de interpretação de mundo. Nesse aspecto, concordamos com Orlando & Ferreira, quando afirmam que

[...] o indivíduo deve analisar e se posicionar reflexivamente diante dos textos - como já era proposto pelos letramentos - e, sobretudo, tem de lidar com os multiletramentos exigidos pelas mudanças sociais, lendo, ouvindo, assistindo e produzindo textos que empregam meios semióticos distintos, considerando concomitantemente os propósitos envolvidos nesse processo de produção como valores políticos, econômicos, morais, etc., em situações socioculturais diversas. (2013, p. 415).


Assim, os professores precisam se preparar para lidar com essa demanda, tendo em vista que as TIC influenciam nosso modo de vida, de maneira constante, e em todas as áreas do nosso cotidiano; e a escola precisa desenvolver práticas de aquisição de leitura e escrita no Ensino Fundamental I, considerando os multiletramentos. Todavia, é muito comum, quando falamos das TIC e do processo educacional, a maioria das pessoas associar tecnologia somente ao computador, esquecendo que, ao nos referirmos à tecnologia, é preciso uma reflexão teórica que nos possibilite uma compreensão mais aprofundada e consistente. Sendo assim, é interessante a abordagem que Lima Jr. (2005) propõe, quando afirma que tecnologia tem a ver com criação, intervenção humana e metamorfose.

É importante, então, que o professor não apenas saiba o conceito de tecnologia ou saiba ligar e desligar um computador, digitalizar documentos, acessar redes sociais ou outras páginas da internet; mas, que ele saiba agir, criar, transformar, produzir tecnologicamente através da convivência com as diversas realidades, princípios, valores, singularidades, racionalidades, enfim, subjetividades existentes, pautadas nos princípios da complexidade, e entender a tecnologia pela coexistência de diversos saberes na humanidade e da inexistência de verdades hegemônicas. Além de considerar a incompletude da condição humana, a partir da premissa de que nenhum saber é esgotado, acabado, mas dinâmico e fluído.

Nesse contexto, o fazer pedagógico do cotidiano escolar precisa pautar-se na perspectiva de entender e interpretar o mundo teórico através da reflexão sobre as necessidades que emergem da sociedade pela fluidez e dinâmica da interação humana possibilitada pela multiplicidade de linguagens. Estamos falando, portanto, de práxis pedagógica. Para Vázquez a práxis pedagógica consiste em uma articulação entre “*reflexão e ação, teoria e prática*” (apud VASCONCELOS, 1998, p.19). Isso se deve ao fato de o ser humano possuir conhecimentos que são “*desejados*” — aquilo com o que o sujeito concorda e considera correto — e conhecimentos que são “*enraizados*” — aquilo que o sujeito já internalizou.

Pressupondo que a prática eficaz é aquela em que existe a internalização/incorporação pelo sujeito, emerge a importância de uma reflexão, de um





olhar crítico sob determinadas concepções teóricas, na busca pela transformação pedagógica que resultaria na melhoria da qualidade do ensino. Ratifica-se, então, a ideia de que teoria e prática são processos contínuos e coniventes um com o outro e que participam, interativamente, do processo de construção do conhecimento.

Se o objetivo da escola –na perspectiva democrática de educação –é formar cidadãos críticos, conscientes, mobilizadores e libertos é, portanto, necessária uma educação com esses princípios. Para isso, é preciso uma reforma educacional que contemple, desde a organização dos sistemas educacionais até o próprio trabalho educativo. Há a necessidade de uma educação que propicie a tomada de decisão, a responsabilidade política e social, enfim, que contribua efetivamente na transformação da sociedade.

Nessa ótica, a práxis educativa levará o sujeito a uma mudança de atitude, transitando da reflexão ingênua para a reflexão crítica. Pois, enraizar uma abordagem teórico-metodológica implica, segundo Freire (2005), inserir-se na realidade, analisar o existente, comprová-lo e vivê-lo praticamente e plenamente. Assim, “teorizar é contemplar”. (FREIRE, 2005, p.101). Porém, a posição da escola, por muito tempo (e senão até hoje), é de “atitude” tradicional; ao utilizar-se da prática da memorização de trechos desligados do contexto do educando, reduz, assim, a aprendizagem à mera transmissão de conhecimentos, além de enfatizar, ainda mais posições ingênuas, não questionadoras, mas quietas, fugindo às discussões criadoras, em que o homem atua como ser passivo ao conhecimento sem exigir-lhes, elaboração ou reelaboração de conceitos.

#### **4. Possíveis Considerações**

No processo de formação de cidadãos é preciso superar os discursos vazios sobre a educação e praticar, de fato, diante da configuração social midiática, uma estrutura escolar que seja em rede, isto é, uma ação pedagógica de comunicação entre os indivíduos, no exercício pleno da cooperação e da interatividade, resultando assim, em uma aprendizagem significativa para os sujeitos. Nessa perspectiva, concordamos com Alves (2013), quando nos diz que precisamos compreender que o importante é a criação de um espaço educativo onde se desenvolvam práticas em que sejam constituídos sentidos para os “artefatos culturais” da cibercultura e estes possam potencializar o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, para que haja um ensino bem sucedido é necessário que o docente reflita constantemente sobre a relação professor-aluno e a sua prática pedagógica, desenvolvendo um processo educativo que provoque o externo (não escolar) a adentrar os portões escolares para que suas ações didáticas sejam observadas, experimentadas e reproduzidas em um processo que ultrapasse os muros da escola. É preciso que se leve em consideração as constantes e rápidas transformações sociais, já que, segundo Giddens o mundo pós-moderno é semelhante a um carro desgovernado – que ele denominou de carro de Jagrená – impossível de ser controlado e que não se sabe onde irá parar (1991, p.124).

É indispensável refletir sobre a possibilidade de uma nova didática, uma prática educativa renovada que não só se fundamente apenas em letrar e alfabetizar os alunos, mas multiletrá-los, levando em consideração que o espaço digital é um ambiente frutífero, onde se apresenta uma diversidade peculiar de gêneros textuais, que fazem parte do cotidiano dos educandos e, portanto, se configuram como significativos.



É fulcral validar que a dinâmica do ciberespaço possibilita novos espaços de comunicação, informação, socialização e interação e, desenvolver uma práxis didática na perspectiva do multiletramento representa alternativas de compreensão da utilização e funcionamento das linguagens que convergem nesse espaço. Nesse contexto, é urgente que os educadores desejem imergir nessa lógica digital para compreenderem e, posteriormente, promoverem aulas que atendam às demandas exigidas na contemporaneidade.

Portanto, é de fundamental importância investimentos na formação do professor, em especial, na formação continuada, voltada para o desenvolvimento de uma práxis multiletrada, isto é uma práxis que valorize todas as formas de linguagem tornando o discente protagonista no processo de transformação e de produção de saberes e conhecimentos.

Compreendemos, com base no exposto acima, que o processo de formação de professores deve ser contínuo, dinâmico e dialético. Embora exista uma grande carência de propostas de formação continuada, é fundamental que os educadores vislumbrem, em seus projetos de trabalho, estimular nos alunos o desenvolvimento de um olhar crítico e reflexivo, a partir das transformações ocorridas na sociedade e ressignificar sua práxis pedagógica com vistas à formação de leitores e produtores de textos proficientes, no Ensino Fundamental I.

## 5. REFERÊNCIAS

- ALVES, Lynn Rosalina. *Videojogos e aprendizagem: mapeando percursos*. Disponível em: <<http://gaius.fpce.uc.pt/encontro.jml/>>. Acessado em: 15 out. 2013
- BAUMAN, Zigmunt. *Ética pós-moderna*. Tradução de João Rezende Costa. – São Paulo: Editora Paulus, 1997.
- DIAS, Anair Valênia Martins. MORAIS, Cláudia Goulart. PIMENTA, Viviane Raposo. SILVA, Walleska Bernardino. Minicontos multimodais. In: MOURA, Eduardo. ROJO, Roxane Helena R. (orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. ed. 28, 2005. 150 p.
- GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. Tradução de Raul Fiker. – São Paulo: Editora UNESP, 1991. -(Biblioteca básica)
- HOBBSAWN. Eric. *A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: companhia das letras, 2008.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2006.
- LIMA Jr, Arnaud S. *Tecnologias Inteligentes e Educação: currículo hipertextual*. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed.



– São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

MOURA, Eduardo. ROJO, Roxane Helena R. (orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ORLANDO, Andreia Fernanda. FERREIRA, Aparecida de Jesus. Do Letramento aos Multiletramentos: contribuições à formação de professores(as) com vistas à questão identitária. *Revista Travessias*, vol. 7. no.01. p. 414 – 431, 2013.

OLIVEIRA, Maria Olívia de Matos. *Avaliação de programas e emancipação digital*. Caderno de Pesquisa Esse in Curso - PPGEduc, v. 4 , n.6. p. 11-26, jun. 2006.

SAITO, Fabiano Santos; SOUZA, Patrícia Nora de. *(Multi)letramento(s) digital(is): por uma revisão de literatura crítica*. Revista Linguagens e Diálogos, v.2, n1, p. 109-143, 2011.

SANTAELLA, Lucia e LEMOS, Renata. *Redes sociais digitais: A cognição conectiva do Twitter*. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTOS, Solange Mary Moreira. Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC: Perspectivas de uso na prática docente. *Estudos IAT*. Salvador, v.2, n.1, p. 220-232, jan/jun, 2012.

SILVA, Obdália Santana Ferraz. Entre textos e hipertextos: os letramentos e a constituição da autoria na universidade. *In: ARAÚJO, Júlio César. DIEB, Messias (orgs). Letramentos na Web: gêneros, interação e ensino*. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 128 p.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Processo de mudança da prática educacional*. São Paulo: Libertad, 1998.

# A LEI, O LIVRO E OS (DES)CAMINHOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS TRILHAS DA COMUNICAÇÃO

Sônia Virginia Martins Pereira<sup>263</sup>

**RESUMO:** O estudo apresenta como objeto de investigação os percursos empreendidos pela disciplina curricular Língua Portuguesa, no Brasil, na década de 1970, período em que esteve sob a concepção de língua e linguagem como instrumento de comunicação, o que resultou na criação da área de Comunicação e Expressão na composição do currículo oficial da disciplina. São fontes de análise um livro didático de português – LDP, publicado no período, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71 e o Parecer 853/1971, do Conselho Federal de Educação, estes dois últimos, documentos legais que regulam os modos de operacionalização da disciplina no contexto histórico assinalado. São objetivos do trabalho investigativo apontar práticas de linguagem propostas e identificar os eixos estruturadores do ensino da língua materna presentes no manual didático, estando sob a regulação dos textos oficiais. Como procedimentos teórico-metodológicos são categorizadas, descritas e analisadas a configuração física do livro e a organização interna da obra, para o estabelecimento de relações entre as práticas de linguagem didatizadas e o desenvolvimento de uma ‘competência comunicativa’ na formação do aluno, o que revela uma ideia de letramento do contexto. O aparato teórico traz a perspectiva transdisciplinar da Linguística Aplicada, ao congrega diferentes abordagens. Pesquisadores como Chervel (1990), que, em oposição a Chevallard (1991), advoga que diferentes ordens de saberes estão na base dos saberes escolarizados, pois a escola produz uma cultura específica e Soares (1996), que defende o LDP como fonte privilegiada para uma história do ensino da língua e da disciplina língua portuguesa, são tomados como estudos de referência. Como considerações finais, observamos que o ensino de língua portuguesa tem-se caracterizado por uma oscilação entre seus eixos organizadores, o que recai sobre a identidade da disciplina, que, assim, tem variado entre os usos e as formas da língua e delineado diferentes concepções sobre letramento escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino. Letramento escolar. Língua Portuguesa. Comunicação e Expressão. Livro didático.


## 1. Introdução

A regulação do Estado Brasileiro sobre a composição das bases estruturadoras do ensino da língua portuguesa sempre se fez presente na história da disciplina, antes mesmo da institucionalização desta como disciplina curricular. Foi assim quando o Marquês de Pombal, em 1759, decretou que o idioma a ser utilizado no ensino do sistema colonial seria o português, o que fez com que a língua pátria passasse a ser considerada conteúdo curricular, mesmo isto significando o ensino do Latim. Muito posteriormente, a língua materna foi incluída no currículo do Colégio Pedro II, em

---

<sup>263</sup> Professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Garanhuns. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. soniavmpereira@gmail.com





1857, passando a ser considerada disciplina escolar (FÁVERO, 2002), também por vias estatais. No início da década de 1970, sob as ideias desenvolvimentistas do regime militar, a noção de áreas de estudo é delineada na Lei de Diretrizes e Bases – LDB 5692/71 e estabelecida a área de Comunicação e Expressão, campo onde os documentos oficiais marcam o lugar da disciplina língua portuguesa, ao lado de outras, as quais vão focalizar diferentes semiologias, importantes para a concepção de língua como instrumento de comunicação. A partir dos anos 1990 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 e consequente publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais dos anos iniciais do Ensino fundamental, em 1998, o ensino da disciplina, pela via governamental, passa a ter seus fundamentos teórico-epistemológicos subsidiados por teorias enunciativo-discursivas, sendo superados outros eixos organizadores para o ensino da língua portuguesa.

A partir da reflexão sobre as ações normativas do Estado na condução dos percursos teórico-metodológicos do ensino da língua materna, o enfoque deste estudo é a intervenção da LDB 5692/71 na transformação da concepção de língua, até então, vigente para uma outra mais condizente com o pensamento político-econômico do período – em que a língua não é, apenas, um sistema de regras a serem estudadas, mas um código pertencente a um sistema que os alunos precisam dominar para que sejam bem sucedidos em suas práticas comunicativas – e o reflexo da concepção assumida nos textos vigentes da legislação educacional da década de 1970, para a didatização dessa concepção nos livros didáticos de português da época.


Nesse enquadre, o trabalho traz à discussão questões relativas aos saberes transpostos para o livro didático de português – LDP, a partir de concepções teóricas evidenciadas nos textos legais, no caso específico em estudo, conceitos e noções da Teoria da Comunicação, analisando o processamento dessa transposição de saberes no delineamento da identidade da disciplina, por meio dos eixos organizadores que formataram essa identidade no período investigado.

## **2. Campos teóricos e saberes de base na formação identitária da disciplina**

### **Língua Portuguesa**

Noção teórica importante para o estudo é o conceito de transposição didática gerado na sociologia de Michel Verret (1975), mais especificamente, na sua tese de doutoramento, onde desenvolve estudo sociológico sobre a divisão do tempo das atividades escolares, na tentativa de compreender as funções sociais dessas atividades para os estudantes, o que levou sua atenção para os saberes que circulam no ambiente






escolar, ao considerar o fato de que tais saberes seriam responsáveis pelo condicionamento do tempo dos estudantes, sob dois eixos: o tempo do conhecimento, regulado pelo próprio objeto de estudo e o tempo da didática, que estaria definido em função das condições de *transmissão* desse conhecimento. A palavra ‘transmissão’ está destacada por manter fidelidade ao pensamento de Verret sobre a didática, entendida por ele como transmissão de determinado saber por alguém que adquiriu esse saber e, portanto, o domina, para alguém que ainda não o aprendeu, supondo-se que este último esteja na condição de aprendiz de tal saber. Nas palavras do próprio Verret (VERRET, 1975, p.139), “est la transmission d’un savoir acquis. Transmission de ceux qui savent à ceux qui ne savent pas encore. De ceux qui ont appris à ceux qui apprennent”<sup>264</sup>. Semelhantemente ao tempo pedagógico, a prática didática se reduplicaria em prática do saber e prática da transmissão desse saber.

A alusão a Verret serve para evidenciar o embrião da teoria da transposição didática elaborada por Chevallard (1991), para quem, a partir do momento que um conteúdo de saber é definido como saber ensinável, passa por diversas transformações adaptativas até que chegue à condição de objeto de ensino. A atividade que transforma um saber a ensinar em objeto de ensino é o que o didata francês chama de transposição didática. Nesse ponto, a teoria não apresenta problema, pois este se encontra na origem da seleção dos saberes a ensinar, uma vez que Chevallard reconhece apenas os saberes científicos como os únicos a entrarem nessa seleção. Ainda que neste estudo não haja uma adesão total ao conceito, especialmente, pelo problema apontado, ele se torna importante para a análise do *corpus*, visto que o trabalho analítico tem por base um processo de tomada de saberes de referência, no caso, os saberes da Teoria da Comunicação, como saberes a ensinar, transformados em objetos de ensino, transpostos no LDP. Assim, a ideia de transposição didática é aceita no sentido da transmissão de um saber científico para um aprendiz, que não o domina, o que caracteriza a função de um livro didático, no qual se supõe a presença de conceitos de referência a serem aprendidos pelos estudantes.

Importa ressaltar que na teoria de Chevallard, a transposição não se reduz, em nada, à ideia de transmissão de conhecimento, tal como posta em Verret – nisso há diferença significativa em relação à concepção do sociólogo, com uma realocação do seu conceito em outro campo, por Chevallard – e nem à simples transformação de um

---

<sup>264</sup> Em tradução livre: É a transmissão de conhecimento adquirido. Transmissão daqueles que sabem para os que ainda não sabem. Daqueles que aprenderam para os educandos.




saber científico para um saber escolarizado, mas se amplia na ideia do sistema didático, que se refere à complexidade das relações estabelecidas entre as vértices de um triângulo, se entendemos esse sistema como uma representação triangular formado pelas seguintes vértices, tal como posta na teoria de Yves Chevallard: a do saber; a daquele que ensina, o professor e a daquele que aprende, o aluno.

Neste trabalho há a focalização na vértice do saber transposto para uma situação hipotética de aprendizagem do aluno, a do livro didático, estando fora do campo de análise a mediação do professor nesse processo.

Como esta investigação destina-se à análise, dentre outros aspectos, dos saberes de referência que constituíram a identidade da disciplina Língua Portuguesa como integrante da área de Comunicação e Expressão, na década de 1970, há, também, uma certa necessidade de explicitação das bases que sustentam o conceito de disciplina e, no caso específico, do ensino da disciplina língua portuguesa. Nesse particular, acatamos a posição de André Chervel (CHERVEL, 1990), que, em posição contrária a Yves Chevallard advoga que não somente os saberes científicos estão na base dos saberes escolarizados, visto que se percebe ampla distância entre saberes eruditos e saberes ensinados, apontando o pesquisador como uma das razões para isso, o fato de que a escola produz uma cultura específica.

Em suas considerações sobre a constituição das disciplinas escolares, no caso específico da ortografia francesa, Chervel criticava as teorias que estabeleciam o saber escolar como de menor prestígio ou derivado dos saberes científicos, gerados nas academias; também expunha sua crítica e à ideia de que a escola seria mero agente de transmissão de saberes produzidos em espaços que não o dela, o que a caracterizaria como espaço do conservadorismo. Em certa medida, o LDP funciona como um termômetro nesse embate entre saberes produzidos fora da escola, mas que são alocados nela por imposições curriculares e os que a escola produz, estando estes últimos, possivelmente, em “igualdade de condições” com os primeiros, no que se refere às escolhas dos saberes selecionados pelos professores para o ensino da língua materna. Nesse particular, talvez isso seja uma das causas que faz com que os professores de português sejam bastante seletivos no uso do LDP, pois raramente, o utilizam de forma integral, mesmo tendo sido escolha sua; e, por outro lado, trazem para o ensino outros saberes que compõem o repertório cultural de sua experiência como docente, inclusive os de senso comum.

Subsidiadas por tais bases, na proposta de Chervel, as disciplinas curriculares



são vistas em sua amplidão sociohistórica e consideradas além de simples instâncias de transposição didática de conhecimentos elaborados pelas ciências de referência, por se constituírem como campo autônomo, para o qual contribuem agentes e elementos internos e externos. Nesta relação são produzidos saberes e práticas próprios, como já dito, que compõem a cultura escolar, o que é diferente de um campo em que há, apenas, reprodução e divulgação de ideias, no qual não haveria uma dinâmica de criação dos próprios conhecimentos.


Envolvido por uma perspectiva histórico-cultural, Chervel, ao que parece, concebe a escola como um importante elemento de produção de saberes, ainda que alguns destes sejam selecionados/produzidos além dela, para que nela se tornem objetos de ensino. É o caso de uma disciplina como a de língua portuguesa, que, a despeito de ser ensinada na escolarização básica para nativos do português brasileiro, ao longo de sua história de constituição como disciplina escolar, sempre teve sua identidade constituída por meio de instruções oficiais que prescrevem os saberes a serem ensinados sobre/da língua nos sistemas de ensino, a exemplo do visto na Lei 5692/71, a qual preconiza, conforme exposto no Parecer 853/1971, do Conselho Federal de Educação, sobre a doutrina do currículo de Língua Portuguesa das escolas de 1º e 2º graus, que:

A Língua Portuguesa, portanto, será encarada como instrumento por excelência de comunicação no duplo sentido de transmissão e compreensão de ideias, fatos e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica, o que vale dizer: leitura, escrita e comunicação oral. Nesta última encontra-se um dos elementos mais evidentes de conexão entre a Língua e os Estudos Sociais, encarados como um mecanismo de integração do educando ao meio. Também não se há de esquecer, neste particular, a importância cada vez maior que assume nos dias atuais a linguagem falada, ao impacto dos meios de comunicação “audiovisual”, a ponto de que, se já não vivemos uma cultura predominantemente oral, pelo menos as duas vias tendem a equilibrar-se.

A regulação do Estado na definição do currículo e dos conteúdos curriculares, não impede, entretanto, de que haja a produção de saberes sobre a língua que estejam alheios às normas prescritas, numa clara demonstração de que a escola – no sentido mais amplo que o termo comporta – seja uma agência de produção de conhecimentos próprios. Daí a importância do estudo de elementos próprios da cultura escolar, como o LDP, para se conhecer aspectos que não estejam previstos nas leis, mas que se tornam pontos cruciais para o estudo sobre a identidade da disciplina.

Diante disso, no presente estudo é trazida à reflexão a hipótese de que a






configuração interna da disciplina língua portuguesa, conferida por instruções oficiais e por manuais didáticos, oscila entre dois pares de eixos estruturadores: ora como objeto de estudo específico de uma disciplina curricular e instrumento para aprendizagem de outras disciplinas; ora como ensino dos usos da língua e estudo sobre a língua, a partir de determinadas concepções teóricas. Por isso, a análise do LDP da época investigada, em cotejamento com as instruções legais, constitui-se em investigação relevante, para, além de confirmar ou não a hipótese levantada, descrever que saberes são expostos no manual didático; se, em consonância ou não com os saberes de referência que subsidiam os documentos oficiais. Em decorrência da análise do *corpus* selecionado, há a possibilidade de identificação e caracterização das tendências do ensino da língua portuguesa no período.

Magda Soares asseverava, na segunda metade da década de 1990, em seu artigo *Um olhar sobre o livro didático* (SOARES, 1996), que, diante da diversidade de olhares que vinham sendo lançados à época sobre o livro didático, dentre os quais, o pedagógico, o político e o econômico – olhares que, simplesmente prescreviam, criticavam ou denunciavam – haveria a necessidade de mais investigações sobre esse recurso didático-pedagógico, não sob a ótica de como ele deveria ser, mas como se apresentava e como tinha sido até então. No ponto de vista da pesquisadora, faltavam estudos a partir de uma História e de uma Sociologia do ensino; ou seja, estudos desenvolvidos sob a visão de uma perspectiva sociohistórica do livro didático, visto que “o livro didático instituiu-se, historicamente, bem antes que o estabelecimento de programas e currículos mínimos, como instrumento para assegurar a aquisição dos saberes escolares (...)” (SOARES, 1996, p. 55). Em outras palavras, o livro didático está presente na cultura escolar brasileira, antes mesmo que os textos legais se ocupassem de estabelecer um perfil curricular mínimo para as disciplinas e, podemos afirmar que, mesmo sob a regulamentação oficial, esse currículo básico sofre influências da cultura geral e da própria cultura escolar, o que pode resultar em adaptações e transformações, por vezes, não previstas nas instruções oficiais, mas materializadas nos livros didáticos.

Por se constituir nessa fonte privilegiada para uma história do ensino da língua e da disciplina língua portuguesa, como Soares (idem) assegura e de certa operacionalização de currículos e programas organizadores dos saberes ‘autorizados’ a adentrarem a escola, a análise dos LDP do período em que a disciplina esteve sob o auspício da LDB 5692/71 e de seus pareceres correlatos, permite a identificação ou mapeamento dos conhecimentos e competências tidos como formadores das






capacidades comunicativas dos alunos no período e contribui para o desenho do panorama histórico da disciplina, revelando tendências metodológicas e da política educacional e sociocultural que estabeleceu determinada escolarização do conhecimento, da ciência e das práticas culturais, em detrimento de outros. Conseqüentemente, é gerado um inventário com os diversos saberes que estiveram presentes na história do ensino da língua materna, das práticas de linguagem na escola e das transformações sofridas pela disciplina no seu percurso histórico, na constituição de sua identidade. É nessas bases teórico-epistemológicas que se enquadra este estudo, que objetiva compor essa pequena radiografia dos saberes tornados objetos de ensino, em seus usos e funções e os modos como foram transpostos para o LDP, para o alcance de determinados objetivos na disciplina língua portuguesa, alocada na área de Comunicação e Expressão, nos anos de 1970.

### **3. Os percursos metodológicos trilhados na investigação**

Os procedimentos teórico-metodológicos que do estudo têm por base a perspectiva transdisciplinar da Linguística Aplicada, ao congregar diferentes abordagens teóricas que subsidiarão a análise a ser empreendida. Como o trabalho busca compreender as finalidades e funções da disciplina língua portuguesa por meio dos saberes selecionados, tanto pelas instruções legais, reguladoras dos componentes curriculares a serem tomados como objetos de ensino na década investigada, quanto pelos livros didáticos, que, em geral, são porta-vozes do “momento teórico” em que a disciplina está inserida, trazemos como base teórica a ideia de transposição didática de Yves Chevallard (CHEVALARD, 1991), ainda que não aceitemos seu fundamento geral de que os saberes científicos constituem-se como os únicos a serem transpostos para o campo escolar. Em contraponto a Chevallard, corroboramos com André Chervel (CHERVEL, 1990) para quem as práticas escolares, sejam quais forem, são importante objeto para se investigar a configuração interna de uma disciplina, uma vez que evidenciam que diferentes tipos de saberes – não apenas os científicos - podem estar presentes na cultura escolar. Por este último aspecto, elegemos o LDP como material de análise.

Com apoio nesses enquadres teóricos, a análise do *corpus* foi desenvolvida a partir dos seguintes encaminhamentos: a) Estudo exploratório do livro didático de português, TDCE – Trabalho Dirigido de Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa, de Roberto Melo Mesquita e Cloder Rivas Martos – 8ª série, primeiro grau, Editora Saraiva, 1976; b) Estudo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB



5692/71; c) Estudo do Parecer 853/1971, do Conselho Federal de Educação e d) Análise do *corpus*, a partir do estabelecimento de relações entre os saberes produzidos na Teoria da Comunicação e a apropriação destes pela LDB e, com base nesta, pelos LDP. As seguintes diretrizes nortearam esta parte do estudo, para o estabelecimento de categorias de análise: 1. A função da disciplina frente às relações entre a cultura escolar e a cultura de massa na década de 1970; 2. A relação entre a configuração dos saberes expostos nos LDP e as propostas contidas nos documentos oficiais; 3. O livro didático como instrumento que estrutura os saberes pertencentes à disciplina; 4. Os critérios de organização desses conteúdos nos LDP e 5. Os objetos de ensino selecionados e as práticas de linguagem que trabalham esses objetos nesse período histórico específico.

#### **4. A lei no livro – o LDP e uma radiografia do ensino de português na era da comunicação**

Esta parte do estudo destina-se à explanação sobre o conteúdo do LDP analisado, com a exposição, em linhas gerais, sobre o que consta nos capítulos quanto à estruturação física e aos objetos de ensino neles constantes. Devido à limitação deste espaço para o estudo, os itens são descritos de forma pormenorizada.

Conjugada à descrição física, que comporta a configuração estrutural e a organização interna da obra, foram analisadas as relações estabelecidas entre os saberes da área de Comunicação, a apropriação destes pelas instruções legais e, com base nesta, pelo LDP em destaque.

Convém destacar determinados aspectos da LDB 5692/71 que subsidiam a concepção de língua como instrumento de comunicação e do ensino da língua portuguesa, como ferramenta para o desenvolvimento da expressão comunicativa dos alunos. Para tanto, o trecho a seguir, constante do artigo 4º, parágrafo 2º da citada Lei, já antecipa o enfoque do núcleo comum, do currículo escolar e apresenta a concepção de língua a ser transposta como um saber de referência para as práticas pedagógicas: “No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.” O Parecer 853/71, do Conselho Federal de Educação normatiza os objetivos da área de Comunicação e Expressão e condiciona o objetivo da disciplina fixada, indicando os fins visados com seu ensino:

(...) em Comunicação e Expressão, o “cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contato coerente com os seus semelhantes (comunicação) e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual”

(expressão), sem deixar de ressaltar a importância da Língua Portuguesa “como expressão da cultura brasileira”, consoante o disposto no art. 4.º, § 2.º, da Lei 5.692:

No cotejamento entre os preceitos estabelecidos na legislação para o ensino da disciplina, originários de conhecimentos transpostos do campo da comunicação e o LDP, que tenta adequar os saberes selecionados para sua composição com aqueles preceitos, foram mapeados os objetos de ensino propostos no livro. A divisão dos capítulos do livro já abre o caminho para os aspectos a serem analisados, no que diz respeito à influência das instruções oficiais sobre a composição da identidade da disciplina no período, sob a alegação de que estaria voltada para o desenvolvimento de capacidade comunicativas dos estudantes, sob os fundamentos da Teoria da Comunicação.

Na leitura do LDP é possível constatar facilmente a presença de determinados tópicos de estudo que se constituem nos saberes transpostos da referida teoria para uma situação de didatização, na qual são percebidos indícios, não somente sobre a organização curricular da disciplina, como também, sob que condições e justificativas tais objetos de estudo estão presentes no livro.

O quadro exposto a seguir descreve os objetos de ensino condizentes com a área de Comunicação e Expressão proposta pela Lei 5692/71 e pelo Parecer 853/71. O mapeamento desses saberes presentes no LDP atendeu ao critério de sua relação, mínima que seja, com a ideia de comunicação e de meios de comunicação de massa, uma vez que é essa a ideia geral proposta pelas instruções oficiais.

Saberes relacionados à Comunicação
tipos de linguagem - linguagem afetiva
signos - signos não verbais – signos verbais
fato e opinião
o cinema na comunicação -correspondência comercial –
correspondência social
o diretor de cinema – fato e opinião – correspondência oficial
cinema no Brasil
reportagem – televisão
fato e opinião – a manchete – a crônica –
o cinema
a notícia
comunicação pessoal

Com base no quadro anterior, algumas constatações são possíveis com relação à





inclusão desses saberes no LDP:

#### **4.1.A adoção compulsória de saberes em decorrência da legislação**


Incluídos de forma aleatória, em relação aos outros saberes apresentados nos capítulos em que se encontram, a presença desses tópicos como objetos de ensino só se justifica pela ação coercitiva que o texto legal exerce sobre as diferentes instâncias pertencente aos sistemas educacionais, as quais assumem as políticas de ensino. Isso gera uma certa inconsistência nos modos como são didatizados os objetos, visto que, no livro em tela, não se tem clareza dos que se pretende com sua inserção no programa curricular.

Da forma com que são apresentados, todos os tópicos relacionados ao trabalho com a comunicação e expressão aparecem "de súbito" nos capítulos, uma vez que não há relação entre eles e os demais tópicos de ensino dos capítulos. Para exemplificar esse fato, é analisado o capítulo 4, que serve para ilustrar o que ocorre nos demais capítulos, salvo uma ou outra atividade diferenciada entre os capítulos, decorrente dos conceitos gramaticais trabalhados. Em geral, o capítulo recebe o nome do conceito gramatical que estará sendo trabalhado nele. É aberto com um texto literário, seja em forma de poema ou de narrativa ficcional, a partir do qual são propostas atividades de leitura decodificadora do texto, denominadas de *Aprendendo sinônimos*, *Entendimento do texto* e *Revendo o texto*.

O capítulo 4 do LDP tem por título *Vogais*, visto ser este o saber a ser trabalhado, sendo expostas na seção destinada à explicitação do conceito, noções sobre a classificação das vogais quanto ao modo de produção, ao timbre, à intensidade e à articulação. Nas atividades de fixação dos conteúdos gramaticais explicitados predominam exercícios de assinalar, marcar e classificar. Posterior a tais atividades, há a seção *Leitura teatralizada*, recurso presente em determinados capítulos, pois isto "torna a leitura viva e treina a atenção", como assegurado no enunciado da atividade (p. 67). Essa estratégia didático-pedagógica é sugerida para o trabalho com a crônica *Lugar reservado*, de Fernando Sabino, adaptada para o livro e para a atividade.

Sem justificativa aparente e nenhum encaminhamento que indique a necessidade do seu estudo, há seguida à proposta de leitura teatralizada - que, de fato, se constitui na realização de um jogral - a exposição sobre *O cinema na comunicação*. Este, na verdade, é um pequeno texto com informações muitíssimo superficiais sobre o cinema, submetido ao mesmo modelo de perguntas comuns a todos os textos expostos no LDP, trabalhados na seção *Entendimento do Texto*. Na sequência, é apresentada a seção





*Aplicando Gramática*, na qual são trabalhados exercícios estruturais sobre verbos. Outra seção, em seguida, é apresentada, intitulada *Escreva um pouco mais*, voltada para o exercício de uma escrita que visa aperfeiçoar um texto já pré-moldado pelo autor do LDP. Também de súbito, tal qual o surgimento do texto informativo sobre o cinema, é exposto o tema sobre *A correspondência*, onde se tem noções sobre os tipos de correspondência, em geral, mas sendo exposta para estudo a correspondência comercial na sua estrutura formal, para em seguida serem expostas perguntas sobre a carta comercial, a serem respondidas com base no texto que informa sobre ela. Essa seção sobre a carta serve, também, para apresentar uma proposta de escrita para o aluno, sugerida sob o título *Desenvolvendo idéias*. Como parte final do capítulo 4, são apresentados mais exercícios estruturais sobre gramática, dessa feita sob o nome de *Reverendo morfologia*, na qual constam exercícios sobre voz ativa e voz passiva e *Reverendo sintaxe*, onde são expostos exercícios sobre tipos de sujeito.

Dessa descrição sucinta do capítulo 4, exemplar de toda a organização e proposta de ensino do LDP nos demais capítulos que o compõem, é perceptível uma estruturação dos objetos de ensino direcionados para a abordagem de conteúdos de estudo recorrentes em diferentes fases da disciplina língua portuguesa, especificamente, conteúdos gramaticais, como os selecionados para estudo no capítulo destacado - sinônimos, vogais, verbos, vozes do verbo, tipos de sujeito. A novidade presente na década de 1970 é a inclusão de conteúdos de uma área que, até então, não compunha o *background* de conhecimentos próprios da disciplina, mais especificamente, os da área de comunicação. O problema é que tais objetos são transpostos para o ensino da disciplina, pela força da Lei 5692/71, mas eles se tornam, apenas, tópicos para acúmulo de informações pelos estudantes e meios para o estudo de estruturas linguísticas, o que, certamente, contribuiria muito pouco para o desenvolvimento das capacidades comunicativas dos alunos.

#### **4.2. Tensões entre capacidades comunicativas, capacidades linguísticas e conhecimentos sobre meios de comunicação de massa**

Como visto no capítulo 1 da Lei 5692/71, que dá as diretrizes gerais para o ensino do então 1º e 2º graus, há a indicação da forma a ser operacionalizado o ensino da língua nacional, numa função eminentemente instrumental. É o que preconiza o instrumento legal com relação ao estatuto da língua portuguesa como a via para o desenvolvimento das capacidades comunicativas dos estudantes, estabelecendo como o objetivo de seu estudo na escola a sua utilização prática como ferramenta para a ação

comunicativa. Possivelmente, a ideia de 'instrumento' apresentada pela Lei aponte para a noção dos usos que se pode fazer da língua portuguesa para o desenvolvimento de certas capacidades languageiras, que, no caso do período retratado, seriam tidas como capacidades comunicativas. Se por um lado, a instrução oficial já vislumbra um ensino de língua em seus usos, por outro, a visão de quem legisla não dimensiona as formas pelas quais determinados saberes para esse fim são selecionados e transpostos como objetos ensináveis. É sobre este último aspecto que o LDP analisado evidencia a dificuldade na condução dos modos de didatização dos conteúdos referentes à área de comunicação.

Talvez, uma das dificuldades nessa didatização/transposição esteja, também, na própria noção de 'comunicação' tomada pelos legisladores que prescreveram o que deveria se constituir em estudo/ensino de língua portuguesa e os autores que elegeram os saberes a ensinar no LDP, uma vez que aquela noção está bastante ligada ao uso de meios de comunicação de massa e não como competência comunicativa.

O que levou a essa constatação na análise do LDP foi a recorrência de saberes apresentados no livro, que, apenas, expõem informações sobre meios de comunicação ou propõem atividades estruturais sobre eles, como forma de o alunos os utilizarem de forma 'adequada'. Esses objetos de ensino foram categorizados no quadro que segue:

OBJETOS ENSINÁVEIS	
Saberes informativos	Saberes formativos
Signos – signos não verbais – signos verbais	A comunicação de massa e a comunicação pessoal
O cinema na comunicação	Tipos de linguagem
O diretor de cinema	Linguagem afetiva
Cinema no Brasil	Fato e opinião
Reportagem	Correspondência comercial
Televisão	Correspondência social
A manchete	Correspondência oficial
A crônica	Comunicação pessoal
O cinema	-
A notícia	-

A categorização dos objetos ensináveis em saberes formativos e informativos foi possível em decorrência das atividades que os autores do LDP propõem a partir daqueles saberes, para serem realizadas pelos alunos, mas, também, pelos conteúdos selecionados em si mesmos, que podem se constituir em fonte própria de conhecimento, seja para o cumprimento das tarefas didático-pedagógicas, especialmente, as escritas, seja para a leitura como acúmulo de informações. Este último fato pode ser elucidado

quando se reflete sobre a impossibilidade de se prever, por exemplo, que um aluno, ao ler sobre as funções de um diretor de cinema, vá se tornar, necessariamente, um profissional dessa área. Assim, a inclusão de tal conteúdo no LDP atenderia, somente, ao contexto da época, em que se via o ensino da língua materna como meio de promover o desenvolvimento de capacidades comunicativas, embora as formas de materializar esse objetivo no LDP sejam equivocadas.

Importa ressaltar que, mesmo os objetos de ensino sendo categorizados em informativos e formativos, conforme o quadro anterior – divisão em que os da primeira coluna recobrem os saberes que disponibilizam informações sobre meios de comunicação ou sobre noções conceituais que envolvem esses meios, e, os da segunda, aqueles saberes que visam desenvolver nos alunos habilidades na utilização de alguns meios de comunicação ou de conceitos próprios a eles –, há a convergência na transposição dessas duas categorias de objetos de ensino, pois todos os saberes apresentados no LDP têm por objetivo a realização de atividades de leitura decodificadora do texto, estudo de elementos gramaticais e elaboração de estruturas textuais com vistas ao aprendizado de elementos linguísticos ‘próprios’ de tais estruturas.

Os trechos de dois conteúdos do LDP, representativos dos dois tipos de saberes categorizados, ilustram a bifurcação representada pelas duas colunas do anterior, ao tempo em que evidenciam a convergência entre os tipos de saberes, evidenciada no objetivo maior da transposição desses saberes, exposto anteriormente:

Exemplo 1 – saber informativo

#### O CINEMA NA COMUNICAÇÃO

*E um belo dia Corre-Corre foi chamado à sala do secretário do Jornal da Cidade. Nosso herói ficou preocupado porque pensou que o copidesque Risca-Texto dera outra vez queixa dele.*

*Mas a notícia era ainda pior: Corre-Corre fora transferido para a seção do jornal encarregada da crítica de cinema.*

*Logo ele que entendia tão pouco de cinema. Mas, agindo com esperteza, aceitou o cargo e tratou de aprender o mais rápido possível.*

*Vamos ver o que Corre-Corre descobriu?*

1. O cinema é um arte que exige um trabalho de equipe, muito equipamento e em consequência muito dinheiro, sendo, portanto, uma indústria.
2. O filme destina-se a ser assistido por muitas pessoas ao mesmo tempo, pertencendo então à Comunicação de Massa.
3. O cinema usa dos recursos de outras artes:
  - a) **a palavra** – usada nos diálogos.
  - b) **a música** – usada como fundo para emocionar o espectador.
  - c) **a representação** – da mesma maneira que o teatro, os atores vivem os personagens,



fazendo o papel de outras pessoas.

d) **a imagem** – é a mais importante na comunicação cinematográfica.

*Quando Corre-Corre terminou de escrever estes itens, apareceu o copidesque Risca-Texto e disse agressivamente:*

*- Precisamos ter uma conversinha.*

*- Pronto, vai começar tudo de novo!*

*E a eterna briga continuou...*

#### ENTENDIMENTO DO TEXTO

*Responda às perguntas e mostre que você entendeu o texto:*

1. O que é exigido para a produção de um filme?

2. Qual o destino do filme?

3. Quais os recursos que o cinema usa na Comunicação?  
pp. 69 e 70

Exemplo 2 – saber formativo

#### CORRESPONDÊNCIA SOCIAL

Neste capítulo você aprenderá a escrever a carta familiar:

A correspondência familiar é aquela destinada a pessoa da família ou amigos chegados. Por isso, a linguagem na carta familiar deve ser diferente da usada na carta comercial, isto é, mais livre, mais carinhosa.

Observe a carta abaixo, que poderá lhe servir de modelo:

Cuiabá, 23 de setembro de 1976  
(local e data)

Caro amigo Plínio (*saudação e nome*)

Introdução

Chegamos bem de viagem e logo começamos a trabalhar.  
Que trabalho dá para montar uma casa! Mas na  
arrumação já reservamos um quarto para quando você e a Darci nos  
visitarem.

É

Desenvolvimento  
nas próximas férias.

Aliás, Cuiabá merece uma visita. É um lugar maravilhoso.  
habitada por gente hospitaleira. Não deixe de conhecê-la

fraternal

Fecho

Se você encontrar o Vicente dê-lhe um abraço muito  
por nós.  
Sem mais, despedimo-nos saudosos.


\_\_\_\_\_  
(assinatura)

#### ESCREVA UM POUCO MAIS

Tomando como modelo a carta anterior, escreva uma a um amigo que você não vê há algum tempo. pp. 104 e 105

Os exemplos trazidos, além de evidenciarem os equívocos na seleção e transposição de saberes para o ensino de língua portuguesa, confirmam a tradição de se entender o ensino de língua como ensino de abstrações de um sistema linguístico – seja





tanto para a leitura e compreensão, quanto para a produção de textos – que pouco ou nada mantêm de coerência com a própria legislação sobre esse ensino, considerada, até certo ponto, inovadora em relação ao que se apresentava até à década de 1970.


O fato de um saber “informativo”, como o destacado no exemplo 1, considerado como um objeto ensinável que atende à proposta de ensino para a área de Comunicação e Expressão ser apresentado por meio de um texto informativo, que, ao final das contas serve, unicamente, para que sejam feitas perguntas sobre as informações contidas explicitamente no texto; ou um saber “formativo”, visto no exemplo 2, como um objeto de ensino que visa a ensinar modelo padronizado de escrita de um meio de comunicação, comprova quão inócua é a seleção e transposição desses tipos de saberes para o aprendizado do aluno, ainda que, de alguma forma, os dois tipos estejam amparados pela legislação vigente.

Diante de tais aspectos, a didatização dos saberes oriundos da área da comunicação, evidenciadas nos exemplos, por serem ilustrativos da recorrência de saberes da mesma ordem em todo o LDP analisado, induz à constatação de que não haveria a possibilidade de se desenvolver capacidades comunicativas, e, sim, algumas restritas capacidades linguísticas vindas por meio de atividades de leitura e redação improdutivas que visavam à transmissão de conhecimentos sobre meios de comunicação.

## **5. Considerações finais**

As reflexões apresentadas reforçam a ideia, já indicada, de que os conhecimentos transpostos, possivelmente, da Teoria da Comunicação, para ocuparem lugar no ensino de língua portuguesa, por meio de um livro didático, constituem-se em saberes justapostos a conteúdos tradicionalmente presentes em propostas curriculares e manuais didáticos dedicados ao ensino da língua materna, ao longo da história da disciplina.

Diferentemente do que se poderia esperar de uma instrução oficial que prezava por ensino da língua materna pautado numa finalidade instrumental da língua, no sentido de que esta deveria ser ensinada para o desenvolvimento da comunicação interpessoal e da expressão individual nas práticas comunicativas, a própria Lei 5692/71 deixa entrever que os saberes ensináveis estariam a serviço da utilização de meios de comunicação de massa, uma vez que a visão político-econômica do regime militar, no período, forjava um certo imediatismo nas ações governamentais visando a um desenvolvimento econômico acelerado, juntando-se a isso um exacerbado investimento



na comunicação de massa, o que pode ter encontrado eco nas políticas educacionais, incluído o ensino da língua portuguesa.

Vivia-se no país sob a euforia do que se denominou ‘era da comunicação’, com a instalação da primeira rede nacional de televisão e com o advento da televisão em cores. A frase do apresentador Abelardo Barbosa, o Chacrinha, resume bem o espírito da época: “Quem não se comunica, se trumbica”, como destaca Faraco (FARACO, 2008), daí a preocupação dos legisladores em atender aos desafios emergentes. A questão é, como numa situação de ensino da língua, no caso, a de um LDP, esse ideal de práticas comunicativas é efetivado, quando o que se apresenta são atividades estruturais sobre o sistema da língua portuguesa, como se tal encaminhamento didático fosse o suficiente para desenvolver as capacidades comunicativas esperadas para os alunos, como resultado de sua escolarização.

Bem mais que o emaranhamento entre descrição e norma, como pensa Faraco (idem), para quem o ensino de língua portuguesa nos anos dedicados à comunicação revelava incoerência entre as instruções legais e o efetivo fazer pedagógico, é notável a inconsistência na concepção de língua como instrumento de comunicação na própria Lei 5692/71 e, conseqüente oscilação entre os eixos estruturadores da disciplina no período de sua vigência, que tem rebatimento direto na composição dos LDP da década. Resultante disso entendemos que, naquele contexto específico, a disciplina manteve as características de tomar a língua portuguesa como objeto de uma disciplina curricular, aliado à sua utilização como instrumento para aprendizagem de outras disciplinas e de estudo sobre a língua, a partir de uma concepção teórica do domínio da Comunicação. Quanto aos usos da língua, estes continuaram embargados por propostas de atividades de leitura e escrita pouco férteis, se comparadas aos objetivos pragmáticos e utilitaristas preconizados nas instruções legais, de desenvolver nos alunos capacidades como receptores e emissores de mensagens, pela utilização de códigos diversificados, verbais ou não-verbais.


Essas tensões que emergem da transposição didática de teorias científicas para documentos oficiais e destes para os LDP – embora seja admissível que o percurso dessa transformação de saberes não seja tão linear assim e nem os conhecimentos oriundos unicamente da ciência, com já postulado no início do estudo – indicam que nem todos os saberes são adequadamente tornados ensináveis, pois não são resultado de uma concepção homogênea sobre o ensino que se pretende da língua portuguesa, mesmo que se tenha a ingenuidade de se pensar que os textos legais, que servem como

referência curricular, estabeleçam essa homogeneidade. Oposto a isso, deixam transparecer discrepâncias, oposições, contradições decorrentes de perspectivas diversas e dos interesses que movem as políticas educacionais. Assim, o ensino de língua portuguesa, na chamada era da comunicação, assim como em períodos anteriores e posteriores a ela, ao que parece, tem-se caracterizado por uma oscilação entre seus eixos organizadores, pois, ao tempo em que novas tendências teórico-epistemológicas são adotadas nas instruções legais, nos referenciais curriculares e nos livros didáticos, promovendo a seleção de novos objetos de ensino, estes convivem com outros que sempre mantiveram seu lugar nessa seleção, configurando-se como os objetos ensináveis estabilizadores da identidade da disciplina, que, assim, tem variado em seus objetivos entre os usos e as formas da língua.

## REFERÊNCIAS

- CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985 (2. ed. 1991).
- CHERVEL, A. (1990). *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria & Educação, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229.
- CHOMSKY, Noam. *Readings for Applied Linguistics*. London: Oxford University Press, 1973.
- FARACO, Carlos Alberto. *O ensino do português no Brasil: alguns paradoxos e desafios*. In: FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editoria, 2008.
- FÁVERO, L. L. *O ensino de língua portuguesa*. Anais do II Simpósio Internacional de Análise de Discurso. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- HYMES, Dell H. *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. Extracts available in: DURANTI, Alessandro. (2001), "Linguistic anthropology: a reader", pp. 53-73. New York: Wiley-Blackwell, 1971.
- JAKOBSON, ROMAN. *Lingüística e comunicação*. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes (trad.). 24 ed. São Paulo: Cultrix, 2007.
- REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Lei 5692 de 11 de agosto de 1971. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 agosto, 1971.
- SAUSSURE / JAKOBSON / HJELMSLEV / CHOMSKY. *Coleção Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- SOARES, Magda Becker. *Um olhar sobre o livro didático*. Presença Pedagógica, v. 2, nº 12 nov/dez. 1996.

\_\_\_\_\_ *Português na escola. História de uma disciplina curricular*. São Paulo:



Loyola, p. 155-177, 2002.

VERRET, M. (1975). *Le temps des études*. Paris: Paris V/H. Champion.



# MÚSICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO

Stefane Pereira da Silva<sup>265</sup>

Gercilene da Silva Nunes<sup>266</sup>

Michele Vargas<sup>267</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho tem o objetivo de apresentar as experiências em sala de aula, durante o período de estágio supervisionado, realizado na Escola Estadual Pequeno Príncipe, no 1º ano “B” do Ensino Médio, bem como analisar as produções textuais dos alunos a partir dessas aulas. A metodologia usada foi à abordagem qualitativa-interpretativista e apresentamos reflexões acerca dos dados gerados no período do estágio. A partir de um vídeo da música “Eduardo e Mônica” da banda Legião Urbana, elaboramos quatro aulas que envolviam leitura, interpretação e produção de paródia. A escolha de um vídeo com a música remete aos estudos de Rojo (2011) sobre a multimodalidade que diz respeito às mais diversas formas de construção linguística, “já não basta mais leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam” (Rojo, 2011 p.7). Todos esses traços e marcas multimodais ajudam na compreensão comunicativa do texto e ajudando o leitor com uma linguagem atrativa. Através de atividades que explorassem diferentes linguagens no mesmo texto, foi possível despertar o interesse dos alunos e avançar em relação à compreensão de textos dessa natureza. Quanto à produção textual, julgamos a paródia uma forma interessante de retomada da palavra do outro, o que implica jogos de aproximações e distanciamentos entre o texto escrito pelos alunos e o texto de referência (BELINTANE, 2010). Foi possível perceber que os alunos apresentaram aprendizagens válidas em relação à métrica e rimas, discurso direto e indireto e expressão da singularidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Experiência em Sala de Aula. Música e Multimodalidade.

## 1.INTRODUÇÃO


O presente artigo tem como objetivo principal apresentar as experiências em sala de aula das discentes Gercilene da Silva Nunes e Stefane Pereira da Silva, e também discutir de que modo à escolha de textos multimodais contribuem para o ensino de língua Portuguesa. Como vertente teórica, será utilizado ROJO (2011) abordando sobre

---

<sup>265</sup> Graduanda de Letras Língua Portuguesa da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, (ste\_suzuki@hotmail.com).

<sup>266</sup> Graduanda de Letras Língua Portuguesa da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, (lenny linda.mello@gmail.com).

<sup>267</sup> Orientadora Professora Ma da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. (fgvmichele@gmail.com).



textos multimodais no ensino, BELINTANE com o conceito de paródia e KOCH e ELIAS trazendo reflexões a cerca da leitura e compreensão de textos.

## **2.METODOLOGIA**

### **i) TIPO DE PESQUISA**

A metodologia usada neste trabalho foi à abordagem qualitativa e interpretativa, pois pretendemos, além de relatar, fazer algumas reflexões sobre alguns dados gerados na sala de aula durante o estágio.

### **ii) SUJEITOS DA PESQUISA**

As aulas de intervenções foram feitas na escola o “Pequeno Príncipe”, anexo, na série do 1º ano “B” do ensino médio. A mesma fica localizada na cidade de Marabá, núcleo Nova-Marabá. Ao conhecermos a escola nos deparamos com uma falta de estrutura imensa, visto que não há se quer uma biblioteca disponível para os alunos e professores. Não tem espaço suficiente para que eles circulem pela escola no horário de intervalo, nem espaço suficiente dentro da sala de aula. Percebemos ainda que há somente um ventilador funcionando na sala em que fizemos o estágio, com cerca de 28 alunos presentes, tornando a sala mais quente ainda.

## **3.ANÁLISE**

O nosso plano de aula foi desenvolvido baseando-se no que a professora regente nos sugeriu. Dessa maneira, a ação constituiu em: “Leitura e interpretação de texto” por meio da narrativa, abordando o discurso direto e indireto e as figuras de linguagem. Para isto foi entregue aos alunos a letra da música “Eduardo e Mônica” da banda Legião Urbana, para fazermos uma leitura em conjunto e depois mostrar o vídeo da música no data show, com o intuito de que os alunos sentissem a aula mais interessante e se sentissem mais atraídos por ela.

Pois segundo Rojo “já não basta mais leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam” (Rojo,2011). Rojo também enfatiza que, “a multimodalidade não é somente a soma da linguagem, mas a interação de várias linguagens diferentes em um mesmo texto”. (Rojo, 2011).

Optou-se em trabalhar com textos multimodais ao lado do gênero música, primeiramente por se reconhecer que a música, hoje é muito aceita pelo aluno do ensino médio, segundo pelo fato de as letras musicais serem carregadas de figuras de linguagem, denúncias, críticas sócias, entre outros fatores, ofertando assim a oportunidade de o aluno formar opinião e refletir sobre os vários conflitos sociais que os cercam.

Vale ressaltar que o domínio da linguagem e da língua acaba por ser uma forma de participação no meio social, e cabe a escola como formadora de uma parte importante do conhecimento do indivíduo, habitar ou preparar o aluno a interagir com essas novas demandas de uso da linguagem que as práticas sociais e também tecnológicas emergentes exigem. Levando assim o aluno a entender e também vivenciar o uso sócio comunicativo dos textos e seus propósitos possibilitando a ele, gradativamente, espaços discursivos para a interação nessa nova sociedade tecnológica.

Seguindo o nosso plano, nosso próximo passo foi posteriormente uma discussão oral da música, instigando de cada aluno uma interpretação, para isso utilizamos algumas perguntas referentes ao compositor das músicas da banda Legião Urbana, o ano em que este viveu, entre outras, para depois mostrá-los que toda a narrativa está no discurso indireto. Mas, o objetivo principal aqui era o de provocar a reflexão dos alunos diante das temáticas, além de possibilitar um diálogo entre os mesmos. Espera-se no processo de leitura, que o leitor assimile, processe, contradiga, critique, que dê sentido e significado ao que lê (SOLÉ, 2003:21 apud KOCH e ELIAS 2013; 13) KOCH e ELIAS em sua obra “*ler e compreender os sentidos do texto*” nos informa que o leitor recorre a estratégias de leitura no trabalho de construir o sentido dele, na sua interação como texto e com o autor.

#### 4. PROPOSTA DE ATIVIDADE

Num segundo momento, foi solicitado aos alunos que eles produzissem uma narrativa, dando continuidade ao fim da letra da música, criando da forma como eles quisessem, só que seguindo a métrica e melodia da música original no discurso indireto. Esta atividade gerou paródias bem interessantes, das quais selecionamos duas para apresentar e discutir nesta exposição.

##### Texto 01

Eduardo e Monica esperaram

O filho de Eduardo da recuperação

E quando seu filho voltou da

Recuperação foi muita alegria felicidade

E emoção

E quando estava tudo tranquilo

Tudo Legal

Eduardo e Monica e seu filho

Desideram viajar

E Eduardo e Monica nessa

Viajem não sabiam

Que iriam se

Apaixonar

E foram varios bate-papo

E muito momentos legais

E cada dia que passava

Os dois se apaixonavam cada vez mais

E depois de um tempo

Eduardo e Monica e seu filho

Já estavam morando junto

Pois formaram uma familia

## Texto 02

Então Mônica decidiu  
Que eles iriam se  
Divertir, nesse tempo  
Que não iam viajar

Então falou com Eduardo  
E Eduardo perguntou  
“E agora o que iremos  
aprontar”

Então Mônica sugeriu  
Naquela noite que seria  
Bem legal um jantar  
Para se animar

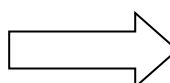
Eduardo viu que  
Mônica estava preocupada  
Com a situação de que  
Seu filho podia estar

E desse modo Mônica  
quase não conseguiu  
Aproveitar o jantar  
Naquela noite de Luar

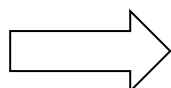
E depois de varias aventuras  
que fizeram durante aqueles  
Dias a aproveitar, Receberam a noticia  
que seu filho conseguiu passar

Na atividade que foi proposta aos alunos, percebemos por meio da leitura dos textos produzidos que eles conseguiram diferenciar quando o texto está no discurso direto e indireto.

Então falou com Eduardo  
E Eduardo perguntou

 Discurso Indireto

“E agora o que iremos  
aprontar”

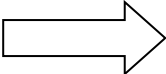
 Discurso Direto

Vale ressaltar, que nossa proposta foi que eles dessem continuidade na música “Eduardo e Mônica”, seguindo o discurso indireto e também a melodia e métrica da música original.

Observamos tanto no texto 1 quanto no 2 que o discurso indireto e a métrica da música original foi utilizado por ambos, mas a melodia não foi seguida.




Percebemos também que a linguagem usada pelo aluno do texto 1, é uma linguagem informal, com marcas da oralidade.

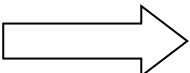
O filho de Eduardo...  
E quando seu filho...  Marcas da oralidade

[...] a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos de uso (MARCUSCHI, 2001, p.25).

Ao utilizar marcas da oralidade, o aluno nos faz perceber que a oralidade faz parte da nossa linguagem, e adquirimos nas relações sócias do nosso dia-a-dia. E cabe a nós nos comportamos de um modo diferente, dependendo de cada situação, de acordo com o contexto é que determinamos que tipo de linguagem se deva usar.

Ao propormos essa atividade, não pensamos quanto à questão de paródias, só depois de lermos os textos dos alunos é que nos demos conta do que eles tinham criado eram ótimas paródias. A paródia é uma das formas de retomada da palavra do outro e implica jogos de aproximações e distanciamentos entre o texto escrito pelo aluno e o texto de referência (BELINTANE, 2010). Esse jogo pode ser percebido em:


E quando estava tudo tranquilo  
Tudo Legal  distanciamento

Eduardo e Monica e seu filho  
Desidiram viajar  retoma a temática  
da viagem do texto original

E quando eles criaram essas paródias, além de bem interessantes com esses jogos de aproximação abordados por Belintane, usaram também a criatividade de forma despojada.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado é uma das mais importantes disciplinas dos cursos de licenciatura, pois este dá a possibilidade ao graduando em saber os tipos de experiências que irão vivenciar nas escolas. Dessa maneira, podemos dizer que a experiência que tivemos na sala de aula por meio desta disciplina foi de suma importância para nós, visto que, somos futuras professoras de Língua Portuguesa e o estágio nos colocou de



frente com a realidade educacional nos dando a possibilidade de refletirmos sobre o que aprendemos na teoria durante o processo de formação acadêmica. E deixando clara a importância do papel do professor na formação dos futuros cidadãos brasileiros.

## **6.REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA**

BELINTANE, C. **“Matrizes e Matizes do Oral”**. Revista Doxa- Revista Paulista de Psicologia e Educação, Vol 9: Araraquara: SP, 2010.

KOCH, Ingedore V. & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender- os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para escrita: atividades de retextualização**. 4 ed. São Paulo: Cortez,2003.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

## **ANEXOS**



**Eduardo E Mônica**

**Legião Urbana**

***Compositor: Renato Russo***

Quem um dia irá dizer  
Que existe razão  
Nas coisas feitas pelo coração?  
E quem irá dizer  
Que não existe razão?


Eduardo abriu os olhos, mas não quis se levantar  
Ficou deitado e viu que horas eram  
Enquanto Mônica tomava um conhaque  
No outro canto da cidade, como eles disseram.

Eduardo e Mônica um dia se encontraram sem querer  
E conversaram muito mesmo pra tentar se conhecer  
Um carinha do cursinho do Eduardo que disse  
“Tem uma festa legal, e a gente quer se divertir”.

Festa estranha, com gente esquisita  
“Eu não tô legal, não aguento mais birita”  
E a Mônica riu, e quis saber um pouco mais  
Sobre o boyzinho que tentava impressionar  
E o Eduardo, meio tonto, só pensava em ir pra casa  
"É quase duas, eu vou me ferrar"

Eduardo e Mônica trocaram telefone  
Depois telefonaram e decidiram se encontrar  
O Eduardo sugeriu uma lanchonete  
Mas a Mônica queria ver o filme do Godard

Se encontraram, então, no parque da cidade  
A Mônica de moto e o Eduardo de camelo



O Eduardo achou estranho e melhor não comentar  
Mas a menina tinha tinta no cabelo

Eduardo e Mônica eram nada parecidos  
Ela era de Leão e ele tinha dezesseis  
Ela fazia Medicina e falava alemão  
E ele ainda nas aulinhas de inglês

Ela gostava do Bandeira e do Bauhaus  
Van Gogh e dos Mutantes, de Caetano e de Rimbaud  
E o Eduardo gostava de novela  
E jogava futebol-de-botão com seu avô

Ela falava coisas sobre o Planalto Central  
Também magia e meditação  
E o Eduardo ainda tava no esquema  
Escola, cinema, clube, televisão

E mesmo com tudo diferente, veio mesmo, de repente  
Uma vontade de se ver  
E os dois se encontravam todo dia  
E a vontade crescia, como tinha de ser

Eduardo e Mônica fizeram natação, fotografia  
Teatro, artesanato, e foram viajar  
A Mônica explicava pro Eduardo  
Coisas sobre o céu, a terra, a água e o ar

Ele aprendeu a beber, deixou o cabelo crescer  
E decidiu trabalhar (não!)  
E ela se formou no mesmo mês  
Que ele passou no vestibular

E os dois comemoraram juntos  
E também brigaram juntos muitas vezes depois  
E todo mundo diz que ele completa ela  
E vice-versa, que nem feijão com arroz




Construíram uma casa há uns dois anos atrás  
Mais ou menos quando os gêmeos vieram  
Batalharam grana, seguraram legal  
A barra mais pesada que tiveram

Eduardo e Mônica voltaram pra Brasília  
E a nossa amizade dá saudade no verão  
Só que nessas férias, não vão viajar  
Porque o filhinho do Eduardo tá de recuperação

E quem um dia irá dizer  
Que existe razão  
Nas coisas feitas pelo coração?  
E quem irá dizer  
Que não existe razão?

### **Atividade de Interpretação do Texto**

1. Justifique a presença de tantas expressões coloquiais (informais) no texto.
2. De o significado que elas assumem no texto.
  - a) Eu não estou legal. Não aguento mais “birita”.
  - b) E quase duas, “eu vou me ferrar”.
  - c) Foi um “carinha” do cursinho do Eduardo que disse.
  - d) Tem uma festa legal e a gente vai se divertir.
  - e) Se encontraram então no parque da cidade. A Monica de moto e o Eduardo de “camelo”.
  - f) “Batalharam” grana e “seguraram” legal.
  - g) A “barra mais pesada” que tiveram.
  - h) “Que nem feijão com arroz”.



3. “Sobre o boyzinho que tentava impressionar.”

“E ele ainda nas aulinhas de inglês.” Que ideia transmite os diminutivos empregados nesses versos?

4. Retirem do texto as passagens que mostram:

(a) A fase de namoro, o amor crescendo entre os dois:

b) Eduardo crescendo:

c) Eduardo e Monica tendo atitudes de pais:

5. A letra da música conta uma história de amor entre duas pessoas. Quanto tempo você acha que se passou desde que as personagens se conheceram e o final da história? Justifique sua resposta?

# ESTUDO DE SENTENÇAS CONDENATÓRIAS: INTERDISCURSIVIDADE NO CAMPO JURÍDICO

SUELEM CRISTINA S. BEZERRA<sup>268</sup>

**RESUMO:** A presente pesquisa se insere na esfera dos estudos que vem se desenvolvendo a partir da relação linguagem e trabalho e tem como objeto a análise do trabalho desenvolvido pelo juiz, por meio da linguagem, no domínio das relações interdiscursivas no campo jurídico, tendo como referência o processo de fixação da pena. Nesse sentido, a mesma tem como *corpus* a sentença penal condenatória a pena privativa de liberdade que se realiza como um ato jurisdicional, materializado em um discurso jurídico que legitima a supressão de um direito, por meio de práticas discursivas que lhes são próprias, e no qual é possível identificar a coexistência de saberes de campos discursivos diversos. Objetiva-se, portanto, identificar e analisar, à luz da teoria da Análise do Discurso, que relações interdiscursivas são estabelecidas no cruzamento entre saberes no campo jurídico ao se valorar as circunstâncias judiciais descritas no art. 59, do Código Penal Brasileiro. Desta feita, a análise centrar-se-á no processo de fixação da pena-base, destacando-se, especificamente, as circunstâncias judiciais relativas à “personalidade do agente” e à “conduta social”, entendendo, sobretudo, que a linguagem é o meio pelo qual são construídos e fundados efeitos de sentido gerados no cruzamento de saberes no campo jurídico, consequentes da realização do trabalho do juiz.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sentença penal. Prática discursiva. Interdiscurso.


## INTRODUÇÃO

Este artigo expressa, de modo embrionário, o percurso a ser traçado pela pesquisa decorrente dos estudos desenvolvidos no curso de mestrado. Partindo do pressuposto de que práticas discursivas estabelecem relações com as práticas de trabalho, investe-se na busca por relações que permitem observar, no ambiente laborioso, o caráter simbólico que, a partir da linguagem, se constrói nas relações advindas, especialmente, do campo jurídico. Neste, um espaço de relações que sinalizam a um campo vasto de investigação.

Linguistas, então, são convidados a se inserir nesta ordem de saber de modo que possam elucidar, apoiados em teorias linguísticas, questões referentes à dimensão simbólica construída pelo uso da linguagem. A Análise do Discurso constitui-se como aquele espaço de saber que permite ao pesquisador percorrer a dimensão simbólica da linguagem associada a uma abordagem social, histórica e psicanalítica.

---

<sup>268</sup> Mestranda do programa de pós-graduação em Letras, área de concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal do Pará. E-mail: suebezerra@yahoo.com.br



Por esta razão se deve a opção pela vertente discursiva, uma vez que se objetiva investigar que efeitos de sentidos se constroem a partir das relações estabelecidas no cruzamento de saberes de campos diversos materializados em uma sentença penal condenatória a pena privativa de liberdade, firmado em um discurso jurídico, portanto, uma prática de linguagem, que legitima a supressão de um direito.

Torna-se necessário ainda caracterizar o campo de investigação a fim de possibilitar um maior domínio sobre o mesmo, identificando a complexidade das relações que nele se configura e que reveste o trabalho dos sujeitos envolvidos de sentidos cujo valor aqui passa a ter relevância.


Conceitos como o de prática discursiva e de interdiscurso desenvolvidos por Maingueneau (1997; 2008) dão suporte a esta investigação científica a qual visa compreender esse espaço de relações. Para o tratamento do *corpus*, entendido em sua dimensão trabalho, saberes acerca da característica, da natureza, finalidade e importância de uma sentença condenatória serão igualmente abordados no presente texto.

## **1 LINGUAGEM E SUA INTERFACE COM O TRABALHO**

A relação posta entre os domínios da linguagem e do trabalho direciona a discussão para uma área recente nos estudos das ciências humanas e, mais particularmente, nos estudos linguísticos, uma vez que evidencia o aspecto constitutivo da linguagem nas relações próprias do espaço de trabalho. Parte-se do pressuposto que, das relações advindas deste espaço, insurge um universo simbólico por meio do uso da palavra cuja especificidades passam a ser objeto de estudo de linguistas preocupados com os sentidos e seus efeitos sobre o processo de trabalho, bem como se delinea também a análise de como os sujeitos se valem da linguagem no ambiente de trabalho para ora realizar suas atividades, ora construir saberes acerca delas.

Para uma análise que elucide a relação entre linguagem e trabalho, contemplando toda a sua complexidade, instiga-se uma abordagem que abarque todas as especificidades e o funcionamento próprios dela. Assim sendo, Nouroudine (2002, p. 18) adotou três dimensões a partir das quais se podem “evidenciar as ligações e as diferenças de funcionamento da linguagem no e sobre o trabalho”, expressas em categorias forjadas para expressar os elementos que não apenas se justapõem, mas que, imbricados uns nos outros, revelam o caráter complexo da relação linguagem e trabalho





em suas diferentes formas, a saber: a linguagem no trabalho, a linguagem sobre o trabalho, linguagem como trabalho.

O prosaico espaço de trabalho é hoje entendido em uma complexidade corporificada em práticas languageiras. Constitui-se como um lugar cuja produção dos sentidos ocorre de maneira privilegiada. Por sua função social, antropológica e ontológica, as relações que nele ocorrem não se estabelecem pontualmente, dada a sua dimensão complexa, na qual se realiza uma rede simbólica derivada da tomada da palavra por sujeitos imersos nesse ambiente. Reivindica-se, neste sentido, o lugar e a importância constitutiva da linguagem no processo de construção dos sentidos no ambiente de trabalho, portanto, o papel do linguista na investigação das relações simbólicas decorrentes deste espaço.


As reflexões dos linguistas então passam a ser representadas a partir da abordagem tripartida proposta por Nouroudine, a qual permite entender o funcionamento da linguagem que interpreta, que circunda e que faz o trabalho. Um olhar analítico para um destes aspectos não dispensa o outro. Embora se constituam como práticas languageiras que permitem identificar as especificidades da relação trabalho e linguagem, o arrolamento entre as dimensões linguagem no/sobre/como trabalho ocorre de modo estreito.

Nouroudine (2002) define a dimensão linguagem **como** trabalho como reveladora de uma complexidade de igual proporção com a complexidade de toda atividade de trabalho. E assim especifica:

É complexo, no sentido de ser composto de várias dimensões intrínsecas: social, cultural, jurídica etc. Entretanto, a complexidade provém menos da existência de várias dimensões no trabalho do que da constatação de que tais dimensões não apenas se justapõem umas sobre as outras ou ao lado das outras, comunicando-se, antes, entre si, e imbricando-se umas nas outras (NOUROUDINE, 2002, p. 19).

Consoante à citação, percebe-se que o autor dimensiona o aspecto complexo através da pressuposição de relações que emergem da existência de elementos distintos não apenas coexistindo, mas interagindo em um processo dinâmico por meio de práticas languageiras cuja materialidade permite a realização do trabalho.

Na relação linguagem **no** trabalho, é a situação de trabalho que permite posicionar a linguagem que coexiste no ambiente, não necessariamente interferindo na atividade, mas integrando o espaço no qual se realizada a prática languageira. Desse



modo, “a linguagem no trabalho pode veicular conteúdos de natureza variada e, às vezes, muito distanciada da atividade executada pelos atores em seu coletivo” (NOUROUDINE, 2002, p.24).


A linguagem **sobre** o trabalho configura-se como um saber acerca do mesmo, muitas vezes motivada por necessidades próprias do interior do espaço de trabalho, inserindo nessa dimensão não só os pesquisadores como o próprio sujeito que, integrando a equipe de trabalho, tem a necessidade de, por exemplo, transmitir instruções ao colega, ou, em suas relações pessoais, dialoga com familiares ou amigos a respeito do seu trabalho. Trata-se de uma prática linguageira que cria condições que possibilitam tanto os pesquisadores como os protagonistas do próprio trabalho enunciarem sobre a complexidade da atividade laboral.

No que diz respeito ao espaço discursivo estabelecido para esta pesquisa, a análise recai sobre a linguagem **como** trabalho, a qual permite ao protagonista da atividade desenvolver seu trabalho constituindo-se enquanto sujeito inscrito numa ordem específica do saber e gerando efeitos cujo alcance torna-se objeto do analista. Nesse sentido, pensa-se a respeito de como um juiz, ao realizar, por meio da materialidade linguística, as competências que lhe são exigidas, alcança dimensões técnicas, ideológicas, jurídicas e políticas as quais instituem o seu lugar, portanto, o seu trabalho.

As dimensões técnicas e ideológicas do campo jurídico demonstram constituir-se como um espaço privilegiado de sentidos cuja especificidade das relações torna-se alvo deste estudo. Por esta razão, o corpus selecionado para investigação corresponde à aplicação da pena, expressa em uma sentença penal condenatória. No processo de fixação da pena, corporificada em uma prática linguageira, investiga-se discursos e suas relações interdiscursivas advindas da coexistência de saberes diversos.

## 2 SITUANDO O CAMPO JURÍDICO

O construto teórico no qual se ancoram os estudos acerca do campo jurídico corresponde a filiações das ciências humanas, em particular, a Sociologia. Por esta razão, recorre-se a este domínio muito antes de situar a abordagem contemplada neste trabalho – a Análise de Discurso – que, por meio da noção de interdiscurso proposta por Maingueneau (2008), desenvolve o conceito de campo discursivo a partir da visão de formações discursivas determinadas.



Adotando, primeiramente, a perspectiva sociológica, encontra-se Bourdieu (1989), o qual propõe uma reflexão do Direito ancorada no estudo do campo no qual se situa, o jurídico. Toma-se como referência o campo jurídico, cuja estrutura se constitui pelas relações de forças nele estabelecidas, a fim de propor uma análise que ultrapasse os limites de elementos formais e instrumentais do Direito. Esta via possibilita a compreensão do campo situado na totalidade das relações sociais nele existentes. Para tanto, faz-se necessário objetivar as palavras, as práticas, os discursos jurídicos que os constituem e constroem a lógica que define os espaços possíveis no Direito.


Essa lógica interna ao campo se consolida nas relações de poder que legitimam ou autorizam ações impostas pelos chamados operadores do direito, os que tem o direito de dizer o Direito. A aplicação dos instrumentos normativos para uma prática no Direito, que está muito além da subordinação a manuais ou leis, acena para a existência concreta de relações as quais revestem os fatos no Direito de significados particulares. Está posto, no enfoque de Bourdieu (1989), que se deve compreender o modo como o Direito vai se constituindo. Nesse sentido, é que se propõe pensar o campo jurídico nas especificidades das suas relações, tomando como ponto de partida sentenças condenatórias a pena privativa de liberdade.

A liberdade, para pensadores como Cervantes, é um dom, uma dádiva recebida do alto, como uma divindade cujo valor não se mede nem mesmo com os mais valiosos tesouros desta terra. Liberdade, nela o dever da inscrição de uma vivência singular, destemida. Modernamente, a liberdade deixou de ser considerada um “dom” para constituir-se como um “bem jurídico” de vital importância para o ser humano, inscrito no Princípio do Devido Processo Legal, disposto na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Convenção de São José da Costa Rica, e na maioria das constituições dos Estados Democráticos de Direito (CAPEZ, 2014). No Brasil, este princípio está descrito no artigo 5º, inciso LIV, da Constituição Federal de 1988 nos seguintes termos: “ninguém será privado da liberdade ou de seus bens sem o devido Processo legal”.

Ao ser concebida constitucionalmente como direito inviolável, garantido pelo Estado a todos os cidadãos, independente de nacionalidade, a liberdade foi deslocada da guarda dos deuses para colocar-se sob a proteção do Juiz. Assim, a liberdade não poderá ser privada, senão por meio de ato jurisdicional, materializado em um discurso jurídico que se legitima por meio de práticas discursivas próprias desse campo.

No Brasil, nenhuma pena privativa de liberdade poderá ser imposta ao cidadão que pratica um crime, ainda que o tenha confessado, se esta não estiver registrada em





uma sentença condenatória, autenticada pela assinatura do juiz de direito, cujo fundamento de validade da decisão é construído no curso do processo penal.

Para Capez (2014), o devido processo legal é o princípio estruturante da relação processual penal, cuja síntese se expressa na sentença que absolve ou condena o acusado de praticar um crime. Para limitar o poder estatal sobre a privação da liberdade do cidadão e ainda assegurar-lhe um julgamento justo, esse princípio é relacionado com outros princípios dele derivados, tais como o do Juiz Natural (art. 5º, inc. XXXVII, da CF), da Ampla Defesa, do Contraditório (art. 5º, inc. LV, CF), da Presunção de Inocência (art. 5º inc. LVII, da CF), da Imparcialidade do Juiz (art. 5º, inc. XXXVII, CF), do *In dubio pro reo* (art. 386, inc. VII, CPP), e da Igualdade entre as partes (Art, 5º, CF).


Nessa perspectiva, o processo penal não se reduz a mero instrumento empregado pelo Estado para legitimar a execução da sanção penal escrita na sentença condenatória, objeto de estudo deste trabalho. Ele é, também, um instrumento que tutela o “dom”, constitucionalmente convertido em “direito inviolável”.

A sentença condenatória é concebida como o ato jurisdicional praticado pelo juiz que encerra o processo com julgamento do mérito da denúncia de um crime, acolhendo parcial ou totalmente a pretensão punitiva postulada por quem faz a denúncia. Caracteriza-se como um documento escrito, oficial e público empregado pelo juiz para externar o seu livre convencimento sobre a culpa do acusado. A legislação processual penal não estabelece uma forma rígida que deverá ser obedecida pelo juiz no momento de traduzir em palavras a sua decisão e torná-la pública. Todavia, para Durão [200-] a sentença pode ser dividida em quatro partes, consoante às orientações do Art. 381, do Código Processual Penal (CPP), assim dispostas: o relatório, o fundamento, a decisão/dispositivo e a autenticação.

O relatório é parte da sentença na qual o juiz identifica as partes que compõe a relação processual penal, faz breve exposição dos fatos, descrevendo resumidamente o curso do processo. Relata sucintamente os termos da acusação e da defesa.

No que diz respeito ao fundamento, o juiz expõe o seu juízo sobre a acusação, construído no decorrer da instrução do processo, momento em que os fatos são apurados, em paralelo ocorre a valoração dos laudos, perícias, declarações das testemunhas, vítima, acusado e outros meios de provas juntados no processo. É nesta parte da sentença que o juiz deve indicar os motivos que fundam sua decisão,





demonstrando o desenvolvimento do raciocínio que o conduziu à condenação do réu, com base na análise das provas contidas no processo e na legislação penal.


Nos casos em que a sentença é condenatória, a pena privativa de liberdade, a quantidade da pena, que pode se dá em anos, meses e dias, será calculada em três fases, consoante disposto no artigo 68, do Código Penal Brasileiro (CPB). Na primeira o juiz define a pena-base, considerando as circunstâncias judiciais dispostas no artigo 59, do CPB, ou seja, a culpabilidade, os antecedentes, a conduta social do acusado, personalidade do acusado, os motivos, às circunstâncias e consequências do crime, bem como o comportamento da vítima. Após fixar a pena-base, o juiz analisa as circunstâncias legais agravantes e atenuantes previstas nos Art. 61 a 67, para fixar a pena provisória. E por fim, na terceira fase, analisa as causas de aumento ou diminuição de pena quando previstas nas normas que tipificam a conduta criminosa, para fixar a pena definitiva.

A fixação da pena privativa de liberdade deve ser analisada com rigor, bem fundamentada mediante às circunstâncias judiciais, legais e às causas de aumento ou diminuição de pena para não ser anulada, ou seja, ela não pode fundar-se em presunções pessoais do juiz.

Decisão ou dispositivo é parte da sentença na qual o juiz resume sua conclusão, indicando o dispositivo legal ao qual a conduta praticada pelo acusado é subsumida. Por fim, temos a parte autenticada, na qual é registrada a data em que a sentença foi prolatada, com a assinatura do juiz, autenticando a decisão.

Conforme já referido, a sentença penal condenatória é aquela que juiz demonstra seu convencimento sobre a procedência da acusação. Uma decisão dessa natureza gera efeitos penais que podem repercutir significativamente na vida do condenado, tais como a privação de sua liberdade, o lançamento do seu nome no rol dos culpados, perda do cargo público, do mandato eletivo ou aposentadoria, além de gerar a reincidência, quando transitada em julgado.

Apoiando-se nessas definições, pode-se concluir que a sentença penal condenatória a pena privativa de liberdade realiza-se como um ato jurisdicional, materializado em um discurso jurídico que legitima a supressão de um direito, por meio de práticas discursivas que são próprias do campo jurídico, no qual é possível identificar a coexistência de saberes de campos discursivos diversos. Portanto, há nesse lugar um espaço de relações interdiscursivas entre os saberes do campo jurídico, justificando-se, portanto, o desenvolvimento da presente proposta.



Nesse sentido, propõe-se como objeto de estudo a análise do trabalho desenvolvido pelo juiz por meio da linguagem, no domínio das relações interdiscursivas no campo jurídico, tendo como referência o processo de fixação da pena. Objetiva-se, portanto, identificar e analisar, à luz da teoria da Análise do Discurso, que relações interdiscursivas são estabelecidas no cruzamento entre saberes no campo jurídico ao se valorar as circunstâncias judiciais “personalidade do agente” e “conduta social” na fixação de uma pena privativa de liberdade.


Neste estudo, analisar-se-á sentenças condenatórias, prolatadas no juízo monocrático. Nesse sentido, a análise será centrada no processo de fixação da pena-base, destacando-se, especificamente, as circunstâncias judiciais relativas à “personalidade do agente” e à “conduta social”, descrita no art. 59, do CPB.

Enquanto Cervantes percebia a liberdade como um presente divino, no campo penal ela é concebida como um direito fundamental, cujo gozo dado a todo cidadão é regulado por meio de normas definidoras dos modelos de condutas consideradas criminosas, editadas pelo Estado, que ao serem praticadas geram para este o direito de punir, criando-se, assim, um conflito de pretensões juridicamente opostas entre o direito de punir (*jus puniendi*) e o direito de liberdade (*jus libertatis*). Conflito que tem como palco o processo penal e como último ato a sentença penal.

### **3 CONCEITOS DA AD QUE SUBSIDIAM A PESQUISA**

As referências teóricas preliminares para desenvolver esta pesquisa estão fundamentadas nos princípios da Análise do Discurso (AD), no que tange à concepção de interdiscurso, prática discursiva, formações discursivas e comunidades discursivas.

No caráter enunciativo da sentença, imperioso se faz tratar do modo como os saberes de diferentes campos se cruzam na realização do trabalho de fixação da pena quando se operam os conceitos que definem as circunstâncias judiciais. No estudo proposto, foram recortadas duas das oito circunstâncias para serem analisadas, como já mencionadas. Os sentidos reivindicados por ora são construídos não só no momento da enunciação. Para a AD, esse acontecimento está inscrito numa ordem histórica que aciona uma rede de memórias. Desse modo, fica pressuposto que o sentido, mesmo não sendo estável, não pode prescindir das relações implicadas pela memória, pois tais relações com o que constitui o já dito permitem novos enunciados, portanto, novos sentidos (POSSENTI, 2009).




Como condição para que os sentidos existam, Bakhtin (2005) aponta para o caráter dialógico da linguagem que se apresenta como constitutivo de todo e qualquer dizer. Entender de modo contrário tal natureza é negar a relação entre a linguagem e o mundo. Tal perspectiva concebida nos estudos bakhtinianos é reconhecida na Análise de Discurso (AD) de linha francesa quando esta, diante do aspecto heterogêneo da linguagem, vê circunscrito nessa abordagem um espaço de relações estabelecido pela presença do outro, cuja existência é fundante no discurso.

A pesquisa linguística que objetiva precisar essa heterogeneidade não pode prescindir de delinear as distinções próprias dessa presença do outro na língua, desta feita, há que se identificarem suas formas, cuja representatividade se dá pela heterogeneidade mostrada, na qual se encerram marcas linguísticas visíveis, e a heterogeneidade constitutiva, diluída na linguagem (MAINGUENEAU, 2008). É nesta forma constitutiva que se inscreve o *primado do interdiscurso*, no qual se evidencia a relação do “Mesmo do discurso e seu Outro” (MAINGUENEAU, 2008, p.31). Em uma abordagem discursiva, o Outro “se encontra na raiz de um Mesmo sempre já descentrado em relação a si próprio”. Uma visão filosófica que permite compreender que não há um modo de existir no interior de nós mesmos isentos de qualquer presença externa, não somos soberanos em nossa existência, ao dirigir um olhar para o nosso interior, olhamos “no olho do outro ou através dos olhos do outro” (BAKHTIN 1981 *apud* MAINGUENEAU 2008, p. 33). Conceber essa presença é admitir o caráter dialógico estruturante de todo discurso e, nesse sentido, cabe ao analista de discurso avançar nos limites da distinção dos aspectos heterogêneos da linguagem e evidenciar as relações que emergem independente da forma marcada do Outro.

Compete ainda ao analista que busca as relações interdiscursivas tratar de maneira mais precisa os operadores deste conceito que melhor contribuem para elucidar a presença do Outro. Maingueneau (2008) substitui o termo por uma tríade, a saber, universo, campo e espaços discursivos. Sustentaremos aqui a importância dos campos discursivos para identificar as relações entre os saberes próprios de um conjunto de formações discursivas que estão arrolados uns aos outros na fixação da pena.

Na medida em que se localizam os objetos do saber, passa-se a direcionar a perspectiva da análise à noção de formação discursiva. Esta, para Foucault (*apud* MAINGUENEAU, 2008, p. 50) “se caracteriza não por princípios de construção, mas por uma dispersão de fato, já que ela é para os enunciados não uma condição de possibilidade, mas uma lei de coexistência (...)”. A partir dessa noção, poder-se-á





aclarar os enunciados constitutivos do campo jurídico que são regidos por determinadas regras de formação e dispersão que decorrem de condições de produção específicas.

Pensar nessas condições de produção do discurso traz para a discussão as perspectivas mais atuais na Análise do Discurso, a saber, a noção de prática discursiva. Nesta recente abordagem, que tem como expoente Maingueneau (1997), o discurso é entendido como apresentando duas dimensões, uma na qual se identificam os elementos constitutivos dos sentidos por meio de “um sistema de restrições de boa formação semântica (Formações Discursivas) e um conjunto de enunciados produzidos de acordo com esse sistema” (PESSOA; JOUBERT, 2012, p. 175), associada à dimensão social, ou seja, à comunidade discursiva.


Conceber a dimensão social no mesmo plano do sistema de produção dos enunciados numa dada formação é compreender o discurso enquanto uma prática na qual se insere uma comunidade. Esta não apenas produz um discurso determinado pela rede semântica a que se integra, a comunidade discursiva, ao exercer uma atividade discursiva, a qual lhe inscreve numa ordem no plano das redes semânticas, constitui-se enquanto uma realidade social, deste modo, a prática “se configura como uma forma de ação sobre o mundo e sobre os modos de existência humana” (PESSOA; JOUBERT, 2012, p. 175).

Adotar este conceito se faz necessário, uma vez que ele permite identificar o elemento que medeia as relações decorrentes da articulação entre formações discursivas e o que a nova abordagem nomeia de comunidade discursiva. Nesse sentido, justifica-se a abordagem da noção de “práticas discursivas para designar esta reversibilidade essencial entre as duas faces, social e textual, do discurso” (MAINGUENEAU, 1997, p. 56).

Em se tratando da realidade social advinda do campo jurídico, tem-se o Direito configurado em uma ordem material, cuja expressão se dá em um sistema de racionalidade, e a uma ordem ideal, incidindo no plano desejável. A necessidade de uma conexão entre o real e o ideal reivindica seu espaço.

Pensar nesses limites que circundam o fazer o Direito é pensar no trabalho desempenhado por seus sujeitos. No que tange ao objeto desta pesquisa, trata-se de refletir acerca do papel do juiz frente ao seu trabalho de analisar e julgar verdades registradas nas sentenças, ancorado em fundamentos próprios do sistema da racionalidade jurídico-positiva e de seu livre convencimento.





Trata-se, ainda, de investigar que práticas existem nesse ambiente de trabalho, corporificado na pessoa do juiz que, ao prolatar sua sentença, se inscreve numa dada ordem discursiva e que, portanto, institui um lugar dentro do campo jurídico, constituindo-se por meio dele, ou seja, da relação entre as dimensões do plano do discurso enquanto prática, o indivíduo é revestido de uma instrumentalidade jurídica que lhe confere status de juiz, elevando sua condição ontológica a uma realidade forjada pela linguagem, pela prática discursiva.

Nesta ordem discursiva, vem-se constatando, por meio de investigação preliminar, o papel constitutivo do Outro no discurso suscitado pelo juiz no processo de fixação da pena, ao se valorar o *quantum*, ancorado nas circunstâncias judiciais de “personalidade do agente” e “conduta social”.


São relações legitimadas por um fazer positivado, mas que nem por isso prescinde da devida interação com os campos de saber nelas arrolados, pois mesmo que se suponha o desaparecimento do discurso primeiro (aquele que se encontra noutro campo discursivo), há que se atestar a “*fase de conservação*” do discurso primeiro no discurso segundo, isto é, se o discurso segundo se distancia do campo que lhe é anterior, não deixa de ter com ele uma relação com as estruturas semânticas correspondentes que lhe permitem a continuidade da figura do Outro no discurso (MAINGUENEAU, 2008).

Nesse trabalho do juiz, há um discurso que legitima a aplicação da pena, há, portanto, linguagem, sentidos, os quais, aos olhos dos analistas, fazem cintilar miragens de uma investigação profícua ao fazer acadêmico e, sobretudo, às possibilidades de reflexão sobre um campo que reivindica diálogos.

#### **4 ILUSTRANDO AS RELAÇÕES INTERDISCURSIVAS**

Ao que pese o caráter enunciativo e discursivo de uma sentença, urge expor características inerentes à estrutura, à natureza, às especificidades de uma sentença condenatória, prolatada em juízo monocrático, a fim de possibilitar uma noção geral daquilo que se constitui como corpus a ser estudado nesta pesquisa. Para tanto, selecionamos uma peça correspondente a um crime julgado na 3ª Vara por um juiz federal.

Trata-se de um caso de significativa repercussão no Estado do Pará, descoberto mediante investigações da Polícia Federal, a qual desvendou uma quadrilha que fraudava documentos com o intuito de beneficiar empresas as quais burlavam a



arrecadação da previdência social, com a ajuda preponderante de funcionários públicos do INSS (Instituto Nacional do Seguro Social).

Vinte e seis pessoas foram condenadas pelo envolvimento no esquema, dentre elas Rosângela Aliverti Novo cuja participação era de grande relevância. De posse da sentença de Rosângela, segue a descrição que ilustra os elementos que subsidiam as possíveis análises pretendidas neste estudo.

Rosângela Aliverti Novo era auditora-fiscal do órgão e, de acordo com as investigações, usou computadores do INSS para realizar as atividades ilegítimas que consistiram em preparar defesas administrativas em favor de várias empresas credoras da previdência. A ré, consoante à sentença, desempenhava um papel decisivo, no que tange à concessão indevida de restituições tributárias e Certidões Negativas de Débitos. Seu julgamento ocorreu em maio de 2013, recebendo uma das maiores penas entre os demais acusados e condenados, 29 anos, sete meses e dezesseis dias.

A aplicação da pena, exclusivamente judicial, ocorre após superadas as fases do devido processo legal e deve ser devidamente fundamentada ao se valorar as circunstâncias de culpabilidade, antecedentes, conduta social, personalidade do agente, motivos, circunstâncias, consequências e comportamento da vítima.

No que tange à valoração de tais circunstâncias pelo juiz, assim são definidas:

A **culpabilidade** revela grau intenso de reprovabilidade social e de dolo, pois a conduta da Ré denota que vinha se utilizando da função pública com o propósito explícito de enriquecer às custas da corrupção que praticava. Os **antecedentes** da Ré são bons. Sua **conduta social** também não apresenta nenhum episódio desabonador. Sua **personalidade** revela tratar-se de pessoa com uma AM bição financeira desmedida. Os **motivos** do crime residem no desejo de enriquecimento fácil, na cupidez desenfreada. As **circunstâncias** do crime são reprováveis, também, uma vez que a Ré retirava processos e documentos oficiais da repartição, usava computador de serviço, levando-os para casa, para trabalhar nas defesas administrativas e recursos que preparava em troca do pagamento de vantagens indevidas. Além disso, pesa o fato de a Ré preparar defesas que eram analisadas e julgadas por si própria enquanto lotada na Seção de Serviço e Análise de Defesas e Recursos – ADREC. As **consequências** do crime serão valoradas na apreciação da majorante do §1º do art. 317/CP, a fim de evitar *bis in idem*. Fixo a pena-base em **10 (dez) anos de reclusão, e multa de 320 (trezentos e vinte) dias-multa**, calculado o dia-multa em 1/30

(um trigésimo) do maior salário-mínimo vigente à época do fato.<sup>269</sup>

Com base no texto que constrói o juiz para justificar a pena atribuída à ré, destacam-se, especialmente, as circunstâncias referentes à conduta social e à personalidade do agente.

Na valoração da conduta social, o juiz deve analisar os elementos indicativos da adesão aos valores socialmente instituídos e o relacionamento que o condenado mantém no mundo que o cerca. Portanto, consoante ao CPB, analisa-se a conduta de condenado nas esferas familiar, laborativa e religiosa, considerando-se seu estilo de vida (honesto/desonesto – abonatório/reprovável), suas ocupações (trabalho/não trabalho), e relacionamento social (cordial/agressivo – egoísta/solidário).

Na análise da personalidade, novamente em conformidade ao CPB, o juiz deve considerar a integridade do processamento mental e intelectual do acusado no momento que pratica a conduta criminosa, observando sua possibilidade de escolha, capacidade de reflexão, decisão sobre a prática da conduta, bem como se o processamento mental está ou não afetado por psicoses, demência, oligofrenia.

Conforme se observa, o juiz, ao realizar seu trabalho, que se expressa por meio da linguagem, valora as circunstâncias em questão limitando-se a dois enunciados para construir os referentes que subsidiam dois conceitos complexos cuja natureza se define mediante conceitos de um alcance teórico muito mais amplo. Ao que pese o construto teórico, constata-se a carência na utilização do instrumental teórico-metodológico, o qual permitiria ao juiz apropriar-se e saberes, constitutivos de seu trabalho, mais fundamentados.


Em sua forma constitutiva, ainda é possível observar que o processo enunciativo de uma sentença põe em jogo o discurso do Outro, mostrando o espaço de relação entre o campo jurídico e os campos da psicologia e da sociologia.

As circunstâncias “conduta social” e “personalidade do agente” dizem respeito ao agente. Assim se definem (MASSON, 2009, p. 594,595): “é o estilo de vida do réu, correto ou inadequado, perante a sociedade, sua família, ambiente de trabalho, círculo de amigos e vizinhança etc.” e “é o perfil subjetivo do réu, nos aspectos moral e psicológicos, pelo qual se analisa se tem ou não o caráter voltado à prática de infrações

---

<sup>269</sup> Sentença, Nº2005.39.00.001960-7





penais”, respectivamente. Ambos os conceitos relacionam-se com saberes que estão em concorrência com o saber do campo jurídico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas discursivas constitutivas do discurso no qual o juiz se inscreve ao prolatar uma sentença e seu livre convencimento sobre a culpabilidade ou não de um réu apontam para as relações interdiscursivas defendidas neste estudo. No trabalho enunciativo que constrói os argumentos que fundamentam a fixação da pena, levando em consideração as circunstâncias judiciais aqui tratadas, reconhece-se o discurso do outro, isto é, o primado do interdiscurso (MAIGUENEAU, 2008), e se vê estabelecido um espaço profícuo de investigação no que tange às perspectivas do linguista que se debruça acerca do universo do trabalho.

Em decorrência da natureza de determinadas materialidades linguísticas, o investigador vê-se envolto de questões como a da relação linguagem e trabalho, portanto, é direcionado a pensar em práticas discursivas pertinentes à linguagem **como** trabalho, **no/sobre** o trabalho. Desta feita, o desenvolvimento desta pesquisa, no que diz respeito à formação de linguistas e ao reconhecimento da complexidade do trabalho desempenhado pelo juiz na esfera penal, permite condições de se desenvolver um estudo que muito tem a contribuir na esfera acadêmica, dado ao espaço de pesquisa que demanda, e na esfera social, dada a complexidade da lide em que se encontra o juiz ao ter que realizar seu trabalho, por meio da linguagem.

## REFERÊNCIAS


BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1989.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil (1988)**. Disponível em [www.legjur.com](http://www.legjur.com). Acesso em 05/11/2014.

BRASIL. **Código Penal Brasileiro**. Decreto-Lei 2.848, de 07/12/1940. Disponível em [www.legjur.com](http://www.legjur.com). Acesso em 05/11/2014.





DURÃO, Pedro. Sentença penal. Disponível em [www.viajuridica.com.br](http://www.viajuridica.com.br), consultado em 29/09/2014.

CAPEZ, Fernando. Curso de Processo Penal, 20. ed.; São Paulo: Saraiva, 2014.

MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Tradução: Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MASSON, Cleber Rogério. **Direito penal esquematizado – parte geral**. 2ª ed. Ver. E atual. São Paulo: Método, 2009.

NOUROUDIE, Abdallah. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-e-SILVA; FAÏTA (Orgs). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. Tradução Ines Polegatto, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

PESSOA; Fátima C. C; JOUBERT, P. C. **A prática discursiva no contexto empresarial: a produção de um informativo organizacional**. Revista Desenredo. V. 8, n. 1 2012. Disponível em: <http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/view/2644> Acesso em: 16/11/2014, às 16h52

POSSENTI, Sírio. **Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

## MAPEAMENTO DO PARÂMETRO FONOLÓGICO LOCAÇÃO/PONTO DE ARTICULAÇÃO NA LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA

Susy Samanda Gonçalves PEREIRA<sup>270</sup>  
Iranvith Cavalcante SCANTBELRUY<sup>271</sup>


**RESUMO:** A Língua de Sinais Brasileira ganhou seu reconhecimento linguístico como a língua oficial da comunidade surda no dia 24 de Abril de 2002 por meio da lei n. 10.436. Apesar da recente aprovação, desde a década de 60 Stokoe realizou pesquisas que lhe atribuíam status linguísticos observando a linearidade na execução dos seus sinais, inicialmente dividida em três parâmetros fonológicos: configuração de mãos, ponto de articulação e movimento, posteriormente o pesquisador Battison (1974) atribuiu mais dois parâmetros à fonologia das línguas de sinais, são eles: orientação das mãos e expressões não manuais. O foco desta pesquisa é o parâmetro ponto de articulação, isto é, o espaço de enunciação da língua de sinais, pois, no decorrer desta pesquisa notou-se que esse espaço era em forma de paralelepípedo da cintura até o topo da cabeça, com a distância da mão direita para esquerda e esquerda para a direita de braços abertos, contudo, diversos pesquisadores propõem um espaço de enunciação em formato de esfera que vai um pouco abaixo da cintura até onde os braços alcançam, nos remetendo as pesquisas realizadas em 1875 por Bacon, este mapeou os pontos de articulação em formato de esfera baseado na proposta de Austim (1806). A pesquisadora Sandra Patrícia de Faria do Nascimento (2009) lança uma nova proposta que contesta de forma comparativa a área de enunciação, a mesma propõe um globo ao redor do sinalizante abrangendo áreas como pernas, costas e o alcance das mãos. O presente estudo testou a proposta apresentada por Nascimento (2009) realizando um mapeamento de cento e um sinais da área de enunciação da Libras, utilizando o sinalário do novo Deit-libras: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua Brasileira de Sinais (Libras) de autoria de Capovilla, Raphael e Mauricio (2009) e constatou-se cerca de quarenta sinais pertencentes aos pontos de articulação propostos pela autora, observou-se também que um único sinal pode apresentar dois pontos de articulação sendo estes de execução inicial e final.

**PALAVRAS-CHAVE ADICIONAIS:** Língua de Sinais Brasileira. Fonologia. Ponto de Articulação.

O presente estudo teve como pressuposto teórico os estudos de Mussalim e Bentes (2012) sobre a temática fonética e fonologia no que tange a interdependência da língua e da fala, a primeira como já afirmava o linguista Saussure é um produto social dos indivíduos constituintes de uma comunidade e a segunda representa a língua de forma individual.

<sup>270</sup> Universidade Federal do Amazonas – Manaus - AM. susysamanda0316@gmail.com

<sup>271</sup> Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Amazonas – Manaus - AM. iranvith@mail.com



Mussalim e Bentes (2012) evidenciam o fato ocorrido no ato da fala, quando há emissão de sons os mesmos não são realizados igualmente por todos os indivíduos de uma comunidade, imperceptível para o falante, pois, os sons não são produzidos em um mesmo ponto de articulação dentro aparelho articulatório, por isso, os autores definem fonética da seguinte maneira “Ela estuda os aspectos físicos da fala, ou seja, as bases acústicas relacionadas com a percepção, e as bases fisiológicas relacionadas com a produção” (2012, p. 159).

Já a fonologia está relacionada ao sistema da língua, isto é, a linguagem humana e as particularidades do sistema fônico, assim, os autores a definem: “a Fonologia estuda as diferenças fônicas correlacionadas com as diferenças de significado [...], ou seja, estuda os fones segundo a função que eles cumprem numa língua específica” (2012, p. 159).

Sendo assim, a presente pesquisa se restringe ao aspecto fonológica da língua, afinal, a teoria fonológica abrange o sistema fonológico de uma língua, dessa forma, realizou-se inicialmente um levantamento entre língua oral e língua de sinais em seu aspecto linguístico fonológico objetivando mostrar os fatores que designam a LIBRAS como língua natural a partir da análise dos parâmetros da Língua de Sinais Brasileira.

## 1.0 - O QUE É LIBRAS?

Segundo o Texto Língua Brasileira de Sinais “Uma conquista Histórica” (Azeredo, 2006, p. 9), a Libras é um sistema linguístico natural de modalidade gestual-visual utilizado pela comunidade surda do Brasil.

Sabe-se que a linguística estuda diversos aspectos da linguagem como a fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e a pragmática, portando, pode-se fazer o seguinte questionamento; se a Libras é reconhecida como um sistema linguístico, sendo ela gestual-visual como pode atender estes aspectos e ser considerada natural? Para responder este questionamento apresenta-se a seguir um breve comparativo entre língua oral e língua de sinais no que tange o sistema linguístico.

Inicia-se esta comparação com o aspecto *fonética*, entende-se que se trata da percepção e produção dos sons utilizados na linguagem humana, segundo Silva “é a ciência que apresenta os métodos para a descrição, classificação e transcrição dos sons da fala [...]” (2012, p. 23). A *fonologia* estuda as diferenças fônicas, ou seja, os dialetos, produção dos sons com diferentes pronúncias a fim de transmitir os sons da fala: “Tais princípios agrupam segmentos consonantais e vocálicos em cadeia e determinam a organização das sequências sonoras permitidas e excluídas em sua língua” (Silva, 2012, p.117).

Tradicionalmente associa-se ao conceito de *morfologia* o processo de formação das palavras, princípios como sufixo, prefixo, composição e abreviação demonstram a combinação dos morfemas na composição de palavras, contudo, Fiorin et al (2012,p.60 -63) esclarece a amplitude desta questão citando estudos comparativos das línguas desenvolvidos por diversos autores como Schegel (1818), Schleicher (1821-1868), Humboldt (1836), Anderson (1992 apud Rosa 2000), antevê a comparação como técnica de identificação dos morfemas.



A *sintaxe* estuda as funções gramaticais das frases, observando os termos de sua estrutura. No que refere-se a *semântica*, estuda-se o significado da palavra ou da sentença, como no caso de metáforas, ambiguidades, similaridades, entre outros. Finalmente, a *pragmática* é o princípio para a comunicação, informado além do que é dito, ou seja, a relação entre linguagem e contexto.

As línguas de sinais e as línguas orais ambas são regidas por princípios de regras gramaticais e sentido lexical. Contudo, na língua de sinais a informação linguística é percebida através dos olhos, produzidas pelas mãos, por isso, cabe à fonologia das línguas de sinais identificar as unidades mínimas que formam os sinais, suas combinações e variações.

O reconhecimento linguístico das línguas de sinais se deve ao americano William Stokoe na década de sessenta, este descrevera os níveis fonológicos e morfológicos da língua americana de sinais (ASL) evidenciando os parâmetros *configuração de mão* (CM), *localização* (L) *ou ponto de articulação* e *movimento* (M), ou seja, seus aspectos gramaticais. Os fonemas na língua de sinais são as unidades mínimas que formam os sinais, o *quirema* proposto por Stokoe, (configuração de mão, movimento, localização de mão), estes apresentam-se em uma sequência linear.

Posteriormente outros linguistas deram continuidade a esse estudo investigativo e mais um parâmetro fora determinado; *orientação da mão* (OR). Contudo, as línguas de sinais não envolvem somente os sinais formados pelas mãos, o componente lexical *expressão facial/corporal* também faz parte dos parâmetros mencionados. Afinal, como afirma Gesser; “As mãos não são o único veículo usado nas línguas de sinais para produzir informação linguística. Os surdos fazem uso extensivo de marcadores não manuais [...] as expressões faciais [...] são elementos gramaticais que compõe a estrutura da língua” (2009, p. 17,18).

No Brasil, a Libras foi reconhecida como língua oficial, meio de comunicação e expressão das comunidades surdas do país através da lei 10.436 em 24 de Abril de 2002. Assim sendo, a Libras não é mímica ou pantomima, pois, possui todas as características linguística-estruturais/cultural como nas línguas orais.

A seguir aborda-se os conceitos língua e linguagem, afinal, não se pode conceber uma sem a outra, segundo Saussure: “É ao mesmo tempo um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício desta faculdade nos indivíduos<sup>272</sup>.” (Saussure et al.,1997, p. 20).


## 1.1 - LÍNGUA E LINGUAGEM

Dentre as diversas literaturas que definem acerca do que é língua, ratifica-se aqui a afirmação de Saussure de que a língua é um sistema de signos que exprimem ideias, portanto, comparável à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos<sup>273</sup>, aos ritos simbólicos, as

<sup>272</sup> Tradução minha. Texto original: “C’est à la fois un produit social de la faculté de language et un ensemble de conventions nécessaires, adoptées par les corps social pour permettre l’exercice de cette faculté chez les individus” (p. 24)

<sup>273</sup> Termo utilizado na época.





formas de polidez, dentre outros, contudo, o mesmo destaca que a língua é a mais importante deste sistema<sup>274</sup> (1997, p. 24)

Hockett (1992, p. 11-20), Lyons (1981, p. 30-5) e Lobato (1986, p. 41-7 apud Quadros e Karnopp 2004, p. 25-26) também concordam com Saussure ao destacar traços atribuídos às línguas, como por exemplo, a flexibilidade e versatilidade, ou seja, a língua explica emoções, sentimentos, perguntas, afirmações, refere-se ao abstrato e noções de tempo de forma precisa como em nenhum outro sistema.

Já a linguagem está relacionada à capacidade de comunicação humana e as práticas sociais. Através dela expressamos ideias, assim como, emoções utilizadas em contexto por aquele que comunica e o receptor. Segundo Rosenstock:

“A linguagem pode significar: Uma maneira de mostrar a alguém em que direção fica, na estrada, a próxima fazenda, ou um modo de fazer uma criança parar de chorar. Então entram em cena gestos, sorrisos e lágrimas, [...]. Não tenho dúvida de que, nos bate-papos do dia-a-dia, nossa linguagem tem o mesmo propósito que os ruídos dos animais. E coisas que desempenham a mesma função devem estar relacionadas” (2002, p. 37).

Por tanto, para cada momento e com cada ser pode-se utilizar uma linguagem diferente em um discurso formal ou informal como o próprio autor afirma “Essa distinção divide a linguagem em dois campos permanentemente antagônicos: o formal e o informal. Lógica e historicamente, a linguagem formal antecede a informal, e sucede à linguagem animal” (2002, p.40).

Por isso, a língua de sinais é considerada língua natural, pois, em comparação as línguas orais possui sistema legítimo linguístico combinado (cinco parâmetros) com o objetivo de comunicar.

Afinal, em 1960 Stokoe comprovou que a Língua de sinais atendia todos os critérios linguísticos, possuindo estrutura própria podendo gerar inúmeras sentenças por meio da combinação de sinais a partir dos seus fonemas localização, configuração de mãos e movimento.

Quadros e Karnopp (2004) destacam o trabalho de Stokoe nos estudos da língua de sinais e seu posicionamento linguístico “Sing Language Structure e Dictionary of ASL marcaram um ponto de transição para o estudo as línguas de sinais, já que foram os primeiros trabalhos a reconhecerem a organização interna de uma língua de sinais [...]” (pág. 31).

Por se tratar de uma língua espaciovizual, pensa-se tratar de representações pantomímicas, porém a icônicidade da língua de sinais é utilizada de forma sistemática, a mesma icônicidade é encontrada nas línguas orais, Gesser (2009) destaca as clássicas onomatopeias *pingue-pongue*, *ziguezague*, *tique-taque*, *zum-zum*, estas por sua vez representam significados dentro do contexto que lhe cabe na língua portuguesa.

---

<sup>274</sup> Tradução minha, texto original: La langue est un système des signes exprimant des idées, et par là, comparable à l'écriture, à l'alphabet des sourds-muets, aux rites symboliques, aux formes de politesse, aux signaux militaires, etc., etc. Elle est seulement le plus important des ces systèmes.” (1997, p. 24).

Gesser (2009) ilustra esta afirmação através do exemplo abaixo, observa-se a diferença na execução do sinal mãe em quatro diferentes países, afinal, cada comunidade surda no mundo possui as suas peculiaridades em contexto histórico, cultural, regional e influencias.



Figura 1. Sinal mãe em quatro diferentes países, p. 12.

Assim como nas línguas orais, cada país possui sua própria língua de sinais. A língua de sinais tem todas as condições e assim expressam o abstrato, o humor, o concreto, figuras de linguagem, trocadilhos, poesias, histórias, inerentes a cultura surda. Gesser (2009) afirma ainda que na língua de sinais podemos encontrar características como a produtividade/criatividade, a flexibilidade, a descontinuidade e a arbitrariedade” (pág. 27).

## 2.0 – FONOLOGIA

A fonologia relaciona-se com a fonética, pois, a primeira estuda a função e organização dos sons produzidos pela segunda, com suas regras gerais e características peculiares de cada língua, “Cabe à fonologia o estudo desse sistema abstrato, tanto das regras universais como aquelas que caracterizam as diferentes línguas” (Fiorin et al. 2012. p. 10).

A fonologia dedica-se aos segmentos dos sons em uma sentença, por exemplo, na língua portuguesa ao fazer uma pergunta é a entonação que exerce a função de marcação a fim de cumprir este objetivo.

Em um dos segmentos de estudos das línguas orais estuda-se os sons ou fones decorrentes da mesma. A simples mudança dos fones pode distinguir o significado da palavra como seco/cedo, da mesma forma, ocorre a realização de dois fones diferentes. Outra perspectiva observada é a comparação de palavras de uma determinada língua, com a mesma grafia, contudo, a pronuncia tende a variar de região para região. Fiorin et al. (2012) destaca ao concordar com Saussure “É o que Saussure tinha em mente quando elaborou o conceito de valor, que algo é relativo a cada sistema linguístico” (p.36). Ou seja, o mesmo som pode ser encontrado em línguas diferentes, portanto, apresentando valores distintos.

Temos logo abaixo uma ilustração do aparelho fonador, suas partes funcionam como engrenagens que juntas cooperam para a produção dos sons da fala: (1) pulmões, (2) traqueia, (3) laringe, (4) epiglote, (5) cordas vocais, (6) (7) glote, (8) faringe, (9) véu palatino, (10) palato duro, (11) língua, (12) dentes, (13) lábio, (14) mandíbula e (15) cavidade nasal.

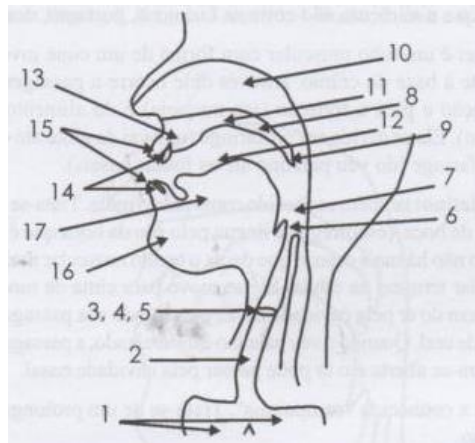


Figura 2. Aparelho fonador. Fiorin et. Al. (2012, p. 13)

Da mesma forma pode-se comparar a fonologia das línguas orais, anteriormente apresentou-se parâmetros que resultam na estrutura organizacional de segmento dos sons das línguas orais, com as línguas de sinais não é diferente, pois, a mesma está organizada por regras e realiza-se de forma sequencial, obedecendo a estrutura dos cinco parâmetros estudados a seguir: configuração de mão; ponto de articulação; movimento; orientação das mãos e expressões não manuais.

## 2.1- FONOLOGIA DA LIBRAS

A Libras é uma língua de modalidade gestualvisual e o que a difere da modalidade oral é a sua forma de recepção (através dos olhos) e transmissão (através das mãos, corpo e rosto), dentro do sistema linguístico da Libras a fonologia estuda sua estrutura e organização, afinal, foi Stokoe quem em 1960 descreveu a organização dos elementos linguísticos das línguas de sinais.

A proposta de Stokoe refere-se a três parâmetros que seguem uma ordem linear para assim ser executada transmitindo significado. São eles;

- 1) Configuração de mão (CM)
- 2) Ponto de articulação ou Locação (L)
- 3) Movimento da mão (M)

Através destes parâmetros é possível incorporar aspectos lexicais, gramaticais, tempo, negação e continuidade, associado à exploração de determinadas locações no espaço Quadros e Karnoop (2004) afirmam que os três parâmetros citados representam unidades mínimas (fonemas) que constituem os morfemas nas línguas de sinais, (p.49). Orientação das mãos (Or) e aspectos não-manuais/ expressões faciais e corporais (NM) também são parâmetros acrescentado a fonologia dos sinais.

Mas afinal, o que são as configurações de mão? Trata-se da definição do posicionamento da mão do enunciador, podendo permanecer a mesma ou não durante a realização de um sinal. Referente a Libras, o quadro de Ferreira (2010) apresenta 46 configurações de mão:





Figura 3. As 46 configurações de mão em Língua Brasileira de Sinais, p. 220.

Ferreira (2010) ainda descreve acerca do que ela chama de movimentos internos intrínsecos a CM, abaixo observa-se a ilustração da autora:

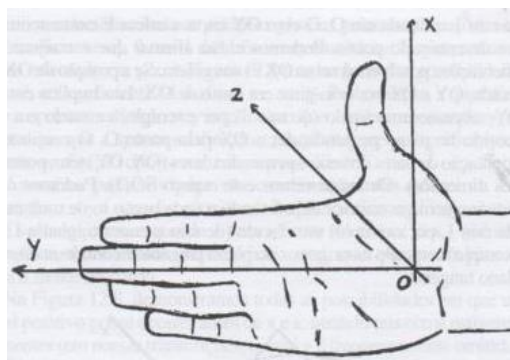


Figura 4. Eixos da mão, p. 221

“A mão – essencialmente os dedos – pode se mover em relação ao referencial OX, OU, OZ. Adotamos a terminologia tradicional para descrever este fenômeno: *movimento* interno. Parece-nos que este movimento interno é tão importante para a significação do sinal como o é o movimento de uma configuração sólida [...] Nossa transcrição começa sempre com uma descrição da configuração de mão dominante, que convencionamos ser a direita.” ( p. 225).

O segundo parâmetro locação (L) ou ponto de articulação (PA), o qual daremos mais ênfase, por se tratar dele o respectivo mapeamento proposto neste projeto baseado na tese da autora Sandra Patrícia (2009), define-se como a área do corpo específica ou espaço na qual o sinal será realizado, ou seja, o espaço de enunciação.

Quadros e Karnopp (2004) baseado em Battison (1978) evidenciam que a área de anunciação onde os sinais são realizados parte do raio de alcance das mãos.



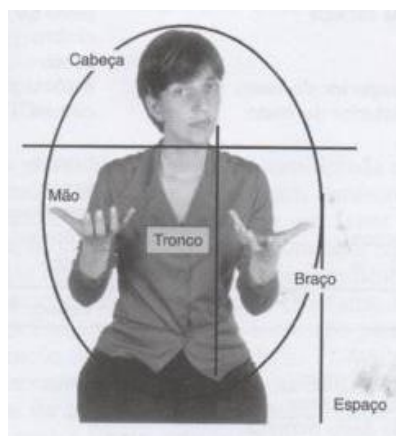


Figura 5. Espaço de sinalização, p.57.

Os autores ainda destacam:

“Dentro desse espaço de enunciação, pode-se determinar um número finito (limitado) de locações, sendo que algumas são mais exatas, tais como a ponta do nariz, e outros são mais abrangentes, como a frente do tórax (Ferreira-Brito e Langevin,1995). O espaço de enunciação é um espaço ideal, no sentido de que se considera que os interlocutores estejam face a face” (2004, p.57).

Contudo, Lucinda Ferreira (2010) destaca da seguinte forma o espaço de realização de sinais em Libras:

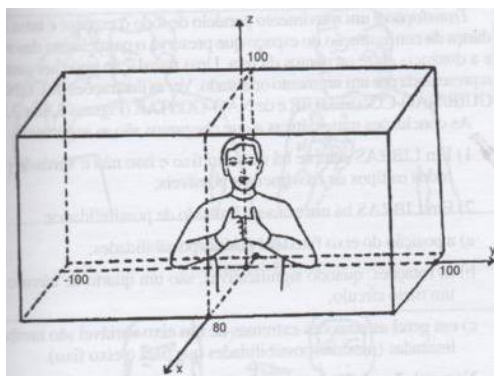


Figura 6. Espaço de sinalização, p. 73

O terceiro parâmetro (M) envolve formas, movimentos internos, velocidade e direções no espaço. Uma mesma CM pode ter seu significado totalmente alterado de acordo com o movimento realizado, evidentemente não de forma aleatória, mas, dentro das normas da gramática da língua de sinais. No exemplo seguinte, Quadros e Karnopp (2004) apud Klima e Bellugi (1979) p. 293 se utilizam do verbo “olhar” para demonstrar que na Libras (assim como nas demais línguas de sinais) o movimento também marca o tempo verbal. Observe:



Figura 7. Aspecto tempo. p.55

Orientação da mão (Or) é definida como a direção da palma da mão durante a produção do sinal, para cima, para baixo, para o corpo, para frente, para a direita ou para a esquerda. Há sinais que distinguem-se de significado apenas pelo fato de a direção do mesmo ser executada de forma diferente. Durante a realização do movimento a Or também pode mudar, afinal, trata-se de uma língua que apresenta pares mínimos, assim como nas línguas orais.

Expressões não manuais abrangem os movimentos da face, olhos, rôle play com o tronco, cabeça e também servem como marcadores em uma sentença sintática, como por exemplo, sentenças interrogativas, concordância, advérbio, negatividade, entre outros, “As expressões não-manuais que constituem componentes lexicais marcam referência específica, referência pronominal, partícula negativa, advérbio, grau ou aspecto” (Quadros e Karnopp, 2004, p. 60)

### 3.0 - PARÂMETRO PONTO DE ARTICULAÇÃO

Este capítulo irá dedicar-se a investigar as mudanças no decorrer do tempo acerca do espaço de enunciação das línguas de sinais, realizando assim um comparativo entre as pesquisas de diversos autores no que tange o espaço de enunciação delimitado no corpo e no espaço neutro. Partindo dessa teoria pretende-se construir o mapa de sinais segundo seu respectivo ponto de articulação.

O parâmetro fonológico Ponto de Articulação ou Locação define-se como o espaço onde os sinais das línguas de sinais são realizados. Ferreira Brito e Langevin, 1995, apud Quadros e Karnopp, 2004, dividem os pontos de articulação em quatro regiões:

- A) Cabeça
- B) Mão
- C) Tronco
- D) Espaço Neutro

Ao observar o quadro anterior percebe-se que o espaço delimitado para o ponto de articulação vai da cintura ao topo da cabeça da mesma forma que a autora a seguir afirma.

Segundo Lucinda Ferreira (2010), esse espaço vai da cintura até um ponto acima da cabeça em formato de um paralelepípedo, isto é, o formato de um cubo, tendo a distancia da mão direita para a esquerda respectivamente estendidos (p. 72).

Contudo, ao comparar a pesquisa de Bacon 1875 apud Nascimento, 2009, percebe-se que em seu mapeamento dos pontos de articulação, o mesmo se dá em formato de uma esfera que vai do meio da perna até um ponto um pouco acima da cabeça.

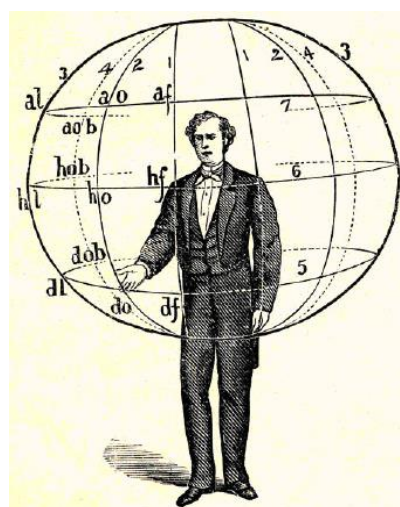


Figura 8. Ponto de Articulação segundo Bacon, p. 135.

Já Stokoe em 1960, propôs em seus estudos acerca da estrutura das línguas de sinais constituintes dos sinais, doze locações, vinte e quatro tipos de movimento e dezenove formas de mãos.

Baseado nas diversas perspectivas apresentadas até aqui acerca do parâmetro ponto de articulação, observou-se dados em comum e divergentes sobre os limites do espaço de sinalização da língua de sinais brasileira, em alguns imagina-se o espaço sinalizador como uma caixa, em outros como uma esfera, contudo, ao analisarmos a proposta da autora Sandra Patrícia (2009) a mesma contesta essa delimitação e ainda sucita o seguinte questionamento: seria possível organizar os repertórios lexicográfico das línguas de sinais brasileira no que se refere aos seus cinco parâmetros? Afinal, são tantos itens a serem considerados, portanto, o façamos neste capítulo, assim como autora começemos pelo parâmetro ponto de articulação.

Na opinião da autora “o 'espaço de sinalização' não tem quinas como tem um caixote” (p. 156), o que faz repensar no espaço de sinalização comumente proposto que vai da cintura até o alto da cabeça em formato de paralelepípedo, na verdade o espaço de sinalização vai até onde a mão alcança em todos os pontos do corpo inclusive nas costas, como por exemplo o sinais passado, embaixada, calça comprida e etc, assim como, para as laterais, para frente e para trás daquele que sinaliza.



Em seguida podemos comparar com a proposta de alguns pesquisadores, Stokoe, por exemplo enumerou doze locativos que vão do alto da cabeça ao tronco, já Liddell & Johnson (2000) registram cinquenta e quatro pontos de articulação, contudo, Capovilla et al. (2001) apresenta cinquenta e seis, todos estes apresentam uma ordem do ponto central para uma unidade mais distante do corpo.

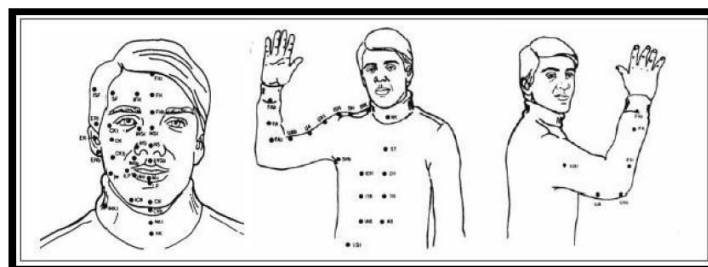


Figura 9. Liddell & Johnson, 2000, p. 206 apud Nascimento, 2009, p. 190)

*Local de articulação (L-4)*

- |  |   |
|--|---|
| 01. abdome ou na região pélvica              | 27. ombro(s)                                    |
| 02. cabeça ou na altura da cabeça            | 28. pescoço                                     |
| 03. acima da cabeça                          | 29. quadril(s): lado esquerdo ou direito        |
| 04. laterais da cabeça                       | 30. tocando o dente                             |
| 05. tocando a cabeça                         | 31. diante do rosto (face)                      |
| 06. tocando o(s) antebraço(s)                | 32. tocando a(s) lateral(is) da testa           |
| 07. braço(s)                                 | 33. olho(s)                                     |
| 08. dobra(s) do(es) braço(s)                 | 34. tocando o nariz: laterais ou ponta          |
| 09. parte interna do(es) braço(s)            | 35. orelha(s)                                   |
| 10. tocando a parte superior do(es) braço(s) | 36. queixo                                      |
| 11. barriga                                  | 37. tocando queixo                              |
| 12. tocando a barriga                        | 38. tocando língua                              |
| 13. bochecha(s)                              | 39. tocando ponta da língua                     |
| 14. tocando a(s) a(s) bochecha(s)            | 45. lábio(s): superior ou inferior              |
| 15. boca                                     | 46. tocando o(s) lábio(s)                       |
| 16. laterais da boca                         | 48. tocando a(s) orelha(s)                      |
| 17. tocando a boca                           | 49. tocando a testa                             |
| 18. cintura: lado esquerdo ou direito        | 50. tocando abaixo ou no canto do(es) olho(s)   |
| 20. à frente ou distante do corpo            | 52. tocando a(s) lateral(is) do pescoço         |
| 21. lateral do corpo: esquerda ou direita    | 54. tocando ou próximo ou acima do(es) ombro(s) |
| 23. tocando o peito                          | 55. lateral do rosto                            |
| 24. costas                                   | 56. tocando nuca                                |
| 25. tocando cotovelo(s)                      |   |
| 26. coxa(s): lado esquerdo ou direito        |   |

Figura 10. Ponto de articulação – Capovilla et al. 2001 apud Nascimento 2009, p. 194

É necessário estabelecer uma ordem durante a execução dos sinais, ou seja, das unidades lexicais, o propósito de Nascimento (2009) fora basear-se nas pesquisas desses autores entre outros e estabelecer esta ordem linear de execução dos sinais em seus respectivos pontos de articulação partindo do ponto mais central (unidades lexicais) para a mais distante no espaço neutro, a mesma mapeia os pontos de articulação da seguinte forma.

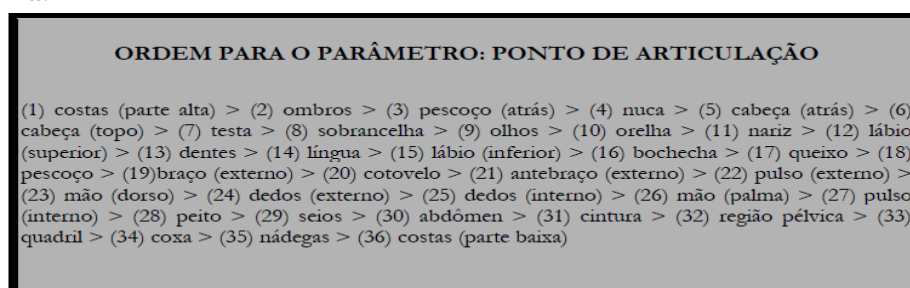


Figura. 11 Sequencia dos pontos de articulação por Nascimento, 2009, p. 195.

A autora também destaca que a relação entre mãos e dedos é considerada pontos de articulação, afinal, no que diz respeito aos pares mínimos o ponto de articulação faz toda a diferença no significado do sinal, “No realizar de uma UL, a relação entre as



mãos e os dedos pode ser considerada PA. Relações comuns entre as mãos envolvem: enganchar os dedos, tocar uma mão na outra, sobrepor etc” (p. 196).

Desta forma, a proposta da pesquisa de Nascimento (2009) em estabelecer os pontos de articulação em forma de esfera que vão até onde os braços alcançam, envolvem a relação mãos, pulso e dedos, assim como atrás do corpo.

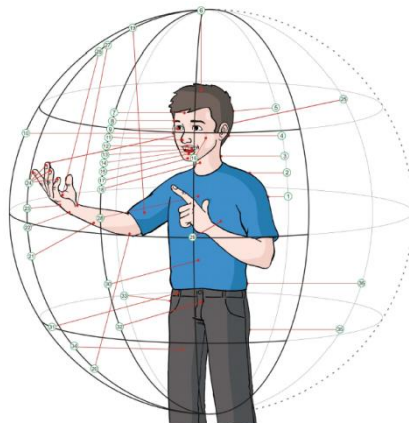


Figura 12. Pontos de articulação segundo a proposta de Nascimento (2009. p. 196)

#### 4.0 - RESULTADOS

Baseado nos estudos da autora Sandra Patrícia (2009), segundo os pontos de articulação determinado em sua proposta, a partir da parte teórica mapeou-se os sinais do dicionário trilíngue Novo Deit-Libras – Língua Brasileira de Sinais de Capovilla et al. (2009) em formato inicial de planilha de forma a relacionar os sinais aos pontos de articulação segundo a autora.

Através dos dados obtidos por meio do mapeamento realizado de cento e um sinais extraídos do sinalário citado anteriormente averiguou-se que cerca de quarenta sinais que realmente pertencem aos pontos de articulação proposto pela autora. Veja a seguir a tabela desse mapeamento.

	A	B	C	D	E	F	G	H	
1	MAPEAMENTO DO PARÂMETRO FONOLÓGICO LOCAÇÃO/PONTO DE ARTICULAÇÃO NA LÍNGUA BRASI								
2	PALAVRA	Colunas1	Colunas2	Colunas3	Colunas4	Colunas5	Colunas6	Colunas7	
3		Costas - Parte alta	Ombros	Pescoço - Atrás	Nuca	Cabeça atrás	Cabeça - Topo	Testa	
4	Letra A							abelha (2) p. 135	
5								abertura (proximal) p. 136	
6									
	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
1	SILEIRA DE SINAIS								
2	Colunas8	Colunas9	Colunas10	Colunas11	Colunas12	Colunas13	Colunas14	Colunas15	Colunas16
3	Sobrancelha	Olhos	Orelha	Nariz	Lábio - superior	Dentes	Língua	Lábio - Inferior	Bochecha
4					abafar p. 128				abatido (2) p. 134
5					abarroto(a) p. 132				abatido (1) p. 133
6									
	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
1									
2	Colunas17	Colunas18	Colunas19	Colunas20	Colunas21	Colunas22	Colunas23	Colunas24	Colunas25
3	Queixo	Pescoço	Braço - Externo	Cotovelo	Antebraço - Externo	Pulso - Externo	Mão - Dorso	Dedos - Externo	Dedos - Interno
4	à toa p. 127				abóbora (3) p. 138	abacaxi (4) p. 128	abelha (3) p. 135	abobrinha p. 138	abordagem p. 139
5	abismar p. 137					abolição dos escravos (2) p. 139			
6									

	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG
1							
2	Colunas26	Colunas27	Colunas28	Colunas29	Colunas30	Colunas31	Colunas32
3	Mão - Palma	Pulso - Interno	Peito	Seios	Abdômem	Cintura	Região Pélvica
4	abaixo-assinado p. 129		aborrecido(a) (1) p. 139	à frente p. 126	abdômem p. 134		abortar (1) p. 140
5	abajur (1) p. 130		aborrecido(a) (2) p. 140	abastado (1) p. 133	abortar (2) p. 140		abortar - provocado (6) p. 141
6	abatimento/desconto p. 134		abotoar p. 141		abortar (3) p. 140		
7	aborrecer p. 139		abraçar (1) p. 141		abortar - provocado (4) p. 141		
8	abrir (1) p. 143		abraçar (3) p. 142		abortar - provocado (5) p. 141		
9	abrir - janela (4) p. 144						
10	abrir - porta (5) p. 144						
11	abrir - tampa (6) p. 144						
12	a vista (1) p. 127						
13	a vista (2) p. 128						
14	abacate (3) p. 128						
15	à exceção de p.125						

	AH	AI	AJ	AK
	Colunas33	Colunas34	Colunas35	Colunas36
	Quadril	Coxa	Nádegas	Costas - Parte Baixa

Figura 13. Mapeamento das áreas de enunciação da Libras.

Observa-se porém, a falta de sinais classificados em alguns pontos de enunciação, isto não quer dizer que a hipótese da autora não seja condizente, apenas que o número de cento e um sinais não fora suficiente para comprovar a proposta de Nascimento (2009) no que tange as trinta e seis locações por ela pontuadas.

Contudo, ao realizar este mapeamento, os demais sinais não classificavam-se dentro dos pontos propostos pela autora, necessitou-se portanto determinar outros pontos de enunciação, isto é, cerca de sessenta e um sinais puderam ser classificados da seguinte forma:

- Espaço Neutro: diante do ombro; acima do ombro; cabeça - acima, lado direito; ao lado dos olhos; diante do rosto; diante do peito; cabeça – acima e diante da boca.
- Tocando o corpo: ao lado da boca; ao lado do pescoço; dedos; pontas dos dedos. Veja a seguir.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1		<b>NOVA PROPOSTA</b>							
2									
3	<b>Espaço Neutro</b>	<b>Diante do ombro</b>	<b>Acima do ombro</b>	<b>abeça - Acima, lado dir</b>	<b>Ao lado dos olhos</b>				
4		A - pg 125	abaixar (2) p. 129	abençoar (2) p. 135	abrir olhos (gíria) p. 145				
5		abandonar (2) p. 132	abanar-se p. 130						
6		abandonado(s) (2) p. 132							
7		absorver - líquido (2) p. 145							
8		abreviar p. 142							
9		abacaxi (1) p. 127							
10		abacaxi (2) p. 128	<b>Diante do rosto</b>	<b>Diante do peito</b>	<b>Cabeça - Acima</b>	<b>Diante da boca</b>			
11		abacaxi (3) p. 128	abanar-se (2) p. 131	abaixo p. 129	abrigo (2) (cobertura) p. 143	a fim de (p. 125)			
12		Direira (p. 125)	abanar-se (3) p. 131	absolver p. 145		abóbora(2) - abóbora moranga p. 138			
13		Esquerda (p. 125)	abanar-se (4) p. 131	à força p. 125					
14		a norte (distal) p. 126	abelha (1) p. 134	a Leste p. 126					
				a mesma coisa p. 126					
				a oeste p. 126					
				a sul p. 126					
				abaixar p. 128					
				abandonar (1) p. 131					
				abandonar (3) p. 132					
				abandonar-me (1) p. 132					
				abarrotar p. 133					
				abdicar p. 134					
				aberto(s) (1) p. 136					
				aberto (2) p. 136					
				abraçar (2) p. 142					
				abrir - janela (3) p. 144					
				absorver (1) (compreender) p. 145					

23	Tocando o corpo	Ao lado da Boca	Ao lado do pescoço	Dedos	Ponta dos dedos
24		abençoar - (1) p. 135	abril p. 143	abridor de latas (1) p. 142	absorvente higiênico feminino p. 145
25				abridor de latas (2) p. 142	abertura cerimonial (2) (proximal) p. 136
26				abrir (2) p. 144	abocanhar p. 138
27				abajur (2) p. 130	
28				abajur (3) p. 130	
29				abertura cerimonial (1)p. 136	

Figura 15. Mapeamento dos pontos de enunciação – Tocando o corpo

## 5.0 – CONSIDERAÇÕES

A língua de sinais brasileira oferece diversas vertentes no campo da linguística para ser investigada, assim, pôde-se observar no decorrer desta pesquisa as diversas propostas de pesquisadores ao considerar as peculiaridades das línguas de sinais em geral e da língua brasileira de sinais, portanto, considera-se a proposta de Nascimento plenamente fundamentada acerca do espaço de enunciação na Libras, assim como, dos sinais que se classificam na sequencia de pontos de articulação pontuados pela mesma, não refutando evidentemente as pesquisas anteriores dos autores citados, acredito que a discussão entre autores é válida e nos remete a novas conclusões e a novos resultados.

Um claro exemplo acerca desta afirmação dentro na respectiva pesquisada foi na observação de que existem sinais do léxico da Libras que são executados tendo um ponto de enunciação inicial e final, mapeados neste trabalho investigativo, mas, ainda pouco estudados, seja no espaço neutro tocando o corpo em seu ponto de articulação inicial e no espaço neutro no seu ponto de articulação final ou no espaço neutro inicial e tocando o corpo no ponto de articulação final, bem como tocando o corpo tanto no seu ponto de articulação inicial como final.

Ainda há muito a ser investigado no campo fonológico da língua brasileira de sinais, torna-se necessário durante o processo de investigação a comparação entre línguas orais e línguas espaço visuais para se comprovar os princípios que as rege e que as reconhece enquanto língua.

## FONTE E REFERENCIAS

AZEREDO. Eduardo. *Língua Brasileira de Sinais “Uma Conquista Histórica”*. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Brasília –DF, 2006. Disponível em: <[http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/pessoa\\_com\\_deficiencia/arquivos/Libras\\_Uma\\_conquista\\_historica.pdf](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/pessoa_com_deficiencia/arquivos/Libras_Uma_conquista_historica.pdf)>. Acesso em 12 de Dezembro de 2013.

MUSSALIM. Fernanda. BENTES. Anna Christina. *Introdução à Linguística Domínios e Fronteiras*, Volume 1. Cortez Editora. São Paulo. 2012.

FIORIN. José Luiz et al. *Introdução à Linguística II. Princípios de análise*. Editora Contexto. São Paulo, 2012





FERREIRA. Lucinda. *Por uma Gramática de Língua de Sinais*. Editora: Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, 2010.

GESSER. Audrei. *Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo. Parábola Editora, 2009.

Intérprete de sinais usado em ato para Mandela era falso, diz federação. G1, Globo.com. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mundo/morte-nelson-mandela/noticia/2013/12/interprete-de-sinais-usado-em-ato-para-mandela-era-falso-diz-federacao.html>>. Acesso em: 11 de Dezembro de 2013.

JÚNIOR. Gláucio de Castro. *Variação Linguística em Língua de Sinais Brasileira – Foco no Léxico*. Tese de Mestrado. Brasília- DF. 2009.

QUADROS. Ronice Muller. KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de Sinais Brasileira Estudos Linguísticos*. Editora: Artmed. Porto Alegre, 2004.

NASCIMENTO. Sandra Patrícia de Faria. *Representações Lexicais da Língua de Sinais Brasileira. Uma Proposta Lexicográfica*. Tese de Doutorado. Brasília. 2009.


ROSENSTOCK. Eugen. *A Origem da Linguagem*. Biblioteca de Filosofia. Editora Record, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/103613207/ROSENSTOCK-HUESSY-Eugen-A-Origem-Da-Linguagem>>. Acesso em 03 de Janeiro de 2014.

SAUSSURE. Ferdinand de et al. *Cours de Linguistique Générale*. Grande Bibliothèque Payot. France, 1997. Disponível em: <<http://www.fichier-pdf.fr/2012/12/16/saussure-ferdinand-cours-de-linguistique-generale/saussure-ferdinand-cours-de-linguistique-generale.pdf>>.

SILVA. Thaís Cristófar. *Fonética e Fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. Editora Contexto. São Paulo 2012.

OVIEDO. Alejandro. *Roch-Ambroise-Auguste Bebian (1789-1838)*. Publicado em Março de 2007. Disponível em: < [http://www.cultura-sorda.eu/resources/Roch\\_Ambroise\\_Auguste\\_Bebian.pdf](http://www.cultura-sorda.eu/resources/Roch_Ambroise_Auguste_Bebian.pdf)>





## FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA ABORDAGEM CRÍTICA SOBRE O USO E O DESUSO DE LIVROS DIDÁTICOS DE FLE E A FRANCOFONIA

Suzana Darlen dos Santos Santaroni

**RESUMO:** O presente trabalho de pesquisa, em andamento, está voltado para a observação da formação da representação social e linguística, no âmbito da francofonia, através do uso dos seguintes materiais didáticos: o método Alter Ego + I e o método Forum II – adotados pela UFF - e os materiais elaborados pelos professores da UFRJ. Esta pesquisa se enquadra na área de Linguística Aplicada e está centrada em questões de políticas linguísticas em livros didáticos de Francês como Língua Estrangeira (FLE). As abordagens de questões de representações são feitas na perspectiva da Representação Social, para isso faremos uso das ideias desenvolvidas por Moscovici. De acordo com Moscovici (1978, p. 27), a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos. E, sobre representação linguística, Petitjean (2009, p. 44) afirma que “a representação linguística aparece como uma representação social verbalizada [...] ela se organiza de maneira coerente em torno de um princípio comum que aparece na característica fundamentalmente interativa da representação linguística”. O objetivo deste trabalho é refletir sobre a construção de representações da francofonia pelos professores de Francês como Língua Estrangeira, por meio do uso e do desuso de livros didáticos direcionados para o ensino de FLE e que são utilizados por instituições federais de ensino superior do estado do Rio de Janeiro nos cursos de formação de professores. Para isso, contamos com a análise dos materiais didáticos que compõem o corpus, com base em preceitos teóricos e com experiências dos envolvidos na utilização desses materiais através de questionários. Por se deter nas ocorrências de políticas e representações no âmbito do manual didático utilizado em universidades para os cursos de licenciatura, esta pesquisa oferece contribuições para a área de formação de professores de FLE.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores. Livro didático. Francês Língua Estrangeira. Representações sociais e linguísticas. Francofonia.

### 1. Introdução

O artigo consiste em uma abordagem teórica das principais ideias de um projeto de pesquisa, em andamento, que trata das representações sociais e linguísticas no âmbito da francofonia, as questões suscitadas estão embasadas na perspectiva da Teoria das Representações Sociais, tendo como objetos de análise os manuais didáticos utilizados por cursos de licenciatura. Os métodos escolhidos são os seguintes: Alter Ego + A2 – adotado pela UFF – e os materiais elaborados e utilizados pelos professores da UFRJ. O



estudo enquadra-se na área de Linguística Aplicada e está centrada em questões de políticas linguísticas em livros didáticos de Francês Língua Estrangeira (FLE) .

Com este texto propomos, aos professores formadores de formadores, uma reflexão quanto ao uso e desuso de livros didáticos e sua eficácia como ferramenta para o conhecimento, aceitação, reconhecimento, transmissão do pluralismo cultural e linguístico da francofonia. Por isso, acreditamos que o trabalho possui relevância no que tange a contribuição para o processo de formação de professores e suas práticas de ensino, tendo como alvo sujeitos sociais integrados ao ensino de FLE do ensino superior.

## 2. Construção de representações da francofonia, o livro didático e a formação de professores de FLE: uma abordagem teórica

A concepção de língua utilizada para o delineamento desta pesquisa é o da Sociolinguística. Essa teoria nega totalmente a visão Estruturalista Saussuriana no que tange a forma como devemos analisar o objeto língua, já que para Saussure a língua:


É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. (SAUSSURE, 2012, p. 41)

Ou seja, para ele a língua compõe a linguagem e é usada a partir de um acordo entre os indivíduos sociais que estão inseridos na sociedade, porém a atuação dos sujeitos falantes é limitada, já que não lhes é permitido modificar o sistema linguístico, pois ele defende que a língua é também:

A parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude de uma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade. (SAUSSURE, 2012, p. 46)

Com a sociolinguística o objeto de estudo da Linguística deixou de ser um sistema autônomo e passou a ser o resultado de um processo histórico que demanda uma ligação entre sujeito, sociedade e língua. Dessa forma, essa teoria propõe uma ideia diferenciada da sugerida por Saussure sobre o objeto de estudo da Linguística, pois além de entender a língua como um sistema heterogêneo, para a Sociolinguística o sistema está integrado na estrutura social.

Vale ressaltar que o surgimento da sociolinguística é acompanhado pela afirmação dos estudos em Política linguística, quando, em 1964, Hausen volta ao tema PL no mesmo evento que é caracterizado por Calvet (2007, p. 13) como o “evento que marca o surgimento da sociolinguística. [...] Desse modo, o “planejamento linguístico” recebe seu batismo na mesma época que a sociolinguística”. Sobre Políticas Linguísticas podemos dizer que, ela é considerada como a “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade” (CALVET, 2007, p. 11),




ou seja, esse campo se concentra em estudos voltados para a linguagem. “O interesse pelas questões que dizem respeito às políticas linguísticas está no centro de numerosas pesquisas situadas no âmbito não apenas da Sociolinguística e da Etnolinguística ou da Antropologia Linguística, mas também (e sobretudo) da Linguística Aplicada” (SAVEDRA e LAGARES, 2012, p. 16).

Os estudos apresentados pela teoria das Representações Sociais são fontes para o desenvolvimento da ideia conceitual da terminologia “representação social”; tal teoria se desenvolveu no âmbito da psicologia social. Essa abordagem teórica está situada na interface entre o psicológico e o social. Nessa teoria, aspectos relacionados ao afeto, à linguagem e a interação social devem ser articulados, pois nas interações sociais as representações são valorizadas, silenciadas, afirmadas, recusadas. Tal propriedade das representações sociais permite a indagação de como determinados espaços institucionalizados validam ou desautorizam diferentes modalidades de pensamento social (BLANCO, 2010). Serge Moscovici é um dos principais precursores da teoria das Representações Sociais. Segundo Moscovici (1978, p. 41), podemos caracterizar as representações sociais como “entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam - se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano”. Portanto, podemos dizer que o “universo cotidiano” de um formando em FLE está repleto de situações que corroboram a formação de representações, em que o livro didático é considerado como uma ferramenta pedagógica que faz parte desse universo.

É importante dizer que “os fenômenos de representação social estão “espalhados por aí”, na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais. Eles são, por natureza, difusos, fugidios, multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias de interação social” (SÁ, 1998, p. 21), por isso consideramos os materiais didáticos (livros e materiais organizados por professores), instrumentos para o ensino de língua estrangeira, como um meio que favorece a construção de representações. É importante ressaltar que Spolsky (apud Silva, 2013, p. 311) propõe a ideia de que além das políticas linguísticas oficiais existe, também, as não estabelecidas oficialmente (que vigoram na sociedade). Segundo ele, “a política linguística pode aparecer explicitamente em um documento específico ou de forma difusa em vários documentos”. Tais documentos são denominados por ele como “mecanismos”, que funcionam como canais para a disseminação e/ou reprodução de políticas linguísticas. O estudioso Elias Ribeiro considera o livro didático como um desses mecanismos, afirmando que:

A política linguística oficial expressa em um texto legislativo, seria um exemplo de mecanismo explícito, enquanto os materiais didáticos, os exames de línguas, os sinais de trânsito, os nomes próprios (de pessoas, lojas e objetos), o vestuário, entre outros, seriam mecanismos implícitos. (SILVA, 2013, p. 314)





Os mecanismos de política linguística, em última instância, determinam a forma como a população percebe uma língua específica (suas representações) e, conseqüentemente, influenciam suas atitudes relativamente a essa língua. (SILVA, 2013, p. 315)

Entendemos, então, que o livro didático é um mecanismo capaz de funcionar como auxílio para expansão de determinadas políticas linguísticas, formação de práticas e atitudes linguísticas. Além disso, Shohamy (apud Silva, 2013, p. 315) afirma que não temos uma noção abrangente quanto ao poder desses mecanismos “de influenciar e fomentar comportamentos linguísticos e práticas sociais relacionadas à(s) língua(s)”.

Voltada para a questão da representação cultural, Peruchi (2004, p. 9) diz que um conjunto de fatores é responsável pela apresentação de um estereótipo cultural positivo nos manuais de ensino de língua francesa. Dentre eles está o medo de perder a identidade, construída ao longo dos séculos como um exemplo de potência cultural. A partir dessa afirmativa podemos pensar também no medo de perder a identidade de potência política, econômica e turística. Ademais, podemos observar a presença de apenas uma variedade linguística, a francesa. Isso pode levar os futuros professores a um “reducionismo” no conhecimento sobre as variedades francófonas. Esse reducionismo pode acarretar em uma deficiência no ensino da francofonia no momento em que os formandos em docência colocarem em prática seus conhecimentos em um processo de ensino e aprendizagem.


Entendemos representações linguísticas como um conjunto de conhecimentos sobre as línguas, esses conhecimentos são formados e compartilhados entre indivíduos na sociedade, isso favorece a construção de uma realidade linguística comum entre membros de um grupo social, e de acordo com Rodrigues:

As representações linguísticas são então constituídas pelo conjunto das imagens, das posições ideológicas, das crenças que têm os grupos sociais a respeito das línguas e das práticas linguísticas, suas e dos outros. Elas correspondem a tudo aquilo que os locutores dizem ou pensam das línguas que falam (ou da maneira como falam) ou das que os outros falam (ou do modo como falam). (RODRIGUES, 2012, p. 365)

Segundo Rodrigues, as representações linguísticas estão ligadas ao comportamento dos falantes diante do uso da língua, ou seja, na forma como eles utilizam essa ferramenta e como eles a consideram.

Neste trabalho, ao fazer menção às representações da francofonia, estamos tratando de pensamentos formados sobre questões sociais (nos âmbitos de economia, política, cultura e desenvolvimento social) e linguísticas (no âmbito das variedades





linguísticas). Ou seja, nos conceitos idealizados em torno da cultura e da língua francesa.

A França possui uma política que defende a expansão da língua francesa pelo mundo. Em Novembro de 2001 o governo francês transformou a Delegação Geral da Língua Francesa (DGLF) em Delegação Geral da Língua Francesa e das Línguas da França (DGLFLF), que tem como uma de suas missões favorecer a utilização da língua francesa como língua de comunicação internacional, desenvolver o plurilinguismo, e garantir a diversidade cultural. Através da disseminação da cultura, da ciência e da língua, a França segue com sua política de propagação da língua francesa. Calvet (2007, p. 132) afirma que “[...] a França é o país no mundo que mais envia professores ao exterior: sua política cultural externa é antes de tudo uma política de difusão da língua francesa”. Ou seja, esse país possui uma política linguística composta por uma legislação consistente e destinada a assegurar a manutenção do francês no mundo contribuindo para a defesa do seu status internacional.


A francofonia é um conceito que surgiu a partir da geografia, porém, neste trabalho, ela não será abordada do ponto de vista geográfico, faremos uma análise dessa ideia do ponto de vista linguístico.

Para entendermos sobre o conceito de francofonia no âmbito da política linguística, podemos observar os estudos de Calvet (2007), segundo o qual:

[...] a francofonia é, com efeito ao mesmo tempo, uma realidade sociolinguística, produto da história - particularmente da história colonial - e um conceito geopolítico recente, cuja ideia foi lançada em 1964 por dois chefes de Estado, Léopold Sedar Senghor e Habib Bourguiba (CALVET, 2007, p.136).

Isto é, a expressão “francofonia” está relacionada ao conjunto de diferentes povos que utilizam a língua francesa, seja por influência colonial, social ou política. Assim, podemos considerar a francofonia como uma realidade fruto da relação entre língua e sociedade, que está ancorada em um processo histórico de colonização francesa e difusão do idioma francês, já que:

[...] o contexto no qual a ideia de francofonia apareceu foi o contexto pós-colonial, seus mentores intelectuais eram todos francófonos estrangeiros: o senegalês Léopold Senghor, o tunisiano Habib Bourguiba, entre outros (PEREIRA, 2006, p.153).



A França é considerada como um dos países que apresenta uma forte política de internacionalização da língua francesa. De acordo com Leclerc (2004), a política linguística francesa de internacionalização do idioma francês é:

[...] appliquée lorsqu'un État, généralement une ancienne puissance coloniale, exerce sa suprématie sur le plan du code linguistique au-delà de ses frontières politiques. Ce type de politique n'est possible que pour une langue de grande diffusion qui a acquis déjà un prestige considérable et craint de le perdre. (disponível no site)


Entendemos que esse tipo de política linguística é utilizada somente por países que temem perder o prestígio internacional de sua língua.

Vale ressaltar que as questões políticas em torno do idioma francês possuem um histórico iniciado no período pós-colonial. Guisan (2011) afirma que:

No caso da França, houve também uma política colonial que tentou aplicar os mesmos princípios de imposição implacável de uma norma linguística em todos os continentes onde o país se apoderara de territórios. Surgiu, portanto, um império colonial que era também um império linguístico, cuja herança resulta em grande parte na atualmente chamada “francofonia”. A história recente da expansão do francês é, portanto, a história da invasão e da exploração colonial. Expansão linguística complexa, aliás, que vem acompanhada de fenômenos de pidginização e de criouliização. (p.44)

Com essa citação, vemos que Guisan estabelece uma relação entre o império colonial e a existência de um império linguístico. Segundo ele, a herança linguística francófona é fruto de uma política linguística colonial, em que o surgimento da francofonia é justificado pela expansão geográfica e pela vontade de difundir a língua francesa. Ou seja, a política de propagação do idioma francês possui um processo histórico que teve início com o período colonial por meio da imposição da língua francesa nas sociedades colonizadas.

De acordo com Moura (2008, p.13, tradução nossa), a França possui uma forte tradição de intervencionismo linguístico, que é ilustrado pela existência da Organização Internacional da Francofonia (organismo político que tem como foco um fato linguístico), a qual, sendo o elemento mais visível no plano internacional, tem como uma de suas missões “reforçar a posição do francês no mundo”. Essa organização é apenas um dos elementos que formam um conjunto de instrumentos franceses para a regulamentação da língua, já que existem cerca de 300 organismos criados para defender a língua francesa. Um grande exemplo do potencial político francês para a



defesa de sua língua é a lei nº 94-665, nomeada de Loi Toubon e criada em 1994. No Artigo I, é afirmado que o idioma francês “é o vínculo privilegiado dos Estados constituintes da comunidade francófona” (FRANCE, 1994). Tal afirmativa reforça a necessidade de que a língua francesa seja mantida (defendida) para que haja o vínculo entre os países francófonos, elevando o grau de importância desse idioma.


Sobre as áreas de atuação da francofonia, Pereira (2006) diz que a Organização Internacional da Francofonia (OIF) se esteia nos desafios em torno da globalização. Assim, a OIF se respalda nos seguintes pontos estratégicos: promoção da língua francesa e da diversidade cultural e linguística; promoção da paz, da democracia e dos direitos humanos; apoio à educação, à formação, ao ensino superior e à pesquisa; o desenvolvimento da cooperação ao serviço do desenvolvimento sustentável e da solidariedade. Contudo, é importante evidenciar que as estratégias citadas fazem parte do campo de atuação, sobretudo, da Francofonia enquanto instituição (formada pelos países francófonos). Porém, como afirma Pereira (2006, p.145), “o sucesso de seu plano estratégico passa também pela atuação nos países onde o francês é ensinado como língua estrangeira”.

Com essas afirmativas, entendemos que a França não poupa esforços para garantir a presença do francês no mundo. Para isso, adota uma forte política de intervencionismo linguístico, voltada para a defesa do status internacional do seu idioma. De acordo com os estudos de Leclerc (2004, tradução nossa), a motivação que leva a França a manter a organização da francofonia “consiste em promover internacionalmente o multilinguismo para evitar a uniformidade e a hegemonia do Inglês no mundo”. A França usa como estratégia algumas alianças com países que falam espanhol, polonês, italiano, alemão, etc. e também a criação de instituições de cooperação internacional, “a fim de que o francês seja ensinado no exterior entre as línguas estrangeiras”.

A relação que a França possui com diferentes países pode ser considerada como estratégia para a sua política linguística. Segundo Pereira (2006):

[...] atualmente, a francofonia encontra-se também nas questões da solidariedade e do desenvolvimento sustentável, estando, portanto, na pauta das grandes questões ligadas à globalização. E neste ponto que entrevemos um espaço para uma política de promoção do francês como língua estrangeira no seio da francofonia. Na realidade, a francofonia já estabeleceu um canal com o meio universitário de diferentes países através da Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) que promove projetos científicos entre os países que fazem parte das grandes áreas linguísticas. (p.143)





Entende-se que a busca pela harmonia e solidariedade com outros países possibilita uma lacuna para a realização da política linguística de internacionalização francesa, e que o campo da educação é uma ferramenta que vem contribuindo. Como vimos na citação de Pereira, a Francofonia também conta com a Agência Universitária da Francofonia, sendo responsável por promover projetos científicos entre países de diferentes áreas linguísticas.

Por fim, podemos dizer que o termo francofonia é conceituado pela Política Linguística como algo que faz parte de um processo histórico e geográfico, mas que reflete o campo de atuação da política linguística de intervencionismo desempenhada pela França, visando ao status internacional do Francês. Vimos que a França é considerada pioneira no que tange a conservar e aumentar o status internacional do seu idioma e, desse modo, usa a francofonia como pilar para a implementação dessa política. Exemplo disso é a sua preocupação em manter a Agência da Francofonia, organização internacional que agrupa 47 países que compartilham o francês e que tem por objetivo a defesa do lugar do francês no mundo frente à hegemonia crescente do inglês.


Podemos entender o livro didático “como um roteiro para o ensino, um ponto de referência para o docente planejar as aulas” (BOHUNOVSKY, 2009, p. 31). Ele é considerado como uma grande referência para o ensino e sua importância é incontestável, e também é considerado a base do trabalho em sala de aula. E com relação aos seus conteúdos Paraguai diz o seguinte:

constata-se que a maioria dos livros didáticos de Francês Língua Estrangeira (FLE) prioriza as questões referentes à França e se abordam aspectos referentes a outros países francófonos o fazem de modo menos profundo. Além de abordarem a cultura como um conjunto fixo de informações sobre peculiaridades do cotidiano e estereótipos dos falantes de francês. (PARAGUAI, 2012, p. 35)

Todas essas afirmações nos levam a pensar nos motivos pelas quais os livros didáticos delimitam-se a apresentar somente a França, e que questões políticas podem atuar como responsáveis pela valorização de uma única variedade linguística o que acarreta na predominância do conhecimento restrito sobre a diversidade da sociedade francófona pelos professores em formação.

Sabemos que a língua francesa é falada em diversos países, por isso ela é partilhada por diferentes povos e civilizações, e impõe-se a questão a respeito da maneira como essa diversidade cultural deve ser abordada na aula de FLE (francês língua estrangeira), objetivando colocar em evidência o que as diferentes culturas francófonas têm em comum e também no que elas divergem. Cabe-nos, então,





investigar como os professores são preparados e capacitados para uma abordagem da diversidade linguística e cultural da francofonia e avaliar a influência da utilização do livro didático para tal preparação e capacitação. De acordo com Cuq e Gruca:

em situação de aprendizagem de uma segunda língua, os professores têm suas próprias representações mais ou menos positivas sobre a língua que eles ensinam, e devem levar em conta as de seus alunos. [...] Em conclusão, podemos dizer que, mais do que a qualidade de nativo ou não-nativo, é a natureza das representações, o nível sócio-econômico, o grau de segurança linguística e cultural e a qualidade da formação inicial e continuada que determinam a qualidade da postura no ensinamento. (CUQ, 2002, p. 144)


Cuq e Gruca afirmam que os professores, quando estão em momento de prática de ensino, possuem suas representações formadas sobre a língua que está ensinando, ou seja, o professor deixa o processo de formação docente consciente de suas ideias e pensamentos sobre o objeto de ensino (a língua) e a sociedade, além disso, Cuq e Gruca afirmam que a qualidade da formação inicial e continuada dos professores é determinante para a qualidade da postura do professor no ensino.

Para complementar as informações de Cuq e Gruca é importante dizer que de acordo com as OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio), o professor tem o dever de conscientizar os aprendizes da existência de outras variedades além da que é utilizada por ele em sala de aula:

É claro que o fato de o professor empregar uma variedade qualquer não o exime do dever de mostrar aos alunos que existem outras, tão ricas e válidas quanto a usada por ele, e, dentro do possível, criar oportunidades de aproximação a elas, derrubando estereótipos e preconceitos. Nesse sentido, o papel de professores passa a ser quase o de articuladores de muitas vozes. (OCEM, 2006, p. 136)

Isto é, deve ser exigido do professor um poder de “articulador de muitas vozes”, em que ele seja capaz de orientar seus alunos na existência e no uso dessas variedades linguísticas pertencentes à língua de ensino, nesse caso o francês. As OCEM afirmam também que:

O fundamental, portanto, em que pese a impossibilidade de abarcar toda a riqueza linguística e cultural do idioma, é que, a partir do contato com algumas das suas variedades, sejam elas de natureza regional, social, cultural ou mesmo de gêneros, leve-



se o estudante a entender a heterogeneidade que marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens. (OCEM, 2006, p. 137)

Entendemos que o professor deva levar o estudante a compreender a heterogeneidade que marca as sociedades tanto no eixo regional, quanto nos eixos social e cultural.

Assim podemos concluir que o processo de formação de professores constitui um papel fundamental, para o desenvolvimento de profissionais qualificados no que concerne a capacidade, que vai além de ensinar uma estrutura linguística, mas que envolve funções, que exigem o conhecimento e a aceitação da heterogeneidade cultural, social e linguística da francofonia.

Este artigo mostra de forma resumida as principais ideias de um projeto que consiste em uma proposta de pesquisa voltada para a análise de corpus, que são os materiais didáticos (utilizados pelos alunos/ formandos em docência): Alter Ego + A2 e os materiais utilizados pela UFRJ. O processo de investigação se dará através de observações da forma como a francofonia está apresentada nos manuais supracitados. Relataremos o desencadeamento da análise de acordo com as teorias que embasam a proposta de pesquisa e também com outras leituras. Além disso, podemos considerar a entrevista como uma ferramenta importante para o levantamento de dados que poderão nos levar a conclusões essenciais para o desenvolvimento da pesquisa. Portanto, faremos uso de observações dos materiais didáticos que compõem o corpus com base em preceitos teóricos e contaremos com experiências dos envolvidos na utilização desses materiais.

### **3. Considerações finais**

O livro didático é uma ferramenta que contribui para o processo de ensino e aprendizagem de LE, ele pode ser observado através de uma visão voltada para a sua capacidade de funcionar como um mecanismo de política linguística, podendo ser considerado como um papel importante no progresso da política linguística francesa de internacionalização do idioma francês. O seu uso ou desuso contribui para a formação de docentes de FLE críticos e conhecedores da veracidade heterogênea do mundo francófono. As representações tidas por esses profissionais em torno da diversidade da língua francesa acarreta em uma prática de ensino capaz de propagar essa realidade.

#### **REFERÊNCIAS**

BERTHET, Annie; DAILL, Emmanuelle; HUGOT, Catherine; KIZIRIAN, Véronique M.; WAENDENDRIES, Monique. Alter Ego + A2 – livre de l'élève. Hachette: Français Langue Étrangère, Paris: 2012.

BLANCO, Ariel Matías. Identidades (Mono)Culturais Latino-Americanas: Discursos e Representações em Livros Didáticos de Espanhol como Língua Estrangeira. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras. Niterói/ RJ, 2010.

BOHUNOVSKY, Ruth. A escolha de um livro didático internacional para o contexto brasileiro: estabelecer e adaptar os critérios de avaliação. Revista X, Volume 2, 2009.

CALVET, Louis-Jean. As Políticas Linguísticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CUQ, Jean Pierre; GRUCA, Isabelle. Cours de didactique du Français langue étrangère et second. Grenoble: PUG, 2002.

FRANCE. LOI n° 94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française. Loi Toubon. Paris, 1994. Disponível em: <<http://www.dglf.culture.gouv.fr/droit/loi-fr.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

GUISAN, Pierre. A criação de uma norma-padrão em Francês: Entre planejamento político e mito. In: Políticas da Norma e Conflitos Linguísticos. São Pulo: Parábola Editorial, 2011.

LABOV, Willian. Padrões Sociolinguísticos. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LECLERC, Jacques. L'aménagement linguistique dans le monde. Québec: CEFAN/Université Laval, 2004. Disponível em: <<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/>>. Acesso em: 03 jun. 2014.


MOURA, Jean-Marc. Les études poscolonialiste francophone. De quelques perspective et évolutions actuelles. In: Relações Literárias Internacionais II - intersecções e fricções entre fonias. Rio de Janeiro: EDUFF, 2008.

PARAGUAI, Thalita Ferreira; PEREIRA, Ariovaldo Lopes. Aspectos Culturais em Livros Didáticos para o Ensino de Francês como Língua Estrangeira. Anais do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (MIELT), Seminário de Pesquisa do MielT – 2012.

PEREIRA, Telma Cristina de A. S. O ensino de línguas estrangeiras como um fator de inclusão social: o desafio da francofonia no Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

PERUCHI, Ingrid Bueno. Representações de cultura em livros didáticos de franceses língua estrangeira. UNICAMP: Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada – Dissertação (Mestrado). Campinas : SP, 2004.

PETITJEAN, Cécile. Représentations Linguistiques et Plurilinguisme. Thèse de doctorat des Université des Université de Provence et Neuchâtel, spécialité Sciences du langage, 2009. Disponível em: [http://doc.rero.ch/record/17313/files/Th\\_Petitjean.pdf](http://doc.rero.ch/record/17313/files/Th_Petitjean.pdf)



RODRIGUES, Luiz Carlos Balga. Atitude, Imaginários, Representação e Identidade Linguística: Aspectos Conceituais. Cadernos do CNLF, Vol. XVI, Nº 04 Anais do XVI CNLF. Rio de Janeiro: 2012.

SÁ, Celso Pereira de. A construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais. EDUERJ: Rio de Janeiro, 1998.

SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de Linguística Geral. São Paulo: Editora Cultrix, 2012.

SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães; LAGARES, Xoán Carlos. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. In: Revista Gragoatá. Niterói, nº 32, p. 11-27, 2012.

Secretaria de Educação Básica: Ministério da Educação. Orientações curriculares para o ensino médio - Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: 2006.

SILVA, Elias Ribeiro da. A Pesquisa em Política Linguística: Histórico, Desenvolvimento e Pressupostos Epistemológicos. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(52.2): 289-320, jul./dez. 2013.



## ATUALIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES EM TEXTOS NA L1 E NA L2

Talita dos Santos Gonçalves<sup>275</sup>

Diane Blank Bencke<sup>276</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste estudo foi verificar se aprendizes brasileiros de uma segunda língua (L2) atualizavam informações falsas contidas em notícias. Para tal, replicou-se o estudo de Oostendorp e Goldman (1998). Esses autores evidenciam em seus estudos, sobre atualização de notícias falsas, que dificilmente, na leitura, o leitor substitui o modelo situacional previamente construído. Os participantes desta investigação foram 04 aprendizes de inglês e 4 aprendizes de espanhol. Todos os participantes apresentavam proficiência leitora semelhante na L2 que estudavam. Os instrumentos utilizados, neste trabalho, foram: Testes de proficiência leitora em L2 (TOEIC - *Test of English for International Communication* – para os aprendizes de inglês L2 e DELE – *Diploma de español como lengua extranjera* - teste-modelo do Instituto Cervantes, para os aprendizes de espanhol L2); Questionário de perfil leitor, 6 notícias de diferentes periódicos eletrônicos (2 em língua portuguesa, 2 em língua espanhola e 2 em língua inglesa) e 1 questionário para cada par de textos, com 3 questões. As notícias versavam sobre o mesmo tema, o incêndio na Boate Kiss, na cidade de Santa Maria. Um texto de cada par sofreu alteração em 3 informações, para que contivesse informações falsas. A aplicação dos textos aconteceu em dois encontros, no primeiro, foram apresentados os textos na L2 e na L1 que foram manipulados, enquanto que no segundo encontro foram apresentados os textos na L2 e na L1 sem alteração. No geral, percebe-se que os participantes atualizaram as informações com menos frequência na L2 do que na L1. Além disso, parece que os aprendizes de inglês L2 atualizaram as informações com menos frequência do que os aprendizes de espanhol L2. Pressupõe-se que a língua inglesa seja um dos fatores determinantes para esse resultado e que os participantes aprendizes dessa língua demandem mais esforço da sua capacidade de memória.


**PALAVRAS-CHAVES:** Atualização. Notícias falsas. Leituras. L1. L2.

### INTRODUÇÃO

A questão da atualização de informações tem sido uma das preocupações dos estudos cognitivos sobre leitura, isso porque pesquisas como a Oostendorp e Goldman (1998) em seus estudos sobre atualização de notícias falsas, evidenciam que dificilmente, na leitura, o leitor substitui o modelo situacional previamente construído (KINTSCH, 1998). Sendo assim, o objetivo deste estudo foi propor um estudo teórico-

<sup>275</sup> Aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em nível de Doutorado, área de concentração em Linguística, bolsista CAPES.  
E-mail:talita.goncalves@pucrs.edu.br

<sup>276</sup> Aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em nível de Doutorado, área de concentração em Linguística, bolsista CAPES.  
E-mail:diane.bencke@pucrs.edu.br



empírico para verificar se, alunos de graduação, de duas instituições de ensino superior e cursos distintos, com proficiência leitora semelhante na língua inglesa e na língua espanhola, atualizavam informações falsas em textos. Essa testagem foi constituída por uma sessão de dois textos e questões de verificação de informações em língua portuguesa, em língua espanhola e em língua inglesa, perfazendo, ao total, seis textos, em sessões com as mesmas condições de testagem. O artigo, portanto, foi dividido em pressupostos teóricos; Estudo empírico, Resultados e discussão e, por fim, conclusão, na qual retomam-se as principais contribuições teórico-empíricas deste trabalho.

## 1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Segundo Kintsch e van Dijk (1978) e van Dijk e Kintsch (1983), a análise de um texto ocorre em três níveis estruturais. O primeiro, a microestrutura, é o nível mais elementar, constituído por uma única proposição e a relação coesiva entre as proposições. É nesse nível que as ideias secundárias (detalhes) estão subordinadas às ideias centrais. O segundo nível, a macroestrutura, detém as ideias principais, aquelas que trazem as informações mais relevantes do texto. Segundo Van Dijk e Kintsch (1983) e Van Dijk (2010) esse nível é composto por quatro operações, a saber: a seleção, a generalização, o apagamento e a construção. Por fim, o último nível é o modelo situacional. Nesse nível, as informações do texto têm relação com o conhecimento extralinguístico e com esquemas de representação de eventos e situações gerais, por isso são modelos dinâmicos.

De um modo geral, observa-se que diferentes leitores irão construir macroestruturas diferentes para o mesmo modelo de situação, já que determinadas informações são mais relevantes para uns do que para outros. Logo, nessa perspectiva de modelos, a compreensão sofre influências das experiências pessoais, bem como das avaliações do usuário (VAN DIJK, 2010).

Este artigo se deterá nesse último nível na tentativa de explicar a atualização de informações realizada pelos leitores durante a leitura. Ao atualizar e recordar informações, os leitores elaboram modelos mentais das situações encontradas no texto de acordo com suas experiências e conhecimentos gerais. Esses modelos representam interpretações similares entre leitores, mas ao mesmo tempo são interpretações individuais, pois as experiências vivenciadas são particulares a cada indivíduo.

Ao abordar um texto, os leitores fazem previsões a partir de pistas textuais, como, por exemplo, título, sumário e extratextuais, como, o contexto. Essas previsões são estratégias para organizar o assunto do texto e relacioná-lo com conhecimento alocado na memória<sup>277</sup> para enfim (re)construir um modelo que facilitará a compreensão do texto, formando, assim, um novo modelo.

León e García (1995) afirmam que estudos sobre a memória evidenciam a influência da compreensão sobre as lembranças e como isso contribui para a construção

---

<sup>277</sup> Nesse processo de relacionar as informações do texto ao conhecimento adquirido, ocorre a supervisão da informação entre Memória de Curta Duração e Memória de Longa Duração, recuperando e ativando modelos da memória semântica.

de processos de memória. Nesse sentido, van Dijk (2010) menciona que os leitores, ao reproduzirem a informação lida, ativam os modelos já elaborados e o apresentam de acordo com a sua compreensão, reproduzindo, frequentemente, informação que não constam no texto, mas que foram construídas na atualização do modelo.

Em relação à memória ou sistemas de memória, é relevante trazê-la para a discussão, pois ela é responsável pela codificação, administração, arquivamento e recuperação (IZQUIERDO, 2011) de todo conhecimento que se adquire ao longo da vida. Além desses sistemas de memória que produzem arquivos, há a memória de trabalho - MT. Baddeley *et al* (2011) postulam que a MT é um sistema que manipula e conserva as informações de maneira temporária, gravando-as e processando-as. De um modo geral, a MT manipula as informações, possibilitando a realização de atividades como o raciocínio, o aprendizado e a compreensão.

A MT exerce um papel fundamental para a leitura, pois segundo Daneman e Carpenter (1980), Just e Carpenter (1992), Tomitch (1995, 1996) e Koda (2005), existe uma correlação entre a capacidade de MT e o desempenho na leitura. Quanto maior a capacidade de MT de uma pessoa, melhor é sua habilidade leitora, pois consegue manipular mais informações e relacioná-las com mais agilidade ao conhecimento armazenado. Em síntese, a função da MT no que tange à compreensão de textos é armazenar a informação do texto temporariamente e comparando-a ao conhecimento prévio.

No que concerne à leitura em L2, o leitor apresentará mais ou menos esforço na L2, de acordo com o nível de conhecimento prévio, da capacidade de MT, e, obviamente da sua proficiência na L2. O leitor atribuirá sentido ao texto com maior facilidade se tiver um amplo conhecimento linguístico e extralinguístico na L2. Na seção a seguir, apresentar-se-ão o desenho deste estudo e os procedimentos adotados para sua realização. Vale lembrar que algumas adaptações no estudo original de Oostendorp e Goldman (1998) foram realizadas para adequar-se aos participantes e ao contexto da investigação.

## 2 ESTUDO EMPÍRICO

### 2.1 Participantes

Os participantes foram 8 alunos de graduação, 6 homens e 2 mulheres entre 20 e 32 anos. Dentre os participantes, 4 são alunos do curso de Letras – Espanhol da Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão e 4 são alunos do curso de Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Farroupilha, aprendizes de língua inglesa como L2. Todos apresentam nível intermediário de proficiência leitora na L2.

### 2.2 Instrumentos

#### 2.2.1 Testes de proficiência leitora em L2 -



Foi aplicado entre os participantes um teste de proficiência leitora em L2 para verificar se eles encontravam-se no mesmo nível de proficiência. Para os aprendizes de espanhol L2, foi administrado um teste-modelo do Instituto Cervantes e para os aprendizes de inglês L2, o teste TOEIC - *Test of English for International Communication*.

O teste aplicado aos aprendizes de espanhol L2, para este trabalho, contemplou apenas a habilidade de compreensão leitora. Esse exame, na realidade, é composto por provas de três diferentes grupos. O primeiro grupo contém tarefas de compreensão leitora e de expressão escrita, o segundo grupo de provas apresenta tarefas de gramática e vocabulário e, por último, o grupo de tarefas de compreensão e expressão oral. Como o foco deste trabalho é a compreensão de textos escritos, as outras tarefas foram dispensadas, também com o propósito de não estender demais esta parte da coleta.

Segundo as informações do site do Instituto Cervantes, as provas de compreensão leitora de nível intermediário atestam a capacidade dos participantes de compreender o essencial de textos escritos complexos, inclusive aqueles que versem sobre temas abstratos ou conhecimento especializado, em diversas variedades da língua espanhola.


Os participantes do exame devem obter 70% de acertos em cada conjunto de provas para qualificarem-se como nível intermediário. Como cada conjunto contém 12 questões, o participante deve acertar no mínimo 8 em cada prova para ser considerado de nível intermediário. No caso desse trabalho, os participantes deviam acertar no mínimo 8 questões da prova de compreensão leitora.

Em relação ao teste de proficiência leitora em inglês L2, o TOEIC foi escolhido para a seleção dos participantes deste estudo devido à sua qualidade, validação e facilidade de acesso. Esse teste é um exame que visa medir o nível de proficiência em inglês, voltado ao mercado de trabalho.

O teste TOEIC utilizado é composto por vinte e cinco questões e está dividido em três partes, uma primeira parte que apresenta questões de vocabulário com atividades de preenchimento sentenças incompletas, envolvendo verbos, adjetivos, nomes, etc, uma segunda parte com tarefas que devem ser corrigidas ou reescritas a partir da seleção da melhor alternativa e uma terceira parte com questões de interpretação textual que partem de textos informativos, memorandos e notícias. A primeira parte contém 6 questões, a segunda parte, 8 questões e a terceira parte é formada por 11 questões. A versão deste artigo foi adaptada de um teste original com 100 questões na parte de leitura e mais 100 questões na parte de compreensão auditiva. Por conter vinte e cinco questões do teste original, o que é a quarta parte do número original do teste, considera-se um número representativo da completude do teste. Preservou-se a tipologia das questões, ou seja, o teste original evidencia questões dos três tipos mencionados, assim, a versão adaptada utilizada para esse artigo também manteve essa estrutura. Assim como o teste de proficiência leitora em espanhol L2, a parte de compreensão auditiva foi dispensada.

### 2.2.2 *Questionário de perfil leitor*





Esse questionário visou a coleta de dados sobre o perfil dos participantes, além de seus hábitos de leitura. O questionário é constituído de duas partes. A primeira identifica os participantes, a segunda parte investiga seus hábitos de leitura.

O grupo de aprendizes de espanhol L1 foi composto por 4 participantes, 2 mulheres e 2 homens, entre 21 e 30 anos. Dois participantes apenas estudam, enquanto os outros dois trabalham como assistentes em escolas. Os participantes desse grupo frequentam o primeiro curso superior e a experiência com L2 ocorreu na educação básica. Em relação aos hábitos de leitura, todos os participantes reportaram contato com a leitura através da Internet, de livros, de televisão, de rádio e de revistas. Três enumeraram a Internet como suporte mais utilizado para a leitura. Todos mencionaram utilizar esse veículo todos os dias. Todos afirmaram gostar de ler e os assuntos preferidos na maioria são técnicos. Um participante mencionou ter tido o costume de ler na infância e que alguém lia para ele na infância. Todos afirmaram que consideram que compreendem facilmente o que leem.

O grupo de aprendizes de inglês L2 foi composto por 4 participantes, todos homens, entre 20 e 32 anos. Todos estão cursando ensino superior, dois tem como profissão estudante e os outros dois são assistentes de produção e programadores de testes.

Quanto aos hábitos de leitura, todos reportaram contato com a leitura através da Internet, três com livros, dois com televisão, dois com rádio e dois com revistas. Todos enumeraram a Internet na primeira posição como o suporte mais utilizado para a leitura. Dois mencionaram utilizar esse veículo todos os dias e dois nos fins de semana. Todos afirmaram gostar de ler e os assuntos preferidos da maioria são ciência e história. Três mencionaram ter o costume de ler durante a infância e a maioria na escola e em casa. Nenhum dos participantes afirmou que alguém lia para eles na infância. Três afirmaram que consideram que compreendem facilmente o que leem. Enquanto um mencionou que compreende a maioria dos textos que lê, outro afirmou que compreende até certo nível de clareza do texto e o outro que costuma fazer resumos dos textos que lê.

### *2.2.3 Dos tipos de procedimentos de aplicação de tarefas de leitura*

*Quanto a uma das metodologias citadas por Tomitch (2008), os questionários, para Seliger e Shohamy (1989) existem questionários não estruturados e estruturados. Enquanto os primeiros apresentam baixo grau de explicitude e incluem perguntas abertas, apresentando dados de caráter mais descritivo, os segundos apresentam um maior grau de explicitude e incluem perguntas fechadas, sendo mais consagrados em termos de confiança na análise dos resultados.*

Quanto às perguntas abertas ou dissertativas, ao mesmo tempo em que possibilitam que o examinando desenvolva um raciocínio, implicam em um grande cuidado quanto à análise da validade da resposta para o objetivo proposto, especialmente devido à subjetividade (SILVA, 2007). Além disso, aspectos formais não relacionados à compreensão podem influenciar a resposta como, por exemplo, a indicação da resposta na própria pergunta.

### 2.2.3.1 Teste de proficiência leitora na L2 e Questionário de perfil leitor

Em um encontro anterior à apresentação dos textos, foi aplicado o teste de leitura em L2 a todos os participantes da pesquisa, conforme descrito no item instrumentos, a fim de verificar se os estudantes se encontravam em nível intermediário de proficiência leitora na L2 na qual seriam avaliados. O teste foi realizado em uma sessão de trinta minutos tanto para os aprendizes de inglês L2 quanto para os aprendizes de espanhol L2.

Além do teste de proficiência leitora, os participantes foram convidados a preencher o Questionário de perfil leitor, em uma sessão anterior a apresentação dos textos.

### 2.2.3.2 Textos e questões

Foram selecionadas 6 notícias de diferentes periódicos eletrônicos. Dentre elas, dois textos são em língua espanhola, dois em língua inglesa e dois em língua portuguesa. Todos os textos versam sobre acontecimentos envolvendo o incêndio ocorrido na boate Kiss, na cidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, em 27 de janeiro de 2013. As notícias utilizadas neste trabalho são dos dias seguintes à tragédia.

As notícias em língua espanhola e língua inglesa tratam, especificamente, da tentativa de suicídio de um dos sócios da boate, Elissandro Sphor. Já as notícias em língua portuguesa abordam o fato de os sócios da boate já terem passagem pela polícia. Cada par de textos foi adaptado para que apresentasse características estruturais semelhantes. Além desses ajustes, três informações compatíveis nos textos originais foram manipuladas para que um dos textos contivesse informações equivocadas. Abaixo, mostram-se algumas características estruturais dos 6 textos.

**Tabela 1-** Características estruturais dos textos

Textos	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Língua	Espanhol	Espanhol	Ingles	Ingles	Portuguesa	Portuguesa
Nº de linhas	28	28	24	28	21	23
Parágrafos	7	7	6	7	3	3
Nº de palavras	314	314	344	376	273	273
Nº de verbos	25	24	59	65	16	14

- *Questões* –

Para cada par de textos, foram elaboradas 3 questões sobre as informações manipuladas em um dos textos e mantidas de acordo com o original no outro texto. No quadro abaixo, mostram-se as questões para cada par de notícias e a informação dada em cada texto.

**Quadro 1** – Questões e informações para cada par de textos

Questões	Informação 1º texto	Informação 2º texto
<b>Notícias em espanhol:</b>		
• Qual é o número de	➤ 243	➤ 245

### mortos no incêndio?

- **Em qual cidade Elissandro Spohr esteve internado?**
  - Santa Cruz
  - Cruz Alta
- **Como ocorreu a detenção de Mauro Hoffmann?**
  - Detido após uma operação da polícia para localizá-lo.
  - Detido após apresentar-se à polícia.

### Notícias em inglês:

- **Qual é o número de mortos no incêndio?**
  - 234
  - 235

- **Em qual cidade Elissandro Spohr esteve internado?**
  - Santa Maria
  - Cruz Alta

- **Como ocorreu a detenção de Mauro Hoffmann?**
  - Detido após uma operação da polícia para localizá-lo.
  - Detido após apresentar-se à polícia.

### Notícias em português:

- **Por quantas agressões corporais Elissandro Spohr é acusado?**
  - Tem registro por uma agressão a clientes.
  - As duas queixas de agressão contra Spohr foram comunicadas pelos próprios clientes da danceteria.

- **De qual crime Mauro Hoffmann é suspeito?**
  - Sonegar impostos
  - Estelionato

- **Qual era a função de Spohr na banda Projeto Pantana?**
  - Baixista
  - Vocalista

Inicialmente, foi apresentado aos participantes o texto na L2 que contém as informações manipuladas. Os aprendizes de espanhol receberam o texto em língua espanhola, enquanto os aprendizes de inglês receberam o texto em inglês. Os participantes foram instruídos a ler o texto com atenção apenas uma única vez. Logo



após a leitura do texto na L2, os participantes realizaram a leitura do primeiro texto em língua portuguesa, que também contém adaptações das informações. A tarefa de leitura das notícias com informações manipuladas ocorreu em uma única sessão.

No dia seguinte, o procedimento para a apresentação dos textos na L2 e em língua portuguesa, que contém as informações de acordo com o texto original, foi o mesmo adotado na apresentação do texto com as adaptações. Logo após a leitura de cada notícia, foram apresentadas as questões correspondentes a cada par de textos, conforme o Quadro 1. Os participantes foram instruídos a responder as questões em língua portuguesa. Não foi estipulado nenhum tempo para a realização dessa tarefa.

Na seção seguinte, apresentar-se-ão os resultados obtidos através das respostas dadas pelos participantes para as questões referentes a cada par de textos.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

#### a) Questões sobre as notícias em espanhol –

Em relação à primeira questão dos textos em espanhol, a maioria dos aprendizes respondeu com a informação do último texto, ou seja, os participantes recuperaram a informação do texto sem alteração. Já na segunda questão, ocorreu o inverso, pois os aprendizes de espanhol não atualizaram a informação contida no segundo texto, com exceção de um participante. Nessa questão, os participantes apresentaram como resposta a informação equivocada do primeiro texto. Na última questão do par de textos em espanhol, houve um equilíbrio entre as respostas, pois dois participantes responderam com a informação atualizada e dois com a informação equivocada.


Entre os participantes, dois participantes atualizaram duas das informações manipuladas, enquanto os outros dois mantiveram duas informações equivocadas do primeiro texto. No geral, foram 6 respostas com informações atualizadas e 6 respostas com informações equivocadas.

A pergunta sobre o número de mortos no incêndio obteve mais informações atualizadas, pois três dos aprendizes responderam a informação contida no segundo texto. Pode ser que o efeito da recência tenha motivado a resposta adequada ou a experiência pessoal dos participantes com evento tenha sido marcante a ponto de recuperar sempre um número maior de mortos. Já a informação que obteve menos atualização foi referente ao nome da cidade onde o sócio da boate esteve internado, a resposta atualizada era Cruz Alta e não Santa Cruz como foi mencionado pelos participantes. Os nomes das cidades dos dois textos parecem-se muito, talvez a semelhança nos nomes tenha causado a recuperação da primeira informação. Nessa tarefa, observou-se que os aprendizes de espanhol construíram interpretações de acordo com seu conhecimento prévio sobre o evento e isso pode ter favorecido a recuperação da informação adequada.

#### b) Questões sobre as notícias em inglês –

Na primeira questão, dois participantes responderam 231 mortos, um respondeu 234 e o outro 235, a resposta adequada. Para a presença do número 231, supõem-se que os participantes possam ter se confundido com o número 131 referente às pessoas que permaneceram no hospital, como aparece no texto e que, assim, isso possa ter gerado





confusão. Na segunda questão, três participantes responderam que Elissandro Spohr esteve internado em Santa Maria e um respondeu que não lembrava, sendo que a resposta adequada era Cruz Alta. Na terceira questão, um participante respondeu que não lembrava, outro respondeu que Mauro Hoffmann se rendeu, outro que a detenção ocorreu de forma voluntária, outro afirmou que a detenção ocorreu com escolta policial e outro respondeu que a detenção de Mauro Hoffmann ocorreu quando ele foi prestar depoimento. A resposta adequada era que Mauro Hoffmann se apresentou à polícia. Na última questão, percebe-se que os participantes geram inferências a partir das informações do texto, descartando as informações da superfície do texto e atualizando o modelo de situação construído de acordo com seus conhecimentos prévios sobre a prisão.

Entre os participantes, houve uma atualização apenas nas duas primeiras questões, enquanto que na terceira questão houve duas atualizações. No geral, foram 4 respostas com informações atualizadas e 8 respostas com informações equivocadas

c) Questões sobre as notícias em português –

- *Aprendizes de espanhol*


Com respeito às três questões dos textos em língua portuguesa, os participantes de espanhol atualizaram a informação solicitada na primeira questão. Todos responderam com a informação do último texto. Por outro lado, na segunda questão todos os participantes apresentaram a informação contida no primeiro texto. Já na terceira questão, os participantes utilizaram a informação mais recente, exceto um aluno.

Entre os participantes, três atualizaram duas das informações manipuladas, enquanto um dos participantes atualizou apenas uma das três questões. No geral, foram 7 respostas com informações atualizadas e 5 respostas com informações equivocadas.

A questão referente ao número de agressões cometidas por um dos sócios da boate obteve atualização de todos os participantes. Pode ser que a informação sobre violência tenha afetado de alguma maneira os participantes. Porém, em relação ao crime cometido pelo outro sócio, nenhum dos participantes conseguiu atualizar a informação, dois participantes informaram outros crimes que não os mencionados nos dois textos apresentados. A questão sobre a função do sócio da boate na banda musical obteve atualização nas respostas de três participantes. Pode ser que a atualização dessa informação deva-se ao fato da importância da função para a banda.

- *Aprendizes de inglês*

Na primeira questão, todos responderam uma agressão, o que estava contido no texto com informações manipuladas. Na segunda questão, três afirmaram lesão corporal, o que estava contido no texto alterado e apenas um participante respondeu estelionato, o que estava contido no texto com informações sem manipulação. Na terceira questão, por sua vez, dois participantes responderam baixista, um disse vocalista e o outro participante respondeu que Spohr não tinha participação na banda. A resposta adequada era vocalista. Esse último participante pode ter relacionado à banda do sócio com a banda que tocava na boate no dia do incêndio. Pode ser que o participante tenha recuperado essa informação do modelo de situação na época do evento.



No geral, percebe-se que os participantes atualizam as informações com menos frequência na L2 do que na L1. Além disso, parece que o desempenho dos aprendizes de inglês L2 atualizam as informações com menos frequência do que os aprendizes de espanhol L2. Pressupõe-se que a língua inglesa seja um dos fatores determinantes para esse resultado e que os participantes aprendizes dessa língua demandem mais esforço da memória de trabalho.

## CONCLUSÃO

Ao investigarmos como ocorre o processo de atualização de informações durante a compreensão textual, é evidente o papel do modelo situacional de leitura (KINTSCH, 1998), processo no qual o leitor aplica seus conhecimentos e estratégias para reconhecer e selecionar as ideias mais importantes do texto (KODA, 2005).

Além da discussão sobre modelo situacional de leitura e memória, não se pode renegar o papel das diferentes características interferentes no processo de leitura e compreensão textual numa segunda língua, como habilidades cognitivas, funções executivas, idade, conhecimento textual, conhecimento de tipologias do texto, grau de formalidade textual, domínio do assunto ou conteúdo, estrutura e complexidade sintática e semântica, proficiência leitora, bem como grau de diferenciação entre L1 e L2, conhecimento pragmático e cultural da L2, entre alguns fatores textuais que convergem para os diferentes níveis de compreensão do texto.

De modo geral, é evidente o quanto é possível considerar a multifatorialidade dos fatores intervenientes na leitura em L2 e o quanto o processo de atualização de informações não pode ser apenas explicado através do modelo situacional e da memória de trabalho. Os resultados encontrados neste artigo, como a dificuldade de atualização de informações novas no modelo situacional de leitura com maior expressividade na língua inglesa em relação às línguas portuguesa e espanhola, parecem corroborar com as evidências de Oostendorp e Goldman (1998) em que os leitores realmente têm problemas ao atualizar o modelo situacional quanto leem um texto novo.

## REFERÊNCIAS

BADDELEY, A.; EYSENCK, M.; ANDERSON, M. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2011.


DANEMAN, M.; CARPENTER, P.A. Individual differences in working memory and reading. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, 19, p.450-466, 1980.

IZQUIERDO, I. **Memória**. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

JUST, M.A.; CARPENTER P.A. A Capacity Theory of Comprehension: Individual Differences in Working Memory. In: **Psychological Review**, p. 122-149. Nº1, v. 99, 1992.

KINTSCH, W. **Comprehension: A paradigm for cognition**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.

KINTSCH, W; VAN DIJK, T. Toward a model of text comprehension and production. In: **Psychological Review**, v. 85, n. 5, p. 363-394, 1978.



KODA, K. **Insights into second language Reading: a cross-linguistic approach.** Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

LEÓN, J.A; GARCÍA, J.M. Memoria y comprensión de textos. In: **Psicología de la memoria.** Madrid: Alianza Psicología, cap. 11, 2005.

OOSTENDORP, Herre van; GOLDMAN, Susan R. **The construction of mental representations during reading.** Psychology Press: 1998

OOSTENDORP, Herre van; GOLDMAN, Susan R. **The construction of mental representations during reading.** Psychology Press: 1998.

SELIGER, Herbert W.; SHOHAMY, Elana. **Second Language Research Methods.** Oxford: Oxford University Press, 1989.

SILVA, Márcia Valéria da Silveira. Leitura compreensiva e avaliação. In: Anais do 2º Colóquio Leitura e Cognição. UNISC, 2007.

TOMITCH, L. M. B. A capacidade de memória de trabalho e a ilusão da compreensão em leitura. Brasil **Fragmentos**, Florianópolis, n.24, p. 117-129, 2003.

TOMITCH, L. M. B. The teacher's role in reading instruction in EFL. In: Congresso Internacional Das Linguagens, 2002, **Mesa Redonda English Language Teaching**, Erechim: URI, jul. 2002. **115**

TOMITCH, L.M.B. **A metodologia da pesquisa em leitura: das perguntas de compreensão à ressonância magnética funcional.** In: L.M.B.TOMITCH (Ed.). Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura. Bauru, SP: EDUSC, 2008.

VAN DIJK, T; KINTSCH, W. **Strategies of discourse comprehension.** Nova York, Academic Press: 1983.

VAN DIJK. T. **Cognição, discurso e interação.** São Paulo: Contexto: 2010.



## MARCHINHAS CARNAVALESCAS: UM REGISTRO HISTÓRICO E SOCIAL DOS ANOS 1960

Tania Maria Nunes de Lima Camara<sup>1</sup>

**RESUMO:** A sociedade atual exige que o indivíduo se aproprie da leitura e da escrita como práticas sociais. Tal exigência, por sua vez, implica seu envolvimento com uma multiplicidade de gêneros textuais. Transitar de maneira proficiente entre diferentes gêneros, seja como leitor, seja como produtor de textos, confere ao indivíduo potencialidade maior de construção de sentidos. A escola constitui-se um espaço privilegiado para a consecução desse propósito. Por meio das práticas de letramento, possibilita ao aluno interagir na sociedade na condição de cidadão crítico. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), um dos objetivos do ensino da língua materna a falantes nativos repousa no desenvolvimento do conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Ao lado dos gêneros textuais sugeridos pelos PCN e frequentemente presentes nos livros didáticos, entendemos serem as marchinhas carnavalescas excelente recurso no desenvolvimento crítico do aluno, ao lado da possibilidade de viabilizarem o ensino interdisciplinar, pela estreita relação que estabelecem, por exemplo, com a História e a Sociologia. Na condição de verdadeiras “crônicas sociais em versos”, as marchinhas resgatam comportamentos, hábitos, atitudes, pontos de vista, valores que caracteriza(ra)m alma carioca em diferentes momentos históricos. Trazidas para a sala de aula sob a ótica das práticas de letramento, ratificam o propósito de fornecer ao aluno da Educação Básica a oportunidade de conhecer fatos da história e traços da cultura de sua cidade, de seu país, do mundo por meio de textos menos convencionais, o que constitui, a nosso ver, uma via, além de possível, envolvente. Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo apresentar marchinhas carnavalescas dos anos 1960 como retratos histórico-culturais construídos com olhar crítico, acompanhado de forte dose de humor.


**PALAVRAS-CHAVE:** Língua Portuguesa. Ensino. Letramento. Gêneros textuais.

Marchinhas carnavalescas.

### 1-Introdução

No dizer de Joaquim Ferreira dos Santos, na crônica “*Tem gato na tuba*”: *a história do Rio está nas marchinhas de carnaval*, “Há várias maneiras de se contar a história de um povo” e sua sugestão é a de que “alguém conte um dia a história da civilização carioca no século passado através do que está escrito nas marchinhas de carnaval”. Este é, pois, o objetivo principal do presente artigo: contar a história da vida do povo carioca, fazendo uma leitura dos valores políticos e sociais da sociedade de um determinado momento, tendo como fio condutor as marchinhas, que não só marcaram uma época como também permanecem até hoje na boca do povo, que as mantém vivas. Optou-se por apresentar um painel com composições dos anos 1960, em função de grandes conquistas e transformações ocorridas nesse período no Brasil e no mundo.





Ao lado desse propósito, tem-se também a preocupação com o ensino da Língua Portuguesa, especialmente com os aspectos relativos à leitura. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), A origem e o fim do ensino da língua materna a falantes nativos está no texto, envolvendo o trabalho relativo à leitura, ao conhecimento

<sup>1</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

taniamnlc@gmail.com


gramatical como instrumento de expressão e de produção de sentido e à escrita. Além disso, recomendam os PCN que os alunos sejam colocados em contato com textos de diferentes gêneros, na medida em que essa é a realidade com a qual irão viver e interagir. O próprio documento oficial, bem como reorientações curriculares existentes indicam alguns gêneros com os quais o professor pode trabalhar, em diferentes domínios discursivos. Entre as sugestões apresentadas, não se encontram as marchinhas carnavalescas, uma de nossas marcas culturais, especialmente do carnaval carioca. Entende-se, desse modo, estar demonstrada a relevância do presente estudo.

## **2- Letramentos na escola: as marchinhas carnavalescas**

De acordo com os PCN (1998, p.32), os objetivos gerais do ensino da língua materna para falantes nativos apontam para o desenvolvimento progressivo da competência do aluno em relação à linguagem, possibilitando-lhe “resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado”. Para tanto, é necessário que a prática docente ensine os alunos a desenvolverem, entre outras, a habilidade de “utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam” (PCN:1998, p.33). Ao remeter à necessidade de utilização adequada de diferentes registros, entre os quais se encontra o formal, o documento traz uma orientação diferente daquela que, infelizmente, ainda hoje algumas escolas seguem, na medida em que estas privilegiam o uso exclusivo desse registro. Focalizando o registro formal como um dos que devem ser utilizados adequadamente, o documento evidencia a importância do trabalho docente com as demais formas de expressão linguística presentes na realidade do aluno.

Segundo Pasquotte-Vieira, Silva e Alencar (2012, p. 181), “É indispensável um ensino de língua portuguesa que desenvolva um processo de leitura/escrita em que o aprendiz se coloque como leitor crítico e autônomo...”. Tal reflexão traz consigo a ideia de que a prática da leitura ultrapassa, e muito, a mera decodificação verbal, uma vez que privilegia a compreensão do texto segundo o caráter responsivo da linguagem. Assim, ainda segundo as autoras, “O processo de ensino da língua deve fazer sentido para os sujeitos”. (PASQUOTTE-VIEIRA, SILVA e ALENCAR: 2012, p.187). O fato de as atividades que o professor realiza partirem, portanto, do cotidiano do aluno é fundamental.

Considerados os aspectos acima, percebe-se que a escolha do gênero textual marchinha carnavalesca responde afirmativamente a todos eles. Levar os alunos a terem contato com as marchinhas dá conta, ao mesmo tempo, dos seguintes objetivos: valorizar a cultura de nosso país; construir o perfil da sociedade brasileira ao longo do tempo por meio dos valores sociais e políticos revelados nas letras das canções; conhecer autores e intérpretes representativos desse cenário musical.



A “marchinha de carnaval” é um gênero de música popular que foi predominante no carnaval carioca dos anos 1920 aos anos 1960. Ainda que não seja genuinamente brasileiro, uma vez que descende diretamente das marchas populares portuguesas, incorporou plenamente a marca da alma carioca, por seu tom de humor. A simplicidade do compasso binário das melodias simples e vivas, bem como as letras sem rebuscamentos, às vezes picantes e cheias de duplo sentido, fazem com que até hoje as marchinhas estejam presentes nos blocos de rua, imortalizadas.

A primeira marcha carnavalesca foi a composição datada de 1899 e intitulada Ó Abre Alas, composta por Chiquinha Gonzaga especialmente para o cordão carnavalesco Rosa de Ouro:

Ô Abre Alas, que eu quero passar

Ô Abre Alas, que eu quero passar

Eu sou da Lira, não posso negar

Eu sou da Lira, não posso negar

Ô Abre Alas, que eu quero passar

Ô Abre Alas, /Que eu quero passar


Rosa de Ouro é quem vai ganhar

Rosa de Ouro é quem vai ganhar

O contexto histórico determina orientação de leitura e produção de sentido: ao lado da expressão literal de amor ao cordão *Rosa de Ouro* e dos votos de que viesse a ser o vencedor do carnaval daquele ano, encontra-se o propósito de emancipação que caracterizou Chiquinha Gonzaga. Mulher muito à frente de seu tempo, lutou bravamente pelos direitos iguais, o que a tornou vítima de flagrantes reações preconceituosas por parte daqueles com os quais convivia, tanto homens quanto mulheres.

A marchinha destinada expressamente ao carnaval brasileiro passou a ser produzida com regularidade no Rio de Janeiro a partir de composições de 1920, como *Pois não*, de Eduardo Souto e João da Praia, *Ai amor*, de Freire Júnior e *Ó pé de anjo*, de Sinhô, e atingiu o apogeu com intérpretes como Carmem Miranda, Emilinha Borba, Almirante, Mário Reis, Dalva de Oliveira, Silvio Caldas, Jorge Veiga e Blecaute, que interpretavam, ao longo do século XX, as composições de João de Barro, o Braguinha, Alberto Ribeiro, Noel Rosa, Ary Barroso e Lamartine Babo. O último grande compositor de marchinha foi João Roberto Kelly.

Esse gênero musical teve seu apogeu dos anos 1930 aos anos 1960. A partir dessa época, muito foi produzido, mas pouco ou praticamente nada divulgado;



mudanças ocorridas no carnaval carioca certamente justificam o quadro atual. Nos anos 80, algumas regravações chegaram a fazer sucesso, como *Balancê*, de João de Barro e Alberto Ribeiro – talvez a maior dupla de compositores de marchinhas -, lançada por Gal Costa em 1980, e *Sassaricando*, de Luís Antônio, Jota Júnior e Oldemar Magalhães, gravada por Rita Lee para a trilha sonora da novela de mesmo nome. Era, porém, muito pouco para um país que, somente em 1952, produzira cerca de 400 músicas de carnaval, a maioria delas marchinhas alegres e divertidas.

Na crônica *Cadê a viga?*, publicada na Revista Veja Rio em 23 de fevereiro de 2014, o jornalista Artur Xexéo declarou que “O Rio está perdendo algumas de suas principais características”, entre as quais inclui a presença das marchinhas no carnaval carioca, quando era possível encontrar “elegia a bairros do Rio, tipos do Rio, costumes do Rio”. Segundo o autor, “Marchinha é carioca” e, como ilustração dessa afirmativa, cita a composição que dá título à crônica – *Cadê a viga?* –, de autoria de Cassio e Rita Tucunduva, que venceu o concurso de marchinhas de 2014, organizado pela Fundação Progresso: “Senhor prefeito / Não é intriga / Aonde foi que enfiaram aquela viga?”. A letra faz alusão ao desaparecimento de uma considerável quantidade de vigas de ferro de um terreno da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. A letra da composição externa, em tom de humor, a voz do carioca em relação ao prefeito da cidade.

A crítica é, sem dúvida, um dos traços característicos das marchinhas. Por meio de versos curtos e simples, o povo reconhece os fatos retratados, bem como o posicionamento adotado em relação a eles. Confirmando a importância e a relevância desse meio de avaliar o cotidiano, deflagrando más condutas, desmandos e preconceitos, Xexéo encerrou seu texto, defendendo que “Enquanto houver marchinhas de carnaval, há esperança”.


Na formação do leitor crítico, que interage adequadamente com o meio em que vive e que, por conhecer a história de sua cidade, de seu estado, de seu país, procura interagir na realidade que o cerca, as marchinhas carnavalescas constituem, sem dúvida, um instrumento valioso de leitura a ser utilizado na Educação Básica.

### **3- Marchinhas carnavalescas dos anos 1960: crônicas político-sociais em forma de versos**

O final do século XIX, momento de ascensão de grupos populares no Rio de Janeiro, propiciou que, no século XX, esses grupos se estabelecessem plenamente, configurando uma distinção clara entre o chamado carnaval da elite e o carnaval popular. A partir desse momento, o Rio de Janeiro firmou-se como modelo do carnaval para outras cidades brasileiras. Esse universo de manifestação popular acabou por se tornar o berço das marchinhas, que, gradativamente, foram sendo incorporadas pela elite carioca.

Retomando Joaquim Ferreira dos Santos, no texto citado anteriormente, somos informados de que o que se deseja saber da história da cidade do Rio de Janeiro, do Brasil e do mundo “Está tudo nelas. Nas marchinhas”. Segundo o cronista, “Os





compositores de marchinhas foram os Pero Vaz de Caminha de sua época”. Normalmente os fatos acontecidos em determinado ano viravam tema de marchinhas no ano seguinte. Estas funcionavam, pois, como documentos divertidos da história recém-vivenciada, “pequenas reportagens bem humoradas”, no dizer de Joaquim.

Conforme já afirmado, o presente artigo faz um recorte no universo das marchinhas, tomando como foco as composições dos anos 1960, talvez a última década em que esse gênero textual ainda apresentou alguma força no carnaval carioca, quando ainda eram realizados bailes no Teatro Municipal, no Hotel Glória, em grandes clubes e em clubes de bairros da zona norte, do subúrbio de da zona sul.

O contexto histórico dos anos de 1960 traz acontecimentos marcantes, e muitos dos fatos ocorridos serviram de tema para a composição de marchinhas naquela década. Alguns desses fatos são apresentados a seguir.


No campo do esporte, Em 1962, realizou-se , no Chile, a Copa do Mundo de futebol, e o Brasil sagrou-se bicampeão mundial. Na área da Ciência e da Tecnologia, em abril de 1960, os Estados Unidos lançaram o primeiro satélite meteorológico; em 12 de abril de 1961, o cosmonauta russo Yuri Gagarin tornou-se o primeiro homem a entrar no espaço sideral, enquanto em 20 de julho de 1960, os Estados Unidos chegaram à lua, através da missão Apolo 11.

No que se refere a guerras e conflitos, em agosto de 1961, ocorreu a construção do Muro de Berlim, que dividiu a Alemanha em duas partes: a Oriental e a Ocidental. Em 5 de junho de 1967, começou a Guerra dos Seis Dias, quando Israel atacou a Síria, o Egito e a Jordânia. No final dos anos de 1960, aumentaram, nos Estados Unidos e no mundo inteiro, os protestos contra a Guerra do Vietnã, com o fortalecimento dos movimentos pacifistas.

No âmbito da cultura e da arte, o movimento *hippie* ganhou força na década em questão, e , em dezembro de 1967, foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). No campo da política, em 21 de abril de 1960, a capital do Brasil foi transferida do Rio de Janeiro para Brasília, cidade construída no Planalto Central, projetada por Lúcio Costa e Oscar Niemeyer. Em 31 de março de 1964, um golpe militar no Brasil tirou do poder o presidente João Goulart, que assumira a presidência em função da renúncia de Jânio Quadros em 25 de agosto de 1961, com apenas dez meses de governo. Na China, em 1966, teve início da Revolução Cultural com Mao Tsé-tung, e, em 4 de abril de 1968, o ativista pelos direitos civis Martin Luther King foi assassinado no Estados Unidos. No terreno da música, no final da década, teve início o tropicalismo, importante movimento cultural brasileiro.

O panorama acima foi efetivamente documentado nas marchinhas carnavalescas. Assim, segundo Joaquim Ferreira dos Santos, “É só destrinchar para as novas gerações os fatos embutidos nas letras” e as aulas de leitura, de discussão de textos, de História do Brasil e Universal ganharão o sadio gosto galhofeiro trazido pelas composições. Na medida em que se busca estabelecer, sempre que possível, um clima






prazeroso no ensino das disciplinas escolares, sem que com esse procedimento se perca a profundidade dos estudos realizados, as marchinhas constituem uma via bem-sucedida.

O carnaval de 1960 foi marcado por duas importantes marchinhas: *Seu talão vale um milhão*, de Néelson Trigueiro, Elpídio Viana e F. Mesquita, e *Me dá um dinheiro aí*, dos irmãos Glauco, Homero e Ivan Ferreira, respectivamente apresentadas a seguir:

O seu talão vale um milhão  
Dizem todos por aí  
Mas do jeito que as coisas vão  
Eu troco meu talão  
Por cem gramas de feijão  
Doutor Feijão  
Eu agora só lhe vejo  
Quando é preciso  
Pra matar algum desejo  
O meu caçula me perguntou com razão  
Papai, o que é que é feijão?

A carestia constituía tema frequente das marchinhas carnavalescas. A letra acima retrata o alto preço do feijão preto, prato característico da mesa do carioca. Tão elevado havia ficado o preço desse gênero alimentício, que os autores o tratam como “Doutor Feijão”. Somente uma soma muito alta de dinheiro poderia garantir o consumo do produto. Esse é, portanto, o mote para que os autores tragam à cena uma forma de obter o valor necessário: o concurso “Seu talão vale um milhão”, promovido pelo governo federal com o objetivo de incentivar o consumidor a pedir a nota fiscal sempre que fizesse uma compra. O consumidor guardava suas notas fiscais, em seguida trocava por cupons e concorria a prêmios. Foi uma verdadeira febre no país! No caso da marchinha em questão, o feijão estava com um preço tão elevado, que, com um milhão de cruzeiros – moeda da época –, o consumidor chegaria ao cúmulo de poder adquirir somente 100 gramas. Tal situação acabou, naquele momento, a diminuir a frequência de consumo do produto. Daí o fato de chegar a ser totalmente desconhecido das novas gerações.



Ei, você aí!  
Me dá um dinheiro aí!  
Me dá um dinheiro aí! (bis)

Não vai dar? Não vai dar não?  
Você vai ver a grande confusão  
Que eu vou fazer bebendo até cair  
Me dá, me dá, me dá, oi,  
Me dá um dinheiro aí!


A composição dos irmãos Ferreira traz ao leitor a memória da televisão. A idéia surgiu do bordão “Me dá um dinheiro aí”, do humorista, cantor e compositor Moacir Franco, que interpretava um mendigo no programa humorístico “Praça da Alegria”, comandado por Manuel de Nóbrega, na já extinta TV Rio. A marchinha tornou-se o maior sucesso do carnaval do ano de 1960, sendo, até hoje, cantada pelos foliões.

O ano de 1961 consagrou, entre outras composições, *A lua é dos namorados*, de Armando Cavalcanti, Klécio Caldas e Brasinha, e *Índio quer apito*, de Haroldo Lobo e Milton de Oliveira, respectivamente apresentadas a seguir:

Todos eles estão errados  
A lua é dos namorados (bis)

Lua, ó lua, querem te passar pra trás  
Lua, ó lua, querem te roubar a paz  
Lua, que no céu flutua  
Lua, que nos dá luar  
Lua, ó lua, não deixa ninguém te pisar

A letra acima inspirou-se na corrida espacial entre russos e americanos. A voz da marchinha expressa a preocupação com o futuro de um símbolo romântico: a lua, cenário de suspiros, declarações de amor, desejos, brigas. O avanço científico e tecnológico punha em risco a perda do sentimento despertado pelo satélite da Terra, na



medida em que estava sendo ameaçada de ser “pisada” e transformada em frio objeto de pesquisa. A composição traz, pois, um alerta acerca desse risco.

Em termos linguísticos, o emprego do pronome pessoal “eles” remete aos cientistas, tanto americanos quanto russos, que disputavam entre si a vitória nessa corrida espacial. Esse sujeito “eles” opõe-se a “namorados”, considerados os verdadeiros donos da lua pelos motivos acima expostos. A letra demonstra o acompanhamento das experiências que vinham sendo realizadas à época e, de certa maneira, antevê não só a trajetória russa com o feito do cosmonauta Gagarin como também o “pequeno passo de um grande futuro” na superfície lunar dado, posteriormente, pelo astronauta americano Armstrong.

Ê, ê, ê, ê, ê

Índio quer apito

Se não der pau vai comer (bis)

Lá no Bananal mulher de branco

Levou pra índio colar esquisito

Índio viu presente mais bonito


Eu não quer colar

Índio quer apito

A transferência recente da capital do país para Brasília, cidade construída no Planalto Central exclusivamente para esse fim, em local considerado pelo povo como “terra de índio”, denotativa e conotativamente, bem como a criação da FUNAI colocaram o indígena como foco das atenções. A ilha do Bananal, até então conhecida somente através de livros escolares de Geografia, popularizou-se, e, sem dúvida, a letra acima foi um dos fatores dessa revelação. A letra reproduz uma cena frequentemente descrita nos livros de História do Brasil: o contato do colonizador com a população nativa, por meio de presentes.

Segundo Mello e Severiano (1968), a letra foi inspirada em uma história escatológica, envolvendo um político famoso, e contou com a capacidade que Haroldo Costa tinha de transformar em sucessos fatos do cotidiano. Durante quase trinta anos, ele reinou como compositor carnavalesco.

1962 traz outras duas composições de referência: *Fanzoca de Rádio*, de Miguel Gustavo, e *Garota de Saint-Tropez*, de João de Barros e Jota Júnior:



Ela é fã da Emilinha,  
Não sai do César de Alencar  
Grita o nome do Cauby  
Cauby!  
E depois de desmaiar  
Pega a Revista do Rádio  
E começa a se abanar (bis)


É uma faixa aqui, outra faixa ali,  
O dia inteirinho ela não faz nada  
Enquanto isso na minha casa  
Ninguém arranja uma empregada.

A composição de Miguel Gustavo, gravada pelo famoso palhaço Carequinha, traz para o leitor a memória do rádio, veículo de comunicação de massa que acompanhou gerações e gerações. Há referência ao *Programa César de Alencar*, programa de auditório de maior prestígio e popularidade da antiga Rádio Nacional; *Revista do Rádio*, revista que circulou durante 22 anos por todo o território nacional; Emilinha Borba e Cauby Peixoto, cantores famosos desde os anos 1950, sempre aclamados por apaixonados fãs.

O título da composição alude às moças que acompanhavam, apaixonadamente, seus ídolos e costumavam frequentar os auditórios das rádios, sendo, por esse motivo, pejorativamente chamadas de “macacas de auditório”. O próprio termo “fanzoca”, derivado de fã, já guarda em si valor depreciativo. O “politicamente correto” não fazia parte dos costumes da época; por isso, era comum as letras das marchinhas manifestarem uma série de atitudes e comportamentos preconceituosos, como aquele expresso na composição, uma vez que associa a “fanzoca” à empregada doméstica. A “Era do Rádio”, como ficou conhecido o momento em que o rádio se mostrou o mais importante veículo de comunicação, unindo o Brasil, é o pano de fundo da referida composição.

Ulalá, ulalá,  
Você é mais você  
Com umbiguinho de fora  
Garota de Saint-Tropez (bis)





Laranja da Bahia  
Tem umbiguinho de fora  
Por que é que você, Maria,  
Escondeu o seu até agora?


João de Barros e Jota Júnior trazem, na composição acima, a influência estrangeira na moda brasileira. Embora, hoje em dia, com menos frequência, a França exportava as tendências na maneira elegante de vestir para o mundo inteiro. Na cidade francesa de Saint-Tropez, as moças começaram a usar calças compridas com a cintura baixa, que deixavam o umbigo à mostra. No Rio de Janeiro, essa moda se espalhou, combinando com o clima natural de sensualidade que a cidade apresenta. Num processo metonímico, o nome da cidade passou a designar o tipo de calça: calça *saint-tropez*, aquela que deixa o umbigo de fora. Destaca-se o fato de o primeiro verso da composição já explicitar a maneira como os franceses manifestam admiração: “ulala”.

Ano a ano, dezenas de marchinhas colaboraram com a alegria do carnaval carioca. 1964 coloca na boca do povo *Cabeleira do Zezé*, de João Roberto Kelly e Roberto Faissal:

Olha a cabeleira do Zezé!  
Será que ele é? Será que ele é? (bis)

Será que ele é bossa nova?  
Será que ele é Maomé?  
Parece que é transviado,  
Mas isso eu não sei se ele é.  
Corta o cabelo dele!  
Corta o cabelo dele! (bis)

Como anteriormente referido, o discurso politicamente correto não fazia parte do uso carioca até bem pouco tempo na história brasileira. Segundo Severiano e Mello (1998, p.74), “O uso masculino do cabelo comprido ainda não era de todo aceito no Brasil em 1964 (...), colocando em dúvida a masculinidade do usuário da nova moda”. Desse modo, a pergunta “Será que ele é?” não informa o predicativo, pois este já fica implícito, constituindo, por isso, uma informação desnecessária, uma vez que o interlocutor já sabia que atributo estava sendo questionado.



O uso da expressão “bossa nova” como predicativo assume o sentido de algo novo, diferente do habitual, ampliando, semanticamente, seu significado original: nome do movimento musical surgido naquele período. Por sua vez, o adjetivo “transviado” caracteriza a rebeldia, característica da chamada “juventude transviada”, que usava jaqueta de couro e andava de lambreta. Os dois últimos versos expõem a repressão contra os cabelos longos. *Cabeleira do Zezé* marcou o início da carreira de sucessos carnavalescos de João Roberto Kelly.

O carnaval de 1965 é comemorado, no Brasil, com os militares no poder, o que se deu em função do Golpe ocorrido em 31 de março de 1964. Debaixo de uma censura rigorosa, os compositores procuravam espaço para gravação e divulgação de suas obras. Críticas aos costumes e à política eram impedidas de circular. Assim, alguns autores buscavam a burla à censura, outros abordavam temas menos impactantes, todos no intuito de se manterem como resistência, apesar das limitações impostas. *Mulata Iê-iê-iê*, de João Roberto Kelly foi uma das marchinhas de maior sucesso:

Mulata bossa nova

Caiu no hully gully

E só dá ela

Iê iê iê iê iê iê iê iê

Na passarela


A boneca está

Cheia de fiu-fiu

Esnobando as louras

E as morenas do Brasil.

A composição acima resgata os concursos de beleza, com os desfiles das “misses”, que disputavam a coroa de mais bela de seu estado, de seu país, do mundo, do universo. O concurso de *Miss Guanabara*, realizado em 1964, elegeu Vera Lúcia Couto dos Santos, primeira negra a se candidatar e vencer um concurso de beleza nos anos 60. Ela concorreu ao título pelo Renascença Clube, no bairro do Andaraí. O próprio compositor, que havia participado do júri do certame, fez a seguinte declaração: “Eu vi aquela moça sofisticada, bonita, e aí me deu a ideia de fazer uma marchinha para ela”. A mulata bossa nova, ou seja, aquela que, assim como o ritmo musical de mesmo nome, rompeu com os padrões de beleza estabelecida pela elite brasileira, era, pois, Vera Lúcia Couto.



A composição traz, ainda, menção a um ritmo estrangeiro que surgia na noite carioca: o *hully gully*, que apresentava uma coreografia própria e sucedeu o *twist*, outro ritmo musical estrangeiro que ganhara espaço nas festas da juventude da época.

O carnaval de 1966 consagrou a marchinha *Índio do Xingu*, de Klécio Caldas e Rutinaldo:

Eu vou, eu vou  
Pras matas do Xingu  
Índio mora de graça,  
Índio come caça,  
Índio anda nu.

Ê, ê, ê, ê,  
Civilização pra quê?  
Ê, ê, ê, ê,  
Vou pro Xingu com você.

Ainda como reflexo da transferência da capital para Brasília, o indígena voltou a ocupar lugar de destaque. A liberdade no modo de vida chamou a atenção de quem morava na cidade grande, cheia de compromissos financeiros e de obrigações sociais. A região do Xingu era a mais famosa e divulgada pela imprensa.

A composição de sucesso de 1967 – *Bicho carpinteiro*, de Brasinha e Denis Lobo – resgata a memória dos textos publicitários da década:

Você parece que tem bicho carpinteiro  
Não para o dia inteiro, não para o dia inteiro  
Fazendo onda no meio do salão,  
Parece aquele anúncio da televisão

Senta levanta, senta levanta,  
Gira pra lá e pra cá  
Senta levanta, senta levanta,

Olê, olê, olá!

Nos anos 1960, calça sem vinco era sinônimo de desleixo. Segundo Villas (2014, p.177), “Não amarrota e nunca perde o vinco” era “o grito de guerra do Nycron”. Pertence a essa peça publicitária o “senta, levanta, senta, levanta, senta, levanta”, bordão que tomou conta do país e serviu de inspiração para a marchinha.

A partir de então, mudanças ocorridas no carnaval carioca, como, por exemplo, a ascensão dos desfiles das escolas de samba, a diminuição do número de clubes de bairro que promoviam bailes de carnaval, fizeram com que a composição e a divulgação de marchinhas carnavalescas diminuísse consideravelmente.

Em 1968, o compositor Luiz Antônio trouxe ao público *Soldado de Israel*:

Mamãe, eu vou ser soldado de Israel  
Não tem água no cantil,  
Mas tem mulher no quartel  
E , além disso, guerra é guerra, mamãe  
E vai ser sopa no mel!


Já pensou que regimento,  
Que delícia de quartel!  
Dona Sarah é meu sargento  
E Raquel, meu coronel.

A marchinha alude à Guerra dos Seis Dias, já mencionada. A diferença cultural entre o exército brasileiro e o israelense – este recruta mulheres – é a causa do tom jocoso da composição: as dificuldades climáticas poderiam ser facilmente superadas em função da presença feminina. A avaliação positiva manifesta-se pelo uso da gíria da época “sopa no mel”. Na exemplificação da presença feminina na guerra, o compositor cita os nomes “Sarah” e “Raquel”, comuns na comunidade israelense, respectivamente, como sargento e coronel do quartel sonhado.

#### 4- Considerações finais

A letra de cada uma das marchinhas aqui apresentadas e também a leitura de cada uma delas demonstram que, mais uma vez, Joaquim Ferreira dos Santos tem razão ao afirmar, em sua crônica, que “As marchinhas de carnaval eram a versão ritmada das crônicas de jornal, que não passam também de confetes, pedacinhos coloridos do que





vai de sentimento na alma das ruas”. Além disso, que “Marchinhas não mentem. Sintetizavam o melhor da temporada passada, o pó de mico que tinha causado mais impacto na emoção do povo, e davam o toque. Sabiam tudo”. Sem dúvida, “Como quem não quer nada, elas retrataram tudo”.

O brasileiro é frequentemente acusado de ser um povo que não tem memória, traço que certamente resulta da pouca importância que aqui se dá ao passado. É preciso perceber, no entanto, que a cultura de um povo não se caracteriza exclusivamente por valores sincronicamente estabelecidos. Uma língua de cultura, como a língua portuguesa, arrasta consigo uma história que deve ser preservada e, acima de tudo, conhecida, em seus múltiplos aspectos, por seus usuários. Como reflexo de uma cultura, as transformações pelas quais nossa língua passou, bem como a maneira como refletiu os mais diferentes momentos da sociedade brasileira não podem ser relegadas a um plano secundário ou simplesmente ignoradas.


Desse modo, tão relevante quanto conhecer fatos históricos, avanços científicos, alterações climáticas, planos econômicos de governos, por exemplo, é também saber o nome de compositores, intérpretes, programas de televisão, reconhecer *jingles* publicitários, porque tudo isso são marcas da alma brasileira, especialmente da carioca, que foi, no presente artigo, o foco da pesquisa.

Cuidar desse passado e trazê-lo para a sala de aula, despertando o interesse do aluno em relação à história de sua terra, constitui uma das tarefas primordiais do professor da Educação Básica, independentemente da disciplina ministrada. É sabido, no entanto, que as atividades de leitura acabam sendo realizadas com mais frequência, ou quase exclusivamente, pelo professor de Língua Portuguesa. Desse modo, é ele que se torna responsável pelo desenvolvimento do aspecto informativo e formativo do aluno, em sentido mais pleno.

Se o objetivo da escola é aproximar o aluno do mundo em que vive, não só dando a ele condições de interagir com esse mundo, mas também desenvolvendo-lhe a capacidade de, pelo uso social da leitura e da escrita, interferir em diferentes círculos sociais, no intuito de promover mudanças necessárias, o trabalho com diferentes gêneros certamente atende a tais propósitos. Na consecução desses objetivos, o trabalho com a leitura assume caráter primordial.

Segundo Lopes e Carvalho (2012,p.113.In: BORDONI-RICARDO et alii :2012), a leitura “tem passado por revisões sistemáticas, de forma que, de processo de decodificação, ela é hoje concebida como processo interativo”. Citando Kleiman (2000, p.13), afirmam que “o leitor utiliza diversos níveis de conhecimento que interagem entre si.”. Desse modo, continuam, “Uma leitura eficaz exige um esforço para compreender e construir uma interpretação, e esse esforço consiste, primeiramente, na ativação do conhecimento prévio”, que, por sua vez, “envolve os conhecimentos lingüístico, textual e enciclopédico”.

Visto que as marchinhas de carnaval, tal qual apresentadas aqui, pertencem a um universo bem distante do aluno (e muitas vezes também do professor), cabe aos professores desenvolverem atividades de “entrada em túneis do tempo”, com o fito de



eles mesmos e seus alunos buscarem as informações necessárias à produção de sentido de cada composição apresentada, considerado o momento histórico em que cada uma delas foi produzida. Percebe-se, portanto, que a mediação do professor se revela essencial, do mesmo modo que tal atividade exige de seu condutor um planejamento prévio arrojado a fim de que se garanta a consecução dos objetivos pretendidos; não há espaço para a improvisação.

Fazendo minhas as palavras de Joaquim Ferreira dos Santos, “As marchinhas de carnaval foram os meus primeiros clássicos” e poderão vir a ser os de muitos outros.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Ronaldo Conde. *Almanaque da Rádio Nacional*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris et alii (orgs.). *Leitura e Mediação Pedagógica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

FERREIRA, Felipe. *O Livro de Ouro do Carnaval Brasileiro*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

MOUTINHO, Marcelo (org.). *Canções do Rio: a cidade em letra e música*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAROLDI, Luiz Carlos; MOREIRA, Sonia Virginia. *Rádio Nacional: o Brasil em sintonia*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1984.

SEVERIANO, Jairo; MELLO, Zuza Homem de. *A Canção no Tempo: 85 anos de músicas brasileiras, vol.2: 1958-1985*. São Paulo: Ed.34, 1998.

VILLAS, Alberto. *A Alma do Negócio: como eram as propagandas nos anos 50, 60 e 70*. Rio de Janeiro: Globo, 2014.



## TERMOS DE PARENTESCO EM PARKATÊJÊ: ASPECTOS MORFOLÓGICOS

Tereza Tayná Coutinho Lopes  
Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira

**RESUMO:** Este trabalho tem por objetivo apresentar questões relacionadas aos aspectos da composição morfológica da terminologia de parentesco do povo Parkatêjê, também conhecido na literatura especializada como Gavião do Pará. Atualmente, uma parte do referido povo vive em uma aldeia na Reserva Indígena Mãe Maria (RIMM), localizada no km 30 da BR- 222 e outra parte na aldeia indígena Rõhokatêjê, localizada na altura do km 35 da mesma rodovia, às proximidades do município de Marabá. A língua Parkatêjê filia-se ao Complexo Dialectal Timbira, tronco linguístico Macro-Jê e, tal como é comum aos povos falantes de línguas Jê, exhibe um elaborado sistema de parentesco. A metodologia utilizada para feitura deste trabalho consistiu em pesquisa bibliográfica de materiais a respeito de línguas indígenas, linguística e antropologia, além de pesquisa etnográfica com coleta de dados na comunidade da língua em estudo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Parentesco. Composição morfológica. Parkatêjê.

### 1. Introdução

O povo Parkatêjê – também conhecido na literatura especializada como Gavião do Pará – vive, atualmente, em uma aldeia na Reserva indígena Mãe Maria (RIMM), localizada no km 30 da BR-222, no município de Bom Jesus de Tocantins, sudeste do estado do Pará. Segundo dados do posto de saúde da comunidade, a aldeia Parkatêjê é formada por cerca de 478 pessoas (JÕPAIPARE, 2011).

A língua Parkatêjê é denominada do mesmo modo que sua comunidade e de acordo com Rodrigues (1999), é uma língua pertencente ao complexo dialectal Timbira, família Jê, tronco linguístico Macro-jê.

A referida língua é o foco deste trabalho, sendo os termos de parentesco em Parkatêjê o recorte escolhido para compor o corpus de pesquisa deste estudo. Dessa forma, analisa-se, da perspectiva morfológica, a constituição dos termos de parentesco em Parkatêjê, bem como verifica-se quais os processos de formação de palavras utilizados na composição dos termos.

### 2. Metodologia

A metodologia utilizada para realização desta pesquisa seguiu conforme o esperado para pesquisas em Linguística Antropológica. Foram realizadas as seguintes etapas: (i) levantamento e seleção de fontes pertinentes sobre descrição de línguas indígenas, morfologia e linguística antropológica; (ii) leitura e análise crítica das referências bibliográficas levantadas, tais como Batalha (1995), Basílio (1987), Rosa (2006), entre outras; (iii) trabalho de campo: os dados foram coletados na comunidade



indígena por meio de entrevistas e arquivados em áudio e vídeo. Foram coletadas listas de termos de parentesco com o auxílio de falantes nativos; (iv) Organização dos dados: o material coletado em campo foi transcrito ortograficamente, tanto em português, quanto na ortografia Parkatêjê; (v) análise morfológica do corpus; e (vi) a discussão dos resultados obtidos.

### 3. Constituição do corpus de pesquisa

Os sistemas de parentesco em línguas humanas, de modo geral, são estabelecidos de acordo com dois princípios mentais básicos que existem universalmente. Segundo Batalha (1995), estes princípios são o da afinidade e o da consanguinidade ou filiação.

O primeiro princípio, o da afinidade, traduz as relações estabelecidas por grupos sociais distintos, por meio do casamento de um homem e uma mulher, sendo um de cada grupo. Já o segundo princípio, o da consanguinidade ou filiação, traduz uma relação consanguínea, no qual se agrupam pessoas que partilham o mesmo patrimônio genético, como pai, filho, avô, avó, etc.

A partir destes dois princípios básicos é possível destacar a terminologia de relacionamento empregada por consanguíneos e afins em Parkatêjê, bem como observa-se uma terminologia diferenciada para parentes já falecidos. Dessa forma foram propostas 3 listas de termos de parentesco apresentadas a seguir:

#### Lista 1 - Terminologia de consanguinidade em Parkatêjê

1. inxũm ‘pai de ego’: Termo utilizado tanto em sentido de referência, quanto como vocativo, por ambos os sexos.
2. apãm ‘pai de outro’: Termo utilizado em sentido de referência por ambos os sexos.
3. inxê ‘mãe/tias de ego do lado materno’: Termo utilizado tanto em sentido de referência, quanto como vocativo, por ambos os sexos.
4. anã ‘mãe de outro’: Termo utilizado em sentido de referência por ambos os sexos.
5. ikra ‘filho/filha’: Termo utilizado tanto em sentido de referência, quanto como vocativo, por ambos os sexos.
6. mēikra ‘filhos em geral’: Termo utilizado em sentido de referência por ambos os sexos.
7. ikãnter ‘filho homem’: Termo utilizado tanto em sentido de referência, quanto como vocativo, por ambos os sexos.
8. ituwahũm ‘filho que já seja pai’: Termo utilizado como vocativo por ambos os sexos.



9. ikrakà ‘filho/filha mais velho(a)’: Termo utilizado tanto em sentido de referência, quanto como vocativo por ambos os sexos.
10. ikra apu nata ‘filho/filha do meio’: Termo utilizado em sentido de referência por ambos os sexos.
11. ikra atô nata ‘filho/filha mais novos’: Termo utilizado em sentido de referência por ambos os sexos.
12. akaxwÿi ‘filha’: Termo utilizado em sentido de referência, por ambos os sexos.
13. ituwamëxi ‘filha ou sobrinha filha do irmão que seja mãe’. Termo utilizado como vocativo, por ambos os sexos.
14. atô ‘irmão’: Termo utilizado tanto em sentido de referência, quanto como vocativo, por ambos os sexos.
15. atôkà ‘irmão mais velho’: Termo utilizado tanto em sentido de referência, quanto como vocativo, por ambos os sexos.
16. atôi ‘irmã’: Termo utilizado tanto em sentido de referência, quanto como vocativo, por ambos os sexos.
17. atôikà ‘irmã mais velha’: Termo utilizado tanto em sentido de referência, quanto como vocativo, por ambos os sexos.
18. atôi apu nata ‘irmã do meio’: Termo utilizado em sentido de referência, por ambos os sexos.
19. ihÿ ‘irmão mais velho do pai’. Termo utilizado tanto em sentido de referência, quanto como vocativo, somente pelo sexo masculino.
20. hêire/hêjê ‘irmão mais novo do pai’: Termo utilizado tanto em sentido de referência, quanto como vocativo, somente pelo sexo masculino.
21. kêtî ‘avô paterno e materno / tio paterno e materno’: Termo utilizado tanto em sentido de referência, quanto como vocativo, por ambos os sexos.
22. katyi ‘avó paterna e materna / tia chamada pelos filhos dos irmãos’: Termo utilizado tanto em sentido de referência, quanto como vocativo, por ambos os sexos.
23. anãti/re ‘tia chamada pelos filhos das irmãs’: Termo utilizado tanto em sentido de referência, quanto como vocativo, por ambos os sexos.
24. inxêkà ‘tia mais velha chamada pelos filhos das irmãs’: Termo utilizado tanto em sentido de referência, quanto como vocativo por ambos os sexos.

25. inxê kupry ‘tia materna solteira’: Termo utilizado em sentido de referência, por ambos os sexos.

26. itwua ‘neto ou neta do lado paterno e materno / filho ou filha dos irmãos’: Termo utilizado tanto em sentido de referência, quanto como vocativo, por ambos os sexos

27. atōti/re ‘primo do lado paterno e materno’: Termo utilizado tanto em sentido de referência, quanto como vocativo, por ambos os sexos.

28. atōiti/re ‘prima do lado paterno e materno’: Termo utilizado tanto em sentido de referência, quanto como vocativo, por ambos os sexos.

#### Lista 2 - Terminologia de afinidade em Parkatêjê

1. ipiê ‘marido’: Termo utilizado em sentido de referência pelo sexo feminino.

2. ijêxi ‘esposa’: Termo utilizado em sentido de referência pelo sexo masculino.

3. ipré ‘sogra’: Termo utilizado em sentido de referência pelo sexo feminino.

4. ipãnãre ‘sogra’: Termo utilizado em sentido de referência pelo sexo masculino.

5. iprekê ‘sogro’: Termo utilizado em sentido de referência por ambos os sexos.

6. ixwý ‘nora ou cunhada que ainda não sejam mães’: Termo utilizado em sentido de referência pelo sexo feminino.

7. akaxwýmêhũm ‘pai da minha filha’: Termo utilizado em sentido de referência pelo sexo feminino.

8. pijaõ ‘genro ou cunhado que ainda não seja pai’: Termo utilizado em sentido de referência por ambos os sexos.

9. aparmêhũm ‘genro’: Termo utilizado em sentido de referência por ambos os sexos.

10. ituwamêxi ‘nora ou cunhada que seja mãe’: Termo utilizado como vocativo por ambos os sexos.


11. ituwahũm ‘genro ou cunhado que já seja pai’: Termo utilizado como vocativo por ambos os sexos.

12. ijêxitô ‘irmão da esposa’: Termo utilizado em sentido de referência pelo sexo masculino.
13. ipiêntô ‘irmão do marido’. Termo utilizado em sentido de referência pelo sexo feminino.
14. atôjpiên ‘marido da irmã’: Termo utilizado em sentido de referência pelo sexo feminino.

Lista 3 - Terminologia empregada para designar parentes mortos

1. kûmxwỳ ‘pai ou padrasto falecidos’
2. ikra ‘filho ou filha falecido(a)’
3. ityrxwỳ ‘mãe falecida’
4. itamxwỳ ‘neto ou sobrinhos falecido’
5. iwawy ‘genro ou cunhado falecido’
6. ixwỳixwỳ ‘nora falecida’
7. ipãnxwy ‘sogra falecida’
8. prewỳ ‘sogro falecido’
9. hôrêre ‘primo falecido’
10. iprô ou iprôkwỳi ‘esposa falecida’
11. ipijê ‘marido falecido’
12. ikranhum ‘sobrinho falecido’
13. ipiaxwỳ ‘irmã mais velha falecida’
14. ihỳrxwỳ ‘irmão mais velho falecido’
15. kexwỳ ‘tio ou avô falecido’
16. ipupxwỳ ‘tia ou avó falecidas’
17. iprewỳ ‘sogro ou cunhado falecidos’

As listas apresentadas revelam questões interessantes tanto para a antropologia, quanto para a linguística. O presente estudo, no entanto, foca-se somente nas



particularidades linguísticas, mais especificamente, morfológicas da terminologia de parentesco em questão.

#### 4. Aspectos morfológicos dos termos de parentesco em Parkatêjê

O fenômeno da formação de palavras nas línguas humanas, embora comum a todas, apresenta peculiaridades que variam de língua para língua, em conformidade com os aspectos encontrados nelas. O falante de uma determinada língua cria, mesmo sem se dar conta, vocábulos de acordo com suas necessidades, uma vez que possui total domínio dos processos formadores de palavras possíveis em sua língua. Além disso, segundo Alves (2007), por ser a língua um patrimônio de toda uma comunidade, o direito de criatividade linguística é concedido a todos os membros dessa sociedade; entretanto, é preciso que qualquer nova unidade léxica seja aceita e decodificada pela comunidade falante para que assim se torne um elemento integrante e eficaz do léxico do idioma.

Dessa forma, a área da linguística que se preocupa com os fenômenos de formação de palavras em línguas humanas denomina-se morfologia. Tal área é “frequentemente definida como a área da linguística que estuda a forma das palavras” Petter (2008, p. 60) e subdivide-se em dois campos de estudo: a morfologia flexional e a morfologia lexical. O primeiro domínio diz respeito à análise dos mecanismos morfológicos que apresentam informações gramaticais e propiciam os mecanismos de concordância, já o segundo se dedica aos mecanismos morfológicos por meios dos quais são formados novos itens lexicais.

Na morfologia lexical, existem dois processos gerais para a formação de palavras: a derivação – o processo geralmente mais utilizado para formar novos itens lexicais, que pode ser sufixal ou prefixal – e a composição.

Diante disso, sabe-se que, de modo geral, o processo de formação de palavras mais produtivo em Parkatêjê é a composição, caracterizada, segundo Basílio (1987, p. 28), “pela junção de uma base a outra para a formação de uma palavra. Assim, dizemos que uma palavra é composta sempre que esta apresenta duas bases”.

Apesar de a composição ser o principal meio de formação de palavras em Parkatêjê, há também termos formados pelo processo da derivação, uma vez que este é um processo bastante produtivo, o qual, de acordo com Basílio (1987, p. 28), “se caracteriza pela junção de um afixo (sufixo ou prefixo) a uma base para a formação de uma palavra. Assim, dizemos que uma palavra é derivada quando ela se constitui de uma base e um afixo”.

A derivação, segundo a referida autora, pode se dar a partir de bases livres ou presas, as quais podem corresponder a morfemas lexicais e gramaticais. Bloomfield (1933, p. 160 apud CÂMARA JR., 2004, p. 68) define formas livres como formas que



“[...] constituem uma sequência que pode funcionar isoladamente como comunicação suficiente” e formas presas como formas “[...] que só funcionam ligadas a outras”.

Além do mais, quando se trata de observar uma língua a partir de uma perspectiva morfológica, deve-se ter bem clara a definição básica de morfema, um dos principais objetos da morfologia, que, segundo Basílio (1987), são as menores unidades significativas de uma língua. Rosa (2006) diz ser o morfema a unidade básica da gramática e, conseqüentemente, a unidade básica da morfologia. A identificação de morfemas é primordial para que se faça qualquer análise morfológica de uma língua.

Segundo Araújo (1989), a língua Parkatêjê possui uma morfologia simples, em que os nomes podem ser constituídos apenas por uma base nominal e de base(s) acrescida(s) ou não de afixos. Ainda sobre os nomes em Parkatêjê, Ferreira (2003) diz que essa classe pode ser dividida entre os que possuem elementos com características principalmente morfológicas e os que possuem principalmente características sintáticas.

#### 5. Formação de termos de parentesco em Parkatêjê

Os termos de parentesco da língua Parkatêjê pertencem à classe gramatical dos nomes. Dessa forma, optou-se por apresentar algumas características gerais da referida classe, nessa língua, antes de abordar a formação lexical dos termos de parentesco.

#### 6. Características dos nomes em Parkatêjê

Segundo Ferreira (2003), os nomes em Parkatêjê podem ser identificados a partir da presença das seguintes características morfológicas ou sintáticas:

- A categoria de posse nos nomes depende de sua natureza semântica, de modo que distinguem-se nomes possuíveis de nomes não-possuíveis. Os nomes possuíveis ainda podem ser divididos em nomes alienavelmente possuídos e inalienavelmente possuídos;
- Há ocorrência dos sufixos derivacionais de tamanho -re e -ti, diminutivo e aumentativo, respectivamente;
- O formativo mẽ, que indica plural, pode ocorrer em nomes cujo referente seja [+ humano];
- Os nomes não são flexionados para gênero. No entanto, o gênero em alguns nomes, dependendo da circunstância, pode ser indicado lexicalmente por termos genéricos que indicam homem/macho ou mulher/fêmea;
- Os nomes são marcados pela categoria de caso;

- Raízes nominais podem ser derivadas a partir de itens de outras classes de palavras;
- Raízes verbais podem ser nominalizadas por meio do acréscimo do formativo - katê;
- Os nomes ocorrem em posição de núcleo de uma locução nominal, ocorrendo como sujeitos, objetos de verbos e de posposições;
- Os nomes podem ocorrer como predicado de orações não verbais;
- Os nomes possuíveis ocorrem como núcleo em locuções genitivas ou possessivas;
- Os nomes podem ser modificados por descritivos, quantificadores, demonstrativos e outros nomes.

A classe dos nomes, de acordo com Ferreira (2003), em sua maioria, exprime conceitos referentes a elementos e fenômenos naturais; animais e plantas; nomes de pessoas; manufaturas e objetos da cultura material; relações pessoais e divide-se morfossintática e semanticamente em três subclasses que correspondem a: nomes não-possuíveis, nomes alienavelmente possuídos e nomes inalienavelmente possuídos.

No grupo de nomes não-possuíveis estão os elementos relacionados a nomes de pessoas, a nomes de plantas e fenômenos da natureza em geral. Os alienavelmente possuídos englobam, em sua maioria, objetos da cultura material. Já os inalienavelmente possuídos referem-se a partes do corpo, partes de um todo e aos termos de parentesco.

## 7. Expressão de posse em termos de parentesco Parkatêjê

Segundo Ferreira (2003, p. 51), os nomes inalienavelmente possuídos, classe da qual fazem parte os termos de parentesco, ocorrem “sempre precedidos do possuidor, que pode ser uma locução nominal ou pronome”. O esquema que explicita essa estrutura é o seguinte:

LN

Pro [Rel- LN]

Os pronomes que podem codificar o possuidor nesta língua pertencem à classe dos dependentes, descritos e apresentados por Ferreira (2003) no quadro abaixo:

Quadro 1 - Quadro de pronomes dependentes do Parkatêjê

Fonte: Adaptado de Ferreira (2003, p. 54).

A mencionada autora afirma que em

uma locução genitiva cujo núcleo é um nome inalienavelmente possuído, o possuidor (modificador) pode ocorrer imediatamente antes do nome núcleo (modificado), caso em que os prefixos relacionais da classe A, anexados ao núcleo, assinalam a relação sintagmática entre eles (FERREIRA, 2003, p. 51)

Quando ocorrem situações em que o possuidor é conhecido pelo contexto, Ferreira (2003) afirma ser ele expresso por uma locução nominal deslocada ou a referência ao possuidor pode ser codificada junto ao nome núcleo, utilizando os prefixos relacionais de classe B.

Abaixo segue o quadro de prefixos relacionais com os nomes indicado por Ferreira em sua tese:

#### Quadro 2 - Quadro de prefixos relacionais com os nomes

Fonte: Ferreira (2003, p. 54).

Os dados de (1) a (5), abaixo apresentados, demonstram como a relação entre possuidor e possuído é expressa no parentesco:

(1) i - kra

1 - filho/filha

‘meu filho’

(2) i - tuwa

1 - neto ou sobrinho

‘meu neto’


(3) i - kãmter

1 - filho homem

‘meu filho’

(4) i - piê

1 - marido



‘meu marido’

(5) i - pre

1 - sogra

‘minha sogra’

Semelhante ao descrito por Ferreira (2003) sobre os nomes inalienáveis em Parkatêjê, Castro Alves (2004, p. 47) descreveu para o Apãniekrá, em que o “possuidor é indicado por um nominal ou por prefixo pronominal, precedido ou não por um prefixo relacional.” Silva (2012, p. 66) afirma sobre os nomes inalienáveis em Pykobjê-Gavião que eles “sempre devem expressar em NP seu possuidor, que pode ser um pronome, um prefixo relacional ou um outro nome (acompanhado ou não de prefixo relacional).”

As Listas 1 e 2 evidenciam a ocorrência do prefixo pronominal {a-}, que codifica a 2ª pessoa singular na língua, na composição de alguns termos para expressar a 1ª pessoa singular, como ressaltam os exemplos de (6) a (8):

(6) a - tõi

2 - irmão

‘meu irmão’

(7) a - tõi

2 - irmã

‘minha irmã’

(8) a - kaxwÿi

2 - filha

‘minha filha’

Há, também, a ocorrência de termos sem o prefixo pronominal, conforme apontam os exemplos (9) e (10):

(9) Ø - katyi

avó/ tia do lado paterno



‘minha avó/ minha tia’

(10) Ø - kêti

avô/ tio

‘meu avô/ meu tio’

Uma mudança de elementos gramaticais para lexicais pode ser uma possível explicação para a ocorrência do pronome {a-} codificando a 1ª pessoa singular, no entanto, ainda precisa-se investigar com maior rigor esta possibilidade. Outra questão que deve ser aprofundada é a não marcação do possuidor em alguns termos, como evidenciam os exemplos (9) e (10).

## 8. Composição

No processo de composição ocorre “a junção de uma base a outra, com ou sem modificação de sua estrutura fônica” (PETTER, 2008, p. 72). Entre os termos de parentesco em Parkatêjê existem termos formados por este processo a partir da junção de seqüências de raízes simples ou de outras categorias do léxico, os quais são observados nos exemplos (11) a (13), a seguir:

(11) a tōj piên

2 - irmã - marido

‘marido da minha irmã’

(12) i jêxi tō

1 - esposa - irmão

‘irmão da minha esposa’

(13) i - piên tō

1 - marido - irmão

‘irmão do meu marido’

Pode-se observar, nesses exemplos, que ocorre a junção de duas bases formando espécies de expressões descritivas as quais são usadas para complementar os termos de parentesco básicos e evitar a utilização do nome próprio, por exemplo.

## 9. Derivação e flexão

A morfologia derivacional e a morfologia flexional são consideradas, tradicionalmente, as duas grandes divisões da morfologia. A primeira produz novos itens lexicais a partir da combinação de bases e afixos que podem ser prefixos ou sufixos. A segunda agrega novas marcas gramaticais à palavra. Segundo Petter (2008, p. 73), as categorias gramaticais frequentemente manifestadas pelos morfemas flexionais nas línguas do mundo são: gênero, número e caso, para os nomes, e aspecto, tempo, modo e pessoa, para os verbos.

Na terminologia de parentesco em Parkatêjê, encontram-se casos de derivação sufixal, um processo bastante produtivo na língua, a partir da utilização dos sufixos de tamanho -ti e -re, que nos termos de parentesco irão operar com valor cronológico: -ti mais velho, -re mais novo ou também para expressar tamanho físico. (ARAÚJO, 1989). Há, ainda, a utilização do sufixo -kà, também operando com valor cronológico para indicar os primogênitos. Nos exemplos a seguir observam-se alguns casos de derivação sufixal nos termos de parentesco:

(14) i kra            kà            ikrakà

1 - filho/filha - primeiro

‘meu filho/filha mais velhos, primeiro filho/filha’

(15) a tō            kà            atōkà

2 - irmão - primeiro

‘meu irmão mais velho’

(16) a tōi            kà            atōikà

2 - irmã - primeira

‘minha irmã mais velha’

(17) a nã            ti            anãti

2 - tia - mais velha ou maior

‘minha tia mais velha ou maior’

(18) a nã re anãre

2 - tia - mais nova ou menor

‘minha tia mais nova ou menor’

Outro caso de sufixação bastante expressivo em Parkatêjê ocorre com a série de termos específicos para designar parentes mortos. Araújo (1989) considera como forma não marcada os termos relativos aos parentes vivos e defende que a marcação se dá de quatro diferentes maneiras: troca da base nominal; acréscimo de sufixo à base que designa o vivo, com perda, em um caso, e sem perda, em outro, de elementos fonéticos; troca da base nominal com acréscimo do sufixo.

Os sufixos encontrados que desempenham a função de indicar os mortos são -xwỳ ou -wỳ.

A análise de Araújo (1989) se adequa ao observado Lista 3 apresentada neste trabalho, como se constata nos exemplos de (19) a (30):

(19) hõhêre ‘primo falecido’ – Troca da base nominal.

(20) ipijê ‘marido falecido’ – Troca da base nominal.

(21) ixwỳi -xwỳ ‘nora falecida’ – Acréscimo de sufixo sem perda de elemento da base nominal.

(22) ihỳr -xwỳ ‘irmão mais velho falecido’ – Acréscimo de sufixo sem perda de elemento da base nominal.

(23) ipãn -xwỳ ‘sogra falecida’ – Acréscimo de sufixo com perda de elemento da base nominal.

(24) ke -xwỳ ‘tio ou avô falecidos’ – Acréscimo de sufixo com perda de elemento da base nominal.

(25) pre -wỳ ‘sogro falecido’ – Acréscimo de sufixo com perda de elemento da base nominal.

(26) ityr -xwỳ ‘mãe falecida’ – Troca da base nominal com acréscimo de sufixo.

(27) iwa -wỳ ‘genro ou cunhado falecidos’ – Troca da base nominal com acréscimo de sufixo.





‘mãe do meu neto/sobrinho’

Em ‘ituwamêxi’, observa-se, ainda, a ocorrência da partícula ‘mẽ’, que é uma marca de plural na língua Parkatêjê. Talvez a utilização dessa partícula se dê mancando o referente [+ humano], à semelhança ao que ocorre com o termo ‘akaxwýmêhũm’:

(35) a kaxwýi    mẽ        hũm

2 - filha – [+humano] - ‘macho/pai’

‘pai da minha filha’

Outras estruturas são as ‘apu nata’ e ‘atô nata’, as quais aparecem combinadas a alguns termos, também indicando valor cronológico. A questão é que não se pode afirmar com toda certeza se se tratam de sufixos específicos, pois se obteve apenas o sentido global das expressões, como demonstrado nos exemplos a seguir:

(36) ikra apu nata: Filho/filha do meio.

(37) ikra atô nata: Filho/filha mais novos.

(38) atõi apu nata: Irmã do meio.

Ferreira (2003, p. 120) descreve a partícula ‘apu’ como um marcador de aspecto continuativo que no caso dos exemplos acima indica que ainda há outros ‘filhos/irmãos’ após, os quais seriam, nesse caso, os mais novos. Todavia, em se tratando de termos de parentesco, não parece que ‘apu’ se trata de aspecto, mas, de fato, de uma coincidência fonológica na forma dos itens. Quanto às partículas ‘atô’ e ‘nata’, ainda é preciso realizar novos testes quanto à sua significação.

Há ainda o termos ‘patantuwa’ que ocorre combinado a alguns termos de parentesco como um indicador de nominação, como verifica-se nos exemplos a seguir:

(39) inxê patantuwa

‘afilhado da minha mãe’

(40) kêtî patantuwa

‘afilhado do meu avô’

Esses foram alguns aspectos referentes à composição dos termos de parentesco da língua Parkatêjê. Como se pôde observar, a análise apresentada neste estudo não é exaustiva, mas consegue demonstrar possibilidades da morfologia da língua Parkatêjê. Ademais, ainda há questões a serem aprofundadas em posteriores trabalhos.

## Conclusão

O objetivo do presente trabalho foi apresentar questões referentes à terminologia de parentesco da língua Parkatêjê. A partir de uma abordagem linguístico-antropológica, discutir os aspectos morfológicos da referida terminologia.

Observa-se, com base nos subsídios teóricos específicos e no que foi constatado com o trabalho de campo realizado, que, de modo geral, as relações de parentesco são estabelecidas segundo dois princípios fundamentais: consanguinidade e afinidade. Desse modo, apresenta-se as listas de termos de parentesco da língua Parkatêjê para parentes consanguíneos e afins, bem como para os parentes já falecidos, delimitando suas especificidades.

Sobre a morfologia dos termos de parentesco em Parkatêjê, questão foco deste estudo, verifica-se que, segundo Ferreira (2003), os termos de parentesco pertencem à classe de nomes inalienavelmente possuídos, os quais, de acordo com a autora, devem ocorrer sempre precedidos do possuidor, que pode ser uma locução nominal ou um pronome.


Contudo, nos dados da língua, observam-se termos que apresentam marcação de posse, mas há ocorrências de termos sem o possuidor expresso, uma idiosincrasia da língua. Outro fato instigante é a verificação da ocorrência do pronome {a-}, marca de segunda pessoa na língua, codificando a 1ª pessoa do singular em diversos termos. A hipótese de um possível processo de lexicalização de elementos gramaticais nos termos foi levantada no quarto item. No entanto, esta possibilidade ainda precisa ser mais bem investigada.

Os processos de formação de palavras observados na composição dos termos de parentesco em Parkatêjê foram: composição, derivação sufixal e flexão. Alguns termos, por apresentarem um comportamento particularmente ligado à morfossintaxe da língua, foram discutidos separadamente.

A análise apresentada no presente estudo revela aspectos da composição morfológica da terminologia de parentesco da língua Parkatêjê. No entanto, reconhece-se que ainda há muitas questões a serem investigadas sobre os referidos aspectos e aprofundadas em futuros estudos. Apesar disso, espera-se que a discussão apresentada contribua para pesquisas em línguas Jê, e também seja um material relevante para uma maior compreensão da língua e da cultura Parkatêjê.

## Referências bibliográficas

ALVES, Ieda Maria. Neologismo: criação lexical. São Paulo: Ática, 2007.



ARAÚJO, Leopoldina Maria Souza de. Aspectos da língua gavião-jê. 1989. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1989.

BASÍLIO, Margarida. Teoria lexical. 7. ed. São Paulo: Ática. 1987.

BATALHA, Luís. Breve análise sobre o parentesco como forma de organização social. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas: Lisboa, 1995.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. Estruturas da língua portuguesa. 363. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CASTRO ALVES, Flávia. O Timbira falado canela apãniekrá: uma contribuição aos estudos da morfossintaxe de uma língua jê. 2004. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004.

FERREIRA, Marília de Nazaré de Oliveira. Estudo morfossintático da língua parkatêjê. 2003. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

JÕPAIPARE, Toprãmre Krôhokrenhũm. Me ikwỳ tekjê ri: isto pertence ao meu povo. 1. ed. Marabá, PA: Gknoronha, 2011.

PETTER, Margarida. Morfologia. In: FIORIN, José Luiz (Org.). Introdução à linguística: princípios de análise. São Paulo. Contexto: 2008, p. 59-76.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Loyola, 1986.

ROSA, Maria Carlota. Introdução à morfologia. São Paulo: Contexto, 2006.

SILVA, Talita. Descrição e análise morfossintática do nome e do verbo em Pykobjê-Gavião (Timbira). Muechen: Lincom Europa, 2012.

---

## O SPANGLISH NOS EUA

Thábata Christina Gomes de Lima<sup>278</sup>

RESUMO: Apesar de a língua inglesa ser a língua majoritária nos EUA, segundo o *U. S. Census Bureau* (2011), praticamente, 21% de toda a população norte-americana fala outro idioma “em casa”. O espanhol ocupa a posição de idioma “estrangeiro” mais falado naquele território. (RYAN, 2013) Foram diversos os fatores que incentivaram a presença da “língua de Cervantes” na “Terra do Tio Sam”, desde o Tratado de Guadalupe Hidalgo, em 1848, até as frequentes imigrações. Devido ao contato constante entre o inglês e o espanhol nas comunidades estadunidenses, novas configurações dialetais surgiram, culminando no surgimento e/ou crescimento de um fenômeno linguístico e cultural muito discutido e polemizado: o *Spanglish*. Será sobre este fenômeno e a importância que ele representa para a comunidade hispano-falante nos Estados Unidos, de um modo geral, que refletiremos ao longo desta comunicação. Levando-se em consideração que, através dos contatos entre pessoas, povos e culturas, as identidades são interligadas e realinhadas (RAJAGOPALAN, 2003), podemos acreditar que o uso do *Spanglish* nos EUA constitui-se em uma das maneiras de os hispanos (re)construírem suas identidades. Mediante a análise de textos de gêneros diversos, veiculados, principalmente, na *Internet*, discutiremos como os fenômenos de alternância e mistura de códigos estão relacionados ao uso e à própria definição de *Spanglish*. Com base nos estudos realizados, podemos perceber que o *Spanglish* vem marcando presença nas comunidades hispanas dos EUA, sendo frequente seu uso nos meios de comunicação, na música e na Literatura. Isso tudo vem demonstrando que este fenômeno está-se convertendo em algo mais que uma simples “mistura de línguas”: em um símbolo de identidade “mestiça” (BETTI, 2009), em que os costumes, a língua e a cultura, de modo geral, relacionam-se inextricavelmente.

PALAVRAS-CHAVE: *Spanglish*. Contato Linguístico. EUA.

## 2 Introdução


De acordo com Bagno (2011:385), “falar de uma língua é sempre mover-se no terreno pantanoso das crenças, das representações e das superstições linguísticas”. Ao falarmos de uma língua e/ou de uma variedade, portanto, estaremos sempre aludindo às crenças, superstições, ideologias e representações relacionadas a ela(s).

Como atividade social, as línguas são construídas e reconstruídas em sociedade. Por isso, todas as mudanças e evoluções enfrentadas pelos diferentes grupos sociais

---

<sup>278</sup> Universidade Federal Fluminense (UFF)  
thabata\_christina@id.uff.br





atingem, diretamente, o crivo da língua. Compreendendo que, na verdade, “são os falantes que fazem as línguas”, podemos relacionar as distintas inovações linguísticas às necessidades de uma determinada comunidade de fala. Assim, se surgem novos instrumentos e/ou produtos na sociedade, torna-se necessário “encontrar” palavras para nomeá-los. Da mesma maneira, se duas ou mais línguas estão em contato constante, novas configurações e/ou modalidades de fala podem ser criadas com o intuito de “aprimorar” a comunicação entre os diversos falantes.

Do mesmo modo que a sociedade e, conseqüentemente, os indivíduos estão em constante transformação, as línguas também se vão modificando ao longo dos anos. São vários os fatores que podem provocar uma variação e/ou uma mudança linguística, sendo o *contato linguístico* um de seus principais representantes.

Para que isso aconteça, entretanto, não é estritamente necessário que as pessoas e/ou as suas línguas estejam, de fato, estabelecendo um contato físico. Em um mundo globalizado, as línguas e/ou as diversas variedades linguísticas estão frequentemente interligadas, através dos diversos meios de comunicação, como a televisão, o jornal, a *Internet*, entre outros.


Porém, se este tipo de “contato linguístico” provoca diversas (re)ações, como, por exemplo, o desejo de “aprender” determinada língua, o que dizer quando duas ou mais línguas são faladas simultaneamente, por determinadas comunidades de fala, como acontece nos Estados Unidos da América?

Apesar de a língua inglesa ser a língua majoritária nos EUA, segundo o *U. S. Census Bureau* (2011), praticamente, 21% de toda a população norte-americana fala outra língua “em casa”. Das principais línguas “minoritárias”, o espanhol ocupa a posição de idioma “estrangeiro” mais falado naquele território. (RYAN, 2013, p. 2)

Foram diversos os fatores que “incentivaram” a presença da “língua de Cervantes” na “Terra do Tio Sam”, desde o Tratado de Guadalupe Hidalgo, em 1848, até as frequentes imigrações.

Devido ao contato constante entre o inglês e o espanhol nas comunidades estadunidenses, novas configurações dialetais surgiram, culminando no surgimento e/ou crescimento de um fenômeno linguístico e cultural muito discutido e polemizado: o *Spanglish*.

Para Betti (2009:110-113), o *Spanglish* pode representar um dos instrumentos no qual os hispanos percebem seu “mundo” e constroem a sua identidade “mestiça”. Este fenômeno, então, seria uma maneira de alguns hispano-falantes reconhecerem que estão



em um “espaço intermediário”: não se classificam apenas como “hispanos”, mas nunca serão totalmente “norte-americanos”.

Considerando que as identidades não são imutáveis, fixas ou homogêneas, podemos acreditar que o uso do *Spanglish* nos EUA constitui-se em uma das maneiras de os hispanos (re)construírem suas identidades. Mediante a relação com dois “mundos” distintos, muitos hispanos encontraram nesse fenômeno uma oportunidade para reafirmar e manifestar suas identidades mestiças.

Será sobre este fenômeno e a importância que representa na (re)construção das identidades de muitos hispano-falantes nos EUA que refletiremos ao longo deste artigo<sup>279</sup>.

## 2 O Spanglish nos EUA


De acordo com Lipski (2003a:1117, tradução nossa), “o espanhol [...] não é produto apenas de sua herança europeia e da evolução interna, mas também de uma variedade de contatos com línguas autóctones, de imigração forçada [...] e de imigração voluntária”. Para chegar ao que hoje conhecemos como língua espanhola, foram necessários muitos anos de evolução linguística, resultante de contatos com outras línguas e com outros povos, alguns desses voluntários, outros não.

Como resultado desses contatos entre línguas, surgiram várias mudanças no idioma e, em alguns casos, “os deslocamentos demográficos internos produziram novas configurações bilíngues, algumas das quais resultaram em inovações dialetais”. (LIPSKI, 2003a, p. 1117, tradução nossa)

Uma destas inovações dialetais é o *Spanglish*, considerado, popularmente, como uma mistura da língua espanhola com a língua inglesa que ocorre, principalmente, na região fronteira entre México e Estados Unidos da América.

---

<sup>279</sup> O corpus desta pesquisa foi constituído de textos de gêneros diversos, disponíveis, em sua maioria, na *Internet*. Assim, inicialmente, foram analisados notícias, artigos de opinião, entrevistas, fóruns de discussões, debates, *páginas webs*, *chats*, *blogs*, entre outros, de datas, locais de origem e públicos distintos, e documentos e/ou informes divulgados em sites de associações culturais hispanas nos EUA e do governo norte-americano, que estivessem relacionados ao *Spanglish*. Escolhemos analisar, *principalmente*, periódicos online por serem de grande circulação e expressarem, de certa forma, a maneira como determinado grupo (de editores, de autores, de leitores) compreendia o fenômeno em questão. Tentamos observar tanto periódicos destinados especificamente aos “Hispanos” nos Estados Unidos como outros provenientes de distintas partes do mundo e sem um “público-alvo” definido. Buscamos, como objetivo principal, compreender como os falantes conceituam este fenômeno linguístico e como se posicionam diante dele, além das principais ideias que podem estimular ou inibir seu uso.



Antes, porém, de tratarmos deste fenômeno, torna-se necessário abordar um pouco da história do espanhol nos EUA e de suas características principais.

## 2.1 O espanhol nos EUA

A “entrada” da língua espanhola nos Estados Unidos ocorreu de diversas maneiras, tendo os motivos históricos grande relevância. Com a colonização espanhola do século XVI, inicia-se uma expansão às terras norte-americanas. Antes mesmo da formação do que hoje conhecemos como EUA, a língua espanhola adentrou-se por aqueles territórios.

Antonio Torres Torres (2010:406, tradução nossa) relata que, em 1845, os Estados Unidos anexam a República de Texas e, com o Tratado de Guadalupe Hidalgo, em 1848, cerca de 80.000 cidadãos mexicanos “entraram na órbita anglo-saxônica, em um contexto de relação forçada e às vezes incômoda com um emaranhado de instituições legais e políticas que não entendiam. Converteram-se em ‘imigrantes na sua própria terra’”. Através deste Tratado, a nação norte-americana conseguiu tomar posse de uma grande parcela do território mexicano. Partes dos estados que hoje conhecemos como Texas, Califórnia, Nevada, Utah, Arizona, Novo México e Colorado, pertenciam aos domínios mexicanos e foram “vendidos” aos EUA, mediante este “acordo”.

Dessa maneira, houve um choque cultural muito grande, em que a população, de um momento para outro, foi obrigada a apreender o inglês como idioma “oficial”<sup>280</sup> e proibida, em determinadas situações, como em órgãos governamentais, por exemplo, de utilizar sua língua materna. (SILVA-CORVALÁN, 2000, p. 1)


Mas não foi apenas o Tratado de Guadalupe Hidalgo que influenciou a expansão da língua espanhola nos EUA. Silva-Corvalán (2000) reconhece que:

Durante o século XX as Terras Fronteiriças Espanholas foram rehispanizadas devido à imigração e o espanhol colonial está dando passo às variedades traídas pelos imigrantes. O persistente empobrecimento econômico seguiu enviando milhões de cidadãos mexicanos principalmente de áreas rurais através da fronteira norte. Eles constituem o grupo mais numeroso entre os imigrantes de origem hispânica nos Estados

---

<sup>280</sup> Apesar de a Constituição dos EUA não estabelecer nenhuma língua oficial para o país, muitos Estados norte-americanos “oficializaram” o inglês em seus territórios. Além disso, esse é o idioma de prestígio nos Estados Unidos da América. (PANDO SOLÍS, 2005, p.3)





Unidos. Assim mesmo, milhares de indivíduos da América Central e do Sul e da Espanha, motivados por fatores de tipo político e econômico, emigraram aos Estados Unidos. Califórnia, Los Angeles em particular, foi eleita como o destino preferido dos refugiados políticos procedentes da América Central. Estes imigrantes trouxeram consigo muitos dialetos diferentes do espanhol, mas as variedades dominantes seguem sendo sem dúvida as mexicanas, que representam formas variadas de falar o espanhol que abarcam desde o rural ao urbano, do norte de México a lugares tão ao sul da fronteira como Puebla e Oaxaca, e de dialetos não padrões a padrões. (SILVA-CORVALÁN, 2000, p. 3, tradução nossa)

Logo, com o aumento da imigração, novas variedades de língua espanhola começaram a propagar-se em solo norte-americano. Provenientes de distintos países e difundindo diversas modalidades de fala, os imigrantes passaram a conviver tanto com as diferentes variedades de língua espanhola, quanto com as variedades de língua inglesa. E isto trouxe consequências para ambos os idiomas.


Torres Torres (2006:301) relata que há dois extremos linguísticos dentro da população “hispanica”: de um lado, aqueles que só falam espanhol e, de outro, aqueles que só falam inglês. No meio disso, há os bilíngues, que vão do espanhol ao inglês, com distintos níveis de domínio das línguas em questão.

Isso tem muita relação com o tempo em que esses falantes residem nos Estados Unidos. Os falantes de primeira geração, em geral, possuem o espanhol como língua materna, e o utilizam constantemente, salvo em situações em que o inglês é estritamente necessário. Os de segunda geração, frequentemente, se utilizam de ambas as línguas, sendo que o espanhol é considerado a “língua do lar, da família”, enquanto o inglês é visto como “língua dos negócios, dos estudos”. Já os falantes de terceira geração são tomados por aqueles indivíduos que, apesar de terem ascendência “hispanica”, são alfabetizados em inglês e o utilizam como língua materna. O espanhol só é usado para conversarem com algum familiar, em raras situações.

Lipski (2003a:1119-1120) reconhece que é possível distinguir três grupos entre a influência do inglês sobre o espanhol em terras norte-americanas:

1º – Formado por aqueles indivíduos que conseguem falar espanhol sem que se detectem influências do inglês. Em geral, é composto por hispano-falantes, nascidos ou criados em locais em que a língua espanhola é usada constantemente.





2º – Formado por aqueles indivíduos capazes de utilizar ambas as línguas em questão e de realizar o fenômeno conhecido como “mudança de código”. É composto, praticamente, pelos hispanos bilíngues, nascidos nos EUA, em que o inglês é considerado a língua nativa (ou quase nativa) e o espanhol, a língua do lar.

3º – Formado, geralmente, por aqueles indivíduos que possuem o inglês como língua materna e que utilizam o espanhol para falar com um restrito número de pessoas. São chamados de falantes “vestigiais” ou de “transição”.


Assim, pouco a pouco o inglês vem conquistando espaço entre os hispano-americanos. Seja na escola, no trabalho ou na rua, a necessidade de usar o idioma “oficial” norte-americano tem feito as gerações mais novas a priorizarem, de certa forma, esta língua, ao invés de a língua de seus “antepassados”.

Além disso, com o objetivo de adaptarem-se melhor e mais facilmente, muitas pessoas recorrem à aprendizagem da língua inglesa. Isso é ainda mais comum em relação aos filhos de imigrantes. Só que esta imersão em culturas e em uma ou mais línguas “desconhecidas” pode trazer como resultado profundas interferências no uso da língua materna. Assim, surgem fenômenos conhecidos como “mudança/alternância de códigos”, “mistura de códigos”, “interferência linguística”, em que o inglês e o espanhol são utilizados simultaneamente. Muitas vezes, em uma mesma frase, há a presença de palavras e/ou estruturas de ambos os idiomas.

Betti (2009:13) afirma que, como resultado disso, as gerações seguintes de México-americanos (*chicanos*) começaram a utilizar palavras inglesas com a pronúncia ou a fonética espanhola. Esta “mistura” de ambas as línguas tornou-se conhecida como *Spanglish*, um fenômeno linguístico e cultural que vem avançando nos Estados Unidos e trazendo consigo diversas polêmicas.

## 2.2 Um “choque” de culturas denominado *Spanglish*

De acordo com Garrido (2008:27), é muito frequente mencionar o *Spanglish* ao se falar em espanhol nos Estados Unidos. Defini-lo, entretanto, não é uma tarefa fácil. Há quem o considere como uma simples adaptação e evolução das línguas em contato. Outros o veem como uma tentativa falha de os “chicanos” utilizarem o inglês como segunda língua.



A verdade é que ainda há uma grande discussão sobre o que vem a ser este fenômeno: nova língua, gíria, língua crioula, dialeto, interlíngua e outros mais. Devido à diversidade de situações que o envolvem e às variadas perspectivas de análise, fica praticamente impossível atribuir-lhe uma única definição.

Garrido (2008) explica que:

O modo preciso de definir este conjunto de fenômenos é o de bilinguismo adaptativo. O fenômeno de contatos entre línguas que se dá nos Estados Unidos é um caso de bilinguismo em diversos graus, quer dizer, de conhecimento e uso das duas línguas. Não há spanglish se não se fala inglês ademais do espanhol, se não se fala espanhol ademais do inglês. No caso dos imigrantes hispano-falantes, é um fenômeno de adaptação social e cultural (inclusive política) à sociedade de língua inglesa. (GARRIDO, 2008, p.28, tradução nossa)


Este autor argumenta que este fenômeno é o resultado do contato natural entre as línguas inglesa e espanhola, pois não há como ele existir sem o uso de ambas. Também distingue dois tipos de bilinguismo adaptativo: o bilinguismo adaptativo “*hispanoinglês*”, característico dos falantes em posição de imigrantes, e o bilinguismo adaptativo “*angloespañol*”, considerado uma questão de estilo, de pertencimento, de aproximação à cultura hispana.

Já Bernal e Torada (1997:14) acreditam que o *Spanglish* é, realmente, uma mistura entre os idiomas inglês e espanhol, surgida, em parte, nas comunidades porto-riquenhas, e que esta denominação está relacionada ao intercâmbio de códigos entre as duas línguas.

Para Lipski (2007):

Ainda que seja provável que o conceito do *spanglish* tenha surgido espontaneamente em vários lugares e em distintos momentos, parece que esta palavra surge por primeira vez em forma escrita na década de 1950, quando o jornalista e ensaísta porto-riquenho Salvador Tío oferece uma acérrima crítica do suposto bilinguismo de seu país. (LIPSKI, 2007, p.328, grifo do autor/tradução nossa)

Salvador Tío não via o *Spanglish* como algo natural e sim como um problema capaz de provocar a degeneração do espanhol. Lipski (2003a:1122) acredita que, ao



pensarmos neste fenômeno, podemos referir-nos, dependendo das circunstâncias, pelo menos, às seguintes manifestações linguísticas:


- 1- Ao uso de empréstimos integrados ou não do inglês no espanhol;
- 2- Ao uso de decalques sintáticos ingleses em espanhol;
- 3- Às alternâncias de códigos frequentes – às vezes na mesma oração;
- 4- Aos desvios do “espanhol gramatical” entre falantes “vestigiais” de espanhol;
- 5- A algumas características, em alguns casos, do espanhol falado e escrito como segunda língua por milhares de estadunidenses que não descendem de famílias hispanas, mas que utilizam algo deste idioma em sua vida pessoal e/ou profissional.
- 6- Ao uso “cômico”, pejorativo e desrespeitoso de palavras “pseudo-espanholas” ou derivadas de um espanhol conhecido como “*junk Spanish*” e/ou “*español de basura*”.

Lipski (2003b) também reconhece que alguns dos exemplos recolhidos das comunidades bilíngues dos EUA são:

Allá en el parque *there's a little place called Sonny's*.  
Va a haber un *benefit at the Starlight Ballroom*.  
Mucha gente no sabe *where Manchester is*.  
...todas las palomillas *that work at American Hospital Supply*.  
Escucharon a *Lisa López's latest album*, una canción titulada ...  
Mezcal va a tocar *this coming Friday*.  
Corrí *twelve miles for a marathon*.  
Not only *en el estado de Texas pero en todo Aztlán*.  
I'm a Jiménez, *todos los demás son Torres*. (LIPSKI, 2003b, p. 242, grifo do autor)

Podemos perceber que dentro do que conhecemos por *Spanglish* são inseridas diversas manifestações da língua, desde “simples” empréstimos linguísticos até fenômenos como a “interferência” e a “mudança e/ou mistura de códigos”. Nos exemplos acima, encontramos claramente o fenômeno da mistura de códigos, o qual é considerado uma das principais características do *Spanglish*.

Sobre a relação estabelecida entre o *Spanglish* e os fenômenos da mistura e da alternância de códigos, Parada (2011) esclarece que:



Os usuários desta linguagem baseada na interação de dois códigos linguísticos, o inglês e o espanhol, são capazes de mudar de forma rápida entre as duas línguas sem vacilações. Esta alternância de códigos se manifesta alterando orações, incorporando no discurso palavras isoladas na outra língua, enlaçando frases de uma língua com a outra, etc., e se dão tanto a nível intra-oracional como interoracional. (PARADA, 2011, p. 70, tradução nossa)

Assim, os falantes que se utilizam da alternância e da mistura de códigos, nos Estados Unidos, de um modo geral, são capazes de mesclar, em suas práticas orais cotidianas, as línguas inglesa e espanhola sem “vacilações”. Essas “intercalações” linguísticas podem ocorrer, principalmente, de duas formas: alternando e/ou mudando as línguas de uma frase a outra (*code-switching*) e inserindo palavras e/ou estruturas de uma língua em outra, na mesma frase (*code-mixing*).

Por muito tempo acreditou-se que apenas os falantes que não possuíam pleno domínio das duas línguas utilizavam-se destes fenômenos. Entretanto, como os estudos linguísticos vêm demonstrando, a situação é bem diferente.

Parada (2011) esclarece que:

O que mais surpreende deste fenômeno é que, ainda que o *code-switching* se associe inicialmente a pessoas que careçam de um domínio adequado da língua do país onde se assentam e que se vejam obrigadas a mudar de uma língua a outra para compensar estas deficiências linguísticas, hoje em dia se dá também em falantes totalmente bilíngues que escolhem expressar-se conscientemente em uma ou outra língua. De fato, atualmente a maior parte dos falantes de *spanGLISH*, principalmente jovens e adolescentes, são falantes bilíngues que possuem o mesmo conhecimento em ambas as línguas, o que demonstra que, desde logo, não são analfabetos como se afirmava em um princípio. (PARADA, 2011, p.73-74, grifo da autora/tradução nossa)

Logo, o “*code-switching*” é utilizado aqui não apenas como um auxílio para aqueles que não “dominam” suficientemente uma das línguas envolvidas, mas também por falantes bilíngues que “conhecem” ambas as línguas.

Fernández-Ulloa (2004), em sua pesquisa sobre o “*EspanGLISH y el cambio de código en el Valle de San Joaquín, California*”, explicita alguns tipos de mudança e/ou alternância de códigos, nos quais podemos encontrar:




- 1- Empréstimo: “É o uso de uma palavra de outra língua, com sua adequação morfológica/fonológica à língua na qual está inserida: *Tengo que mapiar el piso*”. (FERNÁNDEZ-ULLOA, 2004, p. 85, grifo nosso/tradução nossa)
- 2- Calco: “Tradução literal de uma expressão de outra língua (*Te llamo p. atrás*). A segunda língua pode contribuir com a ordem sintática (*Mi favorito color es el rojo*”). (FERNÁNDEZ-ULLOA, 2004, p. 85, grifo nosso/tradução nossa)
- 3- Mudança intersentencial: “Dizer uma frase em uma língua e outra frase em outra língua. A mudança pode servir para dar ênfase, assinalar uma mudança dos participantes na conversação, indicar a quem se dirige a frase, prover uma citação direta, etc. [...] *No vas a decir nada... sigues... you are not gonna... no vas a hablar. Cinco, una, dos, tres, cuatro, cinco. I moved you any ways like any ways.*” (FERNÁNDEZ-ULLOA, 2004, p. 85, grifo nosso/tradução nossa)
- 4- Mudança intrasentencial: “A mudança se realiza dentro da mesma cláusula”. (FERNÁNDEZ-ULLOA, 2004, p. 85, tradução nossa) Este seria o mais difícil de realizar, pois requereria do falante o controle dos dois sistemas linguísticos de maneira simultânea. (FERNÁNDEZ-ULLOA, 2004, p. 85) Poderíamos ter como exemplo dessa situação linguística a seguinte frase: “*Vi una butterfly*”. Esse tipo de mudança também pode ser considerado, por alguns autores, como “mistura de códigos” (*code-mixing*). (PANDO SOLÍS, 2005, p.63)

Assim, há várias situações linguísticas relacionadas aos fenômenos de mudança e alternância de códigos quando pensamos no *Spanglish*. Vimos que para que o *code-mixing* e o *code-switching* se façam presentes é necessário que o falante tenha conhecimento dos dois idiomas envolvidos: inglês e espanhol. Por isso, não há como considerar todo falante de *Spanglish* como um “desconhecedor” das línguas em questão, e sim como alguém que, por motivos diversos, opta pelas práticas de contato.

### 2.2.1 Algumas características do *Spanglish*

Assim como são diversas as denominações dadas a este fenômeno linguístico, são diversas também as situações e as regiões em que ele é utilizado. O *Spanglish* pode ocorrer tanto em situações fronteiriças, como México – EUA, como em cidades repletas



de imigrantes, como Los Angeles, ou por anglofalantes que acham atrativa esta ideia de comunicar-se por meio da mistura e/ou alternância de códigos.

Segundo Guerra Avalos (2001):

Geralmente, há dois enfoques do *spanglish* com incontáveis variações. Pode consistir na combinação de palavras corretas seja em espanhol ou em inglês: *dos idiomas se unen and they both win something* [...]. O segundo enfoque foi criado pelos imigrantes para sobreviverem e consiste em que as palavras em inglês se “tomem emprestadas” para mudá-las e pronunciá-las em uma forma de espanhol: *to hang out a hanguear*. Desta maneira se fazem palavras debaixo das regras de ortografia do espanhol, mas não precisamente de maneira correta. (GUERRA AVALOS, *página web*, 2001, grifo da autora/tradução nossa)

Podemos perceber, então, que ele pode ocorrer, principalmente, de duas formas: uma, através da alternância e/ou mistura de códigos, em que são utilizadas palavras “gramaticalmente” aceitas, em línguas distintas; e, por meio de “empréstimos linguísticos”, em que palavras “inglesas” são “espanholizadas” gráfica e foneticamente. Este segundo enfoque é atribuído aos imigrantes hispanos e tem recebido conotação depreciativa.

Além disso, o *Spanglish* também apresenta algumas peculiaridades em comum. Mesmo sabendo que não existe apenas um *Spanglish*, mas distintas variedades, dependendo das regiões em que ocorrem, podemos analisar algumas características gerais deste fenômeno linguístico, que nos permitem agrupá-lo, de uma forma geral.

Deste modo, este fenômeno não é totalmente “livre” ou “desregrado”, como creem alguns, mas, segundo Lipski (2003b: 240-241), possui certas restrições gramaticais, sendo “inaceitáveis” mudar e/ou alternar o código nas seguintes circunstâncias:

- 1- Entre o sujeito e o predicado: “\*Él is coming tomorrow. / \*He viene mañana”.
- 2- Entre um clítico pronominal e o verbo: “\*Juan lo said / \*Juan quiere decir it. / \*John wants to say lo”.
- 3- Entre um interrogativo (início de frase) e o restante da oração: “\*¿Cuándo will you come? / \*¿When vas a hacerlo?”.

- 4- Entre o verbo auxiliar (especialmente haver) e o verbo principal: “\*María ha finished the job. / \*We had acabado de comer”.

Ademais, os advérbios de negação devem estar na mesma língua dos verbos que modificam: “\*El médico no wants that. / \*The doctor does not quiere eso”. (LIPSKI, 2003b, p.241)

Assim, não podemos tomar ao *Spanglish* como uma desorganização total, pois, como vimos acima, há estruturas próprias e outras que, de um modo geral, não são “permitidas”, pois tornariam a sentença agramatical para os falantes.

Em (1) podemos perceber que não é “aceitável” iniciar uma frase com o sujeito em espanhol e continuá-la com o predicado em inglês, ou vice-versa. Em (2) percebemos que deve haver uma relação entre o verbo e o clítico pronominal, de modo que ambos estejam na mesma língua. Já em (3) o foco está no interrogativo iniciando a oração, o qual deve estar na mesma língua do restante da frase. A ligação entre o verbo auxiliar e o verbo principal é descrita em (4), pois não se deve colocar o primeiro em uma língua e o segundo em outra. E, por último, vemos a importância de os advérbios de negação estarem na mesma língua dos verbos que modificam.

Fernández-Ulloa (2004:83) alega que o *Spanglish* não acontece de uma maneira desordenada, mas que parece seguir um padrão linguístico. Afirma que existem vários tipos de adaptações em *Spanglish*, que ele tem uma lógica de ser e uma origem explicável e compreensível.


### 3 O *Spanglish* como fator de identidade cultural

Betti (2009:110, tradução nossa) esclarece que “a identidade sociocultural se desenvolve em relação com os outros. Aos hispanos poderem comunicar-se em inglês e em espanhol lhes permite ter contato com duas culturas e dois mundos diferentes [...]”. É na relação com o Outro que se pode definir a própria identidade, o próprio Eu.

A identidade dos hispanos nos EUA é construída mediante a relação que se estabelece entre esses dois mundos diferentes. É no contraste, na oposição, que se pode identificar aquilo que torna os indivíduos semelhantes a ponto de formarem parte de um coletivo (comunidade) com identidade própria.

De acordo com Rovira (2008):





[...] a identidade cultural abrange tudo o que se relaciona à pessoa, a seu sentido de pertença, a seu sistema de crenças, a seus sentimentos de valor pessoal. É a soma total dos modos de vida forjados por um grupo de seres humanos e transmitidos de geração em geração. A identidade cultural sou eu, e tenho o direito de conhecê-la e entendê-la. E, ao dar-me conta de quem sou, é provável que minha conduta manifeste traços positivos de identidade. (ROVIRA, 2008, p.3)

A identidade cultural estaria interligada a tudo que se relaciona ao(s) indivíduo(s) em questão: valores, crenças, sentimentos, ideologias. Ao mesmo tempo em que se define por seu caráter “individual”, remete ao coletivo, ao grupo envolvido, pois esses valores e sentimentos, assim como essas crenças e ideologias, são transmitidos de geração em geração, constituindo espécies de “traços identitários compartilhados”.

Rajagopalan (2003) acrescenta que:

[...] acredita-se em larga escala, que as identidades estão, todas elas, em permanente estado de transformação, de ebulição. Elas estão sendo constantemente reconstruídas. **Em qualquer momento dado, as identidades estão sendo adaptadas e adequadas às novas circunstâncias que vão surgindo.** A única forma de definir uma identidade é em oposição a outras identidades em jogo. Ou seja, as identidades são definidas estruturalmente. Não se pode falar em identidade fora das relações estruturais que imperam em um momento dado. (RAJAGOPALAN, 2003, p.71, grifo nosso)

As identidades são redefinidas de acordo com a situação em que os indivíduos se encontram. De acordo com o passar dos anos, os grupos hispanos nos EUA começaram a se “adaptar” e a se “adequar” às novas circunstâncias sociocomunicativas. Muitos resolveram se “anglicizar” enquanto uma considerável parcela decidiu lutar por seus direitos e por expressar sua “verdadeira” identidade.

Logo, podemos acreditar que haja um desejo, por parte de alguns hispano-falantes, de manifestar sua realidade mista, ou seja, manifestar a sua identidade híbrida. E o uso do *Spanglish* pode ser um dos meios de eles alcançarem estes objetivos:

*“[...] yo insisto que los que hablamos Spanglish hemos revalorado la etiqueta con orgullo, porque constituye una aportación que refleja nuestra participación y*



*membresía en dos mundos, y es una manera de hablar ENTRE NOSOTR@S más que nada, que sigue reglas gramaticales que prueban nuestras destrezas lingüísticas”.*

(Extraído de LYNCH, *Ñ Clarín*, 2013, grifo nosso)

Através dos contatos entre pessoas, povos e culturas, as identidades vão-se interligando e se realinhando. Mediante o contato com diferentes línguas os indivíduos vão modificando suas identidades e, com isso, acabam produzindo “identidades mistas”.

O *Spanglish* seria, portanto, um dos resultados deste contato linguístico e cultural, resultando na formação de identidades híbridas, em que os costumes, a língua e a cultura, de modo geral, relacionam-se inextricavelmente:

*“[...] el espanglish es solo una manera típica de comunicarse los bilingües entre sí y de **expresar su identidad dual, resultado de su pertenencia a dos idiomas y a dos culturas**’, subraya”.*

(Extraído de REY, *El Tiempo*, 2012, grifo nosso)

Fernández-Ulloa (2004:72, tradução nossa) reforça que “[...] para seus falantes se converteu em algo mais que uma forma de falar já que representa de alguma maneira essa dupla identidade e cultura que lhes rodea, reforçando sua autonomia como indivíduos de uma sociedade multiétnica”:

*“A pesar de la discriminación que han sufrido los hispano-hablantes en este país, nuestro idioma sigue muy vivo aquí. Y las inevitables mutaciones que acompañan la diversidad y el sincretismo cultural no diluye, sino **augmenta nuestro sentido de identidad**.*

*En Nueva York, los latinos preferimos ‘comprar una Metrocard para el subway’, ‘llevar los niños al daycare’ o arreglarnos el cabello en ‘el beauty’. **Entre todo esto, seguimos siendo fielmente latinos**”.*

(Extraído de ORGULLOSOS del Spanglish, *La Opinión*, 2012, grifo nosso)

Este fenômeno é visto como uma marca de identidade híbrida, em que as “duas” culturas são imbricadas e envolvidas indistintamente:

Figura 1- O *Spanglish* na fachada de um salão de beleza



Fonte: Koloffon, 2007.

Na figura acima, podemos observar a expressão dessa identidade híbrida. Na fachada do salão encontramos uma construção tipicamente relacionada ao *Spanglish*: “*parking atras*”. Aqui fica evidente a utilização do(s) fenômeno(s) da alternância e/ou mistura de códigos (*code-switching/code-mixing*), em que há a inserção de palavras de uma língua em outra: *parking* – inglês/*atras* – espanhol. O *Spanglish* torna-se, então, um “símbolo” de pertencimento a uma identidade “mesclada”.

Betti (2009:109) reconhece que este termo traz uma ideia do que vem a ser o comportamento linguístico que caracteriza muitas comunidades hispanas residentes nos EUA. E acrescenta que:

O *spanglish* chega a ser, então, não somente um meio comunicacional eficaz em determinados contextos, senão um signo de hibridação, de uma nova identidade *in-between*, mestiça, ademais de um modo de vida bem definido, que facilita a compreensão entre hispanos que não falam inglês e norte-americanos que não falam espanhol. (BETTI, 2009, p.113, grifo da autora/tradução nossa)

Logo, este fenômeno é tido como uma marca de identidade cultural híbrida. E, mais que isso: como um modo de vida característico de muitos grupos chicanos.

“[...] *El fenomeno del Spanglish es muy nuevo (si bien se habla espanol en los Estados Unidos desde hace mucho tiempo), y refleja precisamente la cohabitacion entre el espanol, y esa otra complejissima, flexible y pujante lengua que es el ingles. Yo, como mexicano que vive en EU, a veces soy reprendido por mis compatriotas no*

*por el uso del Spanglish, sino porque a veces mi estructura linguistica refleja ya ese mestizaje con la cultura americana. El Spanglish no es solo decir "vacumear", o "yarda" o "beismen", es una expresion de la incorporacion de dos culturas en la vida diaria [...].”*

(Extraído de PEREDA, *El País*, 2010, grifo nosso)

Como vimos anteriormente, Betti (2009:110) reconhece que a identidade cultural é desenvolvida em relação com os outros. O fato de os hispanos poderem comunicar-se em inglês e em espanhol lhes permite ter contato com duas culturas e com duas “realidades” diferentes. Ao utilizarem o *Spanglish*, muitos chicanos estão demonstrando que possuem uma identidade mestiça, na qual duas línguas e culturas estão cada vez mais interligadas.

Assim:

O *spanglish* revela um terceiro espaço, uma forma de viver, uma estratégia viva, expressiva, capaz de comover ou indignar, de veicular sentimentos e rebeliões, e sobretudo reflete um estilo de vida, os valores, as atitudes, a visão do mundo de muitos hispanos que assim se expressam e vivem. (BETTI, 2009, p.116, grifo da autora/tradução nossa)

Revela um terceiro espaço, uma forma de vida, cujos valores e atitudes mestiços são entrelaçados.

#### 4 Conclusão

Ao longo deste artigo, pudemos constatar que o fenômeno linguístico e cultural conhecido como *Spanglish* vem demonstrando, a cada dia, que não se trata apenas de uma “mistura de línguas”. Independentemente do que venha a ser considerado, este fenômeno tem sido utilizado, por muitos hispano-falantes, como um modo de manifestarem essa “identidade híbrida” que possuem.

Ainda que seu uso possa estar associado a alguns indivíduos que, de fato, não possuam “pleno domínio” das línguas inglesa e espanhola, e que o utilizem como estratégia para facilitar a comunicação, de acordo com a pesquisa realizada, pudemos perceber que a presença do *Spanglish* tem aumentado entre os falantes considerados “cultos” e que poderiam expressar-se em qualquer uma das línguas envolvidas. A



escolha pelo *Spanglish*, portanto, demonstra uma opção política, ideológica e identitária.

Além disso, o *Spanglish* tem sido associado constantemente a uma forma de os hispano-falantes reconhecerem seu “pertencimento” a dois mundos diferentes. Através dele, o hispano-falante pode reconhecer sua(s) identidade(s) mestiça(s) e manifestar seu orgulho em pertencer a uma “população” que não é apenas “hispana”, mas que nunca será verdadeiramente norte-americana.

Assim, o *Spanglish* vem transmitindo características de um grupo que, em meio ao contato com diferentes comunidades de fala, acaba por produzir uma peculiar maneira de falar, de expressar-se, de viver.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, M. O que é uma língua? Imaginário, ciência & hipóstase.... In: LAGARES, X.; BAGNO, M. (org.) *Políticas da Norma e Conflitos Linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.355-387.

BERNAL, S. V.; TORADA, N. G. *La lengua española en los Estados Unidos*. Editorial Academia. La Habana, 1997. Disponível em: <http://letras.webz.cz/cubanos/linguistica/eeuu.htm>. Acesso: 07/01/13.

BETTI, S. Spanglish en los Estados Unidos: Apuntes sobre lengua, cultura e identidad. *CONFLUENZE, Rivista di Studi Iberoamericani*. Vol. 1, nº 2. Dipartimento de Lingui e Letterature Straniere Moderne, Università di Bologna: 2009. p. 101-121. ISSN: 2036-0967. Disponível em: <http://confluenze.cib.unibo.it/article/view/1653/1026>. Acesso: 27/05/11.

FERNÁNDEZ-ULLOA, T. Espanglish y el cambio de códigos en el Valle de San Joaquín, California. In: *Symposium Proceedings. BilingLatiAm*, 2004. ESSARP, Buenos Aires: 2004. ISBN: 987-21341-0-3. p. 82-94. Disponível em: [http://www.csub.edu/~tfernandez\\_ulloa/spanglish.pdf](http://www.csub.edu/~tfernandez_ulloa/spanglish.pdf). Acesso: 21/10/12.

GARRIDO, J. El español en los Estados Unidos. In: PALACIOS, A. (coord.). *El Español en América: Contactos lingüísticos en Hispanoamérica*. Barcelona: Editorial Ariel Letras, 2008, p. 17-32.

GUERRA AVALOS, E. A. Surgimiento y características del Spanglish. *Cultura e intercultural en la enseñanza de español como lengua extranjera*: 2001. Disponível em: <http://www.ub.es/filhis/culturele/spanglish2.html> Acesso: 20/10/12

KOLOFFON, A. C. El *spanglish*: la frontera del idioma. *La Jornada Semanal*, 7 de octubre de 2007, nº 657. Ensayo. Disponível em: <http://www.jornada.unam.mx/2007/10/07/sem-adriana.html> Acesso: 25/12/12.



LIPSKI, J. M. El Español de América: los contactos bilingües. In: CANO, R. *Historia de la lengua Española*. Editora Ariel. 2ª Edición. Actualizada, 2003a. p.1117-1138.

\_\_\_\_\_. La lengua española en los Estados Unidos: Avanza a la vez que retrocede. *Revista Española de Lingüística*, Vol. 33, Nº 2, 2003b. p. 231-260. ISSN: 0210-1874. Disponible em: <http://www.personal.psu.edu/jml34/SEL.PDF> Acceso: 19/10/12.

\_\_\_\_\_. El español de América en contacto con otras lenguas, In: M. Lacorte (ed.), *Lingüística aplicada del español*, Madrid, Arco: 2007. p. 309-345. Disponible em: <http://www.personal.psu.edu/jml34/contacts.pdf> Acceso: 03/12/12.

LYNCH, G. C. Te llamo pa'trás: el español que están creando los "hispanounidenses". *Ñ Clarín/ Revista de Cultura*, Argentina, 20 de octubre de 2013. Ideas. Disponible em: [clarin.com/ideas/llamo-patras-espanol-creando-hispanounidenses\\_0\\_1015698711.html](http://clarin.com/ideas/llamo-patras-espanol-creando-hispanounidenses_0_1015698711.html) Acceso: 12/12/13.

ORGULLOSOS del spanglish. *La Opinión*, Los Ángeles, 26 de junio de 2012. Edición Impresa. Disponible em: [http://www.laopinion.com/Orgullosos\\_del\\_spanglish](http://www.laopinion.com/Orgullosos_del_spanglish) Acceso: 10/12/13.

PANDO SOLÍS, E. M. Contacto y cambio lingüístico: el modo subjuntivo en el español de Los Ángeles. Tesis Doctoral. Departamento de Lingüística General y Teoría de la Literatura. Universidad de Granada: marzo de 2005. ISSN: 84-338-3304-9. 399 páginas.


PARADA, V. T. El "Spanglish". *Hápax*, Revista de la Sociedad de Estudios de Lengua y Literatura, nº 4. SELL, Salamanca, 2011. p. 69-76. Disponible em: [http://www.revistahapax.es/IV/Revista\\_Hapax\\_Numero\\_IV.pdf](http://www.revistahapax.es/IV/Revista_Hapax_Numero_IV.pdf) Acceso: 27/12/12.

PEREDA, C. F. El Spanglish es cosa de bilingües. *El País*, 14 de julio de 2010. Blogs: Internacional. Disponible em: <http://blogs.elpais.com/usa-espanol/2010/07/spanglish-es-cosa-de-bilingues.html>

RAJAGOPALAN, R. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REY, G. H. El espanish da pasos de gigante en la Real Academia. *El Tiempo*, Colombia, 06 de agosto del 2012. Artículo. Disponible em: [http://www.eltiempo.com/cultura/libros/ARTICULO-WEB-NEW\\_NOTA\\_INTERIOR-12104804.html](http://www.eltiempo.com/cultura/libros/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-12104804.html) Acceso: 06/12/13.

ROVIRA, L. C. A relação entre o idioma e a identidade. O uso do idioma materno como direito humano dos migrantes. In: SEMINÁRIO MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS E DIREITOS HUMANOS. CSEM – Centro Scalabriniano de Estudos Migratórios de Brasília – DF/Brasil: maio de 2008. p.1-13. Disponible em: [http://www.csem.org.br/2008/a\\_relacao\\_entre\\_idioma\\_e\\_identidade\\_lourdes\\_rovira.pdf](http://www.csem.org.br/2008/a_relacao_entre_idioma_e_identidade_lourdes_rovira.pdf) Acceso: 28/12/12



RYAN, C. Language Use in the United States: 2011. *U.S. Census Bureau*, U. S. Department of Commerce: Economics and Statistics Administration. August, 2013. Disponible em: <http://www.census.gov/hhes/socdemo/language/>. Acceso: 12/09/13.

SILVA-CORVALÁN, C. El español en Estados Unidos: perspectiva histórica. La situación del español en Estados Unidos. *Anuario del Instituto Cervantes 2000*. Madrid: Instituto Cervantes - Plaza & Janés Editores - Círculo de Lectores. Disponible em: [http://www.csub.edu/~tfernandez\\_ulloa/ESPANOLESTADOSUNIDOS.pdf](http://www.csub.edu/~tfernandez_ulloa/ESPANOLESTADOSUNIDOS.pdf) Acceso: 25/12/12.

TORRES TORRES, A. El español de América en los Estados Unidos. In: AZELA IZQUIERDO, M.; ENGUITA ENTRILLA, J. M. (coords.) *La lengua española en América: normas y usos actuales*. Universitat de Valencia, Valencia, 2010. ISBN: 978-84-694-0302-0. p. 403-427. Disponible em: <http://www.uv.es/aleza/Cap.%209.%20EA%20Estados%20Unidos.pdf> Acceso: 02/12/12.

\_\_\_\_\_. Apuntes sobre la historia y el presente del español en los Estados Unidos. *Estudis Romànics*. Vol. XXVIII, 2006. p. 299-305. Disponible em: <http://www.raco.cat/index.php/estudis/article/viewFile/223376/304180> Acceso: 25/12/12.

## GRAMÁTICA NOS ANOS INICIAIS: QUAL O SEU FOCO?

Uagne Coelho PEREIRA<sup>281</sup>

Karylleila dos Santos ANDRADE<sup>282</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho é um recorte de nossa dissertação de mestrado, que tem por objeto de pesquisa o currículo de língua portuguesa na perspectiva dos gêneros textuais e da gramática dos usos, elementos linguísticos essenciais à interação comunicativa. Neste contexto, apresentamos algumas concepções gramaticais (gramática normativa, descritiva e dos usos) e procuramos descrevê-las como elas encontram-se imbricadas no fazer pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental. A ideia é refletir a respeito da relevância desses estudos já nos primeiros níveis de escolarização. O objetivo consiste em analisar o lugar da gramática na escola, em especial nos anos iniciais, que tem como característica principal a alfabetização das crianças. Em vista das mudanças propostas pelos documentos oficiais (PCN) e também de teorias linguísticas que propõe o texto como objeto de ensino, muitos educadores e estudiosos da área da linguagem se questionam se é viável alfabetizar pela gramática ou pelo texto. Este estudo aborda teorias da Gramática e da Linguística Aplicada, principalmente quando aponta para a necessidade de uma articulação entre essas duas áreas na formação de sujeitos competentes na língua materna. (ANTUNES, 2003; 2007, TRAVAGLIA, 2005, BORTONI-RICARDO et al, 2014). De caráter bibliográfico e qualitativo, a pesquisa investigará a concepção de gramática privilegiada pelas matrizes de referência curricular voltada para os anos iniciais e adotada por uma escola pública de Araguaína-TO, bem como, analisará como são transpostos didaticamente os conteúdos gramaticais ao nível da alfabetização e as contribuições desses estudos para o desenvolvimento de competências de escrita e leitura nessa fase escolar. A relevância desse trabalho reside em reflexões sobre os processos de aprendizagem em sala de aula, apontando a existência de outras abordagens gramaticais que podem ser aplicadas nos anos iniciais, servindo para tornar o estudo da língua materna mais reflexivo, embasado numa perspectiva interacional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gramática. Ensino de língua. Anos Iniciais.

---

<sup>281</sup> Mestrando em Letras pela Universidade Federal do Tocantins – UFT, Programa de Mestrado Profissional. Professor da Secretaria Municipal de Educação de Araguaína - TO  
uagnetjletras@hotmail.com

<sup>282</sup> Doutora em Linguística, professora do Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado e Doutorado em Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins – UFT. karylleila@gmail.com

## 1. INTRODUÇÃO

As relações humanas, de modo geral, são realizadas por meio da linguagem, que, por sua vez, seguem regras de uso específicas responsáveis por organizar a comunicação. Os usuários, na maioria dos casos, da língua nem observam essa capacidade que lhes é inata. O fato é que o homem é dotado naturalmente de uma gramática interna que se formará naturalmente a partir das constantes interações com outros usuários.


Segundo Franchi (2006, p. 24), “qualquer criança, tendo acesso à linguagem domina rapidamente, logo nos primeiros anos de vida, todo um sistema de princípios e regras que lhes permite ativar ou construir inteiramente a gramática da sua língua”. Em outras palavras, todo indivíduo, sem deficiência grave, “chega à escola com conhecimentos sólidos do português vernacular falado, o português do dia a dia, falado em situações que não exigem maiores formalidades” (SILVA e ALVES, 2014, p. 45), sabendo se comunicar no seu idioma de origem, independente de processos de escolarização.

Considerando esse fato, observa-se que a escola encara os estudantes como sujeitos indiferentes à linguagem, reproduzindo metodologias de ensino que já fazem parte dos contextos de fala dos alunos. Nessa visão, a gramática passa a ser vista como única atividade linguística capaz de alavancar as habilidades de leitura, escrita e oralidade, um dos equívocos reproduzidos em sala de aula.

Em vista disso, circula no meio acadêmico, em pesquisas recentes e até mesmo nas formações presenciais de professores duras críticas ao ensino de gramática. Referimo-nos aqui a nomeada por Travaglia (2005) como gramática pedagógica: “o conjunto de elementos da descrição da língua existentes na pesquisa linguística que o professor considera como objeto de atividades em sala de aula (p. 10). O fato é que as críticas geram um certo incômodo aos educadores, mas na prática, a mudança ainda se dá a passos bem lentos.

Muitos professores estão desorientados com essas novas abordagens para o trabalho com a língua portuguesa na escola, e a gramática tem sido um dos pontos mais conflitantes. Na verdade, seria importante que os pedagogos, responsáveis pela alfabetização das crianças nos anos iniciais, tivessem uma boa formação voltada para as





novas perspectivas relacionadas ao ensino de língua, o que auxiliaria o professor no trabalho com a gramática. Mas é pra ensinar gramática?

Essa é uma pergunta que divide opiniões, e na falta de teorias consistentes na formação de muitos desses profissionais, prevalece um ensino desregrado da gramática em sala de aula. Assim, já nos primeiros anos de escolarização da criança até o ensino médio, há um trabalho mecânico com a gramática, sem pouca ou quase nenhuma progressão dessas estruturas, deixando de lado várias temáticas que poderiam contribuir com a formação de usuários da língua para as diversas formas de comunicação.


Diante desse empasse, tentaremos elucidar alguns pontos sobre a gramática na escola, enfocando sua abordagem apenas nos anos iniciais do ensino fundamental. Ao longo desse trabalho, apresentaremos os tipos de gramáticas existentes e quais delas são contempladas pela escola campo de nossas investigações, analisando inclusive os impactos dessa escolha sobre a aprendizagem os estudantes. Com isso, nossa intenção é apontar possibilidades de trabalho com a gramática em sala de aula, ao buscar explicitar seu foco no que tange ao desenvolvimento das competências linguísticas pelos alunos.

## **2. Proposições sobre o ensino de gramática**

A gramática tem sua origem no segundo século antes de Cristo, sendo uma herança dos gregos. Sua finalidade maior, nesse período, não estava relacionada em consolidar uma única variedade de prestígio, como é comum nas escolas de hoje, mas organizar princípios que facilitassem a leitura de textos, modificados com a mudança corrente da língua. Com isso, podemos afirmar que houve um tempo em que se empregava a língua mesmo sem haver uma gramática para consulta.

Ao longo dos séculos, elas foram sendo construídas, seguindo o mesmo princípio deixado pelos gregos, ou seja, o do registro, servindo como uma importante memória dessa língua. Várias delas, mesmo as que estão em desuso, como o latim, por exemplo, podem ser analisadas e estudadas hoje graças ao trabalho de registro realizado pelas gramáticas. Mas, o que é mesmo gramática?

Na verdade, esse conceito parece bastante polissêmico para os estudiosos, sendo definido de maneiras variadas. Antunes (2007) elenca alguns significados que podem ser relacionados à gramática. Segundo a autora, o termo pode se referir às regras de funcionamento da língua e de uma norma, a uma perspectiva de estudo, a uma disciplina escolar ou mesmo a um livro. Essa diversidade de referências ao termo o torna bastante



controvertido, tanto que professores, alunos e outros profissionais empregam essas noções sem se dar conta de sua polissemia.


Possenti (1996) define gramática como conjunto de regras; para o autor essa expressão também apresenta mais de uma **proposição**, sendo entendida como “1) conjunto de regras que devem ser seguidas; 2) conjunto de regras que são seguidas; 3) conjunto de regras que o falante da língua domina” ( p. 64) Desses significados surgem diferentes tipos de gramática e é sobre elas que abordaremos agora.

A primeira definição da expressão “conjunto de regras que devem ser seguidas” já expressa a característica *normativa* dessa gramática, por ser ela quem “apresenta e dita normas de bem falar e escrever, normas para a **correta** utilização oral e escrita do idioma” (TRAVAGLIA, 2005, grifos do autor). Franchi (2006) ainda complementa ao dizer que essas normas “são *estabelecidas* pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos escritores” (p. 16, grifos do autor.)

De fato, tal gramática se parece muito com a dos gregos, que tinha um caráter de preservar a língua “contra as possíveis ameaças de desaparecimento ou até mesmo de declínio, seja pela ação de invasores, seja pela ação dos próprios membros da comunidade de falantes” (ANTUNES 2007, p. 36) Essa postura é reforçada pela gramática normativa, quando condena o erro e menospreza as outras variantes da língua em detrimento de uma chamada norma culta, considerada padrão por motivos elitistas, políticos, estéticos, comunicacionais e históricos. (TRAVAGLIA, 2005)

É fato que a escola trabalha na perspectiva da abordagem gramatical nas aulas de língua materna, e aqui se instaura o equívoco, quando muitos professores passam a achar que esse conhecimento é o maior responsável pelo desenvolvimento de habilidades de leitura e principalmente de escrita. Além disso, há também outra ideia equivocada, a de que estudar língua se reduz a estudar as regras gramaticais. Evidente que uma gramática não dará conta de contemplar todos os aspectos envolvidos na construção de uma língua, a saber, seu léxico, recursos de textualização e normas sociais voltadas para a interação (ANTUNES, 2007).

Voltando ainda às outras definições de gramática, temos aquela que a concebe como “conjunto de regras que são seguidas”. Tal concepção revela um aspecto *descritivo* da língua. “Nesse tipo de trabalho, a preocupação central é tornar conhecidas, de forma explícita, as regras de fato utilizadas pelos falantes” (POSSENTI, 1996, p. 65). Para tanto, explicitando esse processo, é necessário a análise de estruturas de uma língua, a organização das mesmas segundo suas classificações, a verificação das



relações estabelecidas entre as unidades agrupadas, a definição dos papéis desempenhados nas relações observadas até chegar de fato à observação referente à empregabilidade dos usos da língua. (FRANCHI, 2006, p.)

Por um instante, pode parecer que essas gramáticas são uma só, haja vista que tanto uma como a outra contém descrições de estruturas da língua. Mas Possenti (2005) esclarece o caso ao dizer que “as passagens descritivas da gramática normativa referem-se sempre às formas corretas” (p. 68), de modo que os preconceitos linguísticos de uma são justificados pela outra.


Comentando agora a concepção de gramática a partir da definição “conjunto de regras que o falante domina”, destacamos que ela se refere a uma abordagem que considera a linguagem sendo parte de uma capacidade inata de todo indivíduo. Assim, essa visão de gramática “corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana em condições apropriadas de natureza social e antropológica.” (FRANCHI, 2006, p. 25).

Todo usuário da língua emprega essa gramática porque conhece inconscientemente a sua estrutura, através de constantes interações durante a fala. Isso significa que um aluno, quando chega à escola, já conhece grande parte dos fenômenos linguísticos do seu idioma nativo, não sendo necessária a insistência por atividades linguísticas que os alunos já dominam. Sendo assim, surgem alguns questionamentos: é preciso ensinar gramática para nativos da língua? Para que a ensinamos? Qual é o foco dela na escola, em especial nos anos iniciais?

Em relação à primeira pergunta, recorreremos a Bagno (2012), o qual assinala que: “A resposta é sim, ou não, dependendo da concepção de gramática que se tem em mente” (p. 31). Após analisarmos aqui os tipos de gramática a partir de sua concepção, é preciso compreender que cada uma delas repercute diferentes atividades linguísticas, inclusive com objetivos diversos. Quando se parte de um trabalho com a gramática normativa, focando em regras e baseando-se na dicotomia certo e errado para o uso da língua, a escola opta por um ensino *prescritivo*, que “objetiva levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade linguística considerados errados/intocáveis por outros considerados corretos/aceitáveis” (TRAVAGLIA, 2005, p. 38). Desse modo, o seu foco de estudo é direcionado para consolidar uma única variedade de prestígio.

Paralelo a esse tipo de ensino prescritivo, há também aqueles que buscam realizar um trabalho de descrição da língua, sem necessariamente querer modificá-la,





num esforço de refletir sobre os diversos vernáculos linguísticos existentes numa determinada área. O ensino descritivo torna-se relevante nesse ponto por considerar que “o falante precisa saber algo da instituição linguística de que se utiliza, do mesmo modo que precisa saber de outras instituições sociais, para melhor atuar em sociedade”. (TRAVAGLIA, 2005, p. 39), corroborando para a consciência crítica desses usuários da língua acerca dos fatos envolvidos na linguagem.

Essa perspectiva de ensino é pertinente, mas ainda assim os estudiosos da área da linguagem e até os documentos oficiais (Brasil, 1997) destacam outra de maior relevância: o ensino produtivo. Ele visa ajudar o aluno “a aumentar os recursos que possui e fazer isso de modo tal que a tenham a seu dispor, para o uso adequado, a maior escala possível de potencialidades da sua língua”. (TRAVAGLIA, 2005, p. 40). Tendo isso em vista, sua finalidade não se reduz apenas a modificar a língua do usuário, mas apresentá-lo a novas habilidades linguísticas que serão úteis para o desenvolvimento de sua competência comunicativa.

Em outras palavras, um ensino produtivo, seria o mesmo que Bagno (2002) denomina aquele que favorece uma educação linguística, tendo como elementos constitutivos.

- (i) “O desenvolvimento ininterrupto das habilidades de ler, escrever, falar e escutar;
  - (ii) O conhecimento e reconhecimento da realidade intrinsecamente múltipla, variável e heterogênea da língua, realidade sujeita aos influxos das ideologias e dos juízos de valor;
  - (iii) A constituição de um conhecimento sistemático sobre a língua, tomada como objeto de análise, reflexão e investigação”.
- (p. 18)


Com base nisso, o estudo da gramática passa a ser coerente, funcionando como instrumento de reflexões sobre a linguagem e trazendo impactos positivos sobre a formação dos indivíduos, os quais terão condições de usar a língua em diversas situações de interação social.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao mencionar o trabalho com a gramática, traz a atenção para o desenvolvimento da chamada análise linguística na escola, pontuando que o seu foco deve “centrar-se na atividade epilinguística<sup>283</sup>, na

---

<sup>283</sup> Por atividade epilinguística entende-se aquela que é produto de uma “reflexão sobre os elementos da língua e de seu uso relacionada ao seu processo de interação comunicativa” (TRAVAGLIA, 2005, p. 34)





reflexão sobre a língua em situação de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística” (BRASIL, 1997, p. 31), ou seja, contempla um ensino produtivo para o aprendizado do português brasileiro.

A Análise Linguística citada pelos documentos oficiais refere-se a atividades “que tomam determinadas características da linguagem como objeto de reflexão” (BRASIL 1997, p. 53) sendo que a mesma compõe os eixos básicos de estruturação dos conteúdos de Língua Portuguesa, que é integrada também pelos usos da língua oral e escrita.

Nessa visão, oposta ao que de fato ocorre em sala de aula, o aprendiz formula e verifica hipótese sobre o funcionamento da língua, por meio de comparação, e observação em textos orais e escritos, ensino mais coerente à formação do aluno, levando em conta que ele é nativo na língua, que sabe utilizá-la; cabe, então, à escola ajudá-lo a compreender o funcionamento da linguagem por meio de atividades explícitas das descrições das regras gramaticais, mostrando ao aprendiz como elas podem ser utilizadas nos variados textos que circulam socialmente.


Tendo em vista essas considerações, o professor pode explorar gramática em sala de aula, mas o foco desse ensino requer um trabalho com as regras do uso da língua, para que os falantes consigam empregá-la em diversos contextos reais. “O professor deve encorajar e promover a produção e análise de textos, o mais frequentemente possível (diariamente!), levando o aluno a confrontar-se com circunstâncias de aplicação das regularidades estudadas” (ANTUNES, 2003, p. 97). Quando essa metodologia é aplicada, especialmente nos anos iniciais, há uma apropriação maior das questões textuais, tendo impactos positivos em habilidades de leitura e escrita, que é a base da alfabetização nessa etapa escolar.

Do quadro ora descrito, abordaremos mais aspectos relacionados à gramática nos anos iniciais, destacando a organização dessa etapa de escolarização, suas finalidades, tomando como base os referenciais curriculares locais, responsáveis por orientar as escolas.

### **3. A gramática nos referenciais curriculares: enfoques e perspectivas**

---

Ao relacionar o trabalho de Análise Linguística com atividades epilinguísticas, os PCN sugerem um modelo de ensino no qual o aluno passa a refletir sobre os fenômenos da linguagem.



A educação brasileira passou por algumas reformas estruturais nos últimos anos, como a oferta ao ensino integral, a formação do professor, a inclusão digital dos alunos etc. Essa preocupação é, sobretudo, relacionada com os direitos de aprendizagem dos estudantes, como pode ser já observado em documentos oficiais do MEC, sendo a mesma uma temática de novas diretrizes ainda em elaboração.


Como forma de assegurar esse direito, hoje entendido não somente como um acesso à escola, o governo tem implantado algumas medidas que trouxeram grandes desafios às escolas brasileiras, sendo a ampliação do ensino fundamental para nove anos a maior delas, uma forma de iniciar o processo de alfabetização já aos 6 anos de idade. Nesse quadro, a organização estrutural da escola está dividida em: Educação Infantil (crianças dos 5 aos 6 anos); Anos Iniciais (1º ao 5º ano); Anos Finais (6º ao 9º ano); Ensino Médio (1ª a 3ª série).

Enfocando os Anos Iniciais nesse trabalho, destacamos que essa etapa da escolarização tem por compromisso, com respeito à língua portuguesa, mostrar como funciona a linguagem, “quais os usos que tem, e como os alunos devem fazer para estenderem ao máximo, ou abrangendo metas específicas, esses usos nas suas modalidades escrita e oral, em diferentes situações da vida” (CAGLIARI, 2009, p. 24).

Sob essa perspectiva, o ensino de língua portuguesa tem sido dividido em diferentes eixos didáticos, que apesar de apresentarem especificidades distintas, devem ser trabalhados integralmente em sala de aula. São eles: a leitura, a produção de textos escritos, a oralidade e a análise linguística, sendo esse último responsável pelas questões gramaticais mais amplas, contudo, a partir de outra abordagem. Como podemos observar:

“devemos, sim, ensinar gramática na escola, desde que procedamos... a uma revisão do conceito de gramática. Não se trata de normas de bem falar e escrever, de regras absolutas e um sistema imutável, mas de uma lógica que toda língua histórica segue, *de um conjunto de fenômenos produtivos da linguagem*, os quais são passíveis de descrição, reflexão e uso por parte dos usuários” ( SUASSUNA,2012,p.20) ( grifos da autora)

De acordo com essa visão, o trabalho com a análise linguística pode incluir todos os tipos de gramática supracitadas nesse texto, mas num paradigma que leve em conta os usos da linguagem (ou a gramática dos usos), partindo em muitos casos



daquilo que os alunos já sabem para daí ensinar o que se deve, dando atenção às atividades epilinguísticas.

Considerando tal abordagem, a análise linguística tem sua finalidade na escola, assim como também os outros eixos, que precisam ser enfocados. A leitura e a escrita nessa fase de escolarização ganham uma dimensão primordial, pois são elas que vão garantir a reflexão sobre a língua, podendo ser mais enfocadas em sala de aula. Reforçando essa ideia, Bagno (2002) pontua: “é preciso falar, ler e escrever bem para estudar gramática” (p.48).

Como é possível contrapor, na prática essas orientações ainda não são aplicadas em sala de aula, sendo enfocadas atividades puramente metalinguísticas<sup>284</sup> e que tornam o ensino de língua portuguesa distante das atividades de leituras e escrita. A escola justifica a insistência com essa abordagem gramatical tendo como base o mito de que só assim é possível aprender a ler e a escrever.

Analisando tais aspectos, observa-se que grande parte das descrições e normas descontextualizadas e ensinadas dia a dia na sala de aula não estão relacionadas às atividades de leitura e interpretação dos textos bem como as de produção escrita, tornando o estudo de gramática sempre muito complexo para os estudantes, que não assimilam a função dos recursos gramaticais pelo uso. Pensando nisso, que orientações legais, a nível local, são dadas a essas escolas, como forma de alterar essa realidade?

A resposta se encontra no Referencial Pedagógico disponibilizado pelo município de Araguaína às escolas. Esse é um documento norteador que foi elaborado de forma coletiva com professores e profissionais da secretaria de educação, tendo como principal objetivo “a produção de um instrumento que atenda às particularidades e pluralidade do estudante araguainense, subsidiando a prática pedagógica e contribuindo com a melhoria da prática do processo de ensino e aprendizagem”. (ARAGUAÍNA, 2014, p.1)<sup>285</sup> A partir de um estudo desse documento, investigaremos os tipos de gramática adotados para os anos iniciais, analisando sua aplicação pelos professores

---

<sup>284</sup> Por atividades metalinguísticas entende-se “aquelas em que se usa a língua para analisar a própria língua, construindo então o que se chama de metalinguagem, isto é, um conjunto de elementos linguísticos próprios e apropriados para se falar sobre a língua.” (TRAVAGLIA, 2005, p.34-35)

<sup>285</sup> Esse Referencial Pedagógico organiza as habilidades e competências por conteúdos temáticos das áreas obrigatórias dos anos iniciais: língua portuguesa, matemática, geografia, história, ciências, artes, religião, educação física. Aqui é analisado apenas o de Língua Portuguesa.





de uma escola municipal de forma a refletir sobre o foco desse ensino na etapa de escolarização referida.

Nesse contexto, começamos por mencionar que a concepção de linguagem interativa é a mais defendida na introdução presente no Referencial Pedagógico aqui analisado, como está explícito nesse trecho:

Tendo como foco de ensino, o uso da língua e sendo essa materializada por meio de textos (orais, escritos e não verbais), conclui-se que a unidade de trabalho no ensino de língua portuguesa deve ser o texto. Não se fala aqui de textos escolares (que só servem para ‘ensinar a ler e escrever’), mas daqueles que circulam fora do ambiente escolar e que se realizam por meio de gêneros. (ARAGUAÍNA, 2014, p. 7)

Partindo dessa visão, o Referencial Pedagógico de Araguaína adota a mesma ideia discutida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que desde o final do século passado vem defendendo uma ruptura com o ensino tradicional de gramática, tornando o texto e os gêneros textuais como objeto de ensino das atividades de língua portuguesa. Nessa perspectiva, o documento municipal subdivide campos para o ensino, denominando os estudos gramaticais como conhecimentos linguísticos, que por sua vez divide espaço com outros saberes, como o da literatura, da leitura, da oralidade e da produção textual.

Nessa seção, denominada conhecimentos linguísticos, há menção ao trabalho com a ortografia, com a pontuação, com o léxico, com a morfossintaxe e apesar de não haver orientações ao professor acerca de um tipo de gramática a ser trabalhada, fica implícita aquela voltada para o uso, com ênfase na reflexão sobre a língua. “O ensino da gramática passa a ser um instrumento para a construção de um texto coerente, por meio do acesso ao processo de estruturação da língua e do conhecimento de seus mecanismos de funcionamento”. (ARAGUAÍNA, 2014, p.14)

Todas essas orientações compõem a introdução da disciplina de língua portuguesa no documento, que além dessa parte, apresenta outra contendo os conteúdos, as competências e habilidades do 1º ao 5º ano, mês após mês ao longo de um ano letivo. Essa seção está organizada de acordo com os eixos didáticos para a língua portuguesa, a saber oralidade, leitura, análise linguística e produção escrita, cada qual com os conteúdos a serem trabalhados.



Na seção de análise linguística, os elementos gramaticais são elencados por bimestre seguindo a mesma ordem que os livros didáticos e os manuais de gramática apresentam: começa pelos temas relacionados à fonética, passa pela morfologia até chegar à sintaxe, tendo os conteúdos de ortografia paralelos a todos esses outros. No esquema abaixo, estão elencados os conteúdos gramaticais mais enfocados do 1º ao 5º ano pelo documento.




**Figura 1: Conteúdos gramaticais com maior ênfase no Referencial Pedagógico do 1º ao 5º Ano**  
 Fonte: ARAGUAÍNA, 2014, p. 15-84

Os conteúdos dispostos na primeira coluna são comuns a todas as turmas dos anos iniciais, juntamente com as temáticas sobre os substantivos, a acentuação e os adjetivos. Os demais aparecem com maior frequência do 3º ano em diante. Já as sílabas simples e complexas vem listadas como sugestões de trabalho com a ortografia ao logo dos 5 anos de escolarização dessa etapa. Diante desse quadro, que gramática é adotada pelas escolas que seguem esse Referencial? E como são transpostos didaticamente esses conteúdos gramaticais em sala de aula, tendo em vista o processo de alfabetização dos alunos dessa fase escolar. Situaremos a escola campo de nossas investigações e enfoque dessa pesquisa, e em seguida, analisaremos essas questões a partir do Referencial Pedagógico.

#### 4. Metodologia

O presente artigo foi embasado em pesquisas bibliográficas realizadas a partir de teóricos da área da linguagem, no intuito de refletir sobre as concepções de gramática orientadas pelo Referencial Pedagógico de Araguaína-TO, um documento que



direciona os conteúdos e suas respectivas habilidades para as turmas dos anos iniciais. Essa investigação é fruto também de nossas próprias práticas enquanto professor da rede pública de ensino, que tendo que aplicar as diretrizes do documento oficial em estudo, observava algumas incongruências sobre as perspectivas nele contidas.

Essa pesquisa bibliográfica foi desenvolvida numa unidade da Rede Municipal de Ensino de Araguaína – TO, que atende ao público de Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos - EJA, primeiro e segundo segmentos, estando localizada em um bairro periférico da cidade.

É uma pesquisa qualitativa, uma vez que requer a interpretação e atribuição de significados no processo de pesquisa, não requerendo o uso de métodos e técnicas estatísticas. Já em relação aos instrumentos de coleta de dados, analisamos o Referencial Pedagógico (2014) e outros documentos oficiais (BRASIL, 1997) que são disponibilizados às escolas, bem como de entrevistas com as professoras e também atividades educativas envolvendo o estudo de gramática.

O propósito dessas entrevistas e atividades era o de investigar como os professores compreendem as diretrizes do documento oficial, enfocando a abordagem de gramática entendida pelos docentes a partir dessas orientações. Além disso, analisaremos as próprias concepções dos docentes sobre metodologias voltadas para a análise linguística.

## **5. Ensino de Gramática para os anos iniciais: termos novos para velhas práticas**

A introdução do Referencial Pedagógico (2014) aqui discutido traz um discurso bastante inovador quando se refere ao estudo de língua portuguesa na escola. Ressalta cinco campos em que essa disciplina escolar precisa focar, como a leitura, a literatura, a oralidade, a produção escrita e os conhecimentos linguísticos, sendo esse último a gramática em si.

Na introdução do documento aqui analisado, em alguns trechos há um rebate ao ensino tradicional, dando ênfase à leitura e a produção escrita. Em relação à gramática, essa é vista como um instrumento de reflexão sobre a língua, que tem por finalidade colaborar com a produção escrita dos estudantes. Na própria seção que lista os conteúdos há uma referência à gramática contextualizada, entendida como aquela

ancorada “em textos situados em práticas sócio-históricas de uso da língua”. (LIMA, et al 2012, p.34).

Com base nisso, inicialmente podemos achar que há o direcionamento para uma análise linguística pautada no uso e na reflexão, mas não é bem assim que acontece. O documento não apresenta muitos detalhes acerca dos novos termos, como análise linguística, gramática contextualizada. O fato é que, depois de uma minuciosa observação nas listas com as habilidades pretendidas dos diversos conteúdos gramaticais, notamos que o predomínio é para uma abordagem tradicional no ensino de língua portuguesa.

ANÁLISE LINGÜÍSTICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Gramática contextualizada:             <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Sílabas tônicas: oxítonas, paroxítona e proparoxítona;</li> <li>❖ Substantivos;</li> <li>❖ Adjetivos e advérbios;</li> <li>❖ Ortografia:</li> <li>❖ Acentuação de palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas;</li> <li>❖ Ar, er, ir, or, ur;</li> <li>❖ Az, ez, iz, oz, uz;</li> <li>❖ Terminações oso e osa.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Classificar as palavras em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas de acordo com a posição da sílaba tônica;</li> <li>➤ Reconhecer e empregar corretamente os substantivos, bem como suas classificações;</li> <li>➤ Reconhecer e empregar corretamente os adjetivos e os advérbios, bem como suas classificações;</li> <li>➤ Reconhecer o acento gráfico como marca da tonicidade;</li> <li>➤ Empregar corretamente ar, er, ir, or, ur/ az, ez, iz, oz, uz/ oso e osa nas palavras.</li> </ul>
---------------------	--	---

Figura 8: Seção do Referencial Pedagógico voltado para o estudo de gramática: conteúdos e habilidades do 4º ano

Fonte: ARAGUAÍNA, 2014, p. 60

No recorte do Referencial Pedagógico (2014) acima, observamos que os verbos empregados para se referir às habilidades pretendidas com o estudo da gramática contextualizada se relacionam claramente ao ensino prescritivo/descritivo<sup>286</sup>, no qual o aluno precisa classificar, reconhecer, empregar corretamente, instruções que só incentivam o trabalho com a metalinguagem gramatical, insistindo para a decoreba da gramática normativa/descritiva.

As figuras 3 e 4 ainda mostram outras orientações para uma turma de quarto ano, cada uma voltada para habilidades distintas. O que chama a atenção no quadro da leitura e da produção de texto é que não há nenhuma referência aos recursos gramaticais sugeridos na seção Análise Linguística (substantivo, adjetivo e advérbio), algo que torna praticamente os eixos estanques dentro currículo escolar.

<sup>286</sup> Outros verbos utilizados para compor as habilidades do Referencial Pedagógico são: Diferenciar, reconhecer, separar, conceituar, acentuar, ordenar, completar.



Pela perspectiva interacionista da língua, é por meio do texto que se chega à gramática (BAGNO, 2002, GERALDI, 1996, IRANDÉ, 2003). “Somente com a prática de produção de texto é possível desenvolver o uso efetivo e concreto da linguagem” (SILVA e ALVES, 2014, p. 67). Assim, o texto é o objeto de estudo da língua portuguesa, sendo então, durante a leitura e a principalmente durante a produção/reescrita de textos que os aspectos gramaticais devem ser considerados habilidades de reflexão sobre a linguagem, algo que o Referencial Pedagógico em estudo omite.

<b>LEITURA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Leitura e interpretações dos gêneros textuais:             <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Informativo e jornalístico: reportagem e notícia;</li> <li>❖ Epistolar: carta, bilhete e convite;</li> <li>❖ Instrucionais: receitas, bulas de remédio, talão de energia, de água e panfletos.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ler e interpretar gêneros textuais informativos, epistolares e instrucionais;</li> <li>➤ Reconhecer a unidade temática de textos;</li> <li>➤ Identificar informações relevantes para a compreensão do texto;</li> <li>➤ Relacionar as características do tipo de texto e os indicadores de suporte e de autoria na atribuição de sentido;</li> <li>➤ Reconhecer a relação entre imagem e texto verbal na atribuição de sentido;</li> <li>➤ Localizar informações implícitas e explícitas;</li> <li>➤ Inferir o sentido de uma palavra e/ou de uma expressão no texto;</li> <li>➤ Identificar traços de intertextualidade;</li> <li>➤ Ler em voz alta, com fluência, ritmo e entonação;</li> <li>➤ Utilizar informações oferecidas por um glossário, verbetes de dicionário para a compreensão da leitura;</li> <li>➤ Reconhecer e empregar o valor diferencial do acento em determinadas palavras.</li> </ul>
----------------	--	--

**Figura 3: Seção do Referencial Pedagógico voltado para a leitura: conteúdos e habilidades do 4º ano**

Fonte: ARAGUAÍNA, 2014, p.59


<b>PRODUÇÃO DE TEXTO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Produção de textos com os seguintes gêneros textuais:             <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Informativo: reportagem e notícia;</li> <li>❖ Epistolar: carta, bilhete e convite;</li> <li>❖ Instrucionais: receitas, bulas de remédio, talão de energia, de água e panfletos.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Produzir textos com os gêneros Informativo, epistolar e Instrucionais;</li> <li>➤ Segmentar o texto, em frases e parágrafos, utilizando recursos de pontuação;</li> <li>➤ Reescrever o próprio texto observando o desenvolvimento do tema, a adequação necessária, da finalidade do texto, das características do gênero e da segmentação em palavras, frases e parágrafos;</li> <li>➤ Identificar as incorreções ortográficas durante a autocorreção.</li> </ul>
--------------------------	--	--

**Figura 4: Seção do Referencial Pedagógico voltado para a produção escrita: conteúdos e habilidades do quarto ano**

Fonte: ARAGUAÍNA, 2014, p. 61

Além do mais, fica evidente uma profusão de conteúdos gramaticais que torna impossível para o professor segui-los na sua totalidade, a menos que faça isso de forma





atropelada, como geralmente se dá, por pressão das escolas, que requerem o cumprimento total do documento. Vale destacar também que em muitos casos, os conteúdos gramaticais não dialogam com as necessidades dos gêneros citados, levando o professor a trabalhar a gramática, segundo “a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizada” (ANTUNES,2003, p.19). (ver o exemplo da figura 5).

Nas entrevistas realizadas com os docentes dos anos iniciais, a predileção por um modelo de ensino de língua com enfoque metalinguístico é notório, como pode ser observado no comentário da professora abaixo, ao ser questionada sobre como pratica gramática contextualizada. Essa pergunta foi elaborada tendo em vista que no Referencial Pedagógico utilizado pelos professores há uma relação entre esse termo com a Análise Linguística. Não sabendo explicar o significado da expressão gramática contextualizada, ela descreve como trabalha com a língua em sala

“Enquanto professora, trabalho um texto e dentro daquele texto eu vou trabalhar a gramática. Eu vou pra interpretação textual, depois eu pego uma frase, que tem aquele exemplo, aí peço pro aluno **DESTACAR** os sujeitos, o predicado, a concordância verbal que tem naquela frase, se *tá* correta, se tem de substituir o pronome pelo nome” ( grifo da entrevistada)  
(Comentário de uma professora do 4º ano)

Quando perguntados ainda sobre o que achavam de ensinar gramática nos anos iniciais, todos os professores entrevistados concordaram categoricamente ser indispensável esse ensino para as crianças, e as alegações desses profissionais estão rodeadas de crenças que se encontram embutidas nas escolas, mesmo depois da divulgação das pesquisas mais atualizadas na área da linguagem ao longo de décadas.

“A gente *tá* vendo que dentro dos concursos é o que mais cai; quando a gente passa ‘ah não, isso é coisinha boba!’ aí a gente vai deixando de mão, ‘não senhor!’, por que aí é onde o aluno tem a prioridade de aprender aquele determinado conteúdo lá pra frente. Por exemplo a crase, tem muito gente que acha bobagem mas quantos concursos não cai crase e você não lembra ou não viu... então é de suma importância buscar a fundo o artigo, o adjetivo, essas coisinhas básicas da gramática.  
(Comentário de uma professora do 5º ano)

“Tudo no português a base é a gramática. *Cê* vai fazer um concurso, você vai fazer uma prova, você vai estudar tudo tem

uma gramática... Tudo é dentro da gramática: *cê* lê um texto, um livro, tá a gramática, você ler uma reportagem, tá a gramática, você tá ouvindo uma reportagem auditiva, tem a gramática, então por que não ensinar gramática nos anos iniciais?  
(Comentário de uma professora do 4º ano)

Nessas duas falas percebe-se que o foco de estudo da gramática em sala de aula é voltado para a ideia de preparar o aluno para os concursos públicos e provas, mesmo esses alunos estando ainda em processo de alfabetização. Isso justifica o trabalho com o reconhecimento de classes de palavras e atividades mecânicas envolvendo a gramática.

Mencionando o Referencial Pedagógico (2014) que os direciona, alguns professores não veem problemas nele, já outros criticam a grande quantidade de conteúdos sugeridos, reclamando que não dá pra fazer um trabalho mais consistente com a língua. Além disso, há falta de autonomia em aplicá-lo segundo a necessidade da turma, já que em muitos casos, as escolas preferem segui-lo na ordem, visto que a secretaria municipal acompanha o seu cumprimento.<sup>287</sup>

Como exemplos de atividades propostas com a gramática nos anos iniciais, ilustramos um exercício voltado para o 5º ano, em que a professora trabalha com preposição. Citando essa temática em sala de aula, ela justifica a escolha do tema por ser um encaminhamento do Referencial Pedagógico para o mês. (Ver figura 5) Analisando a atividade em estudo, constatamos que são seguidas as habilidades orientadas no documento municipal, que é o de identificar, reconhecer classes de palavras; não há um trabalho com o texto, ressaltando as relações semânticas das preposições na produção de efeitos de sentidos. Não há desdobramento da temática envolvendo uma produção escrita, o que lhe permitiria explorar as diversas possibilidades combinatórias dessas palavras, mas a insistência é para uma decoreba das classes, para uma artificialidade no estudo da língua.

---

<sup>287</sup> Em trechos do documento há uma citação afirmando que ele é apenas “norteador”, contudo, alguns professores relatam certa pressão em cumpri-lo.

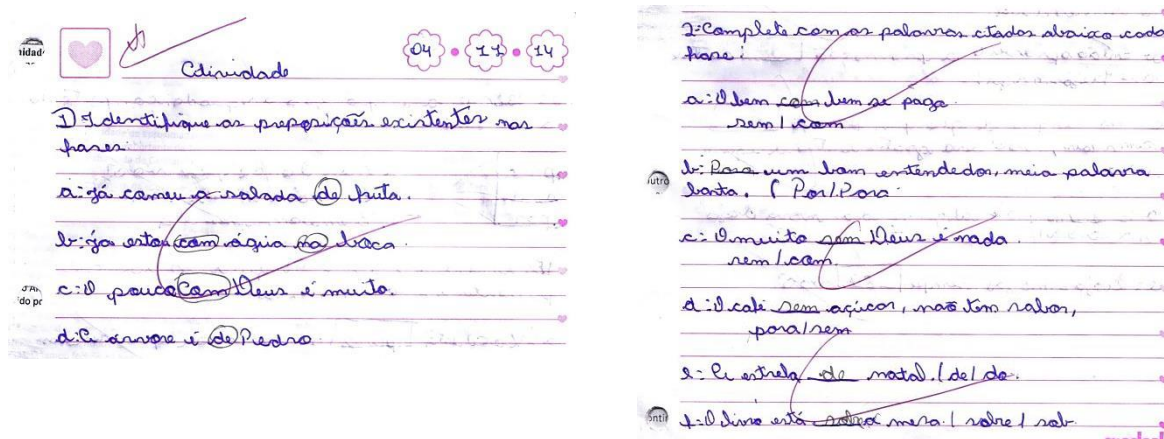


Figura 5: Exemplo de atividade com a gramática voltada para uma turma dos anos iniciais.

Nessa perspectiva é que o documento oficial poderia contribuir com a prática pedagógica, alertando ao professor para tal possibilidade com a gramática. Sabemos que vários fatores estão envolvidos para a permanência desse ensino como a formação do professor, o livro didático, a carga horária de trabalho e até as inúmeras atividades pedagógicas burocráticas a que lhe submetem.


Sabendo disso, já que as escolas precisam seguir um programa de ensino, então que ele reflita os novos paradigmas voltados para o ensino de língua, marcado pela interação entre os gêneros textuais e a gramática, cumprindo sua função social, trazendo impactos na competência comunicativa das crianças.

## 6. Considerações Finais

Neste estudo, levantamos alguns pontos de discussão sobre o papel da gramática em sala de aula, enfocando os anos iniciais, que é uma etapa escolar marcada pela apropriação da leitura e da escrita. Situando os tipos de gramática existente, apontamos que já, nessa fase de escolarização, o ensino prescritivo descritivo tem um enfoque bem centralizado, apesar de haver o trabalho com o texto, que se dá muitas vezes de modo descontextualizado da gramática.

Nossa intenção era propor reflexões sobre o foco da gramática nos anos iniciais, tomando como objeto de investigação as diretrizes locais que direcionam os conteúdos e habilidades a serem trabalhados pelos professores. À medida que apontávamos alguns tipos de gramática, incluindo as que são contempladas pelo Referencial Pedagógico, discutimos sobre o foco dessa temática nos anos iniciais.





Em nossas conclusões, vimos que as diretrizes elencadas em cada eixo não favorecem a articulação entre a gramática e os gêneros textuais, algo que tem relegado o ensino de português à aulas puramente de reconhecimento e classificação de nomenclatura, às vezes com o texto, grande parte das vezes sem ele mesmo.

Nesse documento também constatamos uma grande quantidade de conteúdos a serem seguidos bimestralmente pelo professor, em muitos casos alinhados numa ordem em que foge da real necessidade do aluno em contexto de leitura e produção, situação que torna o ensino de língua obsoleto e tremendamente burocrático. Em muitos casos, o professor acaba “jogando” os conteúdos, para cumprir o cronograma recomendado pelo Referencial, deixando de considerar aspectos elementares da língua, como as habilidades de ler e escrever.

Na contramão dessa proposta, ressaltamos a importância de se trabalhar com a língua em uso, em que a gramática, sendo constitutiva do texto, estaria sempre à disposição para reflexões sobre a organização da linguagem. De fato, o foco para os anos iniciais deveria oferecer “à criança condições, instrumentos e atividades que a façam ter acesso às formas linguísticas diferenciadas e operar sobre elas” ressaltando “uma ênfase especial em diferentes atividades linguísticas ( orais, escritas, de produção e leitura de textos, ou mesmo outros exercícios que a imaginação construa)” (FRANCHI 2006, p. 29-30)

Nessa perspectiva, seria mais proveitoso o trabalho com a apropriação da escrita e da leitura nos dois primeiros anos dessa fase de ensino, explorando desde já uma variedade de gêneros que os auxilie a perceber a funcionalidade da linguagem. Nos demais anos dessa etapa, a escola deveria se preocupar em formar leitores e produtores de texto, explorando essas habilidades ao ensinar o aluno a argumentar, desenvolver suas ideias por escrito, ampliando seu vocabulário por meio da consideração de obras da literatura, construindo um repertório linguístico que ajudaria o aluno a refletir sobre as estruturas gramaticais mais à frente, na etapa seguinte de escolarização.

Portanto, consideramos lamentável o tratamento dado ao ensino de língua portuguesa nos anos iniciais quando privilegiam uma abordagem gramatical artificial e sem contextualização com os gêneros textuais. Nossas expectativas é que haja uma reorientação desse quadro com as políticas públicas voltadas a esse período escolar, que inclusive, tem avançado razoavelmente. Contudo, é necessário esperar, pois exige tempo para que todas essas perspectivas sejam implementadas na escola.



## 7. Referências

- ANTUNES, I. **Aula de português – encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial: 2007.
- ARAGUAÍNA. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Araguaína: Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano**. Araguaína: 2014, 210 p.
- BAGNO, M. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997
- CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.
- FRANCHI, C; **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola editorial, 2006.
- CAVALCANTI, J.V. P; SILVA, M. T.M.; SUASSUNA, L. **Como professores definem o que ensinar? Um estudo sobre a construção/prática de currículos de Língua Portuguesa**. In: LEAL, T.F.; SUASSUNA, L. **Ensino de Língua Portuguesa na educação básica: reflexões sobre o currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- LIMA, A; MARCUSCHI, B; TEIXEIRA, C. **Ensino de gramática e trabalho com textos: atividades compatíveis**. In: SILVA, A; PESSOA, A.C. LIMA, A. (orgs.) **Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1996.
- SILVA, F.C.O. da ; ALVES, S.B. **A topicalização e outros deslocamentos: aspectos morfossintáticos e semânticos**. In: BORTONI-RICARDO, S.M; SOUSA, R.M de et



al.(orgs.). **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola editorial, 2014.

SUASSUNA, L. **Ensino de Análise Linguística: situando a discussão.** In: SILVA,A; PESSOA,A.C.LIMA,A. (orgs.) **Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola.** Belo Horizonte: Autêntica,2012

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação:** Uma proposta para o ensino de gramática. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

## LETRAMENTO ESCOLAR E COTIDIANO: REFLEXÃO SOBRE PRÁTICAS DE LETRAMENTO À LUZ DOS ESTUDOS CULTURAIS

Úrsula Cunha Anecleto<sup>288</sup>

**RESUMO:** A partir da concepção dos multiletramentos, enriquecida pelos pressupostos dos Estudos Culturais, esta comunicação tem por objetivo refletir sobre práticas de leitura e de escrita de adolescentes, alunos da 7ª série da Escola Estadual Régis Bittencourt e de famílias que residem em bairros periféricos, na cidade de Feira de Santana, Bahia, tendo como finalidade compreender como os alunos dessa escola conseguem interligar as atividades escolares às próprias atividades de leitura e de escrita que necessitam exercer cotidianamente em suas comunidades. Nesse sentido, foi importante investigar os conflitos existentes na relação entre o letramento escolar e as práticas cotidianas de estudantes em suas experiências culturais e nas suas lutas diárias pela sobrevivência, elaboração de formas de poder e luta pela cidadania. Do ponto de vista teórico, a pesquisa apóia-se nos estudos sobre letramento, segundo David Barton e Mary Hamilton (2000), Angela Kleiman (2005, 2006, 2008), Roxane Rojo (2009), Magda Soares (1996); sobre identidade e alteridade, segundo Stuart Hall (2003, 2006); e Estudos Culturais e multirreferencialidade, de acordo com Sérgio da Costa Borba (1998), Richard Johnson e Ana Carolina Escosteguy (1999), Roberto Henrique Seidel (2007) e Maria Elisa Cevasco (2008). Como característica dos Estudos Culturais, os próprios sujeitos investigados puderam refletir sobre suas práticas de letramento, tanto na agência escolar quanto em suas comunidades, deixando claro como se torna difícil o diálogo entre essas ações. Além disso, ao travar um diálogo com a família, comunidade desses alunos, foi possível perceber que as práticas de leitura e de escrita que são comuns em alguns bairros periféricos da cidade e nas relações sociais entre seus moradores / famílias não são didatizadas nas práticas escolares, o que gera, para essas pessoas, uma visão de que seus eventos de letramento diários não são “verdadeiros”, deslocando-os, assim, a um “entre-lugar” discursivo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento. Leitura e escrita. Identidade discursiva.

---

<sup>288</sup> Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), doutoranda em Educação, na linha de pesquisa Estudos Culturais da Educação (UFPB), mestra em Crítica Cultural, na linha de pesquisa Letramento, Identidade e Formação de Professores (UNEB). Email: ursula.cunha@hotmail.com.

## 1 Considerações iniciais

Esta pesquisa surgiu com o intuito de investigar práticas de leitura e de escrita que fazem parte do cotidiano da Escola Estadual Régis Bittencourt, em Feira de Santana (Bahia), principalmente os gêneros textuais trabalhados na disciplina de Língua Portuguesa na 7ª série do Ensino Fundamental II – carta pessoal, carta do leitor, carta argumentativa, poesia, memorial, blog, torpedos e emails -- e como essas práticas dialogam com a vida dos alunos em situação de interação social, tendo como principal foco estudantes que moram no sub-bairro Três Riachos e que vivem em lares em que seus membros, na maioria das vezes, são analfabetos ou estão cursando o Ensino Fundamental I, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Também foram investigados os conflitos existentes na relação entre o letramento escolar e as práticas cotidianas de estudantes ou de alunos em suas experiências culturais e nas suas lutas diárias pela sobrevivência, elaboração de formas de poder e de luta pela cidadania. Na investigação, aqui proposta, esses conflitos entre a perspectiva autônoma do letramento e da escolarização e as demandas local e culturalmente situadas são, portanto, de grande relevância para a análise dos dados e das concepções das atividades de leitura e de escrita que são propostas na agência escolar e as que são realizadas constantemente na localidade.


Três Riachos é um dos bairros periféricos da cidade de Feira de Santana, localizado na avenida Rio de Janeiro, início da BR 116 – Sul e fica a cerca de 10 quilômetros do centro da cidade, sendo, por isso, considerado pertencente à zona urbana. Apesar de existir certa proximidade da região central da cidade, principalmente do centro econômico e comercial feirense, essa localidade (considerada invasão pelas autoridades locais, conforme informam os moradores, mas, de acordo com a divisão oficial setorial de Feira de Santana, que consta no *site* da prefeitura municipal, um sub-bairro) ainda conserva fortes características da zona rural, principalmente em relação à fonte de economia local: agricultura (plantio de terras, comercialização de produtos hortifrutigranjeiros), assim como na locomoção de muitos moradores no próprio bairro.

O município de Feira de Santana possui 556.642 habitantes, de acordo com o Censo 2010<sup>289</sup>, sendo a segunda cidade em população e em área do estado. De acordo com a lei complementar nº 018 de 18 de julho de 2004, que define o perímetro urbano e

---

<sup>289</sup> Fonte: IBGE.





delimita os bairros, Feira de Santana possui 44 bairros e 62 sub-bairros, entre eles os Três Riachos.

## 2 Um olhar sobre a concepção de letramento


“A escola é importante, pró, pra gente ser gente”. Essa afirmação do aluno Néelson<sup>290</sup>, 7ª série, da Escola Estadual Régis Bittencourt, reflete um dos papéis atribuídos à escola por quem a vivencia e vê nessa agência a possibilidade de concretização de seus anseios pessoais, profissionais e de inserção em um mundo que cada vez mais valoriza o conhecimento e a informação. No entanto, nem sempre essa expectativa gerada em torno dessa instituição de ensino pode (e deve) ser ratificada, pois é possível notar que o olhar de outros atores que atuam nesse universo (alguns docentes, gestores, funcionários da instituição) não percebe, nem atribui, a mesma significação à escola e às suas práticas cotidianas.

Um desses atores, Néelson, aluno morador do bairro Três Riachos, na periferia de Feira de Santana, às margens do rio Jacuípe (BR 116 – Sul), é o único em sua família que está próximo de concluir o Ensino Fundamental II; sua mãe, Coaraci, abandonou os estudos no Ensino Fundamental I e alega que não tem mais condições de voltar à escola, pois, segundo ela, “tem muito trabalho e falta de tempo para aprender a ler de verdade”. Para ele, as práticas escolares são garantia de uma melhor profissionalização no futuro, embora reconheça que na atualidade os assuntos estudados na escola nem sempre contribuem efetivamente no seu dia-a-dia.

Muitos moradores dessa localidade que fretam a escola, apesar de envolverem-se constantemente em diversas práticas letradas em seu cotidiano -- desde o registro do tipo e da quantidade de peixes pescados no dia a receitas que costumam escrever ao assistir televisão ou folhear revista – afirmam não saber ler nem escrever “direito” e não percebem como essas atividades cotidianas que realizam podem aproximar-se das práticas da escola e dos eventos de letramento que as constituem. Por isso, apesar de acreditar na escola como uma ferramenta que tem o potencial de “transformá-los em gente” conforme disse Néelson, ou seja, constituir-se em elementos que proporcionem um empoderamento de suas atividades discursivas e sociais, acreditam que não possuem o conhecimento necessário para continuar frequentando essa agência.

---

<sup>290</sup> Os nomes dos alunos, professores, pais e responsáveis que são citados nesta dissertação são fictícios.




Nesse sentido, para Kleiman (2005, p. 6), “letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares.” Essa ideia deixa claro que, nas sociedades industrializadas, a escrita faz parte de diversas situações do cotidiano da maioria das pessoas, não apenas em momento escolar. O letramento representa um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita não apenas em contextos formais (a exemplo de contextos escolares), como informais e para fins utilitários.

Ser letrado, nessa perspectiva, “é participar de um conjunto de práticas sociais nas quais significados e sentidos de certos conteúdos codificados culturalmente (tradicionalmente, mas não exclusivamente, textos escritos) são gerados, disputados, negociados e transformados” (BUZATO, 2010, p. 53). Dessa forma, a unidade escolar, como agência de letramentos e de multirreferencialidades, não terá apenas o papel de ensinar o indivíduo a ler e a escrever, mas implementar um conjunto de práticas de leitura e de escrita com função social, sendo essas valorizadas ou não, locais ou globais, abrangendo contextos sociais diversos, numa perspectiva sócio-cultural.

O letramento apresenta consequências sociais e culturais que são coletivas e “abrange o processo de desenvolvimento e o uso do sistema da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas” (KLEIMAN, 2005, p. 21). Dessa forma, inserir a agência escolar em um contexto coletivo de práticas de letramento (conjunto de atividades que envolve a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação) seria promover pela escola a valorização de outras agências e eventos de letramentos cotidianos dos sujeitos (a exemplo do letramento familiar, religioso, comunitário, tecnológico etc), que afetam além das questões sociais e culturais, a memória coletiva, a autoimagem, a participação político-econômica e o repertório cultural.

### **3 Letramento escolar e letramento cotidiano: um intercâmbio necessário**

Conforme destaca Kleiman (2005), as práticas de letramento em diversas esferas extra-escolares têm objetivos sociais relevantes para os participantes da situação, mesmo que esses, muitas vezes, não as percebam como eventos de uma cultura letrada. Entretanto, as práticas de letramento escolar visam “ao desenvolvimento de habilidades e competências no aluno e isso pode, ou não, ser relevante para o estudante” (KLEIMAN, 2005, p. 33). Assim, é possível pensar que muitas atividades escolares



partem da ideia de um sujeito abstrato, atemporal, com realizações de escrita individual, que tem como finalidade a metalinguagem.


O fato de a escola, muitas vezes, separar as suas práticas letradas das de outras instituições em que os moradores dos Três Riachos vivenciam diariamente – religiosas, profissionais, lúdicas etc --, tratando de forma descontextualizada e uniforme os textos que nelas são produzidos ou reproduzidos, independente do lugar de fala de cada sujeito, não significa que as práticas escolares não sejam situadas. “Elas são situadas na escola, a mais importante agência de letramento da sociedade, que favorece as práticas de análise de elementos como sílabas, palavras, frases e até textos” (KLEIMAN, 2005, p. 38).

Mediante essas abordagens, fica evidente que o papel da escola, na atualidade, é refletir o dialogismo, não isento de conflitos, polifonias em relação aos enunciados, textos, discursos das diversas culturas locais com as culturas valorizadas por essa agência, para que a escola possa formar cidadãos democráticos e protagonistas, que sejam multiculturais em sua cultura e discursivamente eficientes. Partindo do lugar de fala dos Estudos Culturais, não existe uma única cultura social universalmente aceita e posta em prática e, por isso, exclusiva a ser transmitida dentro da comunidade escolar. Conforme destaca Sousa (2004, p. 15) “a escola não pode (...) silenciar as vozes que lhe pareçam dissonantes do discurso culturalmente padronizado, uma vez que não opera no vazio.” Os sujeitos que se envolvem em relações dialógicas não são entes autônomos e pré-sociais, mas indivíduos “que se permitem compreender, por meio da linguagem em uso, as relações identitárias que se constituem e as disputas que estão em jogo na interação – já que a linguagem sempre pressupõe o outro” (SITO, 2010, p. 15).

Na atualidade, é possível notar que muitas práticas escolares não levam em conta essas mudanças provocadas nos sujeitos que frequentam a agência, muitas vezes, devido a seus atores (principalmente os professores) não se sentirem preparados para desenvolver outras ações de letramento, pois “esses sistemas letrados são meios de fazer coisas para influenciar outros que são, de alguma maneira, ligados ou devedores desses sistemas letrados” (BAZERMAN, 2007, p. 33), e a alguns pais até reforçarem a atuação da escola como legitimação de práticas elitistas.

A leitura e a escrita, então, passam a ser procedimentos que têm como modelo as instâncias escolares, que não conseguem promover um intercâmbio com diversos eventos de letramento que ocorrem na vida diária de qualquer pessoa, considerados pelos próprios sujeitos como letramentos menores ou não autorizados. Isso significa,





conforme observam Barton e Hamilton (2000), que muitas práticas de letramento são modeladas por instituições sociais e relações de poder e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis, legitimados, influenciáveis que outros.

Há diferenças nas maneiras como diferentes sociedades e culturas usam o letramento, e os tipos de organizações e ações que se constroem através da interação discursiva em uma cultura letrada dependem da especificidade e intenção comunicativa de que se servem os sujeitos em suas práticas diárias (BAZERMAN, 2007; BARTON e HAMILTON, 2000). Apesar de o fator interação social ser um afluente relevante para as questões de legitimação de práticas letradas, algumas comunidades ainda creem que há tipos de letramento que são legítimos (geralmente os ligados às esferas mais altas da sociedade e às atividades que circulam no âmbito escolar) e aqueles que não são verdadeiros ou importantes.

#### **4 Os alunos e seus textos: o que os alunos revelam sobre suas leituras e seus escritos**

A escrita, na atualidade, tornou-se uma das principais atividades que permeiam as práticas escolares, sendo essa, na visão de muitos docentes e de discentes da Escola Estadual Régis Bittencourt, a fundamental competência a se atingir para se obter o sucesso acadêmico, profissional e uma possível interação com o mundo. No entanto, essa ideologia sustentada na agência escolar revela um fosso social entre os que escrevem e aqueles que não possuem essa habilidade, pelo menos dentro dos moldes apresentados na escola.

Para Almeida (2006, p. 12), “usa-se a escrita como forma de discriminação, como forma de construção de *status social* e, principalmente, como explicação para problemas e particularidades que sequer fazem parte ou estão relacionadas diretamente a ela.” Dessa forma, pode-se inferir que o número de inclusos e excluídos em diversas esferas sociais é diariamente relacionado aos números dos que escrevem ou não.

Apesar de a sociedade atribuir tal importância à escrita, na agência escolar é possível perceber que muitos alunos apresentam uma grande resistência para realizar atividades que são eminentemente de escrituração e, não raro, dizem não “saber expressarem-se claramente” por essa metodologia. A presença da escrita dentro dos espaços de educação formal, na visão dos alunos, muitas vezes representa uma forma de



opressão, pois esses apresentam dificuldade em adaptarem-se a um único código linguístico ou gêneros textuais que, muitas vezes, não partem de suas realidades locais.

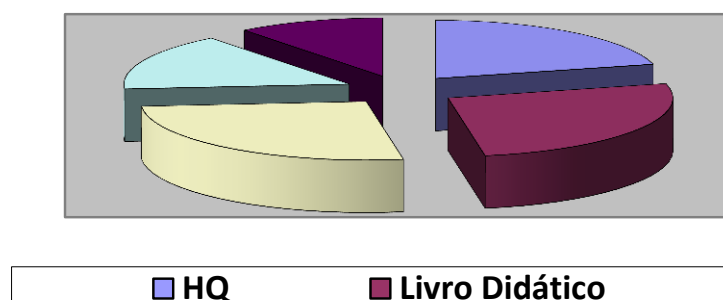
No entanto, conforme destaca Almeida (2006, p. 14),

é imprescindível que o profissional possa ter condição de alargar o uso da escrita estendendo-a para o uso social dela, compreendido entre aquilo que é possível garantir, para efeitos de socialização e interação com os outros, e aquilo que se busca, a partir do então elaborado.

Dessa forma, pensa-se o letramento como uma prática social relacionado não apenas à leitura de textos, mas, fundamentalmente, à escrita, que pode ser considerada uma manifestação formal dos diversos tipos de letramento, sendo a escrituração mais do que uma tecnologia. Assim, para Street (1995 *apud* Almeida 2006, p. 15), “ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural.” Mas, para isso, esse elemento deve constituir-se uma forma de interação com o mundo, não uma ferramenta de manobra ou de exclusão social.


Ao investigar os hábitos de leitura e de escrita dos alunos pesquisados, ficou evidente que cerca de 80% têm hábito de leitura constante. Os alunos adolescentes liam, principalmente, revistas em quadrinho e periódicas (principalmente relacionadas ao automobilismo e à moda), poemas, textos escolares, livro didático, cardápio de lanchonete, agenda escolar, sendo que alguns desses textos são lidos a partir das telas de

#### Gêneros mais lidos pelos alunos da 7ª série



computadores.

É possível perceber que os gêneros textuais lidos por esses atores e suas famílias são bem definidos e, para essa estruturação, alguns elementos são visíveis, a exemplo da faixa etária dos sujeitos: os adolescentes e jovens leem mais HQ, tarefas escolares, livro didático, cardápio de lanchonete, textos veiculados em telas de computadores, celulares



e de vídeo game, a exemplo de *sms*, instruções de jogos etc, independente do gênero (masculino ou feminino).

Por necessidade de comunicação e/ou interação, também escrevem textos constantemente, a exemplo de relatório de vendas, tarefas escolares, poemas, receitas culinárias, transcrevem versículos bíblicos, bilhetes, formulário de venda de revistas (AVON, NATURA), notas promissórias, *sms* (torpedos via celular) e alguns escrevem *email* e mensagens no Orkut e no Facebook, entre outros gêneros.

Entretanto, todo esse potencial de leitura e de escrita de textos dos alunos e de suas famílias nem sempre é aproveitado pela escola que, na maioria das vezes, considera esses sujeitos como os “sem textos” e essas atividades discursivas como práticas menores ou não pertencentes ao contexto escolar. Assim, essa agência impõe um tipo de escrituração muitas vezes distanciada da vivência desses indivíduos que não conseguem realizar essas práticas eminentemente escolares, ao ver dos docentes, de forma competente.


Nesse sentido, para Assis (2007, p. 236), deve-se

tomar como objeto de ensino e de trabalho textos que efetivamente componham o universo das práticas discursivas, o que demanda, por conseguinte, no caso da escrita, a adoção de expedientes menos artificiais na tarefa de produção textual.

Dessa forma, a escrita e a leitura devem ser necessidades criadas pelo professor na sala de aula, pela escola na vida social do educando e pela família nos relacionamentos cotidianos, pois essas representam um modo de produção textual discursivo para fins comunicativos com certas especificidades materiais e constituição gráfica (MARCUSHI *apud* ALMEIDA, 2006, p. 16), que fazem parte não apenas das atividades escolares, mas que estão presentes na paisagem das cidades, dos bairros, das escolas, das instituições públicas, das igrejas, dos ambientes de lazer, das casas, das ruas etc tanto na periferia quanto nos bairros mais centrais.

## 5 Considerações finais

Os alunos e suas famílias, apesar de participarem de práticas letradas constantemente, não reconhecessem realizações diárias do mundo do trabalho, de atividades de lazer, da vida em como atividades do mundo letrado, pelo menos que se assemelhem as que são realizadas na agência escolar.



Dessa forma, esses indivíduos vivem em um constante trânsito entre aqueles que são considerados em seus bairros e na escola de os “sem leitura”, apesar de apresentar modos de leitura competente em seus contextos de vida, o que nem sempre é valorizado pela agência escolar, o que suscita, em alguns momentos, a negação de identidades de meninos e meninas que vivem em locais à margem das necessidades de leitura e de escrita da escola e de diversas outras instituições do mundo letrado.

Assim, “o letramento emerge novamente como um fator importante para a preservação da heterogeneidade e da diferença cultural” (KLEIMAN, 2002006, p. 269). Fica claro então que as práticas de letramento locais ou regionais, por outro lado, seriam uma resposta às necessidades sociais e às preocupações de uma determinada comunidade, merecendo ser preservadas tanto pelos valores culturais que elas representam, como por seu papel na sustentação de identidades de seus usuários, isto é, das identidades locais e regionais.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha. **A produção de textos nas séries iniciais. Desenvolvendo as competências da escrita.** 2 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2006.

ASSIS, Juliana Alves. Ensino / Aprendizagem da escrita e tecnologia digital: o *e-mail* como objetivo de estudo e de trabalho em sala de aula. In: COSCARELLI, Carla Viana e RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BARTON, David e HAMILTON, Mary. Práticas de letramento. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary e IVANIC, Roz (orgs). **Situated literacies.** Trad. livre: Glicia Azevedo Tinoco. London: Routledge, 2000.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas do leitor na sala de aula? In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino.** 5 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

KLEIMAN, Ângela. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a escrever?** Brasília: Ministério da Educação, 2005.

KLEIMAN, Ângela (org). **Os significados do letramento.** São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

SOUSA, Jesus Maria. **Educação: textos de intervenção.** Portugal: O liberal, 2004.

SITO, Luanda Rejane Soares. **“Ali tá a palavra deles”:** um estudo sobre práticas de letramento em uma comunidade quilombola do litoral do estado do Rio Grande do Sul. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Instituto de estudos da linguagem, 2010.



## A EMERGÊNCIA DA NASALIDADE DA VOGAL ( i ) NO INÍCIO DE PALAVRAS NO EXTREMO SUL DA BAHIA

Valdete da Macena Pardino<sup>291</sup>  
Josinéa Amparo Rocha Cristal<sup>292</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho apresenta dados coletados no *corpus* Houaiss (dicionário), no *corpus* do e-Labore/UFMG<sup>293</sup> e entrevistados, alunos da EJA dos 8ºs e 9ºs anos do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Gessé Inácio do Nascimento, da cidade de Teixeira de Freitas, Ba, com o objetivo principal de analisar o fenômeno da variação e seus motivadores. O estudo envolve palavras iniciadas pela vogal ( i ) em sílabas abertas e sua variação ( in ), centrado na análise das ocorrências de nasalidade num determinado contexto: início da palavra seja ela iniciada pelo radical i- ou pelo prefixo i- como igreja (*ingreja*) ou irresponsável (*inresponsável*) e alguns topônimos iniciados por esta vogal □ □ Pautado sob a perspectiva teórico-metodológica da teoria da variação, da fonética e da fonologia, nos detemos em quantificar as ocorrências desta variação tanto na escrita quanto na fala, observar os contextos de uso e buscar seus motivadores, o que nos apontam para alguns fatores que podem corroborar para a compreensão do fenômeno em questão, por exemplo, o *corpus* Houaiss registra 6.378 palavras iniciadas por i, dentre elas 3.478 começam com in- ou im-, no corpus do Elabore a proporção é bem próxima à encontrada no Houaiss o que indica que ( in ) é mais frequente, portanto determina a produtividade; nos dados dos investigados o ( in ) é favorecido em início de palavras prefixadas (62%), não prefixadas (45%) e em topônimos (5%).

**PALAVRAS-CHAVE:** Nasalidade. Variação. Fonética. Fonologia.

### THE OCCURENCY OF NASALITY OF THE ( i ) VOWEL IN THE BEGINNING OF WORD IN THE SOUTH EXTREME OF THE BAHIA STATE

**ABSTRACT:** This paper reports data collected in the Houaiss corpus and in the e-Labore/UFMG corpus and interviews data from EJA' students of the 8º and 9º grades of the basic education of Gessé Inácio do Nascimento school, located in Teixeira de Freitas -Bahia, with the main objective to analyze the variation phenomenon and its motivadors. The study approaches words that begin with the vowel (i), in open syllables and its variation (in). It concentrates in the analysis of the nasality occurrence in a determined context: words that begin either with radical or prefix ( i ), such as igreja (*ingreja*) or irresponsável (*inresponsável*) and even some names of cities that begin

<sup>291</sup> Professora assistente no curso de Letras, ministra disciplinas de Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa e Inglesa entre outras, da Universidade do Estado da Bahia Campus X - Teixeira de Freitas; mestra em Ciências e Práticas Educativas. E-mail: valmacena@yahoo.com.br

<sup>292</sup> Professora auxiliar no curso de Letras e Pedagogia, ministra disciplinas do Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Constituição Histórica do Português Brasileiro da Universidade do Estado da Bahia Campus X - Teixeira de Freitas; especialista em Língua Portuguesa. E-mail: jrcristal@uneb.br

<sup>293</sup> e-Labore (Laboratório Eletrônico de Oralidade e Escrita) UFMG.



with this vowel. Supported by theory and methodological perspective of variation, of Phonetics and Phonology, we aim to quantify the occurrences of this variation, in written and speech forms, to note the contexts of use and search its triggers, in order to find some factors that can help us understand the phenomenon in question, e.g, the Houaiss *corpus* entry 6.378 words that begin with the ( i ) vowel, among them 3.478 begin with in- or im-; in the Elabore/UFMG *corpus* the proportion is approximate in relation to Houaiss *corpus*. This means that the vowel ( in ) is more frequent, then it determines the productivity. The findings show that the vowel ( in ) is most used as a prefixed (62%), followed by non-prefixed (45%) and only used (5%) as names of cities.


KEY WORDS: Nasality; Variation; Phonetic; Phonology.

## 1. Apresentação

Este artigo surge de observações sobre o alto grau de nasalidade das vogais átonas pretônicas em torno da região do Extremo Sul da Bahia, especialmente, na cidade de Teixeira de Freitas e suas circunvizinhas litorâneas, entre pessoas escolarizadas ou não escolarizadas. Chamou-nos atenção, especialmente, a nasalidade do ( i ) no início de palavras, portanto nossa análise se volta exclusivamente para tal contexto fonético: palavras iniciadas por vogal pretônica ( i ) em sílabas abertas, em contraste com a escrita e fala convencionais. Nossa pauta está centrada, então, na nasalidade de palavras sejam elas iniciadas pelo radical i- ou pelo prefixo i- como igreja

irresponsável  
[i] alguns topônimos iniciados por esta vogal, com o objetivo principal de analisar o fenômeno da variação e seus motivadores. Pautado sob a perspectiva teórico-metodológica da teoria da variação, da fonética e da fonologia, nos detemos em quantificar as ocorrências desta variação tanto na escrita quanto na fala, observar os contextos de uso e buscar seus motivadores.

Muitos pesquisadores têm estudado o fenômeno da nasalidade em todo país, no entanto, não encontramos, embora possa haver, em nenhum suporte impresso ou virtual, algum estudo que destacasse o fenômeno em questão. Neste trabalho, contudo, não objetivamos explorá-lo com minúcias até porque não temos intenção de dar um tratamento teórico neste momento, o que deixaremos para um futuro bem próximo os desdobramentos, além do mais não temos um quantitativo de dados que o qualifique suficientemente. Compreendemos que a análise da nasalidade requer uma boa experiência na área e uso de softwares sofisticados para melhor precisão acústica,



percepção e audição. Neste sentido, limitamos nosso estudo na captação da fala dos entrevistados através de um gravador *Olympus Digital Voice Recorder DM-620 – 3 microphones*, e o software *Audacity* para seleção das palavras da amostra, permitindo melhor audição dos dados. Mas, procuraremos, mesmo na superficialidade, interagir teoria e dados.

Propomos, inicialmente, respaldar nossos argumentos, em torno do fenômeno em questão, na perspectiva de correntes fonológicas, da fonética e da variação em Labov (2008), Câmara Júnior (1976, 1984), Cagliari (1981), Bisol (2010), Mollica; Braga.(orgs.), (2013), entre outros.

## 2. A nasalidade vocálica

Segundo Câmara Jr. (1970), nas línguas do mundo, a nasalidade vocálica apresenta duas formas estruturais: primeiro é a “nasalidade pura da vogal” onde [bõ], bon, opõe-se a [bɔ̃n] bonne, caso da língua francesa. No caso do Português a nasalidade se faz com o contato de uma vogal junto a uma consoante nasal adjacente. Neste caso ainda temos dois pontos a considerar: o primeiro refere-se à nasalidade transmitida por uma consoante nasal numa mesma sílaba, gerando distinção, portanto unidade fonológica; no segundo, temos uma vogal que pode ou não assimilar a articulação de uma consoante nasal da sílaba seguinte, não constitui distinção, sendo apenas um caso de variação.

Bisol (2010, p. 171) apresenta outras ideias de nasalidade presentes em Lopes (1979) e Wetzels (1988, 1997) entre elas, nos interessa compartilhar neste trabalho à ideia do processo de assimilação e a dos padrões nasais. Lopes admite que a consoante nasal pós-vocálica sofre um processo assimilatório; mas, diferente de Câmara Jr., faz a seguinte observação: se o segmento seguinte for [-contínuo] (banco, manta), uma nasal homorgânica à consoante vizinha pode ser detectada; se for [+ contínuo] (convite, franja), uma consoante transicional pode ocorrer, mas não consistentemente. A vogal nasalizada em ambos os casos é o produto de um processo de assimilação. Quanto aos padrões nasais, Wetzels, assim como Câmara Jr., compreende que eles são derivados de uma sequência VN subjacente, em que N não está plenamente especificado. Segundo esses autores, as diferentes manifestações de superfície de nasalidade antes de consoantes orais, no português brasileiro, devem-se ao fato de as consoantes nasais serem segmentos incompletos em posição de coda final.



Ord .	Palavras representadas por figuras = A	Palavras cujo radical inicia-se pela vogal i- = B	Palavras derivadas prefixais = C	Topônimos = D
1	igreja	ignorante	ilegal	Ibirapoã
2	ilustrador	iluminada	irresponsável	Itamaraju
3	isopor	idioma	irreal	Itanhém
4	identidade	ironia	ilícito	Itabatã
5	isolado	idiotas	irreverente	Itabela
6	ipê	(h)ipócritas	irracional	
7	iguana	idade	irregular	
8	idosos		ilimitado	
9	ídolo		ilógico	
10	igual		irreconhecível	
11	(h)igiênico		irreversível	
12	Ivete			
13	Isolante			
<b>Subtotal</b>	13	7	11	5
			<b>Total</b>	36
				palavras

## 5. Metodologia: os agentes da pesquisa

O presente trabalho orientou-se por um estudo descritivo estatisticamente fundamentado em um fenômeno variável: a nasalidade vocálica (prioritariamente a vogal i inicial) de teixeirenses: alunos da EJA (8º e 9º anos do Ensino Fundamental), objetivando analisar, apreender e sistematizar variantes linguísticas usadas pela comunidade de fala acima citada. Para tanto, calculamos a influência que cada fator, interno (as variáveis dependentes) ou externo ao sistema linguístico (variáveis independentes), buscando estabelecer a relação entre o processo de variação e os dados observados.

### Variáveis e fatores considerados para a constituição do *corporea* investigado.

#### a) Variáveis dependentes

- formas que estão em competição: a presença ou a ausência da nasalidade da vogal ( i ) em início de palavras;
- grupo de palavras que apresentam maior grau de variação;
- contextos fonéticos em que o i- oral se manifesta oralmente como [ i<sup>h</sup> ] ou na escrita como in- ou im- [ i<sup>h</sup> ].



b) Variáveis independentes

- nível sócio-econômico; escolaridade dos pais, idade e gênero.

Tabela 2 - Características dos sujeitos da pesquisa.

<b>Alunos da EJA - 8º e 9º anos (n = 30)</b>		
	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Faixa etária</b>		
15 - 25	24	80,0
26 - 36	2	6,7
37 - 49	4	13,3
<b>Grau de Instrução dos pais</b> 30 casais		
Não alfabetizado	16	26,7
1ª grau incompleto (E.F.)	27	45,0
1ª grau completo (E.F.)	3	5,0
2ª grau completo (E.M.)	10	16,7
Ensino Superior Completo	4	6,7
<b>Situação sócio-econômica – Renda familiar</b>		
1 a 2 salários mínimos	27	90,0
3 a 4 salários mínimos	2	6,7
4 a 5 salários mínimos	1	3,3

## 6. Resultados

Nesse trabalho, consideramos a formulação de regras de distribuição dos fonemas e da realização de seus alofones, para tanto, levamos em conta não apenas os sons segmentais, mas também os fenômenos supra-segmentais, morfológicos, sociolinguísticos e pragmáticos.

### Variações

A questão que nos põe à prova nesta etapa da pesquisa é buscar os motivadores do fenômeno em questão, daí que Mollica (2003, p. 10) postula que "parte do pressuposto de que toda variação é motivada, isto é, controlada por fatores de maneira tal que a heterogeneidade se delinea sistemática e previsível".

### Fatores diastráticos





				consoante vozeada	nasalidade da vogal i pretônica inicial.
2	ilustrado r	/ilust <sup>o</sup> ado R/	[ i l <sup>o</sup> ust <sup>o</sup> ]	vogal pretônica média alta (i) seguida de consoante vozeada	A altura da vogal seguinte parece favorecer a nasalidade da vogal i pretônica inicial.
3	isopor	/□□□□□□ □/□□□□□□ □□□□□□ □□□□□□ □	□□□□ □□□□□□	vogal pretônica média alta (i) seguida de consoante vozeada	A altura da vogal seguinte parece favorecer a nasalidade da vogal i pretônica inicial.
4	identidad e	/□□□N□□ □□□□□/	[ i de□□□□ □□□□□□ □	vogal pretônica média alta (i) seguida de consoante vozeada	Assimilação da nasalidade da sílaba tônica adjacente.
5	isolado	/□□□□□□ □□/	[ i □□□□□□ □□	vogal pretônica média alta (i) seguida de consoante vozeada	
6	ilustraça o	/ilust <sup>o</sup> □□ □□□□/	[ i lust <sup>o</sup> □□□ ãw]	vogal pretônica média alta (i) seguida de consoante vozeada	A altura da vogal seguinte favorece a nasalidade da vogal i pretônica inicial.
7	iguana	/□□□□□□ □/	[ i □gwa□ ]	vogal pretônica média alta (i) seguida de consoante vozeada	Assimilação da nasalidade da sílaba adjacente.
8	idosos	/i□□□□□ S/	[ i□□□□□z ]	vogal pretônica média alta (i) seguida de consoante vozeada	a qualidade da vogal tônica – baixa – favoreceu a não nasalidade da pretônica [i]
9	isolante	/□□□□□□ Nte /	[ □□□□□□ □□ã□□□ □	vogal pretônica média alta (i) seguida de consoante vozeada	
10	igual	/□□□□□□ /	[□□□□□□ □]	vogal pretônica média alta (i) seguida de consoante vozeada	A velaridade da consoante adjacente pode favorecer a nasalidade do i (inicial)



11	(h)igiêni co	/i□□□□nik o/	[ i□□□□n □□□□□n ik□□	vogal pretônica média alta (i) seguida de consoante vozeada	
12	Ivete	/ □□□□□□/	[□□□□□□ □□	vogal pretônica média alta (i) seguida de consoante vozeada	a qualidade da vogal tônica – baixa – favoreceu a não nasalidade da pretônica [i]
13	Isolante	/ □□□□□□ N□□/	[ i□□□□□ zo□□□□□ □□□□	vogal pretônica média alta (i) seguida de consoante vozeada	

**Análise:** O contexto identificado acima não é suficiente para explicar a nasalidade da vogal pretônica inicial nas lexias do *corpus* do grupo A, visto que nos itens 8 e 12, a vogal inicial não foi nasalizada por nenhum falante, embora seja seguida de consoante vozeada. O mesmo aconteceu com o item 7, do grupo B.

Devemos então considerar outras variáveis que possam indicar possíveis explicações para a variação ou não variação: constatamos, então, um comportamento variável de acordo com a qualidade da vogal da sílaba seguinte à vogal (i), nelas a qualidade vocálica – baixas – poderia favorecer a não nasalidade da vogal pretônica inicial (i).

Figura 04: A presença e ausência da nasalidade da vogal pretônica ( i ) em início de palavras, no grupo B.

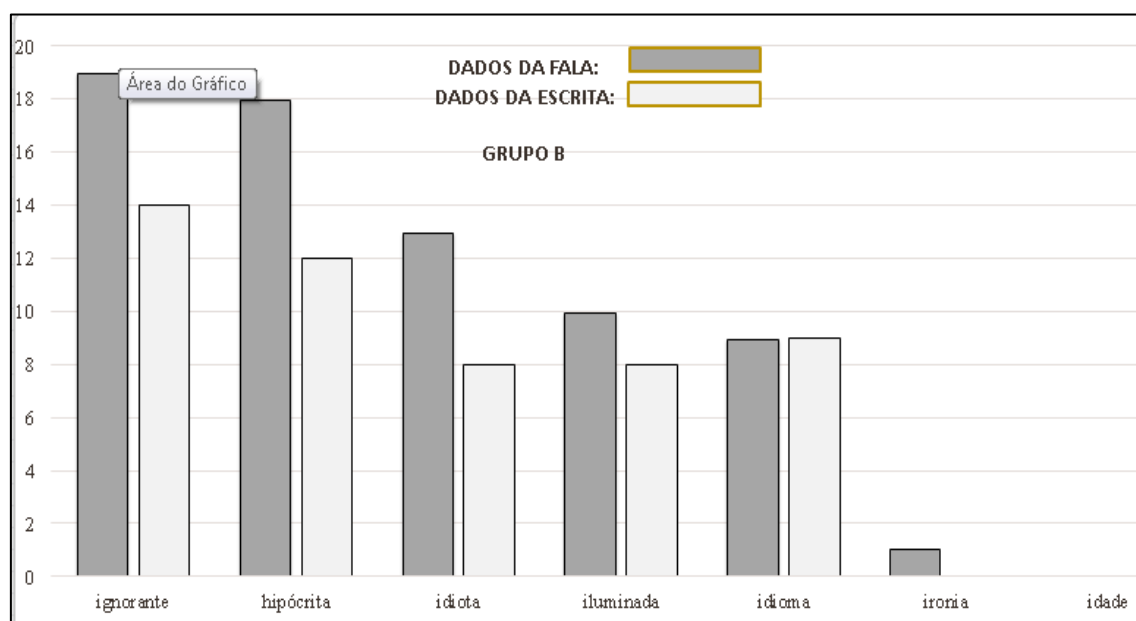


Tabela 04 - Análise do corpus – grupo B.

ord	Grupo (B)	Transcriçãõ fonológica	Variante em estudo	Contexto	Outras variáveis consideradas
1	ignorante	/□□□□□ ⚙️□Nt□/ □□□□	□□□📖□□☒ □□□□□📖□ □□□	vogal pretônica média alta (i) seguida de consoante vozeada	
2	iluminada	/□□□□□ □□□□/□ □□□	□□□□□□□ 📖□□□□□ 📖□□□□□●□	vogal pretônica média alta (i) seguida de consoante vozeada	A altura da vogal seguinte parece favorecer a nasalidade da vogal i pretônica inicial.
3	idioma	/□□□□□ □□/□□□ □□□□□	□□□📖□□□ □□□📖□□●□	vogal pretônica média alta (i) seguida de consoante vozeada	A altura da vogal seguinte parece favorecer a nasalidade da vogal i pretônica inicial.
4	ironia	/□⚙️□□□ □□/□□□ □□□□□ □□□□□ □□	[□📖□⚙️□□ 📖□□●□□	vogal pretônica média alta (i) seguida de consoante vozeada	A altura da vogal seguinte parece favorecer a nasalidade da vogal i pretônica inicial.
5	idiotas	/□□□□□ □□S/	[i📖 d□□□□□●□ □	vogal pretônica média alta (i) seguida de consoante vozeada	A altura da vogal seguinte parece favorecer a nasalidade da vogal i pretônica inicial.
6	(h)ipócritas	/□□□□□ ⚙️□□●S/	[□📖□□□□ □⚙️□□●s]	vogal pretônica média alta (i) seguida de consoante desvozeada	
7	idade	/□□□□□ □/□□□□ □□□□□ □□□□□ □	□□□□□□□ □□	vogal pretônica média alta (i) seguida de consoante vozeada	A qualidade da vogal tônica – baixa – favoreceu a não nasalidade da

Figura 05: Grupo de palavras que apresentam maior grau de variação - grupo C.

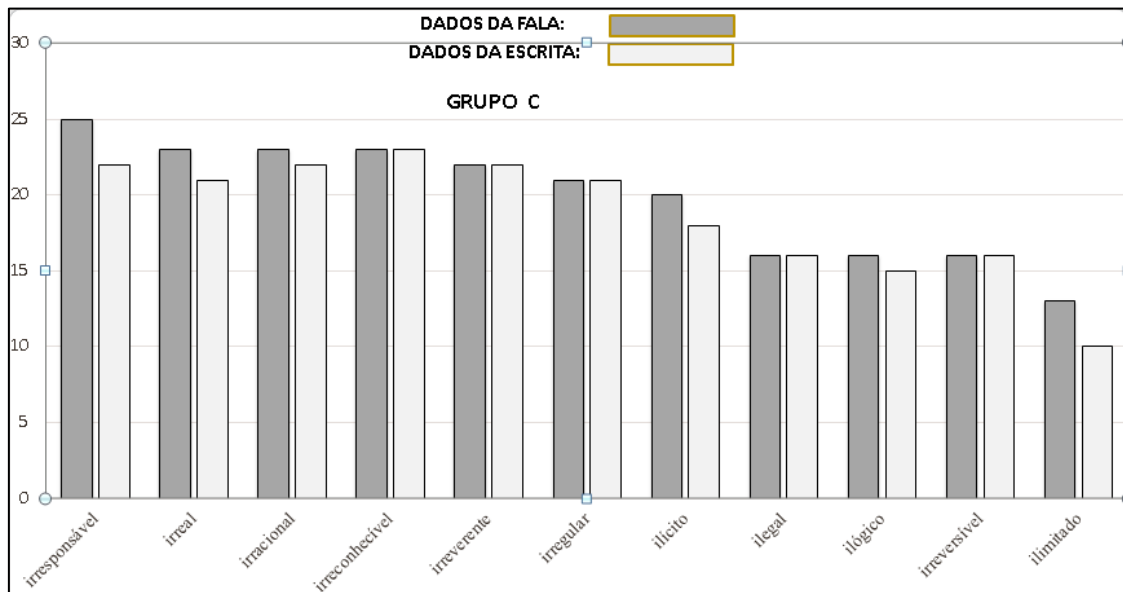


Tabela 05 - Análise do corpus – grupo C.

Ord.	(C)	Transcrição fonológica	Variante em estudo (negrito)	Outras variáveis consideradas
1	ilegal	/□□□□□□ □/	<b>□□□□□□□□</b> <b>□□□□</b>	
2	irresponsável	/□R□□□□N	<b>[ i□□□□□□□□</b> <b>X□□□□□□□□</b> <b>□□□□□□</b>	A frequência produziu a produtividade [ i□□□□□□ ].
3	irreal	/□R□□□□/	<b>[ i□□□□□□</b> <b>X□□□□□□</b>	(dicionário Houaiss) O in /iN/ representa 54,5 das palavras iniciadas pela vogal i-.
4	ilícito	/□□□□□□ □□/	<b>[ i□□□□□□□□</b> <b>□□□□□□□□</b>	i-.
5	irreverente	/□R□□□□ □□N□□/	<b>[ i□□□□□□</b> <b>X□□□□□□□□</b> <b>□□□□□□</b>	(e-Labore) o in /iN/ representa 64,5 % das palavras iniciadas pela vogal i-.
6	irracional	/□R□□□□ □□□□/	<b>[□□□□□X□□□□</b> <b>□□□□□□□□</b>	i-.
7	irregular	/□R□□□□	<b>[ i□□□□□□□□</b>	

		□□□/	X□□□□□□□
			□
8	ilimitado	/□□□□□□	[
		□□□□/	□□□□□□□
			□□□□□
9	ilógico	/□□□□□□	[
		□□/	□□□□□□□
			□□□
10	irreconhecív	/iReko★□□	[□□X□□□
	el	□□□□□/	★□□□□□□
			□□
11	irreversível	/□R□□□R□	[
		□□□□□/	□□X□□□h
			□□□□□□]

**Análise:** Neste caso o contexto fonético não se apresenta como condicionante para a variação ou a não variação. Neste *corpus* de palavras derivadas prefixais, trata-se de uma possível padronização. O *corpus* Houaiss registra 6.378 palavras iniciadas por i, dentre elas 3.478 começam com in- ou im-; no *corpus* do e-Labore/UFMG, registram-se 4700 palavras iniciadas por in- ou im- enquanto que com i- são aproximadamente 2.584 palavras. Tal resultado nos induz a concluir que criou-se um padrão de nasalidade para palavras iniciadas por i-, o que determina, então, a produtividade do [ i ].

Figura 06: A presença e ausência da nasalidade da vogal pretônica ( i ) em início de palavras, no grupo D.



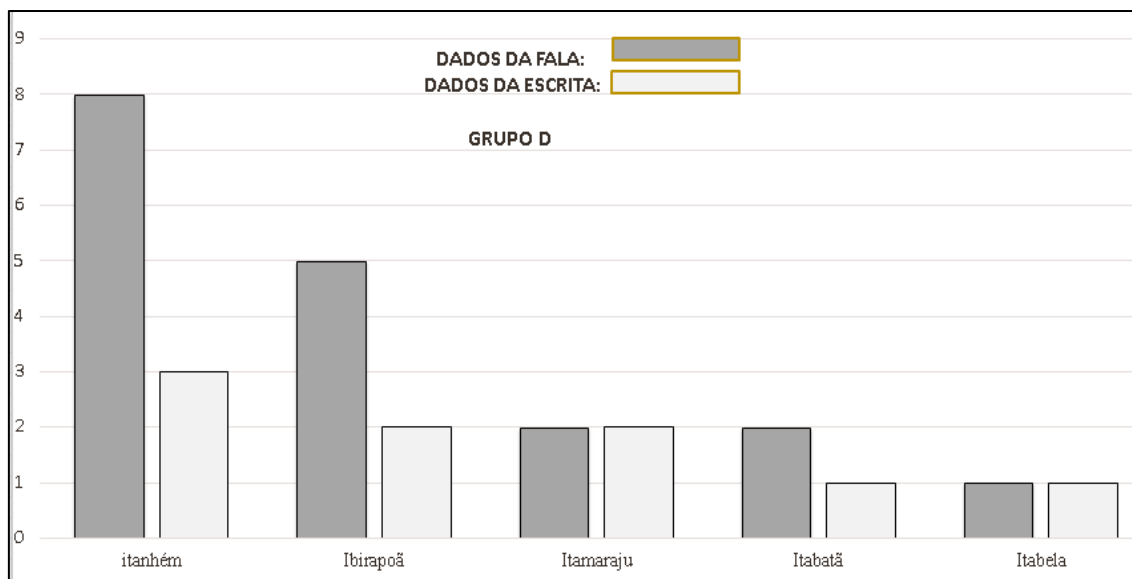


Tabela 06 - Análise do corpus – grupo D.

ord	Grupo (D)	Transcriçãõ fonológica	Variante em estudo	Contexto	Outras variáveis consideradas
1	Ibirapoã	/ibi*□□ □□□N/	□□□□ □□*□□□ □□□□	vogal pretônica média alta (i) seguida de consoante vozeada	
2	Itamaraju	/itama*a □□□/		vogal pretônica média alta (i) seguida de consoante desvozeada	
3	Itanhém	/ita□*□ N/		vogal pretônica média alta (i) seguida de consoante desvozeada	Assimilação da nasalidade da sílabas seguinte adjacente.
4	Itabatã	/ □□□□□ □□□□/		vogal pretônica média alta (i) seguida de consoante desvozeada	
5	Itabela	/ □□□□□ □□□/		vogal pretônica média alta (i) seguida de consoante desvozeada	

## Argumentações finais

Fazer uma análise de contextos favoráveis e desfavoráveis é demasiadamente difícil tanto para quem os analisa e interpreta quanto para quem os aprecia.

Muitos fatores devem ser considerados: a perspectiva da teoria que os respalda, o método na coleta de dados, o uso ou não de softwares inteligentes para a análise e interpretação dos dados; a experiência do pesquisador e sobretudo as variáveis em investigação. Como falamos no início deste trabalho nossa ideia não é dar um tratamento teórico aos dados encontrados, mas de trazer à tona um tipo de variação pouco encontrada na literatura e que anseia futuros desdobramentos.

Muitos pesquisadores têm apresentado relatos dos mais diversos sobre variações dialetais, e se focarmos numa análise comparativa entre esses dados, poderemos constatar o quanto eles podem se complementar ou contradizer.

Neste trabalho, enquanto pesquisamos, analisamos dados e argumentos sobre a nasalidade vocálica, especialmente, da vogal alta, anterior, i-; surpreende-nos a riqueza das informações que vão surgindo, ainda que não compartilham com as nossas. Jesus (2002, p. 217 e 218) argumenta que as vogais baixas são mais facilmente nasalizáveis que as altas e que tal informação já foi atestada em Krakow (1993). Continua sua argumentação afirmando que a vogal nasalizada /i/ mostrou-se mais próxima à vogal oral, não sendo frequente sua nasalização o que foi comprovado tanto auditivamente quanto pelos correlatos acústicos; os formantes nasais foram encontrados nessas vogais em proporção bem menor do que a encontrada nas vogais nasais, uma vez que em 75% das vogais nasais e 20% das nasalizadas constatou-se  $F_n$ , o que não significa que não houve nenhuma nasalização da vogal i antes de consoante nasal, mas que o índice foi insignificante, conclui a pesquisadora.

No entanto, estamos neste trabalho, mostrando exatamente o contrário, o grande índice de nasalidade da vogal i, mesmo quando esta nasalização não seja motivada por consoantes nasais adjacentes, no entanto na subjacência a nasalidade seja fato.

## Análise ponderada na perspectiva do *corpórea*: Houaiss, e-Labore e dados dos investigados

*Tabela 07 - Análise do corpus: base contextual.*

---

	Vogal [ i ]	
	Favorece	Desfavorece
<b>Contexto (a)</b> <i>Vogal i (inicial) seguida de consoante vozeada;</i>	78%	---
<b>Contexto (b)</b> <i>Vogal i (inicial) seguida de consoante desvozeada;</i>	---	58%
<b>Contexto (c)</b> <i>Vogal inicial (i) de natureza prefixal;</i>	62%	---
<b>Contexto (d)</b> <i>Assimilação da nasalidade da vogal pretônica medial e/ou da vogal tônica.</i>	59%	---

## REFERÊNCIAS

BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 5 ed. Porto Alegre: ediPUCRS, 2010.

CÂMARA JR. Joaquim M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1970.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Elementos de fonética do português brasileiro**. Tese (livre docência) – Universidade Estadual de Campinas, 1981.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaís ; YEHIA, Hani Camille . Sonoridade em Artes, Saúde e Tecnologia. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2009. Disponível em <http://www.projetoaspa.org/elabore>. ISBN 978-85-7758-135-1.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: editora Objetiva, 2001.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATEUS, Maria Helena Mira. **Aspectos da Fonologia Portuguesa**. Lisboa, 1975

MOLLICA, M. Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2012

REIS, César. (org.) **Estudos em Fonética e Fonologia do Português**. Belo Horizonte: FALÉ-UFMG, 2002, p. 205-223.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da Mudança Linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

## COGNIÇÃO, REFERENCIAÇÃO E LEITURA: RECONSTRUINDO A ARGUMENTAÇÃO NO GÊNERO CAPA DE REVISTA

Valnecy Oliveira Corrêa Santos □

**RESUMO:** Com base na concepção sociocognitiva de leitura, o gênero capa de revista torna-se objeto de investigação deste trabalho, através da qual se objetiva observar como o texto adquire significação, contribui para a categorização da revista e impulsiona o leitor a adquiri-la. Para tanto, no primeiro momento, descreve-se a capa de revista como um gênero textual, tendo como base a perspectiva dialógica de linguagem proposta por Bakhtin (2003). No segundo momento, à luz dos estudos realizados por Koch (2009, 2014), Cavalcante (2011, 2013) e Cavalcante e Lima (2013), apresenta-se a referenciação como um importante fenômeno para a construção do(s) sentido(s) do texto. Após estas abordagens, parte-se para a análise do gênero capa de revista, cujo corpus é composto por revistas de circulação nacional – Veja, Isto É e Época – publicadas em mesmo período e com temáticas similares, nas quais se analisa, considerando a composição verbal e visual do gênero, os referentes utilizados e de que forma eles concorrem para a construção do plano argumentativo do texto. Por fim, por pressupor que um texto só se completa com a participação do leitor, apresenta-se o resultado de pesquisa realizada com leitores, cujo perfil condiz ao idealizado pelas referidas revistas. Ao final do estudo, constatou-se que o apelo visual é mais forte que o verbal no momento em que o leitor decide adquirir a revista. Os referentes utilizados não visam a representar fielmente o objeto do discurso, mas criar representações capazes de ativar a memória do leitor, um consumidor a ser seduzido.


**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura. Sociocognição. Capa de revista. Referenciação.

### 1. INTRODUÇÃO

São muitos os estudos voltados para as estratégias de compreensão em leitura e neste âmbito as análises já abarcaram muitos gêneros textuais. Interligando os achados, pode-se hoje ter uma visão bem mais ampliada do processo de leitura e de compreensão. Foram esses estudos que possibilitaram a compreensão de que o leitor e o texto são rodeados por contextos físicos e sociocognitivos, dos quais emerge a significação. Assim, compreende-se que o autor, o texto e leitor não podem ser concebidos como sujeitos cartesianos, mas como sujeitos sociais. “O leitor sozinho é uma impossibilidade teórica. O texto sozinho não tem sentido” (LEFFA, 2012, p. 255).

Ao falar em contexto e em contexto sociocognitivo, aporta-se no pressuposto de que autor e leitor, para conferir significação ao texto, valem-se de seus vários tipos de conhecimentos. Para tanto, recorrem às pistas deixadas na materialidade do texto, ou





seja, o autor utiliza-se dos referentes para dizer e o leitor para compreender. Nesta relação, apresenta-se a referenciação como fator que favorece a compreensão dos textos.

Com base neste aporte teórico, este trabalho objetiva analisar como a capa de revista adquire significação, contribui para a categorização da revista e impulsiona o leitor a adquiri-la. Para tanto, no primeiro momento, descreve-se a capa de revista como um gênero textual, tendo como base a perspectiva dialógica de linguagem proposta por Bakhtin (2003).

No segundo momento, à luz dos estudos realizados por Koch (2013, 2014), Cavalcante (2011, 2013) e Cavalcante e Lima (2013), apresenta-se a referenciação como um importante fenômeno para a construção do(s) sentido(s) do texto.

Após estas abordagens, parte-se para a análise do gênero capa de revista, cujo corpus é composto por revistas de circulação nacional – Veja, Isto É e Época – publicadas em mesmo período e com temáticas similares, nas quais se analisa, considerando a composição verbal e visual do gênero, os referentes utilizados e de que forma eles concorrem para a construção do plano argumentativo do texto.


Por fim, por pressupor que um texto só se completa com a participação do leitor, apresenta-se o resultado de pesquisa realizada com leitores, cujo perfil condiz ao idealizado pelas referidas revistas.

Trata-se de uma abordagem bem sucinta, uma vez que traz a tona questões de extrema complexidade – o estudo dos gêneros textuais, da compreensão em leitura e da referenciação.

Ao tratar sobre a referenciação, ousa-se ampliar o conceito para além da palavra, ou seja, apresenta-se o não verbal como elemento utilizado para referir, remeter, retomar e aludir. O desafio está posto. Ao leitor fica o convite para a sociointeração, pois do contrário, tudo que aqui está escrito não chegará ao estatuto de um texto.

## 2. Leitura, sociocognição, estudos do gênero e referenciação: elos na construção do sentido

A leitura começa com os olhos. "O mais agudo dos nossos sentidos é a visão", escreveu Cícero, observando que quando vemos um texto lembramo-nos melhor dele do que quando apenas o ouvimos. Santo Agostinho louvou (e depois condenou) os olhos com o ponto de entrada do mundo, e santo Tomás de Aquino chamou a visão de "o maior dos sentidos pelo qual adquirimos conhecimento". Até aqui está óbvio para qualquer leitor: as letras são apreendidas pela visão. Mas por meio de qual alquimia essas letras se tornam palavras inteligíveis? O que acontece dentro de nós quando nos defrontamos com um texto? De que forma as coisas vistas, as "substâncias" que chegam através dos olhos ao nosso laboratório interno, as cores e formas dos objetos e das letras



se tornam legíveis? O que é, na verdade, o ato que chamamos de ler? (MANGUEL, 2004, p. 18).


O trecho citado foi extraído do livro *Uma história da leitura* de Alberto Manguel, no qual o autor de forma bem livre e descontraída, literária pode-se assim dizer, narra sua história de leitor, incrementando-a com informações relevantes acerca das concepções filosóficas e das dúvidas existentes sobre o ato de ler. Trata-se de uma leitura bem interessante, que cativa ao mesmo tempo em que instrui. Porém, neste momento, o trecho citado não visa a discorrer sobre a obra e seu autor, mas encadear uma discussão sobre leitura, tomando com referência os questionamentos apresentados. Para tanto, buscar-se-á as respostas em dois paradigmas – o cognitivo e o sociocognitivo.

O cognitivismo surgiu a partir dos estudos desenvolvidos por Jean Piaget, epistemólogo e psicólogo suíço, de cuja obra nasceram muitos estudos relacionados, principalmente, à educação. Para Piaget, o conhecimento é fruto da experiência com o meio. O ser humano passa, assim, por quatro estágios: o sensório-motor (zero a dezoito meses), pré-operatórios (dois a sete anos), operações concretas (7 aos 12 anos) e operações formais (após os 12). Assim, em cada fase da vida humana, o processo cognitivo é ampliado. A linguagem, embora não tenha sido o foco dos estudos piagetianos, é considerada uma porta para a cognição.

Os estudos da cognição, ao definirem como objeto de estudos a mente e o conhecimento, trouxeram consigo a concepção de que o texto resulta de operações mentais. A compreensão é um processo de ativação de saberes acumulados na memória, ficando ao leitor a função de recuperar o sentido pretendido pelo autor do texto. “Para o cognitivismo interessa explicar como os conhecimentos que o indivíduo possui estão estruturados em sua mente e como eles são acionados para resolver problemas postos pelo ambiente” (KOCH, 2009, p. 29).

Nesta linha de raciocínio, estão os modelos de leitura propostos por Gough (1976), segundo o qual o leitor realiza a leitura de forma linear, iniciando o processo pelas menores unidades (grafema, sílaba, morfema, palavra, frase, etc.). E por Goodman (1976) para quem a leitura é “uma atividade de interação entre o pensamento e a linguagem” (KLEIMAN, 2011, p. 29). Neste modelo, o leitor realiza o processo inverso ao proposto por Gough, isto é, parte das estruturas maiores, não se prende ao processo linear e utiliza de deduções durante a leitura. No primeiro, tem-se o modelo de processamento ascendente (bottom-up) e no segundo, processamento descendente (top-down).

Da união desses modelos, nasce um terceiro: o modelo interativo. Nele, defende-se que durante a leitura os conhecimentos do leitor interagem, para chegar a construção do sentido. Nesse processo então inseridos os conhecimentos linguísticos, enciclopédico ou de mundo e interacional, no qual estão englobados três outros conhecimentos:



conhecimento ilocucional, que permite reconhecer os objetivos ou propósitos que um falante, em dada situação de interação, pretende atingir. [...] o conhecimento comunicacional é aquele que diz respeito, por exemplo, a normas comunicativas gerais [...] à quantidade de informações necessárias numa situação concreta para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo do produtor do texto; à seleção da variante linguística adequada à cada situação de interação e à adequação dos tipos de texto às situações comunicativas. O conhecimento metacognitivo [...] trata-se do conhecimento sobre os vários tipos de ações linguísticas que, de certa forma, permitem ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação, pelo parceiro, dos objetivos com que é produzido [...]. o conhecimento sobre estruturas ou modelos textuais globais é aquele que permite aos falantes reconhecer textos como exemplares de determinado gênero ou tipo (KOCH, 2009, p. 24)

É importante considerar que a interação entre todos esses conhecimentos, segundo a perspectiva cognitiva, ocorre na mente do leitor; Ler é, portanto, uma ação individual; um processo estratégico de processamento da informação que não estabelece relação com os fatores externos ao texto.


Os questionamentos formulados por Manguel no trecho que inicia essa seção seriam, no paradigma cognitivista, respondidos da seguinte forma: o ser humano aprende a ler, pela experiência; no convívio com a linguagem verbal escrita, ele se apropria do código e dos mecanismos de junção que propiciam a leitura das unidades. Ler é o resultado de um trabalho de processamento. Do olhar, as palavras chegam à mente onde são processadas através da memória. Ler é, nessa perspectiva, refazer o percurso de construção trilhado pelo autor do texto, desvendando o sentido por ele proposto.

Em oposição às ideias defendidas pelo cognitivismo, os estudos sociocognitivistas procuram compreender como a cognição se constitui na interação. Para tanto, não abdicam completamente dos postulados cognitivos, mas questionam a separação entre os fenômenos mentais e sociais, defendendo que

a cognição é um fenômeno situado. Ou seja, não é simplesmente traçar o ponto exato em que a cognição está dentro ou fora das mentes, pois o que existe aí é uma inter-relação complexa. [...] os eventos linguísticos não são a reunião de vários atos individuais e independentes. São, ao contrário, uma atividade que se faz com os outros, conjuntamente (KOCH, 2009, p. 31).

Sob esse olhar, compreender o texto requer concebê-lo como ação conjunta, uma vez que ao produzi-lo o seu autor pressupõe seu interlocutor, bem como os conhecimentos e experiências que este possui para participar do evento comunicativo. Quanto a isso é importante ressaltar que nem o leitor/ouvinte pressuposto e nem seus conhecimentos estão isolados, mas sim inseridos em contextos sociais, em situações concretas de interação com outros sujeitos, também detentores de saberes. Koch e Lima (2004, p.282), citando Clark (1992), explicam que





os conhecimentos partilhados têm três origens principais: (i) a comunidade da qual os interactantes fazem parte; (ii) os conhecimentos que se supõem partilhados, por serem tidos como conhecimentos comuns a uma certa comunidade; (iii) os laços em comum construídos pelos membros da comunidade e as experiências compartilhadas.

Nessa perspectiva, observa-se que o conjunto de conhecimentos (linguístico, enciclopédico e interacional) deixa de ser concebido como uma propriedade exclusiva de um ser individual, cartesiano, pois a ação pela linguagem não é individual e sim conjunta. Conforme defende Bakhtin (2014), em toda ação de linguagem se pressupõe a existência do outro. Além disso, autor, texto e leitor são partes integrantes de um contexto maior, o social e este também precisa ser considerado. Assume-se, na perspectiva sociocognitiva, o texto como produto da interação entre autor, texto e leitor.

A leitura é atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo” (KOCH & ELIAS, 2013, p. 11) .


A compreensão e a interpretação não são atividades que ocorrem apenas dentro da mente, mas na interação, pressupõe e implica negociação em todas as suas etapas. O contexto também passa a ser percebido numa perspectiva mais ampla e deixa de ser compreendido apenas como o conjunto de todos os fatores externos que acompanham o texto. Na perspectiva sociocognitiva, o contexto engloba todos os conhecimentos e experiências partilhados pelos interlocutores, uma vez que:

para que duas ou mais pessoas possam compreender-se mutuamente, é preciso que seus contextos sociocognitivos sejam, pelo menos, parcialmente semelhantes. [...] seus conhecimentos (enciclopédico, sociointeracional, procedural, textual, etc.) devem ser, ao menos em parte, compartilhados [...] Ao entrar em uma interação, cada um dos parceiros traz consigo sua bagagem cognitiva, ou seja, já é, por si mesmo, um contexto. A cada momento da interação, esse contexto é alterado, ampliado, e os parceiros se veem obrigados a ajustar-se aos novos contextos que se vão originando sucessivamente (KOCH & ELIAS 2013, p. 61).

Retomando os questionamentos formulados por Manguel no trecho que inicia essa seção, tendo como base a concepção sociocognitivista, ter-se-iam como respostas: o ser humano aprende a ler pela experiência, através da qual adquire um conjunto de conhecimentos, dentre os quais está o linguístico; os conhecimentos são partilhados no momento da leitura; Ler é resultado de uma ação conjunta entre os sujeitos, integrantes de um dado contexto sociocognitivo.

## 2.1 O gênero textual capa de revista





Na concepção sociocognitiva de leitura, um dos conhecimentos que precisam ser compartilhados pelos interlocutores, no momento da interação, seja face a face, seja na relação à distância via texto escrito, é o conhecimento superestrutural ou conhecimento sobre gêneros textuais. Para Koch & Elias (2013), este conhecimento insere-se dentro de um conhecimento maior, o ilocucional, aquele que nos “permite reconhecer os objetivos pretendidos pelo produtor do texto, em uma dada situação interacional” (KOCH & ELIAS, 2013, p. 46).

Perceber os “objetivos pretendidos pelo produtor do texto” requer necessariamente o conhecimento sobre os gêneros, pois é este que regulará a postura do leitor/ouvinte frente ao texto. Segundo Bakhtin (2003, p. 265), “A língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. Nessa perspectiva, são os gêneros textuais que organizam, regulamentam e orientam os interlocutores no momento da interação.


Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível (BAKHTIN, 2003, p. 283)

Assim, o enunciador, ao projetar um dizer, possui um interlocutor, explícito ou pressuposto, o assunto a ser posto em diálogo, a forma e o modo para organizar o dizer. Da relação entre esses três fatores – forma, conteúdo e estilo – os gêneros são constituídos.

Ao analisar capas de revistas, considerando essa tríade proposta por Bakhtin para caracterização do gênero, pôde-se observar que há nestes textos uma forma composicional muito recorrente: imagem central relacionada ao conteúdo de destaque na revista, nome da revista, o número da edição, a data da publicação, chamadas de alguns conteúdos veiculados e a logomarca da empresa responsável pela publicação.

Trata-se de um gênero inserido em um gênero maior – a revista. Pode ser considerado um hipertexto, pois sintetiza o conteúdo de vários outros textos, além de mobilizar o leitor para a compra. Numa perspectiva sociocognitiva, este gênero passa pelo seguinte esquema de composição: o autor, aqui representado por um coletivo de profissionais que pensa, esquematiza e elabora o texto, aciona seu sistema de conhecimentos, pressupõe o leitor, e só assim produz texto. O leitor faz o mesmo processo de ativação de conhecimentos para compreender o texto. Assim, autor e leitor devem compartilhar conhecimentos, estando inseridos em um contexto sociocognitivo. A leitura pressupõe, assim, a existência de uma relação dialógica entre autor, texto e o leitor.

## 2.2 A leitura e o processo de construção de sentido



Na concepção de gênero textual proposta por Bakhtin (2003) e também na concepção sociocognitiva de leitura, a relação entre texto e sujeitos do discurso é dialógica e interacional. É neste encontro que o texto significa. Partindo dessa tríade – autor, texto e leitor – a análise do gênero capa de revista focalizará o leitor, no que tange a construção de sentido, ou seja, nos fatores que favorecem para que o leitor reconstrua o texto e seja capaz de uma “atitude responsiva” – ação que concretiza a interação segundo a concepção bakhtiniana.

Nesse processo, conforme já citado, os conhecimentos compartilhados entre os interlocutores bem como o contexto histórico-social são partes fundamentais para a construção do sentido. Todavia, ao deparar-se com a materialidade do texto, o leitor precisa de elementos significativos para que sua memória discursiva seja ativada, ou seja, para que ocorra a formação de esquemas cognitivos e a ativação de conhecimentos, o leitor precisa ter a percepção de um referente, “objeto, uma entidade, uma representação construída a partir do texto” (MAGALHÃES, 2013, p. 98).


Vários estudiosos ocupam-se em compreender esse fenômeno, dos quais se pode citar Magalhães (2013), Cavalcante e Lima (2013), Roncarati (2010) Koch (2003, 2005, 2009) e Koch e Elias (2013). Para Cavalcante (2013, p. 95) “a referenciação é um fenômeno textual-discursivo dos mais relevantes para a produção/compreensão de sentidos”. Para Koch (2005, p. 106), as expressões referenciais “contribuem para elaborar o sentido, indicando pontos de vista, assinalando direções argumentativas”.

Seguindo a linha teórica proposta neste trabalho, entende-se a referência como o caminho para chegar a significação, uma vez que é a partir dela que os esquemas sociocognitivos são ativados. “As entidades designadas são vistas como objetos-de-discurso e não como objetos de mundo” (KOCH, 2009, p. 57).

Na perspectiva sociointerativa, o referente não pressupõe uma existência extralinguística fora da atividade cognitiva e interativa: o referente é construído no interior do e através do próprio discurso, recortado pela dimensão perceptivo-cognitiva e subjetiva que criamos no universo textual (RONCARATI, 2010, p. 44).

Dentre as formas de estabelecer referenciação, em função da amplitude deste assunto, esta análise se concentrará, a partir deste ponto, a observar como os referentes se apresentam e concorrem para a construção do sentido no gênero capa de revista, despertando a atenção do leitor para a leitura. É importante, porém, antes de apresentar os textos selecionados para análise, enfatizar que não há aqui nenhuma pretensão em dialogar sobre o conteúdo das revistas, no que tange ao seu aspecto político-social. Assim, tendo como foco os estudos da linguagem, os textos escolhidos para análise foram capas das Revistas *Época*, *Isto É* e *Veja* publicadas no mesmo período – agosto e setembro de 2014 – e abordando a mesma temática.

Com um intuito de tentar construir uma linha de raciocínio sobre a referência, considerando o pouco espaço que possui este artigo, convém iniciar a análise com um conceito de referir que, segundo Koch (2009, p. 59), “é uma atividade de designação



realizável por meio da língua sem implicar uma relação especular língua-mundo”. Para tanto, veja-se o texto:

Ao observar esta capa da Isto É percebe-se o elo referencial entre o verbal e não verbal. No plano verbal, por exemplo, o termo Petrobras, escrito em caixa alta, em cor branca, é retomado, na segunda parte do texto, pela expressão a estatal. Nesse sentido, a referenciação atua como processo de coesão textual, concorrendo para a progressão temática e para a construção do sentido do texto. É importante considerar que esta referência não é meramente linguística, pois através dela aciona-se a memória discursiva do leitor para o que o termo representa – empresa que pertence ao governo. A escolha lexical para formação do referente assume aqui um efeito de sentido para a além da materialidade do texto, indo em direção à construção de argumentos.


Ampliando o conceito de referência, observa-se a imagem – uma gota de petróleo caindo lentamente. Ela mantém com o termo Petrobras uma relação por associação: a empresa e o produto por ela comercializado. Assim, considerando esta relação numa perspectiva semântica e sociocognitiva, pode-se deduzir que a imagem é também uma forma de referenciar. Neste caso, por remissão – “atividade indexical na contextualidade” (KOCH, 2009, p. 60). O vermelho colocado como plano de fundo na capa de revista traz à memória do leitor a cor do partido da atual presidente da república e explicita outro fenômeno de referenciação: a alusão,

atividade que envolve algum tipo de associação ou extensão referencial, de modo vago e indireto; não apresenta antecedente contextual e subentende remissão a um elemento do conhecimento socialmente compartilhado, ativando um objeto de discurso com sentidos implícitos, vagamente sugeridos (RONCARATI, 2010, p. 55).

A capa da Revista Época traz a mesma temática e utiliza referentes similares. O termo Petrobras também é referenciado pela imagem. Observa-se novamente a ideia de escape simbolizada pelo pequeno vazamento no barril. A alusão nesta capa é percebida pelo formato do mapa do Brasil construído a partir do vazamento. Essa afirmação se comprova tanto pelo formato do mapa, quanto pelo símbolo BR, colocado na frente do barril. Num plano linguístico, a expressão dois esquemas retoma os termos em destaque na revista, a Petrobras e o mensalão. A argumentatividade é percebida nesta referência: a Petrobras não é um esquema, mas nela (na empresa) existe um esquema. Ao fazer esta afirmação, tem-se como base o conceito proposto por Koch (2009, p. 60): “retomar é uma atividade de continuidade de um núcleo referencial, seja numa relação de identidade ou não”.

A terceira capa analisada foi a da Revista Veja. A matéria de capa é a mesma, todavia diferente das demais, as imagens apresentadas fazem referência direta à pessoas.





A revista cita o termo Petrobras, todavia o foco não é a empresa, mas o que está ocorrendo dentro da empresa. Neste caso, o termo Petrobras é utilizado para acionar a memória discursiva do leitor, contribuindo para que a remissão às imagens: as fotografias de Graça Foster e Nestor Cerveró, retomados no texto pela expressão os investigados, favoreçam para unidade semântica do texto. O leitor só será capaz de perceber este jogo de construção de sentido se possuir em seus conhecimentos a informação de que Graça Foster é atualmente a presidente da Petrobras e Nestor Cerveró é ex-diretor da Petrobras.

Nos três casos, a leitura e, conseqüentemente, a compreensão, só é possível quando autor – que no caso da revista adquire caráter de autor coletivo – e o leitor compartilham de um mesmo esquema de conhecimentos e os ativam no momento da produção e da leitura do texto. O que Koch & Elias (2013) chamam de contexto sociocognitivo. Nos três exemplos, todos os elementos citados concorrem para a construção da argumentação em defesa do ponto de vista defendido pela revista que, embora se declare um enunciador neutro, deixa no texto rastro em seu discurso. “A interação social por intermédio da língua caracteriza-se fundamentalmente, pela argumentatividade. [...] o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental” (KOCH, 2004, p. 17).

### 2.3 O texto e o leitor

Por ser o gênero capa de revista portador de duas funcionalidades básicas – a apresentar sumariamente o conteúdo da revista e mobilizar no leitor o interesse para a compra – os três textos analisados tornaram-se objeto de pesquisa, através da qual se busca perceber como os referentes utilizados favorecem a compreensão do leitor e o mobilizam para adquirir a revista.

Um questionário foi o suporte desta ação. Os sujeitos participantes foram leitores, cujo perfil enquadra-se no de leitor pressuposto pelas três revistas: pessoas com bom nível de escolaridade, leitores assíduos e/ou assinantes das referidas revistas e que costumam dialogar sobre os conteúdos por elas veiculados.

O primeiro questionamento feito aos entrevistados visou observar se capa da revista consiste em motivação para leitura. Ao analisar os resultados, vinte e três dos trinta entrevistados declararam que sim, a capa da revista traz motivação para a leitura e que já adquiriram revistas em bancas, atraídos pela capa. Com esta informação, pode-se perceber que a intenção do enunciador (autor coletivo, representado pela revista) ao projetar o texto, tendo como base as particularidades do leitor, gera o que Bakhtin (2003) denomina de “atitude responsiva”.

Um segundo ponto da pesquisa buscou observar a percepção do leitor em relação ao conteúdo abordado na matéria de capa. Para tanto, manteve-se apenas a imagem e o nome da revista, acompanhado das perguntas: Com base na imagem e nome



da revista, é possível deduzir qual o assunto principal veiculado nestas revistas? O que contribuiu para essa percepção? Após análise dos trinta questionários, obteve-se o seguinte resultado:

Revista	Assunto	Referente
---------	---------	-----------

Revista Isto É 23 entrevistados identificaram o conteúdo

05 entrevistados aproximaram-se. Ao relacionar a imagem a combustível, deduziram que a matéria de capa seria o aumento do preço do combustível.

02 não identificaram. Todos apontaram como referente a gota de petróleo.

Revista Época 27 entrevistados relacionaram a imagem ao assunto;

03 não identificaram. 18 entrevistados apontaram o barril com vazamento de petróleo;

09 relacionaram ao símbolo da Petrobras posto no barril.

Revista Veja 19 entrevistados identificaram o conteúdo;

04 entrevistados aproximaram-se a informar que se tratava de algo relacionado à corrupção no governo;

07 não identificaram. As fotografias de Graça Foster e Nestor Cerveró.

Vale salientar que apenas vinte e um dos entrevistados conseguiram reconhecer as pessoas evidenciadas pela Revista Veja, associando a imagem aos seus nomes. Nove não lembraram seus nomes, ou seja, o referente para a formação de esquema cognitivo foi apenas a imagem. Isso reforça a defesa de que, no gênero capa de revista, a imagem é um importante referente para a compreensão do texto e exerce função decisiva para uma aproximação do leitor com o conteúdo. É importante salientar que o contexto é imprescindível, pois favorece a percepção e a compreensão do leitor.

O terceiro ponto da pesquisa visou a observar se os leitores conseguiam perceber, num plano linguístico, a relação entre termos, estabelecida através dos referentes. Nesta etapa, os entrevistados detiveram-se apenas na parte verbal dos textos. Após a análise das respostas:

1. No texto da Revista Isto É, todos os entrevistados perceberam que o termo a estatal refere-se à Petrobras.
2. Na Revista Época, 23 dos entrevistados relacionaram o termo dois esquemas aos termos em destaque a Petrobras e o Mensalão.
3. Na Revista Veja, a solicitação foi que os entrevistados identificassem no texto a quem se referia o termo os entrevistados. Os participantes não conseguiram

responder, porque termo o antecedente (a imagem) não estava no enunciado e eles não estavam visualizando texto completo.

Assim, a análise dos textos e dos questionários aplicados durante a pesquisa favoreceu a constatação de que o processo de leitura é uma atividade centrada na busca de compreensão, na qual deve existir uma articulação entre a informação veiculada pelo autor e a contribuição do leitor, que (re)constrói o(s) sentido(s) a partir de seus conhecimentos. O texto precisa ser apreendido em sua totalidade, pois do contrário surgirão lacunas que prejudicarão a compreensão. Os referentes assumem, neste ponto, importante função: a de guiar a leitura.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar neste texto as considerações sobre leitura, compreensão, gênero, referenciação e sentido, buscou-se trilhar um caminho capaz de interligar teoricamente a concepção aqui defendida: a leitura é uma atividade sociocognitiva interacional. Isso implica a concepção de leitor ativo, participante, o co-autor do texto.

A experiência de leitura do gênero capa de revista sob a perspectiva da referenciação foi muito favorável para ampliar a compreensão acerca das habilidades de leitura e das estratégias utilizadas tanto pelo autor para construir o sentido, quanto pelo leitor para resignificá-lo. Assim, conclui-se que a compreensão do propósito comunicativo de gênero favorece bastante a leitura, enquanto atividade de compreensão.

Sobre a referenciação, ficou a percepção de que há inúmeras funções discursivas atreladas aos elos referenciais. “As expressões referenciais são multifuncionais: indicam pontos de vista, assinalam direções argumentativas, sinalizam dificuldades de acesso ao referente, recategorizam os objetos presentes na memória discursiva” (KOCH & ELIAS, 2013, p. 149).


Nessa perspectiva, a maior de todas as percepções obtidas neste trabalho foi a de que ainda há um longo percurso de estudos a ser trilhado para que se alcance a dimensão e a complexidade desses temas.

### REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 4. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. Marxismo e filosofia da linguagem. 16. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2014.

CAVALCANTE, Mônica M. Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas. Fortaleza: Edições UFC, 2011.



\_\_\_\_\_. Os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2013.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; LIMA, Silvana Maria Calisto de. (orgs) Referenciação: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2013.

KLEIMAN, Angela. Leitura, ensino e pesquisa. 4. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

KOCH, Ingedore G. Villaça; LIMA, Maria Luiza Cunha. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (orgs) Introdução à linguística 3: fundamentos epistemológicos. – São Paulo: Cortez, 2004.

KOCH, Ingedore G. V. O texto e a construção dos sentidos. 7. ed. – São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. Argumentação e linguagem. 9. ed. – São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. Desvendando os segredos do texto. 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Introdução à linguística textual. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.


\_\_\_\_\_. As tramas do texto. 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender: os sentidos do texto. – 3. ed. – São Paulo: Contexto, 2013.

LEFFA, Vilson J. Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação do texto. In: Vilson J. Leffa; Aracy Ernest. (org.). Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa. Pelotas: Educat, 2012, p. 253-269.

MANGUEL, Alberto. Uma história da leitura. São Paulo: Companhia das letras, 2004.

RONCARATI, Cláudia. As cadeias do texto: construindo sentidos. – São Paulo: Parábola, 2010.



## O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ENTRE DISCURSOS E DISCIPLINAS: RUPTURA E FRAGMENTAÇÃO COMO CONSTITUIÇÃO DE UM DISCURSO

Vanessa Gonçalves Costa<sup>1</sup>

**RESUMO:** Ao conceber o Ensino de Língua Portuguesa como discurso constituído por diversas disciplinas cujos objetos estão estreitamente relacionados à língua/linguagem ou ao ensino-aprendizagem da língua, a presente pesquisa parte do pressuposto que a existência de várias disciplinas, embora seja um enriquecimento do ponto de vista da pesquisa sobre linguagem, pode estar tendo como efeito no ensino introduzir rupturas tais que desfazem os próprios objetos. Essas rupturas ou fragmentações podem ser percebidas nas práticas de ensino do professor de língua, sujeito atravessado pelos efeitos do constante intercruzamento desses vários discursos. Nossa pergunta de pesquisa é a seguinte: essa variedade de disciplinas, conceitos e objetos que compõem a área de Letras, enquanto área de formação do professor de língua portuguesa, resultam numa fragmentação da aula? Para alcançar respostas para este questionamento, os pressupostos teóricos selecionados foram os da Análise do Discurso de linha francesa, especialmente os de Michel Foucault (1987, 1996) e do Ensino-Aprendizagem de língua. O corpus para análise são relatórios de estágio no ensino fundamental de estudantes de Letras.


**PALAVRAS-CHAVE:** Discurso. Disciplina. Ensino-aprendizagem. Fragmentação. Língua Portuguesa.

### 1 INTRODUÇÃO

Lancar-se à discussão da prática do professor de língua portuguesa atualmente é mais que um desafio, é um compromisso para com o ensino de língua e uma responsabilidade imputada a todo aquele que faz o ensino ou dele se ocupa enquanto objeto de estudo e pesquisa.

Este trabalho é produto tanto da pesquisa de mestrado em andamento da qual nos ocupamos quanto do compromisso e da responsabilidade que o ensino-aprendizagem de língua portuguesa ora instaura. Pode-se dizer que, grosso modo, o objetivo principal do trabalho é compreender, no âmbito de uma investigação





discursiva, o que leva o professor de língua portuguesa a fazer o que faz como faz? Isto é, há aqui uma inquietação que envolve teoria e prática.


Entendemos que o campo ensino de língua portuguesa é constituído por uma grande e complexa rede de teorias. O campo exige que o profissional de Letras conheça e domine correntes teóricas diversas e nem sempre complementares ou correspondentes umas às outras. Essas diversas teorias ou campos, de alguma forma ou de várias formas, refletem na prática de sala de aula do professor. Nossa suposição é a de que essas teorias ou campos de estudo manifestam-se na forma de disciplinas, no sentido foucaultiano, compostas por seus conceitos e objetos próprios; e essas disciplinas, por sua vez, constituem a disciplina curricular língua portuguesa.

Nossa pergunta de pesquisa, nesse sentido, é a seguinte: se essa variedade de disciplinas, conceitos e objetos que compõem a área de Letras, enquanto área de formação do professor de língua portuguesa, resultam numa fragmentação da aula? Isto é, investigamos os efeitos que essa rede de teorias pode ocasionar na prática do profissional de Letras, especificamente no contexto de sala de aula. Como as escolhas feitas para a constituição de uma aula de língua refletem essas diversas teorias que compõem a área?

Nossa hipótese é a seguinte: a “soma” dessas diversas disciplinas, embora seja um enriquecimento do ponto de vista da pesquisa sobre linguagem, pode estar tendo como efeito no ensino introduzir rupturas tais que desfazem os próprios objetos de ensino. Ou seja, os conhecimentos, objetos dessas disciplinas são diversos e podem ocasionar descontinuidades do ensino deles mesmos na prática de sala de aula.

E quais seriam essas disciplinas ou campos? As pesquisas em linguagem, nas últimas cinco décadas, pelo menos, consolidaram, ao nosso entender, uma espécie de discurso de ensino de língua portuguesa. Reconhece-se esse ensino por ele ser constituído pelos estudos da Gramática, da Sociolinguística, da Linguística Textual, da perspectiva Interacionista e mais recentemente, pela ênfase dos Gêneros Textuais. Citamos apenas estas por nos ocuparmos delas neste trabalho, mas outras tendências há constituindo o ensino de língua portuguesa.

Entendemos dessa forma que a primeira exigência imposta ao professor de língua portuguesa seja dominar os pressupostos teóricos fundamentais destas disciplinas



uma vez que elas influenciarão e constituirão sua prática, seu discurso enquanto professor.


Uma vez que nossa proposta caracteriza-se por uma investigação discursiva acerca do ensino-aprendizagem de língua portuguesa, os pressupostos teóricos selecionados para compor esta discussão são os da Análise do Discurso, sobretudo os conceitos de Discurso, Disciplina, Formação discursiva e Interdiscurso. Discurso, Disciplina e Formação Discursiva de acordo com Michel Foucault (1996, 1987) e Interdiscurso de acordo com Dominique Mainguenu (2008).

A pesquisa é documental de caráter qualitativo e o corpus de análise são Relatórios de Estágio do Ensino Fundamental de estudantes de Letras da Universidade Federal do Pará. Estes documentos oferecem descrições de aulas observadas e regidas pelos estudantes durante os anos de 2009 e 2013. A análise dos dados se deu à luz dos conceitos da Análise do Discurso mencionados anteriormente a fim de compreendermos e identificarmos se os vários discursos/disciplinas que o professor de língua portuguesa precisa conhecer e inter-relacionar para a sua aula provocam eles mesmos rupturas e fragmentações em sua abordagem.

A seguir apresentaremos num primeiro momento algumas tendências ou disciplinas que constituem o campo teórico do ensino-aprendizagem de língua portuguesa, depois passaremos ao referencial teórico da Análise do Discurso, seguindo para uma breve descrição do corpus e da metodologia, para enfim apresentarmos a análise dos dados e seus primeiros resultados e conclusões.

## **2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM CAMPO VASTO**

Traçaremos aqui grandes linhas acerca de algumas teorias, nem todas linguísticas, que entendemos compor o quadro teórico do ensino de língua portuguesa no Brasil. A primeira delas é o Ensino da Gramática Tradicional. É certa a relação que automaticamente deve se fazer ao falar em ensino de língua portuguesa ou português enquanto disciplina curricular e gramática. Podemos afirmar, segundo pesquisas como a



de Neves (2007), que a gramática é um primeiro discurso constituinte, e até mesmo, priorizado neste discurso maior que é o ensino da disciplina curricular.


Um estudo feito acerca do ensino de Gramática na escola realizado por Maria Helena de Moura Neves em 2007 mostra que 100% dos professores pesquisados ensinam gramática em suas aulas e passam exercícios gramaticais para seus alunos.

No estudo de Neves (2007), as respostas dadas aos questionamentos: 1. “Para que se ‘ensina’ a gramática?” e 2. “Para que se ‘usa’ a gramática que é ensinada?” foram as seguintes:

verificou-se que 50% das indicações se referem a um bom desempenho: melhor expressão, melhor comunicação, melhor compreensão (destacando-se o desempenho ativo). Cerca de 30% das indicações se referem à preocupação de normatividade: maior correção, conhecimento de regras ou de normas, conhecimento do padrão culto. (...) 20% de indicações para o que seria uma finalidade teórica: aquisição das estruturas da língua/melhor conhecimento da língua/conhecimento sistemático da língua/apreensão dos padrões da língua/sistematização do conhecimento. (...) menos de 1% dos professores pesquisados declarou só dá aulas de gramática para cumprir o programa; esse baixo percentual, porém, foi desmentido na subsequência da pesquisa, que revelou ser muito mais geral essa negação da real validade do ensino da gramática. (p. 10)

Conforme a pesquisa de Neves há razões e justificativas para se ensinar gramática, cuja metodologia clássica é a conceituação do conteúdo, nomenclatura ou exposição das regras, exemplificação e aplicação de exercícios. A responsável pela pesquisa alistou nove tipos de sequenciação das atividades de gramática. Em cinco seqüências os professores iniciam com a explicação da matéria/contéudo. Os exercícios estão presentes em sete seqüências, sendo este o último passo do processo.

Outra vertente que lança seus reflexos no ensino é a Linguística Textual. Na década de 60, começa a desenvolver-se um novo ramo da linguística: a linguística textual. Para ela, já não era mais interessante debruçar-se sobre questões da palavra ou



da frase, uma vez que o objeto de reflexão passa a ser o texto, por entender ser ele a forma específica de manifestação da linguagem (Fávero; Koch, 1983, p. 11).

Segundo Fávero & Koch (1983) as causas que levaram os linguístas a desenvolverem uma linguística textual foram

as lacunas das gramáticas da frase no tratamento de fenômenos tais como a correferência, a pronominalização, a seleção dos artigos (definido e indefinido), a ordem das palavras no enunciado, a relação tópico-comentário, a entoação, as relações entre sentenças não ligadas por conjunções, a concordância dos tempos verbais e vários outros que só podem ser devidamente explicados em termos de texto ou, então, com referência a um contexto situacional. (p. 12).


Três momentos principais marcaram o percurso histórico da linguística textual: o primeiro é o da análise transfrástica, no qual se inseriam fenômenos cujas teorias sintáticas e/ou semânticas não davam conta de explicar; o segundo momento é o da construção das gramáticas textuais e o terceiro momento é o da construção das teorias do texto ou da reflexão de que o texto passa a ser compreendido em seu contexto de produção.

No período da análise transfrástica, os esforços dos linguístas concentraram-se em ir além da frase, partir da frase para o texto no intuito de se perceber uma unidade de sentido. Fenômenos como os da co-referenciação, por exemplo, vão além da frase e somente poder-se-á chegar à sua compreensão no interior do texto.

Contudo, a análise transfrástica também não deu conta de trazer as respostas até para os fenômenos que se propunha a investigar, alimentando assim, fortes argumentos para o desenvolvimento das gramáticas textuais.

O objetivo de estabelecer gramáticas textuais teve forte influência da gramática gerativa de Chomsky, pois o intuito de estabelecer um sistema finito de regras que fossem comuns a todos os usuários da língua e que lhes permitissem dizer se





uma sequência linguística consistia ou não em um texto bem formado, em muito se aproximava dos postulados para as regras de constituição das frases.


À semelhança do período transfrástico, muitas questões não foram contempladas pelas gramáticas textuais. Assim, os esforços passam a concentrar-se na elaboração de uma teoria do texto, cuja investigação acerca da constituição, funcionamento, produção e compreensão dos textos em uso passam a ser os alvos.

Neste terceiro momento da linguística textual a pragmática constitui-se num importante papel, pois há um deslocamento do texto ao seu contexto de produção, entendendo-se por contexto, segundo Bentes (2001, p. 250) “como o conjunto de condições externas da produção, recepção e interpretação dos textos.”.

Neste momento dos estudos em Linguística, segundo Marcuschi (1998) “a palavra de ordem não era mais gramática de texto, mas a noção de textualidade, isto é, o que faz com que um texto seja um texto. Daí que nessa nova acepção de uma teoria do texto que já aponta para o caráter interacional da linguagem alguns conceitos passam a ser foco de investigação, pois são dotados de fatores de textualidade. A coesão e a coerência são alguns desses conceitos e ganham especial atenção neste momento de investigação do texto.

A coerência “teria a ver com a ‘boa formação’ do texto, num sentido mais próximo da interlocução, numa situação comunicativa entre dois usuários.” (Koch, 2008, p. 11). A coerência ganha ares de investigação numa perspectiva mais semântico-pragmática, embora alguns considerem-na também sob o âmbito sintático, mas os estudos voltados para a coerência revelam que a presença dela não necessariamente é marcada pela estrutura. Paralelamente ao conceito de coerência, nasce o de coesão, que já se revela através de marcas textuais presentes no texto (Koch, 2008, p. 13), adquirindo características mais sintático-gramatical, embora também seja semântica.

A partir destes estudos e mudanças de perspectivas na área da linguagem, que se percebe na escola brasileira um movimento de tomada do texto com o intuito de fazer o aluno reconhecer um texto, reconhecer e produzir os diferentes tipos de textos, e principalmente, fazê-lo dominar as noções de coesão e coerência, aplicando-os na prática de produção de texto, bem como em exercícios de reconhecimento dos




elementos responsáveis pela coesão em um texto e da apreciação da presença ou não de coerência. Era comum encontrar na correção de textos de alunos comentários como “problemas de coesão”, “problemas de coerência”, “incoerência localizada”, entre outros no mesmo formato.

Outra tendência presente neste campo teórico é a Sociolinguística. Esta disciplina insere na prática de ensino brasileira o discurso de que esse ensino deve também objetivar uma educação linguística que contemple as variedades da língua, que discuta as variedades, que as faça conhecidas. Esta disciplina surgiu nos Estados Unidos por volta de 1960 quando cientistas da linguagem entendem que estudar a língua significa levar em conta a sociedade na qual ela é falada (Bagno, 2007, p. 28). Um nome de destaque para a consolidação dos estudos sociolinguísticos é William Labov, linguista norte-americano que contestava veementemente afirmações acerca da inferioridade cultural e linguística dos negros americanos.

A descoberta de novas disciplinas expande o campo de visão acerca do objeto de estudo da linguagem. Passa-se a olhar a língua sob novos ângulos. A primazia do estudo da língua sob a ótica da gramática tradicional normativa/prescritiva vai aos poucos perdendo força, ao menos nos discursos dos que se apropriaram das novas perspectivas. A ampliação do objeto de estudo da linguagem, antes, focado na gramática da frase, passa a debruçar-se sobre a

compreensão dos fenômenos da interação social por meio da linguagem, da relação entre língua e sociedade, da aquisição da língua pela criança, dos processos envolvidos no ensino formal da língua, do controle social exercido pelas ideologias veiculadas no discurso etc.” (Bagno, 2002, p. 14).

Segundo Bagno (2007, p. 22) “se a sociolinguística tem um papel a desempenhar na educação linguística dos cidadãos brasileiros, esse papel é de reconhecimento da heterogeneidade intrínseca da sociedade brasileira e, portanto, da inescapável heterogeneidade da nossa realidade linguística.” Daí que hoje é perceptível




a presença dessa disciplina em sala de aula, seja nos livros didáticos, nas exposições de professores; reflexos da incorporação da discussão da disciplina nas diretrizes oficiais para o ensino como os Parâmetros Curriculares Nacionais e de uma política de valorização do livro didático, no caso o PNLN. Contudo, segundo Bagno, os livros didáticos apresentam muitos problemas no trato da variação linguística, problemas que envolvem um bom domínio teórico dos termos, inclusive.

Outras vertentes que se apresentam no discurso do ensino de língua portuguesa são as pautadas no Interacionismo. Uma vez que se pretendeu esquadrihar o que constitui ou não constitui um texto, momento da Linguística Textual, um novo olhar sobre ele passa a delinear-se no cenário linguístico, sendo os estudos da linguística da enunciação e da análise do discurso colaboradores para o desenvolvimento dessa perspectiva. Nessa linha de pensamento interacionista, a língua é pensada como lugar de interação, e o texto, concebido mais enquanto “enunciado” do que enquanto “textualidade”.

Uma das ideias fundantes do interacionismo no Brasil é a de que o ensino de língua deveria ser (re)pensado a partir de uma problematização sobre a concepção de linguagem que a escola adota. Essa questão remonta a um texto de Geraldi, chamado O texto na sala de aula, cuja primeira edição é de 1984, no qual o autor já começa a discutir o conceito de linguagem até então adotado pela escola, um conceito mais voltado para as regras gramaticais, para as normas.

Para Geraldi, há fundamentalmente três concepções de linguagem, cuja opção por uma ou por outra vai influenciar desde a seleção dos conteúdos ensinados ao relacionamento com os alunos. A primeira é a que concebe a linguagem como expressão do pensamento, a segunda como instrumento de comunicação e a terceira concebe a linguagem como forma de interação, a qual estabelece relações significativas entre os interlocutores (Geraldi, 2006, p. 41).

Considerando as reflexões acerca das concepções de linguagem a partir de Geraldi e reflexões advindas com os estudos pautados no dialogismo, na linguística da enunciação e na análise do discurso, frentes das quais não nos ocuparemos aqui, surge uma linha de pensamento e de ensino pautados no interacionismo, cuja proposta é a de um ensino pautado no texto, não mais evidenciando-se suas características de “bem formadoras” enquanto texto e sim o caráter interacional da linguagem manifesto por



meio dos textos, buscando-se compreender o funcionamento dos discursos por meio deles.

Basicamente, é possível perceber reflexos dessas teorias em documentos oficiais tomados como referência para o ensino brasileiro, como os PCN de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, e em materiais de ensino como os livros didáticos.

Fechando essa breve discussão sobre as tendências de ensino, não poderíamos deixar de falar da corrente mais comum e atualmente utilizada no Brasil que é a do ensino pautado nos Gêneros Textuais. Uma vez que se considere o pressuposto por Travaglia (2009, p. 17) de que o objetivo prioritário do ensino de língua materna é o desenvolvimento da competência comunicativa e que segundo Dionísio et al (2010, p. 22) a comunicação se dá por meio de textos e os textos estão situados em algum gênero, a perspectiva dos gêneros textuais ganha adeptos dos que consideram a língua para além de seus aspectos formais e estruturais ou passa a influenciar a formação dessa “nova” visão sobre o ensino. “Essa visão segue uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva. Privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua (Dionísio et al, 2010, p. 23).


Nos PCN, o ensino por gêneros ganha destaque, sendo estes, inclusive, tomados como unidades de ensino.

não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases (...) Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto.

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas





também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas.

A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (Brasil, 1998, p. 23-24)

Fica claro no texto acima o posicionamento de privilégio por um ensino que se debruce sobre


“textos materializados em situações comunicativas recorrentes (...) os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

A metodologia proposta para o ensino dos gêneros é a sequência didática com foco na produção escrita, sem muito espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da língua.

Pretendemos aqui traçar grandes linhas de algumas teorias que compõem o ensino de língua portuguesa no Brasil. A seguir passaremos ao tratamento dos conceitos da Análise do Discurso que embasarão nossa análise dos dados.

### **3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NUM VIÉS DISCURSIVO: ENTRE DISCURSOS E DISCIPLINAS.**

Neste trabalho nos propomos a considerar o campo do ensino de Língua Portuguesa do ponto de vista de conceitos da Análise do Discurso, por considerarmos




que este ensino é formado na confluência de vários discursos, que já foram sumariamente caracterizados anteriormente, e também por considerarmos os pressupostos da AD viáveis para a análise dos dados que darão as respostas cabíveis para os questionamentos da pesquisa.

O primeiro conceito selecionado é, obviamente, o de Discurso. Segundo Foucault (1987, p. 124) discurso designa o “conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação; é assim que poderei falar de discurso clínico, do discurso econômico, do discurso da história natural, do discurso psiquiátrico.” Esse conceito alinha-se à nossa pesquisa por concebermos a prática do professor de língua portuguesa como a manifestação de um discurso, isto é, o que faz, como faz e porque faz está pautado num ou em vários discursos que o permitem fazer. Por exemplo, não se ministra o conteúdo Classes de Palavras por predileção ou escolha de um professor ou outro. Há, nesse caso, por trás dessa prática o discurso da Gramática Tradicional que permite, incita, imputa o professor de língua portuguesa a fazê-lo

Os sistemas de formação de que fala Foucault no conceito de discurso exposto acima são as Formações Discursivas, um conceito esboçado pelo autor na obra *Arqueologia do Saber*. Foucault não dá uma definição fechada de Formação Discursiva, mas constrói um esboço de conceito que deve observar quatro pontos: (1) a formação dos objetos — os enunciados podem encontra-se dispersos no tempo e diferentes em sua forma, mas se se referem a uma mesmo objeto formam um conjunto”(p. 36); (2) o encadeamento dos enunciados — através da compreensão das relações estabelecidas pelos novos enunciados, dispersos e heterogêneos, que se formam a partir de um mesmo objeto é possível entender a constituição de um dado discurso vigente (p. 39); (3) o sistema de conceitos — é falível pensar num sistema de conceitos uma vez que também encontram-se em constante dispersão, contudo, pensar no que os separa e na sua incompatibilidade fosse o caminho para a unidade discursiva (p. 40); (4) a persistência dos temas — os discursos não se caracterizam pela individualização de seus temas, tão pouco pela permanência deles; a definição de possibilidades estratégicas permitidos pela dispersão dos pontos de escolhas seria uma opção. (p. 42)

Sem arriscar-se a formular um conceito final para formação discursiva, cuja palavra de ordem parece ser a dispersão, Foucault faz a seguinte observação,



No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante, sistema de dispersão, e no caso em que entre objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva (1987, p. 43).

Trazer para a constituição da reflexão que este trabalho se propõe o conceito de formação discursiva é necessário, pois os discursos que “falam” do/sobre o ensino de língua portuguesa só se materializam porque lhes é permitido dizer o que tem a dizer. O discurso da Sociolinguística, dos Gêneros Textuais, do Interacionismo são produtos de pesquisa, mas também históricos, e se o ensino de língua abarca estes discursos é porque falam de um mesmo lugar, possuem objetos e objetivos em comum, estão na mesma formação discursiva.


Considerando o ensino de língua numa perspectiva discursiva ou como a manifestação de um discurso; considerando também que o discurso não é livre, passaremos agora à discussão dos procedimentos de controle do discurso.

Para Foucault, a sua suposição acerca da não liberdade do discurso é a seguinte

em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (1996, p. 9).

Foucault entende que os discursos exercem sobre si mesmo seu próprio controle (p. 21). Segundo ele, existem dois processos que controlam e delimitam o discurso: a exclusão e a interdição. Os procedimentos de exclusão, exteriores ao discurso, são: a palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade de verdade (p. 19). Os procedimentos de interdição são aqueles internos ao discurso e são os seguintes: o comentário, o autor e as disciplinas. Este trabalho ocupar-se-á apenas do procedimento de controle imposto pelas disciplinas.

Michel Foucault na obra A ordem do Discurso (1996, p. 30) diz que



[...] uma disciplina se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos [...]; o que é suposto no ponto de partida [...] é aquilo que é requerido para a construção de novos enunciados. Para que haja disciplina é preciso, pois que haja possibilidade de formular, e de formular indefinidamente, proposições novas.


Estamos considerando para esta discussão a terminologia Língua Portuguesa enquanto disciplina curricular e sua prática como manifestação de um discurso. Ora, sendo a disciplina, no sentido foucaultiano, um procedimento de controle do discurso e a ideia que defendemos é a de que a aula de língua portuguesa é um evento discursivo ou uma prática discursiva constituída por outros discursos, nada mais propício que pensar e refletir sobre o que é permitido dizer sobre a disciplina língua portuguesa nas práticas de sala de aula.

Se há diversas disciplinas que constituem o discurso manifesto pelo ensino de língua portuguesa, é necessário saber que disciplinas são essas que se mostram nas aulas observadas. Se são disciplinas, devem ter tanto um “corpus de proposições verdadeiras”, mas não só isso, uma vez que as disciplinas são “feitas tanto de erros como de verdades” (p. 31), essas proposições devem “dirigir-se a um plano de objetos determinado” (p. 32) e utilizar-se de “instrumentos conceituais ou técnicas de um tipo bem definido” (p.32), e, principalmente, inscrever-se em certo horizonte teórico” (p.33). Ou pode ser que haja diferentes “proposições verdadeiras”, diferentes “objetos” etc., e neste caso teríamos diferentes disciplinas dentro do que chamamos “língua portuguesa” na escola.

Considerando que o discurso da disciplina Língua Portuguesa é formado na relação com outros discursos; e a palavra “outro” aqui entendida como aquilo que está fora de si, o conceito de interdiscurso também se mostra pertinente.

Mainguenu diz que para os linguistas, o “outro” é perceptível no discurso de duas formas: através da heterogeneidade mostrada (perceptível no texto por marcas linguísticas) e da heterogeneidade constitutiva (não deixa marcas visíveis no texto, mas as palavras do “outro” estão lá). O interdiscurso inscreve-se na discussão de





Mainguenu como tendo o primado, isto é, possui o caráter de primazia, prioridade, superioridade. “Nossa própria hipótese do primado do interdiscurso inscreve-se nessa perspectiva de uma heterogeneidade constitutiva, que amarra, em relação inextricável, o Mesmo do discurso e seu Outro.” (2008, p. 31).


O conceito de interdiscurso de Mainguenu vai além da heterogeneidade mostrada e se liga mais à heterogeneidade constitutiva. Compreendemos que para o autor o interdiscurso é parte indissociável da constituição do discurso. O interdiscurso, dessa forma, não seria, de acordo com nossa compreensão, nem o novo nem aquilo que já existia, mas o que se dá entre estes dois espaços abstratos e que constitui o discurso.

Como isto se mostra na prática de sala de aula para o ensino de língua portuguesa? É o que intentaremos mostrar adiante com a análise dos dados.

#### **4 O CORPUS**

O corpus do qual se retiraram os dados para análise é constituído de 30 (trinta) Relatórios de Estágio oriundos da disciplina Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental ministrada no Curso de Letras da Universidade Federal do Pará nos anos 2009 e 2013. Entendemos que esses documentos permitem observar uma ampla e diversa amostra de aulas tanto de professores experientes quanto de professores em formação. Bem como nos permitem visualizar um quadro das diversas metodologias aplicadas para o ensino de língua portuguesa atual, considerando o contexto local e social onde elas se realizaram.

Grosso modo, os relatórios de estágio que compõem o corpus da pesquisa possuem duas partes: na primeira os alunos de graduação relatam o primeiro momento do estágio, o de observação. As anotações versam em sua maioria acerca do professor da turma (tempo de sala de aula, formação, predileções por conteúdos de ensino etc.), acerca da turma (quantidade de alunos, perfil) e do acontecimento da aula em si (conteúdo ministrado, metodologia utilizada, resolução de atividades etc.). Observou-se também a presença considerável de apreciações, na maioria críticas não positivas, quanto à abordagem do professor e descrições de acontecimentos corriqueiros e comuns de sala de aula. A outra parte é a regência. O momento em que o graduando ministra suas aulas. Aqui os relatos concentram-se mais na descrição das aulas ministradas, da



metodologia utilizada, nas justificativas de opção metodológica e nos acontecimentos corriqueiros. A ocorrência de apreciações nesta parte diminui consideravelmente.

A organização da escrita do texto segue um percurso cronológico do período em que estiveram em sala de aula. As anotações organizam-se por aula, tanto no momento da observação quanto da regência. Geralmente há a data da aula, a série e, às vezes, a designação da turma, principalmente quando observaram diferentes turmas de uma mesma série; o número da AULA, ENCONTRO, ENTRADA, modos como os estagiários denominam o momento em que estiveram em sala de aula. Em alguns relatórios foi possível identificar a quantidade de horas-aulas, o horário das aulas e o turno.

A análise dos dados se deu à luz dos conceitos da Análise do Discurso mencionados anteriormente a fim de compreendermos e identificarmos se os vários discursos/conhecimentos (tendências que compõem o campo teórico do ensino aprendizagem) que o professor de língua portuguesa precisa conhecer e inter-relacionar para a sua aula provocam eles mesmos rupturas e fragmentações na aula.

Além da pergunta de pesquisa, outras surgiram para melhor direcionamento da análise dos dados. São elas: em qual disciplina a aula se enquadra? Qual objeto e método são próprios da disciplina? A abordagem do professor está inscrita no discurso da disciplina? O que provoca a ruptura ou a fragmentação? Como o interdiscurso se manifesta na constituição da prática do professor?


A seguir apresentamos uma análise de um conjunto de aulas.

## **5 ANÁLISE DOS DADOS**

Esta análise é composta por um conjunto de 12 aulas que compuseram um único relatório. As aulas se deram na primeira parte do estágio: a observação. Foram observadas por uma aluna do Curso de Letras do período noturno, numa turma de 5ª série, ministradas por uma professora no período compreendido entre 15 de setembro de 2009 a 19 de outubro do mesmo ano.

### **5.1 Breve descrição das aulas e análise**

Logo na primeira aula a professora demonstra um comportamento de interdição a um texto do livro didático por ele conter a palavra “sexo”, uma crônica de Luis




Fernando Veríssimo. A professora julga o texto inadequado para uma turma de 5ª série. A estagiária interpreta a postura da professora como um erro e tenta embasar sua interpretação num fragmento dos PCN, o qual diz que se faça a discussão em sala de aula dos temas transversais, dentre os quais se enquadra Orientação Sexual.

Percebe-se uma limitação da professora em repassar à turma significados elementares de palavras. Em determinada aula, ao ser inquirida sobre o significado do verbo “seduzir”, dá como resposta o seguinte: “é quando uma pessoa conquista a outra e ela fica encantada”. A resposta é problemática porque furta ao aluno o conhecimento de significados outros que a palavra pode adquirir dependendo do contexto em que está inserida.

O período de observação das aulas foi todo empregado no estudo da Classe de Palavra “Adjetivo”, seguindo o modelo tradicional de aulas de gramática (conceituação, exemplificação, exercícios). Durante o período de observação, somente se trabalhou a classe gramatical referida.

A professora não domina conceitos gramaticais elementares como o da classe de palavras trabalhada. Em determinado momento apresenta um conceito à turma: “Adjetivo é tudo aquilo que caracteriza ou qualifica um ser”, noutro centra sua fala apenas numa parte do conceito, dizendo que quando os alunos estiverem na 6ª série, “o adjetivo será estudado apenas na perspectiva da qualidade”.

Os exemplos relacionados à classe gramatical são confusos e incoerentes. Ao expor como exemplo o adjetivo “habitacionais”, engrena num outro discurso de que “habitacionais” “é um problema de moradia, e que vem muita gente de fora e as cidades vão crescendo e gera violência e nem todo mundo que chega na cidade encontra emprego”. Outro exemplo confuso se deu quando a professora explicou aos alunos que um substantivo pode tornar-se um adjetivo, como na frase “Este menino é um macaco”. A professora não errou sintaticamente falando, pois temos um substantivo (menino), um verbo de ligação (ser) e outro substantivo (macaco) que passa a funcionar na frase como predicativo do sujeito. Porém, historicamente, a palavra macaco em nossa sociedade não está ligada à ideia de características ou qualidades (positivas) quando associadas a seres humanos, pois, nesse sentido, está associado ao preconceito racial, nunca o sentido evidenciado pelos falantes é o de peraltice, criança inquieta como é comuns dos macacos.




A prática da professora é toda apoiada no livro didático com ênfase na análise de frases. Apenas em uma aula houve a entrada de um texto intitulado “Cheio Vazio” de Pedro Xisto, um poema concreto cujo objetivo de trabalho em sala de aula era “enquadrar” as palavras “cheio” e “vazio” numa das classes gramaticais substantivo ou adjetivo. Esta prática demonstra incompreensões da professora, pois estas palavras no contexto do texto podem adquirir outros sentidos. Interessante o comportamento dos alunos quanto ao texto. Eles perguntavam sobre o sentido do texto, mas a professora adia as respostas e concentrava sua abordagem no adjetivo. Quando terminou de ler o texto ela disse “— Vamos analisar o texto da gramática” e em seguida pergunta “— O que são classes gramaticais?”, e na sequência a professora inicia uma fala sobre como se deram as divisões das línguas segundo a perspectiva bíblica.

Em sua penúltima aula, em conversa com a estagiária, a professora relata como organiza sua prática. “A professora começou a detalhar sobre o conteúdo das séries em que trabalha. Por exemplo, na quinta série ela disse que só trabalha com classes de palavras, do substantivo ao adjetivo e suas classificações. Porém disse que as primeiras aulas são sobre ‘Comunicação’ (emissor, receptor, mensagem, código). E inclui o Artigo simultaneamente com o substantivo. Na sexta série trabalha com o numeral, Advérbio, etc. Quando ela falou em ‘Numeral’ percebi que ela gosta de trabalhar com os alunos com essa classe de palavras, pois sem dizer que é um gênero textual, diz que gosta de utilizar receitas para essa aula. Em seguida foi falando do restante das classes gramaticais vistas em cada série e disse que nem todos os professores fazem a divisão que ela faz das classes gramaticais.”

Para elucidar melhor a questão aqui proposta, passaremos à descrição e análise de uma aula específica, na qual é possível perceber a inscrição da professora no discurso gramatical, bem como a mostra de incompreensões desse mesmo discurso, ao optar por procedimentos metodológicos contestáveis para a disciplina em questão, mais que isso, observa-se quão descontínuos podem ser as abordagens do ensino de língua e como isso pode restringir a apreensão e compreensão de saberes linguísticos importantes para a produção de novos enunciados e novos discursos.

Segue a descrição da aula. A professora da turma entregou as avaliações de Língua Portuguesa aos alunos, realizadas na aula anterior. Após isso, iniciou um novo assunto, ao qual denominou Adjetivo. Não utilizou livro ou qualquer outra fonte e






disse aos alunos que eles já haviam estudado o assunto quando estavam na 4ª série. Fez o seguinte questionamento à turma: “Quem sabe o que é adjetivo?”. Um aluno manifestou sua resposta e, a seguir, a professora anotou no quadro a definição de adjetivo, e ainda conceituou oralmente, dizendo que “é a palavra que dá qualidade e característica ao substantivo”. Seguiu a aula falando substantivos para os alunos, estes deveriam falar um adjetivo. Por exemplo, a professora falou a palavra “cidade”, os alunos responderam “poluída, suja, imunda”. Em outro momento a professora disse “professores” e os alunos responderam “professor gordo”. Em seguida, explicou que a palavra “gordo” era uma característica e não uma qualidade. Após isso, a professora falou que tinha o conhecimento do gosto da turma pela prática de desenhar, então falou que passaria uma atividade que desse para os alunos arrancarem a folha do caderno. Ela escreve na lousa o comando da atividade, assim como segue: “Escolha um professor aquele que você mais gosta e admira. Desenhe e dê as características e qualidades.” (grifo da autora do relatório).

Com base no descrito acima, podemos afirmar a priori que esta aula situa-se no enquadre da disciplina Gramática, mais precisamente no campo da Morfologia enquanto ciência que estuda as desinências causais e verbais e os diversos termos gramaticais (DUBOIS et al, 2006, p. 419). Em aulas desta disciplina, tradicionalmente, espera-se que os procedimentos metodológicos sigam os seguintes passos: conceituação, exemplificação e exercícios de aplicação/fixação. Compreendemos que o objetivo da aula é fazer o aluno obter conhecimentos a respeito da classe de palavras Adjetivo.

Em sua exposição para a turma, não é possível perceber pelo relatório, o apoio em quaisquer materiais de ensino. Geralmente, há uma apresentação conceitual, que se apoia em algum manual de gramática ou livro didático e a exemplificação se dá por criação do professor ou nos exemplos que os materiais de apoio oferecem. Contudo, o entendimento que a professora expressa ter do conceito apresentado à turma é falho, pois a concepção gramatical de adjetivo, segundo critérios de um gramático, aponta para duas noções: a de característica e a de qualidade dos seres (CEGALLA, 2008, p. 160). Nota-se que nesta aula, essas noções tomaram a mesma proporção, apesar de a professora ter insinuado, num determinado momento da aula, que há diferença entre uma coisa e outra. Contudo, os registros da observação da aula, não fazem referência que se deixou claro para a turma as diferenças entre característica e qualidade.



Inclusive, quando os alunos agregaram adjetivos aos substantivos mencionados pela professora, nota-se que todos os adjetivos apontam para traços físicos (poluída, suja, imunda, gordo), o que está mais próximo da noção de característica.


Observamos dessa forma uma primeira fragmentação da aula ao ser contemplado apenas uma parte do conceito do conteúdo ministrado, o que pode acarretar incompreensões e limitações futuras no aluno quanto ao uso deste elemento linguístico na construção de sentidos.

Ao pedir para que os alunos desenhassem um professor para atribuir-lhe às características e qualidades, percebemos outro indício de fragmentação, pois para a disciplina considerada, no caso, a Gramática, fazer um desenho não parece ser um procedimento esperado e aceito para esta disciplina. Contudo, percebemos aqui a entrada de outro discurso nesta aula, pois a professora tenta relacionar o discurso da Gramática com as práticas e vivências dos alunos, inclusive, incluindo personagens com os quais os alunos se relacionam; algo que pode ter tentado se aproximar de uma visão interacionista da língua.

Acreditamos que esses dois discursos poderiam ter se coadunado, caso tivesse sido estabelecida uma coerência anterior. O tratamento da linguagem não-verbal associado ao conceito de adjetivo, utilizando imagens ou fotos, poderia ser uma tentativa de estabelecer essa coerência.

Concluimos inicialmente que a efetivação de uma atividade cujo procedimento metodológico tenha sido a produção da linguagem não-verbal, por meio de um desenho, para a aplicação de conteúdo gramaticais, no caso o adjetivo, não contempla o objetivo de obter conhecimentos acerca do conteúdo visado. Isto acarretou rupturas e fragmentações na aula, resultantes de incompreensões quanto ao tratamento didático dos conteúdos e do produto da relação entre discursos e disciplinas que constituem o ensino de língua.

Quanto ao conjunto global das aulas, podemos perceber a clara inscrição na disciplina Gramática, por ser uma disciplina bem delimitada, cujos limites são de fácil percepção. Há manifestação de discursos que pertencem à Formação Discursiva Gramatical. Percebemos que a professora se mantém nesse discurso do início ao fim. Houve a entrada de outros discursos na exposição da professora em dois momentos:




quando referiu-se à visão bíblica de divisão das línguas e no exercício do desenho. Para nós, isto mostra o professor numa zona constante de interdiscurso, o qual influenciará significativamente a constituição de seus próprios discursos manifestados em sua prática.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A primeira conclusão a que chegamos é a de que a entrada de diversas disciplinas no campo do ensino de língua portuguesa coloca o professor numa zona complexa de interdiscurso, causando a fragmentação de sua prática. Essa fragmentação pode manifestar-se, a priori, de acordo com nossa análise, de duas maneiras: pela produção de discursos que não colaboram para uma melhor “performance” de ensino e aprendizagem e pelas escolhas metodológicas que também não colaboraram para uma aprendizagem significativa e nem se inscrevem nos limites da disciplina na qual a prática se debruça .

## **REFERÊNCIAS**

- BAGNO, M. Nada na língua é por acaso por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BENTES, A. C. Linguística Textual. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. Introdução à linguística. Domínios e fronteiras. V.2. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamenta: língua portuguesa. MEC/SEF, 1998.
- CEGALLA, D. P. Novíssima Gramática da Língua Portuguesa. 48. ed. rev. São Paulo: Nacional, 2008.
- DIONÍSIO, A. P.; MACHADO; A. R. M; BEZERRA, M. A. (orgs.). Gêneros textuais e ensino. São Paulo: Parábola Editorail, 2010.
- DUBOIS, J; GIACOMO, M.; GUESPIN, L.; MARCELLESI, C.; MARCELLESI, J.B. et MEVEL, J.P. Dicionário de lingüística. São Paulo: Cultrix, 2006.
- FÁVERO, L. L. e KOCH, I. V. 1983. Lingüística textual; introdução. São Paulo, Cortez.
- FOUCAULT, M. A Ordem do discurso. Aula inaugural no College de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola: 1996.



\_\_\_\_\_, A Arqueologia do saber. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.

GERALDI, J.W. (Org.) O texto na sala de aula. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006.

KOCH, I. G. V. Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes. 2004.

KOCK, I. G. V; TRAVAGLIA, L. C. Texto e Coerência. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MAINGUENAU, D. Gênese dos discursos. Tradução Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NEVES, M. H. M. Gramática na Escola. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

TRAVAGLIA, L. C. Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.



# ANÁLISE DAS METAFUNÇÕES DA GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL EM MANCHETES JORNALÍSTICAS

Viviane Mara Vieira Cardoso<sup>294</sup>

**RESUMO:** Este trabalho se propõe a analisar textos sob a ótica da Gramática Sistêmico-Funcional, mostrando como os significados são construídos nas mensagens veiculadas na interação social, a partir das três metafunções definidas por Halliday: ideacional, interpessoal e textual. O objetivo deste trabalho é ilustrar a importância da noção básica da gramática sistêmico-funcional: a noção de escolha estrutural, lexical e semântica para revelar significados. Pretende-se, portanto, aplicar o modelo funcionalista ao confrontar as escolhas lexicogramaticais feitas por enunciadores em manchetes jornalísticas com as outras possibilidades de construção do enunciado que não foram escolhidas. A partir desse exercício, é possível perceber as motivações específicas do falante ao realizar determinadas escolhas e observar os efeitos de sentido produzidos pela escolha realizada e pelas alternativas não realizadas. Dessa maneira, promover essa análise em textos jornalísticos possibilita entender a maneira de construir os significados, de se utilizar das possibilidades discursivas para inserir subjetividade e argumentação em discursos que aparentam isenção.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gramática sistêmico-funcional. Manchetes jornalísticas. Subjetividade. Argumentação.


## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe a analisar textos sob a ótica da Gramática Sistêmico-Funcional, mostrando como os significados das mensagens são construídos a partir das três metafunções definidas por Halliday: ideacional, interpessoal e textual.

O objetivo deste trabalho é apenas ilustrar a importância da noção básica da gramática sistêmico-funcional: a noção de escolha estrutural, lexical e semântica para revelar significados. Não se pretende fazer uma exposição detalhada do modelo teórico de Halliday, nem empregar a terminologia completa do autor para a descrição das

---

<sup>294</sup> Mestranda em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
vivimaravc@gmail.com




estruturas e metafunções, já que este é um trabalho reflexivo das noções introdutórias da Gramática Sistêmico-Funcional.

Pretende-se, portanto, aplicar o modelo funcionalista ao confrontar as escolhas lexicogramaticais feitas por enunciadores em manchetes jornalísticas com as outras possibilidades que existiam e não foram escolhidas. A partir desse exercício, é possível perceber as motivações específicas do falante pelas suas escolhas e observar os efeitos de sentido produzidos pela escolha realizada e pelas alternativas não realizadas. Dessa maneira, realizar essa análise em textos jornalísticos possibilita entender a maneira de se utilizar das possibilidades discursivas para introduzir marcas de subjetividade e argumentação em discursos que aparentam isenção.

É indiscutível a importância, influência e o poder dos textos midiáticos na sociedade e, tendo em vista que muito do seu poder se concentra na palavra, as peculiaridades linguísticas desse gênero foram e são constantemente tema de muitos estudos linguísticos. A escolha deste gênero, mais precisamente das reportagens jornalísticas, como objeto de estudo deste trabalho também foi motivada por tal constatação. Além disso, é intrigante esse poder e influência recair sobre inúmeros interlocutores, apresentando um enunciador que interage linguística e socialmente com muitos sujeitos interpretantes, que são, de maneira geral, informados e formados pelo que é veiculado nas mídias.

Analisando as peculiaridades desse gênero, é possível afirmar que ele possui uma linguagem centrada no referente e distanciada do eu enunciador, pretendendo apresentar, portanto, fatos que falam por si mesmos. Nessa perspectiva, esses textos são encarados como narrativas isentas, aceitando-se que a enunciação ali construída não é opinião de um sujeito, mas constitui a verdade de fatos que parecem construir-se e definir-se de maneira independente, sem a interferência da manipulação discursiva do enunciador. No entanto, sabemos que todo ato de linguagem está vinculado ao sujeito e a seus pontos de vista, de modo a construir um projeto de intencionalidade, de atuação sobre o outro por meio dos índices de subjetividade, que se introjetam no discurso, permitindo-se que se capte a orientação argumentativa nele presente (KOCH, 2006, p. 65). Assim, o enunciador, ao escolher a maneira de organizar o discurso, oferta um jogo argumentativo e constrói imagens sociais para si e para o interlocutor.



Partindo desses pressupostos, pretende-se contrariar o “mito” da isenção e imparcialidade nas reportagens jornalísticas e provar a existência de subjetividade e argumentação – a presença do enunciador, suas intencionalidades e influências sob o interlocutor por meio das escolhas estruturais e lexicais na organização da mensagem.


## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Gramática Sistêmico-Funcional procura enfatizar como as escolhas lexicogramaticais da língua são importantes, ou mesmo, fundamentais para a produção de sentido de um texto, sendo este sentido construído na interação social. Assim, as escolhas, o texto e as relações sociais envolvidas na sua organização, produção e recepção são objeto central de estudo da referida Gramática. Fazemos escolhas, baseadas em um contexto, a fim de alcançar um objetivo, um propósito.

A utilização da linguagem tem como objetivo fundamental criar significados, que são alcançados pelas escolhas linguísticas feitas pelo enunciador a partir das opções disponíveis na língua, selecionadas no momento do uso. Dessa forma, o falante, sabendo dos recursos lexicogramaticais disponíveis na língua, escolhe utilizar diferentes estruturas para cada contexto específico de interação linguística. Portanto, quando se elege uma determinada palavra ou uma determinada estrutura, criam-se significados específicos, que apresentam um determinado processo, ajudam a criar imagens para o enunciador e para o interlocutor e organizam a mensagem em textos coerentes que revelam as intenções desejadas para contextos particulares

Quando nos comunicamos, estamos negociando textos para produzir significados. Nessa perspectiva, todo uso da linguagem é motivado por um propósito, é intencional e o significado produzido pela linguagem reside nos padrões de escolha. Ao analisarmos textos, revelamos a organização funcional dos termos que o compõem e sua estrutura; revelamos as escolhas significativas que foram feitas, cada uma dentro de um contexto do que poderia ter sido escolhido e não foi. Dessa forma,

“um texto seria, então, o resultado de uma contínua escolha realizada dentro de uma grande cadeia de sistemas, o que justifica o termo teoria sistêmica. A estrutura, então, parte essencial da linguagem, é interpretada num âmbito externo tomado pelas escolhas sistêmicas, e não como uma característica definidora da linguagem” (LIMA, C.H.P. e outros (org.), 2009, p. 49-50)



O desenvolvimento dessa Gramática, inserida nessas concepções, foi obra do lingüista americano Halliday, que focalizou a análise funcional, enfatizando a estrutura e o sistema da linguagem, procurando, assim, diferenciar da abordagem estrutural tradicional. A estrutura trata da combinação, ordenação da linguagem e das estruturas para formar o texto; o sistema está centrado no contínuo processo de escolha para a construção dos significados. “Portanto, ao analisarmos um texto, Halliday(2004) afirma que estamos mostrando a organização funcional de sua estrutura, e as escolhas significativas que foram feitas em relação ao que poderia ter sido escolhido.”( LIMA, C.H.P. e outros (org.), 2009, p. 50).


Nessa perspectiva, Halliday estabelece três funções, que, juntas, e cada uma com um significado distinto, compõem o significado das orações. São chamadas de metafunções ideacional, interpessoal e textual. Assim, “cada enunciado representa, simultaneamente, o resultado de escolhas feitas pelo falante no potencial de opções disponíveis na língua para cada um dos três tipos de significado.” (Hawad, 2009)

Na metafunção ideacional, a linguagem representa as experiências do indivíduo, a realidade exterior ou do mundo de sua consciência interior por meio de processos, participantes e circunstâncias, em que o processo é o principal componente, revelando as situações que ocorrem tanto no mundo exterior quanto no mundo interior dos participantes. De modo geral, esta metafunção representa um evento/acontecimento, quem está envolvido no acontecimento e em que condições acontece determinado evento.

A metafunção interpessoal representa a interação entre falantes e interlocutores, em que os falantes marcam suas atitudes, julgamentos e atribuem papéis a si e aos interlocutores. Essa interação se constitui por uma apresentação de intenções: convencer, perguntar, ordenar, descrever, esclarecer, etc. A linguagem, então, constitui as relações sociais.

Na metafunção textual, a linguagem organiza a mensagem, de modo a torná-la relevante em relação ao contexto e organizando sua coerência. Nesta função, é evidenciado o tema, elemento principal de um texto, sobre o qual são feitas considerações. O tema pode ser tópico, que corresponde ao processo da experiência (ideacional), pode ser interpessoal, que sinaliza os julgamentos do enunciador em





relação à mensagem e pode ser textual, em que as mensagens são relacionadas por meio de conjunções. Por essa divisão, podemos afirmar que a metafunção textual organiza as duas outras funções e compõe o sentido do texto.

### **3. ANÁLISE DAS METAFUNÇÕES EM MANCHETES DE JORNAIS E REVISTAS**

#### **“Finalmente surge um craque da linhagem de Pelé”**

(Manchete capa da Revista Veja- 29/06/2011)


Esta manchete se refere a uma reportagem sobre o jogador de futebol Neymar.

A oração apresenta uma estrutura que, mais do que qualquer outra função, marca a avaliação do enunciador sobre a mensagem que veicula, evidenciando, assim, de acordo com o modelo apresentado neste trabalho, a metafunção interpessoal.

O modalizador “finalmente” não tem outra finalidade a não ser marcar a atitude do enunciador; esse advérbio não está envolvido no processo ideacional representado – o surgimento de um craque –, mas colabora para instaurar a interação entre escritor e leitor, estabelecendo, somente, a modalização do enunciador. Esse posiciona-se como quem tinha a expectativa de tal acontecimento que, na avaliação dele, se concretizou.

O próprio conteúdo ideacional é construído por meio de um julgamento – a avaliação do surgimento de um craque – em que as escolhas feitas para a construção do enunciado revelam o ponto de vista do enunciador. O substantivo “craque” possibilita ao enunciador inserir sua avaliação de que Neymar é um bom jogador, pois o texto poderia ter sido construído, por exemplo, com a utilização do hiperônimo “jogador”. O emprego daquele substantivo de conteúdo semântico específico e qualificador contribui para o posicionamento do enunciador. Do mesmo modo, o constituinte “da linhagem de Pelé” revela que o enunciador coloca em negociação que Neymar pode ser comparado a Pelé, que é tão bom quanto Pelé, partindo de conhecimentos partilhados em sociedade com o interlocutor de que Pelé é considerado um dos maiores jogadores de todos os tempos – o Rei do futebol – e de que ele começou sua carreira no Santos, mesmo time que revelou Neymar.

No plano da função textual, temos a organização iniciando por um tema interpessoal e, após, o tema tópico, marcando assim que, na construção da mensagem,



do texto, privilegiou-se a estrutura que permitiu marcar o julgamento do enunciador, já que “o tema providencia o ambiente para o restante da mensagem, o Rema” (Taveira & Azevedo, 2009, p. 57)

**“Secretário de Turismo e ex-presidente da Embratur recebem propina, diz PF”**  
(Jornal O GLOBO – 07/08/2011)

A organização textual para a construção da mensagem, nesta manchete, é relevante, no que diz respeito ao elemento que o enunciador pretendeu colocar em foco, como tema.

Poderíamos criar, por exemplo, a seguinte versão alternativa:

***PF diz que Secretário de Turismo e ex-presidente da Embratur recebem propina.***

Dessa maneira, o foco seria “PF” e todo o restante seria um acréscimo de informação sobre esse constituinte, mas, na organização da relevância das informações que compõem o texto, a fim de construir a mensagem da maneira mais adequada aos objetivos de significação do enunciador, essa opção sugerida não desempenha a mesma função da original porque não reproduz o mesmo impacto pretendido pelo jornal ao colocar como tema “Secretário de Turismo e ex-presidente da Embratur” e, posteriormente, uma ação negativa desempenhada por eles: duas figuras públicas que compõem o governo. Por outro lado, as ações da “PF” são inúmeras e com variados graus de relevância para serem veiculadas. Essa organização textual, portanto, dá destaque à oração como um todo, ou seja, à oração que constitui a verbiagem.

Assim, do ponto de vista textual, a escolha do foco pelo enunciador foi componente importante nesta manchete. No texto do jornal, “PF” aparece como uma simples fonte da informação, colocada ao final do texto. Na versão criada, esse constituinte seria o tema da oração. Do ponto de vista da função ideacional, também há diferença entre o texto do jornal e a versão alternativa criada, pois teremos uma mudança dos processos: na primeira a ação de receber e, na segunda, a ação de dizer. Do ponto de vista interpessoal, não se tem uma avaliação direta do enunciador, apesar de, como foi dito, a escolha da organização textual dar indícios sobre as intenções de quem produziu o enunciado.

## **Sobrevivente do Holocausto é detida em protestos em Ferguson**

*Hedy Epstein, de 90 anos, participava das manifestações contra morte de jovem negro pela polícia.*

(O GLOBO – 19/08/2014)

Nesta manchete, podemos destacar a importância das metafunções ideacional e textual para a construção da significação pretendida pelo enunciador.

O conteúdo ideacional – a detenção – foi organizado textualmente na voz passiva para que fosse possível colocar como tema o sujeito paciente, que, no caso específico do contexto desta manchete jornalística, tem maior relevância que o sujeito agente, como é possível comprovar com a seguinte versão hipotética:

### ***Policiais prendem sobrevivente do Holocausto em protestos em Ferguson***


Ao compararmos os dois enunciados, percebemos que a versão original com a estrutura de voz passiva revela a preferência do enunciador por topicalizar o termo “Sobrevivente do Holocausto” ao invés de “Policiais”, o que, por sua vez, demonstra que, na avaliação do enunciador, é mais importante quem foi preso do que quem prendeu, que, nesse caso, seria uma informação óbvia.

A novidade, o atrativo e a argumentação recaem sobre a ação sofrida por uma “sobrevivente do Holocausto”, que, no contexto da reportagem, cria um ambiente de drama, penalização e vitimização ao reforçar a participação de alguém que viveu um histórico de repressões e que agora sofre mais um. Assim, ao penalizá-la, critica-se a ação repressiva da polícia, associando o fato da morte de uma vítima indefesa (o jovem) por parte da polícia à repressão imposta pela mesma polícia na atitude de prender uma manifestante vítima de uma violência histórica marcante.

Se contrastarmos, ainda, com outra versão hipotética perceberemos também a perda de sentido da versão original:

### ***Manifestante é detida em protestos em Ferguson***

Também essa versão não atenderia aos propósitos do enunciador, pois muitas manifestantes poderiam ter sido detidas. A escolha lexical para denominar o sujeito paciente mostra-se definitiva para o julgamento do enunciador, seja na avaliação da



importância da notícia, seja na negociação com o interlocutor ao ofertar a imagem do sujeito já associada a conflitos e guerras.

### **“Jovem morre após ser queimada em favela pacificada na Tijuca”**

(Jornal do Brasil - 07/08/2011)

Nesta manchete, é fácil vislumbrarmos uma versão alternativa para a mensagem, retirando o termo “pacificada”:

#### ***Jovem morre após ser queimada em favela na Tijuca***


Ou retirando o termo e inserindo o nome do local: “morro dos macacos”, “morro do borel”, etc.

O conteúdo ideacional de circunstância, indicando o local do acontecimento, é fundamental para os propósitos comunicativos do enunciador. No contexto do Rio de Janeiro, favela pacificada é sinônimo de lugar onde não deveria existir violência, onde as pessoas vivem com segurança. Esse ambiente é contrastado pela informação de que, neste local, a jovem morreu queimada. A inserção do termo “pacificada” colabora para a intenção do enunciador de compartilhar com o interlocutor a ideia contrastiva de que, apesar de pacificada, houve violência.

Na versão sem a presença do termo “pacificada”, a mensagem não comporta esse contraste e, mesmo na versão com o nome do local, não se tem a associação direta do referido efeito, pois não são todos que partilham do saber que essas favelas foram pacificadas. O termo “pacificada”, assim, carrega a semântica que contrasta com a ideia de violência e, por isso, a sua escolha, dentre outras disponíveis para o enunciador, orienta para um determinado propósito da mensagem. Assim, podemos afirmar que, do ponto de vista ideacional, esse constituinte complementa o processo veiculado – a morte da jovem – ; ao mesmo tempo, do ponto de vista interacional, influencia na interação entre enunciador e interlocutor, em que o enunciador oferta uma informação e negocia o sentido com o interlocutor; também, no aspecto textual, contribui para a organização da mensagem, em relação ao contexto (externo) e à coerência (interna).

No contexto específico da matéria jornalística, essa diferença semântica entre as alternativas é relevante, uma vez que o tema da pacificação e as consequências desse novo projeto do governo e do policiamento estavam em evidência no Rio de Janeiro e





no país. É possível, portanto, afirmar que a única motivação que levou o autor a optar por incluir no enunciado um conteúdo ideacional de valor adjetivo foi poder, com isso, inserir uma marcação de atitude.

O mesmo pode ser observado no fragmento a seguir:

### **Motorista atropela mãe e filha em calçada na Zona oeste de São Paulo**

(Folha de São Paulo – 18/08/2014)

Também nesse exemplo, o acréscimo do conteúdo ideacional – “em calçada” – tem como motivação a inclusão, nesse caso, do advérbio com sua possibilidade de portar os traços de circunstância realizadores da modalização, como se observa ao comparar o texto original com a versão hipotética:

#### ***Motorista atropela mãe e filha na Zona Oeste de São Paulo***

Sem o termo “em calçada”, o posicionamento do enunciador e a interferência deste na avaliação do interlocutor são reduzidos, pois o termo advoga em favor das vítimas: elas estavam na calçada, portanto, corretas. Dessa maneira, sem a circunstância, o enunciador não assume enfaticamente o posicionamento contrário em relação à atitude do motorista. O autor julgou relevante a inserção dessa informação do processo ideacional, uma vez que funciona como um agravante para a penalização do ator do processo. Sem ela, não é possível ratificar a culpa completa para o motorista: as vítimas poderiam também ter tido alguma atitude imprudente que colaborou para o atropelamento.

Além disso, do ponto de vista da metafunção textual, a topicalização do ator “motorista” e, em seguida, a ação negativa desempenhada por ele colabora para a intenção de marcar o posicionamento de desaprovação, de repúdio com a atitude do motorista. Dentre as outras possibilidades disponíveis para a escolha do enunciador, essa organização textual é a que melhor revela esse posicionamento, que é reforçado, como já analisado, pela escolha do acréscimo do conteúdo ideacional indicador de lugar. Analisemos:

- a. Mãe e filha são atropeladas por motorista em calçada na Zona Oeste de São Paulo
- b. Na Zona Oeste de São Paulo, motorista atropela mãe e filha em calçada

c. Em calçada na Zona Oeste de São Paulo, motorista atropela mãe e filha

Etc.

Nas alternativas acima, o significado textual entre elas e também em relação à versão original é diferente, pois o ponto de partida da mensagem, aquilo sobre o que o falante pretende falar, aquilo que ele escolhe colocar como tema na versão original é *Motorista*, enquanto em *a* é *Mãe e filha*, em *b* é *Na Zona Oeste de São Paulo* e em *c* é *Em calçada na Zona Oeste de São Paulo*. Ou seja, cada uma revela uma significação distinta com propósitos distintos.

É possível afirmar, portanto, que, a partir das opções que o autor tinha para organizar a mensagem, ele escolheu tanto a estrutura quanto o léxico que melhor atendiam aos seus propósitos comunicativos nesse contexto específico. E, analisando a escolha feita por ele confrontada com as possibilidades existentes, é revelada para o leitor a significação das suas escolhas lexicogramaticais: enfatizar a culpa do motorista e orientar o julgamento do interlocutor para a conclusão de que foi praticado um ato cruel.

### **Homens de confiança de Pezão respondem por improbidade**

(O GLOBO – 21/08/2014)

Observemos um trecho da reportagem:

RIO — Citados pelo candidato ao governo Anthony Garotinho (PR) durante debate da TV Bandeirantes e homens de confiança do governador Luiz Fernando Pezão (PMDB), o atual secretário estadual de Governo, Affonso Monnerat, e o coordenador da campanha do governador, Hudson Braga, são processados pelo Ministério Público Federal (MPF) por irregularidades na contratação de empresas para a reconstrução de pontes após a tragédia na Região Serrana. A ação corre na Vara Federal de Nova Friburgo.

A escolha lexical para designar o ator do processo ideacional é relevante para a análise da significação alcançada pelo enunciador. Dentre outras opções disponíveis na língua para a escolha do enunciador, teríamos:

*a. Affonso Monnerat e Hudson Braga respondem por improbidade*

***b. Secretário estadual de Governo e coordenador da campanha do Governador respondem por improbidade***

Comparando as versões hipotéticas com o texto original, percebemos que a escolha do enunciador preferiu um enunciado mais argumentativo ao eleger uma forma predicativa, uma nominalização que caracteriza os atores do processo como “Homens de confiança” e que vincula esses atores diretamente ao candidato ao governo do Estado. Nas versões hipotéticas, mesmo na segunda, além do grau de subjetividade ser quase nulo, não há a vinculação direta ao governador e também candidato ao Governo: não é do conhecimento da maioria da população quem são Affonso Monnerat e Hudson Braga e, na segunda alternativa, a argumentação é enfraquecida em relação ao texto original, porque alteram-se a característica dos atores – agora identificados pelos seus cargos públicos – e a vinculação ao governador fica mais indireta.

Além disso, do ponto de vista textual, a versão original, ao apresentar os atores do processo atribuindo-lhes uma característica, contrasta com o termo “improbidade”, motivo da acusação. Assim, essa escolha lexical para designar o ator do processo ideacional e a organização textual da mensagem colaboram para marcar a atitude do enunciador em relação ao seu enunciado e moldar o julgamento do interlocutor sobre o processo e as atitudes dos atores: os homens de confiança não são tão confiáveis. E ainda: Pezão mantém relações de confiança com processados por improbidade.

**Ambientalista, Marina Silva defende energia nuclear em seu plano de governo**


(O GLOBO – 30/08/2014)

Nesta manchete, fica evidenciada a escolha por uma estrutura que preferiu, além de acrescentar, topicalizar uma característica do ator do processo, colocando-a antes do conteúdo ideacional.

Para analisarmos o efeito de sentido gerado pelo acréscimo do adjetivo “Ambientalista”, basta compararmos com a versão hipotética seguinte:

***Marina Silva defende energia nuclear em seu plano de governo***

Contrapondo os enunciados, percebemos que, no texto original, o adjetivo serve como modalizador, em que o enunciador procura contrastar a posição de ambientalista



de Marina Silva (ator do processo) com o fato de ela defender, em seu plano de governo, a utilização de energia nuclear, apostando no conhecimento partilhado com o interlocutor de que esse não é um tipo de energia sustentável e também que a candidata era filiada ao Partido Verde. Portanto, do ponto de vista do significado interpessoal, a utilização do adjetivo revela que o autor preferiu uma estrutura que lhe permitisse posicionar-se sobre o processo desenvolvido pelo ator no conteúdo ideacional – a ação de defender a energia nuclear – enfatizando a sua observação de um contraste, uma incoerência. A alternativa sem a presença do adjetivo não comporta essa noção de julgamento.

Para analisarmos o efeito de sentido gerado pela topicalização do adjetivo, é possível propormos a seguinte versão alternativa:

***Marina Silva, ambientalista, defende energia nuclear em seu plano de governo***


Se a diferença entre o texto original e a primeira versão hipotética era quanto ao significado interpessoal, na segunda versão alternativa o significado interpessoal permanece e a diferença reside no significado textual, pois, no texto original o ponto de partida da mensagem, aquilo sobre o que o enunciador pretende falar é o fato de Marina ser ambientalista, enquanto na versão criada é a ação desempenhada por Marina Silva. Essa diferença na organização da mensagem revela que o enunciador julgou mais importante, ou seja, preferiu colocar em evidência o fato de a candidata ser ambientalista, construindo, assim, uma modalização que orienta o foco discursivo e a interpretação de todo o restante do enunciado, o que não acontece na versão hipotética, pois cria-se uma expectativa em saber o processo realizado pelo ator, retirando o foco do adjetivo “ambientalista”

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nos exemplos analisados, procurou-se enfatizar como a ideia de escolha, aspecto central na Gramática Sistêmico-Funcional, influencia o sentido do texto, em variados aspectos. Comprovamos que a comunicação é construída de acordo com o propósito do enunciador e que os significados são construídos na interação entre este e o interlocutor, em um determinado contexto.

Perceber que a elaboração das orações envolve as três funções vistas é uma atividade que contribui para a análise das intenções presentes em todo uso que se faz da





linguagem e como fazemos continuamente um processo organização de relevância de informações, a partir da escolha de estruturas e de escolhas lexicogramaticais.

## 5. REFERÊNCIAS

GOUVEIA, Carlos A.M. *Texto e gramática: uma introdução à linguística Sistêmico-Funcional*. Rio de Janeiro: Matraca, v.16, n.24, jan./jun. 2009.

HAWAD, Helena Feres. *Texto ou gramática? – Pela superação de um falso dilema*. [Trabalho apresentado na mesa redonda Gêneros Textuais e Ensino, no X Fórum de Estudos Linguísticos da UERJ. Rio de Janeiro, 20/09 a 3/10/2009].

KOCH, Ingedore G. Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2006.

TAVEIRA, V. de R; AZEVEDO, A. M. T. de. Gramática Sistêmico-Funcional: a Metafunção Textual. In: LIMA, C.H.P. e outros(Org.) *Incursões Semióticas*. Rio de Janeiro: Livre Expressão Editora, 2009.

# **INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL (SILVA NETO, 1950): A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA SOB A ÓTICA DE DOIS PROGRAMAS DE INVESTIGAÇÃO CONTRASTANTES.**

Wellington Santos da Silva<sup>295</sup>

**RESUMO:** O caráter seminal da *Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa no Brasil* – de Serafim da Silva Neto (1950) – é fato reconhecido pelos estudiosos da Linguística Histórica brasileira contemporânea (MATTOS E SILVA, 1988; LOBO, 1994), pois consiste no ponto culminante de vários discursos polêmicos sobre a língua do Brasil, que basicamente opunham os defensores da “língua brasileira” àqueles que acreditavam na continuidade do português no Brasil. Silva Neto deseja colocar um ponto final na questão, pautando-se pela segunda opção de análise. Para o filólogo, um dos principais equívocos de alguns estudiosos foi considerar o português falado no Brasil um bloco único, quando, na verdade, ele era extremamente variável. Nesse sentido, um de seus principais objetivos é, a partir da *história externa*, analisar a variação linguística, fenômeno que, de acordo com nossa perspectiva, é explicado por alguns dos seguintes eixos: oposição cidade/campo, variação social, regional etc. Tomando como base a proposta de *Programas de Investigação* (SWIGGERS, 2004), situamos a *Introdução no Programa Sociocultural*, pois a maior parte dos fenômenos linguísticos variáveis é explicada em sua relação com a história social brasileira. Contudo, ao tratar das influências deixadas pelo contato com línguas africanas e indígenas, vemos que, para garantir a hipótese da continuidade do português, o filólogo se vale de explicações características da *história interna*, amparando-se na noção da *deriva linguística* (SAPIR, 1921), enfraquecendo os argumentos de natureza sociocultural. Assim, neste trabalho, argumentamos que, devido à oposição cultura/civilização adotada pelo autor (MORAES, 2008), o tratamento da variação por Silva Neto segue dois *Programas de Investigação* contrastantes - Programa Sociocultural e Programa Descritivista-, aspecto interessante para o nosso Mestrado, em que pesquisamos as descontinuidades da Linguística Histórica no Brasil.


**PALAVRAS-CHAVE:** Historiografia Linguística. Programas de Investigação. Variação Linguística.

## **1. Introdução**

Um dos aspetos que melhor caracterizam a Linguística é sua pluralidade teórica, sobretudo no que diz respeito à definição de seu objeto de estudo. Embora possamos

---

<sup>295</sup> Mestrando em Semiótica e Linguística Geral junto ao Departamento de Linguística da FFLCH-USP. E-mail: wellington.santos.silva@usp.br




dizer, que o objeto de estudo da Linguística é a língua/linguagem, sabemos que para cada modelo teórico essa “entidade” será definida de modo bastante particular.

Com efeito, de acordo com Swiggers (2004), ao longo da história da Linguística ocidental, podem ser encontradas várias concepções diferentes do objeto ‘língua’, desde propostas que advogam ser ela um meio de expressar o conteúdo da mente (como a tradição platônica e aristotélica) até aquelas que vão situá-la no âmbito das relações sociais. Nesse sentido, para Swiggers (2004), os modelos teóricos podem ser entendidos como sistematizações de ideias a respeito da língua, a respeito de sua estrutura, de suas unidades descritivas e das técnicas que devem ser empregadas em sua análise. Para o historiógrafo, tomando por base as ideias de Weizenbaum (1976)<sup>296</sup>, as teorias linguísticas poderiam ser agrupadas por meio do conceito de ‘programa canalizador’, entendido como uma estrutura conceptual canalizadora da visão global e de interesses específicos que diferentes teorias compartilham no interior de uma disciplina. Esse ‘programa canalizador’ se traduziria em quatro programas de investigação – **Programa de Correspondência, Programa Descritivista, Programa Sociocultural e Programa de Projeção** –, que deveriam ser entendidos como sistemas conceptuais constituídos de teorias que compartilham a mesma visão sobre o objeto científico, a mesma focalização e a mesma técnica de análise em relação ao estudo da língua. Uma vez que a história da Linguística é muitas vezes caracterizada por discontinuidades teóricas, o conceito de programas de investigação permitiria a percepção de continuidades históricas e de semelhanças nas diferenças.

O **Programa de Correspondência** abarcaria trabalhos cujo objetivo central seria o exame das correspondências entre a língua, o pensamento e a realidade. Platão, Aristóteles, Port-Royal, Chomsky, entre outros, são alguns estudiosos que Swiggers inclui neste programa. O **Programa Descritivista** concebe a língua como um conjunto de dados formais, autônomos, ordenáveis de maneira sistemática. Panini, os gramáticos alexandrinos e os linguistas estruturalistas como um todo podem ser incluídos neste programa. No **Programa Sociocultural** a língua é vista como um fato social e cultural de modo que a análise da variação das formas linguísticas no âmbito de uma comunidade linguística e no âmbito dos usos linguísticos dos falantes é privilegiada. Boas, Weinreich, Labov, entre outros, poderiam ser incluídos neste programa. Por fim,

---

<sup>296</sup> Citado por Swiggers (2004).



no **Programa de Projeção** a língua é estudada e descrita a partir da transferência de um modelo elaborado em outra disciplina. Há, deste modo, uma modelização secundária. As propostas da Semântica Formal, por exemplo, se encaixariam aqui.

Após essa breve explanação sobre os Programas de Investigação, na próxima seção teremos uma visão panorâmica de algumas características da obra de Serafim da Silva Neto.


## **2. Serafim da Silva Neto (1950) e o Programa Sociocultural**

Reconhecido pelos linguistas contemporâneos como um dos precursores dos estudos sobre as origens do Português Brasileiro – doravante PB –, Silva Neto apresenta uma forte tendência a análises socioculturais em seus trabalhos. Na *Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa no Brasil* – doravante IELPB –, por exemplo, o autor afirma que a língua é uma *expressão da sociedade*, e, ao traçar um plano para o estudo da variante brasileira do Português, procura as explicações para os fatos linguísticos na história social. Para Silva Neto, sua obra deveria buscar inserção num campo mais amplo do que o da Linguística, conformando-se como uma contribuição aos estudos da etnografia brasileira.

À época da publicação da *Introdução*, a oposição entre história interna e história externa era bastante reafirmada nos estudos sobre a mudança linguística (cf. ELIA, 1961), fato que podemos notar na introdução da IELPB, que distingue os dois ramos da pesquisa: a história externa, que seria o estudo da mudança linguística com um enfoque etnográfico-social, e a história interna, que seria representada pela Dialectologia e teria um caráter filológico-linguístico. O autor salienta que tratará da história externa da língua portuguesa no Brasil.

Vale dizer que a IELPB está inserida numa série de discursos polêmicos sobre a origem da língua do Brasil, e que sua publicação visava, de certo modo, colocar um ponto final no debate por meio do esclarecimento de alguns pontos que, segundo Silva Neto, haviam sido ignorados por seus predecessores e contemporâneos. Ao situar o lugar que sua obra ocuparia no debate, Silva Neto dá muitas evidências de estar operando com uma ‘visão’ de língua compatível com a do Programa Sociocultural, sobretudo pelas críticas que faz a outras abordagens. Assim, a adesão de Silva Neto às análises que enfocam mais os aspectos socioculturais pode ser percebida pelos autores





que o filólogo toma como referência e aqueles cujas ideias ele rechaça. No capítulo *A Língua Portuguesa no Brasil*, o autor toma como referência estudiosos como Schuchardt, Bréal e Meillet, os quais, segundo ele, à revelia das ideias de Schleicher e Müller, por exemplo, acreditavam no poder das forças sociais nos processos de mudança linguística.

Levando em consideração o fato de que um programa de investigação também é caracterizado por sua incidência – ou seja, um ou alguns dos aspectos da língua privilegiados na investigação – e que a incidência de um Programa Sociocultural é, entre outros, a investigação da variação sociolinguística e a delimitação de usos linguísticos, mais uma vez encontramos argumentos para situar a produção de Silva Neto nessa estrutura conceptual. Como exemplo, vejamos abaixo sua sistematização da variação do português no Brasil:

[...] há, pelo menos, três tipos de linguagem:

a) *Linguagem corrente falada* – é a linguagem normalmente correta praticada entre pessoas da classe média, dotadas de certa instrução, quer adquirida diretamente, quer pelo convívio nesse meio.

[...]

b) *Linguagem popular* – é a linguagem das pessoas humildes, das classes mais modestas da sociedade: o meio é pobre e acanhado: a percentagem de analfabetos é muito grande.

c) *Linguagem escrita* - onde se hão de distinguir a língua escrita desataviada e a língua escrita cuidada, além da *língua literária*, que já comporta personalidade e preocupação de arte.

d) *Linguagem dialetal* – é aquela que, relativamente a um tipo considerado padrão – ou seja, a *língua comum* – dispõe de menos prestígio social e uso mais restrito. Por isso parece regional e rústica.  
(Silva Neto, 1963[1950]: 18-9)

De acordo com Lobo (1994), a querela da “língua brasileira” só encontra uma solução mais madura na geração de Silva Neto que, posicionando-se contra a visão

evolucionista de Renato Mendonça e outros<sup>297</sup>, procurou analisar a situação linguística do Brasil a partir de um ponto de vista sociocultural. Assim, nessa perspectiva, não havia a “língua brasileira”, mas sim a língua portuguesa falada no Brasil. Com efeito, ao situar o lugar que sua obra ocuparia no debate, Silva Neto dá muitas evidências de que o seu trabalho promoverá a discussão dos problemas de natureza sociocultural.

Na próxima seção, faremos uma análise do tratamento da variação linguística na IELPB, verificando em que medida os elementos socioculturais são incorporados na explicação do autor.

### 3. Silva Neto e a análise da Variação Linguística: a história externa

A análise da variação linguística foi uma das principais preocupações de Silva Neto, na IELPB. De acordo com o autor, esse tópico de pesquisa seria de grande relevância para se entender a natureza da língua falada no Brasil em relação ao português falado na ex-Metrópole. Assim, a análise do português falado no Brasil como uma língua dotada de unidade e diversidade ajudaria a enxergar de maneira mais particularizada as influências que os processos sócio-históricos haviam deixado em cada variedade. No quarto capítulo da obra – *Contato e Interação Linguística no Brasil Colonial* –, Silva Neto apresenta a seguinte classificação das variedades do PB:

Assim o panorama atual do Português do Brasil se apresenta hoje bem diverso: há um profundo fosso entre os falares urbanos e os falares rurais. O quadro é variado, posto que estreito e intimamente entretecido:


I – um português normal que tende, nas classes cultas e no ensino médio, a um certo purismo conservador[...]

II - uma linguagem familiar, menos cuidada do que a língua padrão, e que se encontra no uso espontâneo de pessoas instruídas;

III – uma linguagem vulgar, usada pelas pessoas que vivem nas cidades, mas que não têm instrução e participam do grupo social menos bem dotado;

---

<sup>297</sup> Visão que tem no seguinte trecho de Monteiro Lobato uma de suas maiores representações: “Assim como o português saiu do latim, pela corrupção popular desta língua, o brasileiro está saindo do português. O processo formador é o mesmo: corrupção da língua mãe. A cândida ingenuidade dos gramáticos chama corromper ao que os biólogos chamam evoluir” (MONTEIRO LOBATO, S/D; apud ELIA, 1961: 85)



IV – finalmente um conjunto de falares regionais-rurais, caracterizados por certa uniformidade, posto que divirjam aqui e além: eles refletem unidade na diversidade e diversidade na unidade (SILVA NETO, 1963[1950]: 139)

Para além dessa classificação, baseando-se na distinção estabelecida pelo linguista francês Victor Henry<sup>298</sup>, Silva Neto fala da *linguagem transmitida* – que seria a língua circunscrita à oralidade, aprendida espontaneamente, até mesmo pelos analfabetos – e da *linguagem adquirida* – que é a linguagem escolar, cuja assimilação é consciente.

De modo geral, o fenômeno da variação é descrito e explanado levando-se em consideração fatores de natureza extralinguística, os quais foram organizados por nós em eixos explicativos, como os seguintes: **oposição cidade/campo; variação/prestígio social; influência da escolarização; contato linguístico; variação por faixa etária.**


O par opositivo **cidade versus campo** perpassa toda a obra e se constitui, a nosso ver, num dos eixos explicativos mais importantes na descrição que o autor faz do fenômeno da variação linguística. Em linhas gerais, a cidade é apresentada como o lugar da cultura, do poder e da instrução, de modo que seus habitantes teriam usos linguísticos distintos daqueles dos habitantes do campo.

Pensando ainda no eixo explicativo **cidade versus campo**, há esforço de Silva Neto para dar uma explicação uniforme para o fenômeno da variação no português falado no Brasil, como se a sua intenção fosse argumentar acerca de um núcleo gramatical comum para os falares regionais:

A grande maioria dos fatos que caracterizam os nossos falares regionais tem âmbito panbrasileiro. Veremos isso com o material de que pudemos dispor: São Paulo (caipira), Rio de Janeiro (carioca), Pernambuco e Alagoas (nordestino), Ceará, Minas Gerais, Goiás, Maranhão, Acre, Amazônia, Sergipe, Rio Grande do Sul, Bahia, Paraná, Paraíba (SILVA NETO, 1963[1950]: 151-2)

---

<sup>298298</sup> Classificado por Nascentes (1919) como um estudioso pertencente à escola dos neogramáticos (cf. Cunha, 2003: 155), segundo Alonso (1945), Victor Henry seria um linguista hegeliano que teria influenciado Saussure na criação das antinomias.



Além da proposta de unificação dos fenômenos linguísticos que caracterizam os falares em torno de um núcleo gramatical comum, o esforço de Silva Neto na reunião daquilo que Antenor Nascentes chamava de monografias sobre os dialetos brasileiros<sup>299</sup> permite-nos, mais uma vez, entender a IELPB como um texto que tem por objetivo a organização de dados dispersos e a superação de polêmicas e interpretações tidas como errôneas pelo filólogo.

O eixo explicativo da **variação/prestígio social** é, também, bastante utilizado por Silva Neto. Nesse ponto, o que conduz as reflexões do autor não é propriamente uma teoria linguística, mas sim teorias sociológicas, como as de Jean-Gabriel de Tarde<sup>300</sup> (1843-1904) e de Thorstein Bunde Veblen<sup>301</sup> (1857-1929), os quais ele cita textualmente. De Veblen, Silva Neto utiliza a noção de que as sociedades são organizadas em forma de pirâmide e, de Tarde, o filólogo utiliza as chamadas “leis de imitação”. Para Silva Neto, há uma relação estreita entre a língua e a estrutura social, uma vez que a classe social a que um determinado indivíduo pertence é percebida através dos usos linguísticos que ele apresenta – *aspecto arcaizante*, no caso dos indivíduos que pertencem à classe mais elevada, por exemplo. Assim, a partir das teorias sociológicas citadas, Silva Neto se volta para o Brasil Colonial para, ao explicar a sua estruturação social, tirar conclusões de natureza linguística:

Ora, nos dois primeiros séculos do Brasil colonial “os elementos oficiais e os colonos formariam uma casta superior, sendo que os nascidos em Portugal se considerariam acima dos que houvessem por berço a colônia. Estes últimos vinham em segunda linha, muito pouco considerados pelos reinóis vindos da Europa, e eles aceitavam essa diminuição de conceito e de classe”, logo abaixo desse grupo estavam “os mestiços de índios, que não admitiam fossem colocados no mesmo nível dos mulatos e dos demais cruzados de brancos e negros; alegavam, antes, a ascendência paterna, a proteção que, oficialmente, Portugal lhes dispensava, ao


---

<sup>299</sup> Eis os principais trabalhos dessa natureza e seus respectivos autores citados no capítulo *Panorama Atual da Língua Portuguesa no Brasil*: “O dialeto caipira” (Amadeu Amaral); “O linguajar carioca em 1922” (Antenor Nascentes); “A língua do nordeste” (Mário Marroquim); “Contribuição ao estudo da fonética cearense” (Clóvis Monteiro); “O falar mineiro” (José A. Teixeira); “Poranduba Maranhense” (Fr. Francisco dos Prazeres); “Folklore acreano” (Francisco Peres de Lima).

<sup>300</sup> Sociólogo francês, segundo o qual a imitação do superior pelo inferior é o *cimento das relações inter-humanas* (SILVA NETO, 1970: 24).

<sup>301</sup> Sociólogo norte-americano.





promover os casamentos mistos entre europeus e autóctones” – em seguida vinham os mulatos e, depois deles “vinha uma indescritível mistura de inomináveis cruces: mulato-índio; índio negro” – abaixo estavam os escravos vermelhos, e, ainda mais baixo a massa africana e sua linhagem racial (SILVA NETO 1963[1950]: 103-4)


Conforme podemos suspeitar, a descrição estratificada que Silva Neto faz da sociedade colonial terá suas consequências linguísticas: nesse sentido, com base nas “leis da imitação”, o autor tratará de questões como a superioridade linguística do branco, ascensão social do mestiço – que implicaria, necessariamente, a mudança em seus usos linguísticos –, o *reaportuguesamento* ocorrido nas zonas urbanas, *branquização* da fala de negros e índios etc. Deste modo, vemos que, na perspectiva de Silva Neto, os fatos sociais direcionam os fatos linguísticos, ao passo que se há alguma alteração naqueles, ocorrerá também nestes.

Servindo-se de bibliografia referente à história social do Brasil <sup>302</sup>, Silva Neto não deixa de tocar na questão do contato – problema que tem ocupado muitos estudiosos da Linguística Histórica brasileira até os dias de hoje. Inicialmente, Silva Neto estriba sua teoria de contato no processo de *koinetização*, no qual, uma vez que falantes de dialetos estruturalmente apartados entram em contato, é estabelecida uma variedade linguística que se isenta das particularidades em benefício do geral. Deste modo, por meio de uma espécie de acordo tácito, os falantes de diferentes dialetos eliminam os traços que lhes caracterizam, dando lugar ao geral. Um dos aspectos de maior interesse é que, de acordo com a explanação do filólogo, os falantes reconhecem esse processo, uma vez que a manutenção ou o abandono de um traço consiste numa decisão comunitária. Assim, no que diz respeito aos dialetos portugueses no Brasil, dada a grande variabilidade, Silva Neto acredita que eles teriam se fundido e se unificado por meio do processo de *koinetização*.

Um aspecto que a crítica atual vê como conflituoso na obra de Serafim da Silva Neto (MATTOS E SILVA 2004; LOBO, 1994) é o tratamento que o filólogo dá ao contato do português com as línguas africanas e ameríndias. Conforme vimos anteriormente, Silva Neto descreve uma sociedade colonial extremamente estratificada e

---


<sup>302</sup> Eis algumas das obras citadas e seus respectivos autores: *Raízes do Brasil* (Sérgio Buarque de Holanda); *Casa Grande e Senzala, Sobrados e Mocambos* (Gilberto Freyre); *História da Civilização Brasileira* (Pedro Calmon).



é a partir da percepção dessas relações verticalizadas que ele lança suas propostas sobre as influências deixadas pelo contato dos falantes dessas etnias com os brancos. Tomando por base os estudos sociais realizados por Veblen, Silva Neto busca trabalhar com os conceitos de *influência positiva* e *influência negativa*. Segundo ele, havia diferenças entre os usos linguísticos dos membros das classes sociais mais abastadas da Colônia e os usos daqueles que estavam na base na pirâmide (mormente os mestiços, índios e negros); contudo, o elemento classe social exercia uma força importante nas relações entre esses indivíduos, a saber: os membros das classes sociais superiores exerciam *influência positiva* sobre os demais, fazendo com que a sua fala se tornasse ideal linguístico e modelo de civilização, o que, de acordo com o autor – embasado nos estudos de Gabriel Tarde –, implicava a imitação dessa fala por parte dos indivíduos mais humildes; as camadas inferiores, por seu turno, exerciam *influência negativa*, fazendo com que os seus usos linguísticos fossem evitados. Deste modo, tomando como base tais categorias analíticas, Silva Neto será totalmente contrário a autores como Renato Mendonça e Jacques Raimundo que, integrantes da chamada “Escola da Língua Brasileira” (ELIA, 1961), defenderiam que a língua falada no Brasil se diferenciava da de Portugal sobretudo pela contato e influência das línguas africanas. Ora, se na terminologia utilizada por Silva Neto esses grupos sociais só exerciam *influência negativa* – ou seja, seus usos linguísticos inibiam a imitação –, não seria possível admitir que traços oriundos suas línguas viessem a integrar o português falado no Brasil. Seria necessário encontrar outras explicações para as mudanças linguísticas que haviam se processado entre o PB e o português europeu.

#### **4. Silva Neto e a análise da Variação Linguística: a história interna**

Conforme vimos anteriormente, Silva Neto situa o seu trabalho no âmbito daqueles que se ocupam do estudo da história externa da língua, em oposição àqueles que, ocupando-se de uma história dita interna – a saber, da evolução interna das estruturas e formas linguísticas –, chegaram a interpretações errôneas a respeito do português. Nesse sentido, o autor declara abertamente um certo rechaço aos argumentos de alguns dos principais autores europeus que se ocuparam do estudo da mudança linguística ao longo do século XIX – os quais, por sua vez, teriam influenciado alguns estudiosos do português.




A leitura de alguns pontos da IELPB, mostra-nos que seu conceito de mudança linguística – e, por extensão, também o de variação – tem fortes influências da teoria da *deriva linguística*, formulada pelo linguista e antropólogo norte-americano Edward Sapir (1884-1939). Segundo essa hipótese, a língua é caracterizada pelo constante processo de mudança, movendo-se ao longo de uma direção pré-determinada. De acordo com Sapir (1971), não raro, a direcionalidade da *deriva* de uma língua pode ser constatada em sua história, pois o caminho de mudança que a língua tomará já está prefigurado nos usos dos falantes. Vale dizer que, para Sapir, esse processo é inconsciente e o falante não tem poder sobre ele: na verdade, somente as variações individuais que se conformam à deriva podem integrá-la. Embora enfoque o papel das forças sociais na língua, partindo da ideia de que a mudança é inconsciente, Sapir lança mão de dispositivos formais para explicar a dinâmica gramatical.

Na IELPB, a teoria da *deriva linguística* é utilizada pela primeira vez no capítulo que trata do contato linguístico no Brasil colonial e as suas possíveis influências no português falado no Brasil. Conforme já vimos, um dos principais objetivos do trabalho de Silva Neto é dar uma nova orientação aos estudos do português brasileiro, desconstruindo as teses indiófilas e negrófilas. Nesse sentido, o autor vai se valer da hipótese da *deriva* para argumentar que alguns dos traços característicos da língua aqui falada não deveriam ser atribuídos às influências gramaticais de línguas africanas ou ameríndias, mas deveriam ser interpretadas como tendências que já estavam presentes na língua e que, devido às forças sociais atuantes no momento da colonização, haviam se desenvolvido e se perenizado, sobretudo nos falares regionais.

Conforme sugerimos anteriormente, a hipótese da *deriva* também é utilizada para explicar fenômenos variáveis. Isso se dá porque, uma vez que o português do Brasil foi segmentado por Silva Neto, em conformidade com os diferentes fatores de diversificação já mencionados, o uso dos argumentos demográficos o ajudaram a mapear as variedades da língua em que os aloglotas teriam desempenhado um papel mais relevante – a saber, nos falares regionais –, o que possibilitou a seguinte explanação, em que Silva Neto trata de alguns *vulgarismos* encontrados no Brasil:

Como vulgarismos contraditórios em todas as partes do Brasil, mesmo nas classes baixas do Rio de Janeiro, há vários traços, dignos de nota:





iotização do *lh*, supressão de *-r* e *-l* finais, redução de *nd* e *mb* a *n* e *m*, respectivamente, passagem de *l* velar a *r*.


Tais pronúncias que – nunca é demais salientá-lo, são rigorosa e exclusivamente *vulgarismos* – pertencem àquela categoria de tendências já contidas na *deriva* da língua que logo irrompem quando o meio social é turvo e incerto pela convivência de populações de origens diversas e a consequente falta de uma rígida norma linguística.

São, portanto, pronúncias devidas a relaxamento de articulação, imputáveis ao desleixo de aloglotas os quais, de modo geral precipitam a *deriva* da língua. Não são, é preciso frisar, fenômenos decorrentes de *interferência linguística*: não se pode aqui falar em influência de línguas americanas ou africanas (SILVA NETO, 1963[1950]: 196)

Como podemos ver acima, embora a ação social dos aloglotas tenha contribuído como um gatilho para a iotização, Silva Neto alega que esse processo já se tratava de uma tendência latente na língua, prefigurada em sua deriva. Em outras palavras, uma hora ou outra, o processo iria ocorrer, dada a ação das forças internas à língua. Nesse sentido, a pesquisa mostrava que o português não havia mudado por meio da influência gramatical das línguas ameríndias e africanas – o que, de certo modo, corroboraria os dados oriundos da história externa, que atestavam a grande presença de culturas extra portuguesas no Brasil colonial –, mas tratava-se de uma mudança internamente orientada que, agora, era um traço em variação na língua falada no Brasil.

O exame da IELPB nos indica que, para Silva Neto, a língua é um fenômeno social e, por esse motivo, ela só existe entre os homens que as falam. Deste modo, não faria sentido descrever a evolução do sistema gramatical do português sem uma ancoragem efetiva na história econômica e política de seus falantes. Em contrapartida, em alguns momentos vemos Silva Neto privilegiar interpretações hauridas dos gramáticos históricos, em detrimento de explicações que tinham como ponto de referência apenas o português falado no Brasil. No capítulo *A Língua comum no seu aspecto brasileiro (português do Brasil)*, onde, entre outras coisas, o filólogo discute a pronúncia do *-e* final, o português brasileiro é considerado – em relação ao fenômeno sob análise –, por assim dizer, um estágio intermediário por que o português europeu passou até chegar à elisão da vogal. Além disso, esse estágio intermediário





corresponderia não só à situação do português brasileiro, mas também de alguns dialetos da periferia de Portugal e dos dialetos ultramarinos de maneira geral. Deste modo, esse fenômeno variável e sua conseqüente evolução para a elisão se processaria de maneira independente ao ambiente e aos falantes.

O exemplo mais interessante que encontramos sobre a adesão do autor a explicações de variação/mudanças imanentistas é apresentado no trecho a seguir, em que Silva Neto trata de outros arcaísmos encontrados no português do Brasil, por vezes chamados de “brasileirismos”:


Em número inumerável são os arcaísmos aqui preservados. Vivos andam na boca dos matutos o despois (de ex post), a inôrância, o prepósito, o lutar (luctare), o desposto, o acupar, o agardecer, o avaliar, o Bertolameu, a correição (correctione), o dereito (directu), a eigreija, o ermão (germanu), o escuitar (ascoltare), o estâmego, o fermoso, a fruta (fructa), o enxuito, a reposta, o saluço, a somana, o sojigar, o alifante, a menhá, o coidado, o coidado, o entonce (in tunce), o surjão, a chanta (deverbal de cantar), o viçudo, a valência, a vizindade (vicinitate), a soidade, a eramá (hora mala), o dioso, a cuidança, a espreitança, as orelheiras, os executantes, e tantíssimos outros.

Muitos “brasileirismos”<sup>303</sup> há até raízes latinas! (SILVA NETO, 1963[1950]: 204)

No trecho citado, Silva Neto define raízes latinas para alguns *arcaísmos* usados nos falares regionais brasileiros. Nesse sentido, a explicação do autor sugere que esses falares representariam estágios intermediários de mudanças que já teriam se completado nos dialetos citadinos. Como exemplo, podemos nos referir à célebre simplificação do grupo consonantal latino *-ct-*, que, passando por um estágio intermediário de ditongação, chegaria ao estágio final de monotongação. Deste modo, o que seria *lutar* no dialeto urbano – com a mudança já completada –, seria *luitar* no falar regional, dado o seu estágio intermediário. A questão que se coloca é que, de uma outra perspectiva,

---


<sup>303</sup> O uso das aspas na palavra “brasileirismos” já parece indicar que o autor deseja problematizar esse conceito – fato este que, de certo modo, ocorre em outras passagens do texto. Com efeito, nesse contexto, pode-se dizer que questionar a noção de “brasileirismo” é, em certa medida, questionar os pressupostos daquilo um pouco mais acima chamamos de “Escola da Língua Brasileira” – inspirados por Elia (1961).



exemplos como esses talvez pudessem figurar numa explicação de natureza extralinguística ancorada no contato inter étnico com os aloglotas. Contudo, dado o interesse de Silva Neto em problematizar a influência gramatical desses indivíduos – que teriam dado contribuições fundamentalmente ao léxico –, a explicação de tais fenômenos emerge internamente à língua.

Conforme vimos, não obstante o trabalho de Silva Neto ser fortemente caracterizado pela análise da história externa da língua – sobretudo quando se trata de explicar a variação linguística –, em algumas passagens o filólogo se vale de explanações imanentistas. Levando em consideração o fato de que, já na introdução de seu trabalho, o autor afirma a necessidade de se estudar os fatores extralinguísticos para não incorrer no erro dos estudiosos da “Escola da Língua Brasileira”, talvez seja possível dizer que, nos momentos em que os dados de história externa corroborariam as hipóteses indiófilas e negrófilas Silva Neto buscou argumentos internos para rebatê-las. Nesse sentido, dizemos que em alguns momentos da IELPB Serafim da Silva Neto usa uma teoria de história interna para rebater uma história externa diferente daquela que ele deseja contar, a saber, a da *vitória da Língua Portuguesa*. Vale dizer que, devido a esses posicionamentos, ao filólogo tem sido atribuída uma postura preconceituosa em relação à questão do contato, o que, não raro, é entendido como um paradoxo, uma vez que o autor é considerado um precursor dos estudos da variação e da mudança no português brasileiro a partir de um viés sociocultural.

O texto *Visão antropológica e etnográfica em obras de Serafim da Silva Neto* – apenso à dissertação de Mestrado de Moraes (2008) – procura tratar das concepções que Silva Neto tinha a respeito de *cultura* e de *civilização*. Segundo o autor, há diferenças fundamentais entre esses dois conceitos na produção do filólogo, a saber: o conceito de *civilização* – que, de extração francesa e inglesa, se refere a uma gama de fatos, como, por exemplo, ao nível de tecnologia e ao desenvolvimento de conhecimentos científicos – diz respeito à visão que o Ocidente tem de si mesmo e implica um certo juízo de valor e a ideia de um movimento constante para frente. Já o conceito de *cultura* – de origem alemã – é caracterizado pela ênfase respeitosa que dá às diferenças e à identidade de grupos particulares. De acordo com Moraes (2008), para Silva Neto o conceito de *civilização* – *universalista e urbana* – se sobreporia à noção de cultura – *particularista e regional*. Em linhas gerais, a *cultura* seria concebida como um estágio inferior, pelo qual um dado grupo social deveria passar até chegar à civilização. Assim, eis a visão de



Silva Neto (1950) das relações sociolinguísticas estabelecidas no Brasil Colonial: os brancos portugueses exerceriam *influência positiva* sobre os demais falantes porque pertenciam a um grupo previamente civilizado, estágio em que todos deveriam almejar chegar. Já os aloglotas – negros e índios –, pertencentes a grupos sociais de civilização inferior, só poderiam exercer *influência negativa*. Deste modo, com base nessa articulação teórica, os elementos gramaticais das línguas ameríndias não poderiam integrar a gramática da língua portuguesa; se mudanças ocorreram, elas ocorreram de forma imanente, como parte da *deriva* da língua, e, aos aloglotas, só coube o papel de apressar tendências que estavam latentes.

## 5. Considerações Finais

Neste texto, vimos a análise do fenômeno da variação linguística é privilegiado por Silva Neto. De acordo com o filólogo, o pressuposto de que o português do Brasil não é um bloco único é essencial para se ter uma visão adequada em relação à polêmica da língua brasileira.

Os critérios que o filólogo utilizou para analisar o fenômeno da variação – divididos por nós em eixos explicativos – levaram-nos a, numa perspectiva ampla, a inseri-lo como um autor pertencente ao Programa Sociocultural, pois, conforme vimos, há forte embasamento sociológico em sua argumentação, além das explanações de cunho geográfico, demográfico, educacional etc., todos eles fatores de natureza extralinguística mobilizados para descrever o linguístico. Contudo, acreditamos que, no momento em que Serafim da Silva Neto deseja opor-se à história externa proposta pelos estudiosos da “Escola da Língua Brasileira”, por meio de argumentos de natureza interna, seu trabalho muda de tonalidade, e pode figurar em outro Programa de Investigação.

Anteriormente, vimos argumentando que, por usar a hipótese da *deriva linguística* – de Sapir –, alguns aspectos da obra de Serafim da Silva Neto poderiam guiar a nossa interpretação no sentido Programa de Projeção, pois, concebendo a mudança linguística como algo imanente, direcional e inexorável, em certo sentido, o modo de funcionamento linguístico estaria sendo comparado a outros sistemas, como os sistemas biológicos, por exemplo. Contudo, alguns aspectos da análise parecem dizer que as propostas de Silva Neto para a variação/mudança não remetem, necessariamente,



a uma comparação com os sistemas biológicos<sup>304</sup>, mas simplesmente a uma concepção imanente de língua, característica do Programa Descritivista. Não obstante essas considerações, a observação da IELPB nos leva concluir que o fenômeno da variação é tratado de forma ambígua na IELP, dado o embate de forças internalistas e externalistas com que se depara o investigador dos fenômenos linguageiros, tanto ontem quanto hoje.

### Referências bibliográficas

ALONSO, Amado. Prólogo. In: SAUSSURE, F. *Curso de lingüística general*. Tradutor Amado Alonso. Buenos Aires: Editorial Losada, 1945.

CUNHA, Celso. Presença de Antenor Nascentes. In: NETO, R. B.; BECHARA, E. *Estudos filológicos: volume dedicado à memória de Antenor Nascentes*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2003.

ELIA, S.E. *O Problema da Língua Brasileira*. 2.ed. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, Ministério da Educação e Cultura, 1961.

LOBO, T. Variantes nacionais do português: sobre a questão da definição do português do Brasil. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 12: 9-16, 1994.

MATTOS E SILVA, R.V. Fluxo e refluxo: uma retrospectiva da linguística histórica no Brasil. *D.E.L.T.A.* 4(1): 85-113, 1988.

\_\_\_\_\_ Orientações atuais da Linguística Histórica no Brasil. *Revista de Linguística*, São Paulo, v.1, nº 11, p. 155-174, 1999.

MORAES, Jorge V. *Visão antropológica e etnográfica em obras de Serafim da Silva Neto*. In: MORAES, Jorge V. *Língua, Cultura e Civilização: um estudo das ideias de Serafim da Silva Neto*. Dissertação de Mestrado – USP, 2008.

PAIXÃO DE SOUSA, M. C. A morfologia de flexão no Português do Brasil: Ensaio sobre um discurso de perda. *Estudos da Língua(gem)*, v. 8, p. 55-82, 2010.

SAPIR, Edward. A Língua como Produto Histórico: a Deriva. In: SAPIR, Edward. *A Linguagem: introdução ao estudo da fala*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1971.

SILVA NETO, Serafim P. da. *Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa no Brasil*. 2.ed. (aumentada e revista pelo autor). Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, Ministério da Educação e Cultura, 1963.

SWIGGERS, P. Modelos, Métodos y Problemas en la historiografía de la lingüística. *Nuevas Aportaciones a la historiografía lingüística*. Actas del IV Congreso Internacional de la SEHL. La Laguna (Tenerife), 22 al 25 de octubre de 2003. p. 113-146, 2004.

---

<sup>304</sup> Embora PAIXÃO DE SOUSA (2010) argumente em favor da forte influência de Schleicher na obra do autor.



